

# **EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS**

## PEMBROKE COLLINS

### CONSELHO EDITORIAL

#### PRESIDÊNCIA

Felipe Dutra Asensi

#### CONSELHEIROS

Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)

Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)

Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)

Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)

Arthur Bezerra Junior (UNINOVE, São Paulo)

Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)

Carlos Mourão (PGM, São Paulo)

Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)

Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)

Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)

Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)

Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)

Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)

Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)

Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)

Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)

Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)

Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)

Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)

LuiZ Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)

Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)

Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)

Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)

Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)

Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)

Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)

Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)

Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)

Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)

Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)

Telson Pires (Universidade Lusófona, Portugal)

Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)

Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)

Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:

Alexnaldo Teixeira Rodrigues, Antonio Carlos Gomes Ferreira,  
Bruna Franceschini, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,  
Flávia Gimenes e Gabriela Soares Balestero

# EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS



PEMBROKE COLLINS  
Rio de Janeiro, 2020

**Copyright © 2020 Alexnaldo Teixeira Rodrigues, Antonio Carlos Gomes Ferreira, Bruna Franceschini, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Flávia Gimenes e Gabriela Soares Balestero (org.)**

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

### **PEMBROKE COLLINS**

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Editora Pembroke Collins.

E244

Educação e direitos humanos / Alexnaldo Teixeira Rodrigues, Antonio Carlos Gomes Ferreira, Bruna Franceschini, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Flávia Gimenes e Gabriela Soares Balestero (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

336 p.

ISBN 978-65-81331-20-7

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Direito. I. Rodrigues, Alexnaldo Teixeira (org.). II. Ferreira, Antonio Carlos Gomes (org.). III. Franceschini, Bruna (org.). IV. Araújo, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de (org.). V. Gimenes, Flavia (org.). VI. Balestero, Gabriela Soares (org.).

CDD 323

Biblioteca: Aneli Beloni CRB7 075/19.

# SUMÁRIO

<b>ARTIGOS.....</b>	<b>13</b>
UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: UMA DAS MANEIRAS DE SE GARANTIR A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO.....	15
<i>Lohany Dutra Amorim</i>	
<i>Claudia Aparecida da Silva Pires</i>	
<i>Felipe Dutra Asensi</i>	
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	26
<i>Adolfo Veiller Souza Henriques</i>	
EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA E DE CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	38
<i>Marcos Antonio Lorieri</i>	
<i>Antonio Carlos Gomes Ferreira</i>	
<i>Raimundo Mendes Pereira Magalhães</i>	
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	55
<i>Antonio Joaquim Severino</i>	
<i>Antonio Carlos Gomes Ferreira</i>	
<i>José Humberto de Rezende</i>	
A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA OBRA DE ANTONIO CARLOS FERREIRA GOMES.....	72
<i>Diego Rosa Santos</i>	
<i>Isabella Delcorso</i>	

O ACESSO À JUSTIÇA POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O PAPEL DA DEFENSORIA PÚBLICA.....	85
<i>Ricardo Russell Brandão Cavalcanti</i>	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PROL DOS NÃO-HUMANOS: ANÁLISE DA INDIGNIDADE ANIMAL NA ESPETACULARIZAÇÃO DE ENTRETENIMENTO.....	99
<i>Camila Alves Cardoso</i>	
<i>Vânia Ágda de Oliveira Carvalho</i>	
<i>Riviane Maria Felipe Feres Laviola</i>	
EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	116
<i>Geraldo de Oliveira Macêdo Júnior</i>	
<i>Fran Yan Coelho Tavares Medeiros</i>	
A NECESSIDADE DA MANUTENÇÃO DOS AVANÇOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS.....	129
<i>Ana Paula Enes de Barros</i>	
O BRASIL NA LIDERANÇA DAS FORÇAS DE PAZ DA ONU NO REPÚBLICA DO HAITI.....	146
<i>Wanderlei Salvador</i>	
ACESSIBILIDADE, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.....	162
<i>Decildo Alves de Sousa</i>	
<i>José Ewerton Bezerra Alves Duarte</i>	
<i>Almair Morais de Sá</i>	
<i>Wigton Gerald Alves Dantas</i>	
A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA (CNV), A MEDIAÇÃO ESCOLAR, E A JUSTIÇA RESTAURATIVA: UM CAMINHO ADEQUADO PARA SE CONSTRUIR A CULTURA DA PAZ NAS ESCOLAS E SOCIEDADE.....	178
<i>Glicéria Martins Cleter</i>	
<i>Tito Lívio de Figueiredo</i>	
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE PORTO SEGURO – BA .....	200
<i>Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo</i>	

A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE CIENTÍFICA DA DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.....	214
<i>Gabriela Pereira Batista</i>	
<i>Kelly Cristina Pantaleão</i>	
MOVIMENTO DOS SEM TETO DE SALVADOR (MSTS) E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	226
<i>Márcia Cristina Moreira</i>	
<i>Alexnaldo Teixeira Rodrigues</i>	
ENSINO JURÍDICO E DIREITOS HUMANOS: O COMBATE AO PLÁGIO ACADÊMICO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES/SE E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	244
<i>Thiago de Menezes Ramos</i>	
<i>Tanise Zago Thomasi</i>	
CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: QUAL O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A)?.....	255
<i>Alexnaldo Teixeira Rodrigues</i>	
<i>Alexandro Teixeira Rodrigues</i>	
<i>Eulália Lima Azevedo</i>	
AS FORMAS DE VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO NA SALA DE AULA.....	272
<i>Cristina Ferreira Enes</i>	
EDUCAÇÃO POPULAR E(M) SAÚDE & EMPODERAMENTO EM SAÚDE MENTAL DO(S/AS) TRABALHADOR(ES/AS).....	286
<i>Fabiana Nunes Merhy-Silva</i>	
<b>RESUMOS.....</b>	<b>307</b>
ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE: BREVES COMENTÁRIOS.....	309
<i>Gabriela Soares Balestero</i>	
COEDUCAÇÃO E A PRESENÇA DA MULHER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	313
<i>Leonardo dos Santos Bandeira</i>	
DIREITO À EDUCAÇÃO: DEVER DO ESTADO E BASE DE FORMAÇÃO DO CIDADÃO E DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA.....	319
<i>Laura Maria Ferreira Moreira</i>	

DO DIREITO FUNDAMENTAL INSTRUMENTAL AO ENSINO DOMICILIAR  
A PARTIR DO JULGAMENTO DO RECURSO EXTRAORDINARIO N.º 888.815...325

*Fábio Rodrigues da Silva*

*Eluma Rodrigues Guimarães*

LIBERDADE DE CÁTEDRA, ESCOLA SEM PARTIDO E VEDAÇÃO À  
CENSURA PRÉVIA.....331

*Daniel Machado Gomes*

*Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes*

*Tiago da Silva Cicilio*

## CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa (USU)

Antonio Gasparetto (IFSMG)

Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (UEA)

Fabiana Eckhardt (UCP)

Felipe Asensi (UERJ)

Glaucia Ribeiro (UEA)

Jardelino Menegat (UniLassale)

Jose Miranda (UNIMB)

Marcelo Mocarzel (UniLassale)

Marcia Cavalcanti (USU)

Rafael Bastos de Oliveira (UCP)

Robert Segal (Unirio)

Rosangela Tremel (Unisul)

Sergio Salles (UCP)

Thiago Mazucato (FUNPEPE)



## SOBRE O CAEduca

O Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O CAEduca desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do CAEduca é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

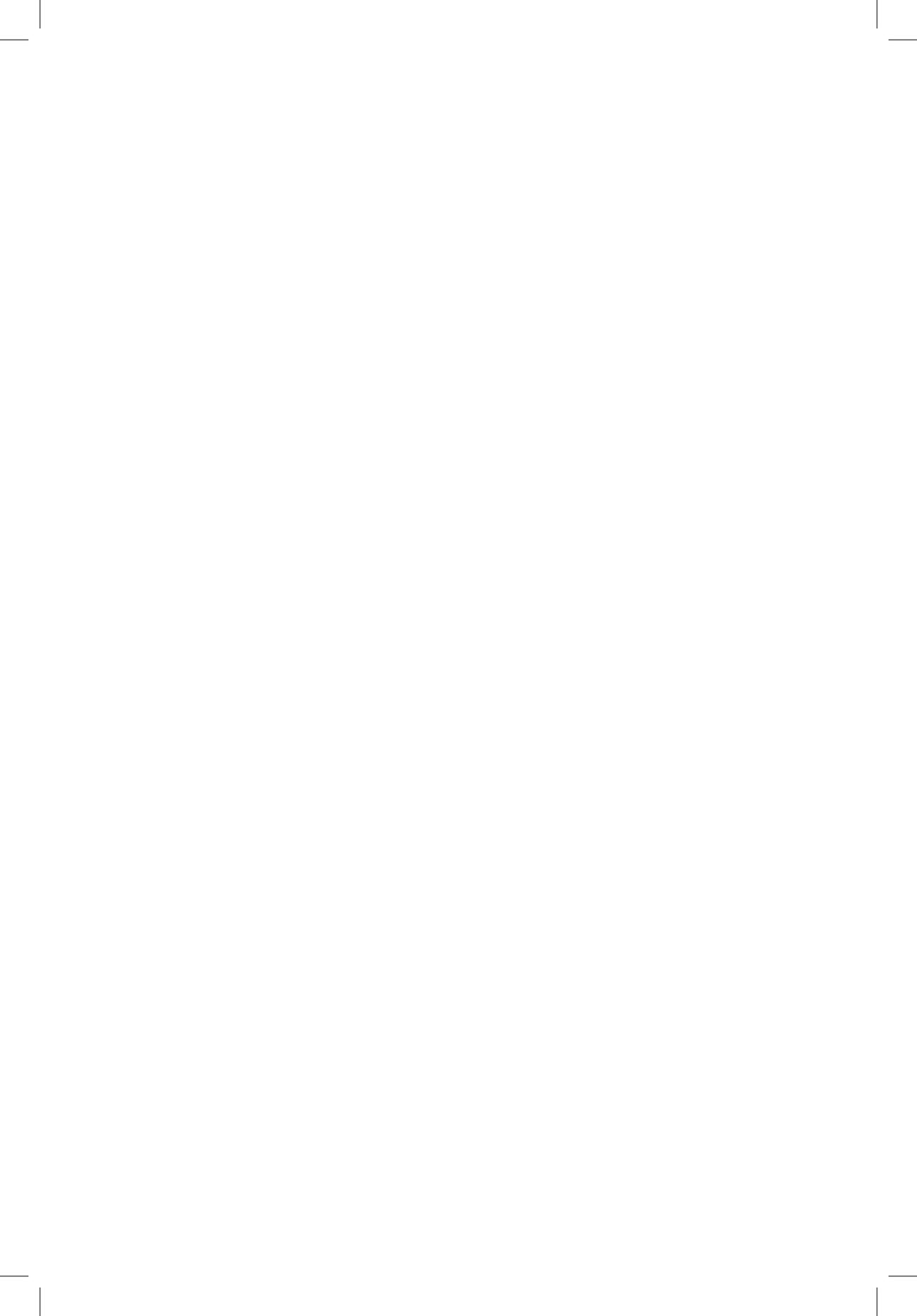
Em 2019, o CAEduca organizou o Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019), que ocorreu entre os dias 11 e 13 de dezembro de 2019 e contou com 10 Grupos de Trabalho e e mais de 200 artigos e resumos expandidos de 17 universidades e 10 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de peer review com double blind, o que resultou na publicação dos 04 livros do evento: Educação e Direitos Humanos, Métodos e práticas de ensino e aprendizagem, Visões sobre ensino e educação e Temas contemporâneos de educação.

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 15 trabalhos foram realocados noutra GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2019. A Comissão Avaliadora foi composta pelas professoras Juliana Fernandes Teixeira (UFPI), Lúcia Gracia Ferreira Trindade (UFRB) e Marilene Antunes (UERJ). O trabalho premiado foi “Promovendo a participação da comunidade educativa na gestão escolar através de estratégias de ensino”, de autoria de Thereza Denise Luna Parente Brasileiro.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEDuca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

# ARTIGOS



# UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: UMA DAS MANEIRAS DE SE GARANTIR A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO

*Lohany Dutra Amorim*

*Claudia Aparecida da Silva Pires*

*Felipe Dutra Asensi*

## INTRODUÇÃO

A população idosa nos últimos anos está crescendo de maneira significativa na sociedade brasileira e com esse crescimento novas demandas passam a ser colocadas em pauta como a questão da educação na terceira idade. A Educação para as pessoas idosas significa um processo de aprendizagem que pode ser desde o ensino fundamental com a alfabetização até cursos superiores. Pois, para cada indivíduo idoso há uma demanda diferente por educação e deve-se observar toda essa procura.

O processo de aprendizagem na terceira idade significa mais do que um simples aprender e perpassa para o papel fundamental de integração e inclusão dessa pessoa para o meio social, criando-se expectativas e novas formas de saberes. O idoso com o retorno a sala de aula pode se superar e se sentir útil perante a sociedade, fazendo com que problemas como depressão sejam superados com a sua inclusão no processo de inclusão do idoso na educação.

O Ministério da Educação destaca a importância do retorno da pessoa idosa para a sala de aula para o exercício de princípios como justiça, igualdade, tolerância e integração social. Pois com o acesso à educação esses indivíduos com sessenta anos ou mais poderão se integrar na sociedade, contribuindo também com os seus saberes adquiridos ao longo dos anos.

O objetivo desse trabalho é demonstrar como a universidade aberta para a terceira idade ajuda a garantir a efetivação dos Direitos Humanos por meio da educação. Nesse diapasão, o problema a ser desenvolvido ao longo dessa pesquisa será: como a universidade aberta para a terceira idade ajuda a garantir a efetivação dos Direitos Humanos por meio da educação? Para essa resposta, será utilizado o método bibliográfico, além do método dedutivo-indutivo. Por meio dessa metodologia verificou-se que segundo o Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – considera-se como idoso uma pessoa que tenha sessenta anos ou mais.

Também se observou que um dos direitos desse indivíduo é o acesso à educação que poderá ser realizada por meio da adequação de metodologias pedagógicas a este grupo específico. As políticas públicas como os descontos de 50% (cinquenta por cento) em eventos culturais e artísticos. Além de meios de comunicação, como rádio e televisão com programas com a finalidade de demonstrar o processo de envelhecimento. O desenvolvimento da educação e da aprendizagem valoriza o idoso, fazendo-os se sentirem úteis e capazes de se adequarem ao mundo.

Essa adequação pode ser por meio do aprendizado em questões úteis ao dia a dia, a exemplo, o passo a passo de como utilizar um caixa eletrônico ou um cartão de crédito. Todos esses resultados demonstram que o ser humano não é um ser acabado e sim, está em constantes transformações e por isso a importância do acesso à educação na terceira idade. Esses indivíduos são sujeitos de direitos e conseqüentemente, precisam desenvolver suas habilidades interpessoais, bem-estar e qualidade de vida.

Segundo o autor Almeida e o autor Oliveira “todo cidadão têm direito à Educação e a garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e o apreço a tolerância. A inclusão educacional é dever do Estado nas suas diversas categorias (2013, p. 18597)”.

Também, segundo os mesmos autores “É consenso que um dos maiores desafios da educação é desenvolver o respeito da diversidade cons-

truindo um projeto pedagógico que contemple as diferenças particulares dos indivíduos (2013, p. 18597)”. Pois uma sociedade plural, em que se coaduna com a tolerância e com os direitos humanos, incluir a população idosa no processo educacional é garantir o Estado Democrático de Direito e é também efetivar a Constituição Federativa do Brasil.

Por fim, o acesso à educação no envelhecimento deve visar uma maior autoestima para esse público alvo e também uma maior inserção social, afinal, o ser humano é um ser sociável e que necessita de relações interpessoais e essa firmamento continua no processo de envelhecimento. Com isso, projetos como o das universidades abertas são uma das políticas públicas para inserir a população idosa no meio acadêmico, sendo oferecidos cursos gratuitos para esses indivíduos.

No primeiro item será explicada a relação entre direitos humanos, o idoso e como são importantes políticas públicas para essa população com 60 (sessenta) anos ou mais.

No segundo item será demonstrada a universidade aberta para a população idosa, sua definição e como ela impacta positivamente na vida dessas pessoas que estão na terceira idade.

## O IDOSO E OS DIREITOS HUMANOS

A expressão da palavra velho que era considerada um pejorativo, ao longo dos anos se transformou em um atributo de sabedoria e experiência de vida. Segundo o autor:

A expressão velho, que nos leva a pensar em algo antiquado, desgastado ou obsoleto, foi substituída por idoso, significando a passagem do tempo e aquele que tem bastante idade. A fase da velhice foi substituída por terceira idade e mais recentemente por maturidade (Mascaro, 2004, p. 69).

Observa-se que em uma sociedade em que o aumento significativo de pessoas idosas, termos pejorativos em relação a essa população não podem mais se falados e nem pensados, afinal, termos pejorativos são um meio de exclusão desses idosos na sociedade. Por isso a importância de se referir aos idosos de maneira respeitosa e digna,

Em caráter biológico entende-se por envelhecimento:

Definido em termos biológicos, o envelhecimento compreende os processos de transformação do organismo que ocorrem após a maturação sexual e que implicam em diminuição gradual da probabilidade de sobrevivência. Esses processos são de natureza interacional, iniciam-se em diferentes épocas e ritmos e acarretam resultados distintos para as diversas partes e funções do organismo (TODARO, 2008, p.68).

Percebe-se que o envelhecimento é natural de todo ser humano e ter idade acima de sessenta anos não deve ser fator de preconceito na população, pelo contrário, medidas de inclusão devem ser analisadas nas esferas públicas de poder para uma melhor interação desses idosos com o seu meio social.

Uma das formas de inclusão das pessoas idosas é por meio da educação, pois a partir desse meio de agregação, valores como justiça, igualdade e dignidade podem ser incluídas na vida desses indivíduos.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade (FREIRE, 1997, p. 64).

Por meio dessa citação é perceptivo a importância da educação na vida das pessoas idosas, pois é por meio dela que tornamos esses idosos mais pensativos e com um maior senso crítico. A partir desse pensamento críticos esses idosos são capazes de reivindicar os seus direitos na sociedade. Além disso, a educação serve para integrar e transformar as vidas desses idosos que aprendem as variadas formas dos saberes.

Um dos motivos elencados pela autora Búfulo sobre o aumento de pessoas idosas no Brasil é o aumento da expectativa de vida do Brasileiro. Mas o indivíduo não deve somente viver mais, mas sim, viver mais e com qualidade de vida. Uma das maneiras de se elevar essa qualidade de vida é por meio da educação, que é um agente transformador.

Vivemos um momento ímpar na história do Brasil e na História da Educação Brasileira. O país até então considerado um país de jovens e que vivencia um lento processo de abertura democrática para que venha a ser – Um país de Todos, também alcançou a problemática do mundo global. O aumento da expectativa de vida, produzido pelos avanços da Medicina e dos processos de educação e informação à população, geraram uma população – envelhecente. (BÚFALO, 2013, p. 197).

O artigo 6º da Declaração política contida no Plano de Ação Internacional para o envelhecimento explica que:

Artigo 6º O mundo moderno possui riqueza e capacidade tecnológica sem precedentes e nos dá extraordinárias oportunidades: capacitar homens e mulheres para chegar à velhice com mais saúde e desfrutando de um bem-estar mais pleno; buscar a inclusão e participação total dos idosos nas sociedades; permitir que os idosos contribuam mais eficazmente para suas comunidades e para o desenvolvimento de suas sociedades, e melhorar constantemente os cuidados e o apoio prestados às pessoas idosas que deles necessitam. Reconhecemos que é necessária uma ação acordada para transformar as oportunidades e a qualidade de vida de homens e mulheres, à medida que envelhecem e para assegurar o sustento de seus sistemas de ajuda, construindo assim o fundamento de uma sociedade para todas as idades. Quando o envelhecimento é aceito como um fim, é o recurso a competências, experiências e recursos humanos dos grupos idosos é assumido com naturalidade como vantagem para o crescimento de sociedades humanas maduras, plenamente integradas (2003, p. 20).

Esse Plano de Ação Internacional para o envelhecimento demonstra que na sociedade atual deve-se estar em buscas constante para a inclusão da população idosa. E a inclusão por meio da educação é fator determinante para melhor interação dos idosos com a sociedade, além da disseminação dos diversos saberes adquiridos por esses indivíduos idosos ao longo dos anos.

Essa inclusão da população idosa é um dos meios para se efetivas os Direitos Humanos. Mas afinal, o que são os Direitos Humanos?

Numa definição preliminar os direitos humanos poderiam ser compreendidos como razões peremptórias, pois eticamente fundadas, para que outras pessoas ou instituições estejam obrigadas, e portanto tenham deveres em relação àquelas pessoas que reivindicam a proteção ou realização de valores, interesse (VIEIRA, 2002, p. 18).

Portanto, os Direitos Humanos são inerentes ao próprio ser humano e buscar exercê-lo por meio de políticas públicas para a população idosa é uma forma de fornecer qualidade de vida para essas pessoas.

A sociedade está se transformando e isto implica mudanças importantes na área educativa nos centros educacionais formais e não formais. Uma das maiores mudanças a destacar consiste no aumento da diversidade de sujeitos que neles se integra: diversidade de interesses, diversidade de motivações, diversidade de capacidades e, também, diversidade cultural. Como reflexo da sociedade na qual se encontram, os espaços educacionais são cada vez mais multiculturais com uma diversidade riquíssima (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2013, p. 18597).

A sociedade está em constante transformação e o envelhecimento populacional é uma das realidades brasileira que precisa ser tratada com seriedade, com políticas públicas efetivas.

No programa Universidade aberta “existe uma flexibilidade nos métodos e técnicas empregados para se abordar os conteúdos ao grupo participante, cabendo em alguns casos procedimentos individualizados, assim como o uso ou não de meios tecnológicos” (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2013, p. 18598), de acordo com as necessidades dos idosos e idosas.

No próximo Capítulo será demonstrada a universidade aberta para a população idosa, sua definição e como ela impacta positivamente na vida dessas pessoas que estão na terceira idade.

## UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE

Há projetos de Educação na terceira idade para a inclusão de pessoas idosas em espaços de Universidades Abertas (federais, estaduais e particulares). A primeira, no Brasil ocorreu na Puc Campinas com a ajuda

do Professor Paulo Freire na implantação desse projeto dentro da universidade. Para a criação desses projetos há várias recomendações, como é perceptível a seguir:

Anterior a recomendação do Ministério da Educação (MEC), sobre a criação de UATIs conforme artigo 10, inciso III, do Decreto Lei nº 1.948/1996 da Política Nacional do Idoso, (8.842/84), já havia no Brasil programas voltados ao idoso. No âmbito universitário, a Universidade Federal de Santa Catarina foi à pioneira, criando em 1982 o Núcleo de Estudos da Terceira Idade. Em 1988 foi criada a Universidade sem Fronteiras, no Estado do Ceará. A partir desse período começam a surgir nas universidades, programas voltados para a terceira idade, mas não como UATIs (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2013, p. 18591).

O artigo 10, inciso III do Decreto Lei nº 1.948/1996 da Política Nacional do Idoso explicita que tanto a esfera federal, como a estadual e municipal devem viabilizar a promoção da educação para a população considerada idosa. Além disso, deve articular meios para a integração dessa população idosa com esses programas educacionais.

A Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 explica que: “Art. 1º A política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.” Ou seja, o objetivo dessa lei é criar mecanismos de inclusão para a população idosa e um desses mecanismos pode ser por meio da educação.

Uma das maneiras para assegurar esses direitos sociais do idoso é por meio da pedagogia social, na qual é: “um campo de estudo em que há uma conexão entre Educação e a sociedade com atividades que combatam problemas sociais com métodos educacionais próprios para cada segmento (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2013, p. 18594).” Essas atividade também podem ser desenvolvidas em espaços fora do ambiente escolar.

Outro autor que define a pedagogia social explica que:

A Pedagogia Social procura responder perguntas a respeito do processo de Integração do indivíduo à sociedade, tanto dos pontos de vista teórico como prático. Ela busca aliviar a exclusão so-

cial. Trata dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. (OTTO, 2009, p. 37).

Com essas duas definições é perceptível a importância de políticas públicas para a população idosa e também, que essas políticas consigam incluir esse idoso no meio social. Para que assim, projetos como das universidades abertas sejam realmente efetivadas e atinjam o seu principal objetivo que é o bem estar na terceira idade.

As Universidades Abertas para Terceira idade objetivam propiciar qualidade de vida e um envelhecimento ativo e independente para uma população idosa que se torna cada vez mais numerosa, oferecendo programas culturais, sociais e educativos dentro de uma vasta diversidade. As instituições dirigem seus objetivos para auto-estima e integração social (aceitar sua condição de idoso e mobilizar suas energias na interação com os outros). Objetivo de atividades motoras, de memória. Produção de saberes conhecimentos e competências para aquisição de conhecimentos (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2013, p. 18599).

No artigo 20 do Estatuto do Idoso explica que “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade (BRASIL, 2003).” Essa educação é efetivada de acordo com o artigo 21 desse estatuto “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados (BRASIL, 2003).” Ou seja, o governo irá criar políticas públicas para a inclusão dessa população idosa no meio acadêmico e uma dessas políticas públicas é a universidade aberta, onde são oferecidos cursos para essas pessoas idosas se aperfeiçoarem.

No Brasil, a primeira experiência com terceira idade se deu no SESC/SP com a criação da Escola Aberta para a Terceira Idade; em 1990, a PUC/Campinas implantou sua Universidade Aberta para a Terceira Idade, que contou com a assessoria do Professor Paulo

Freire na discussão de sua proposta pedagógica, de extensão universitária e de educação permanente (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2013, p. 18592).

Como se observa, no Brasil a primeira experiência do processo de escola e aprendizagem para a população idosa foi em 1990 com a PUC de Campinas com a criação da Escola aberta para a terceira idade.

As Universidades Abertas para Terceira Idade no Brasil tem crescido objetivando inserir o idoso na sociedade por meio de uma educação não formal. A educação não-formal supõe a intenção de estender à educação a maioria da população menos incluída no sistema escolar convencional, ainda que esteja dirigida a determinados grupos de idade, sexo, classe social, meio urbano ou rural. Pontuamos que as pessoas que frequentam as Universidades para terceira idade o fazem por motivos intrínsecos sua adesão a programas costuma ser voluntária e seus interesses e necessidades mais claramente assumidos, podem seguir ou abandonar o programa conforme a satisfação de suas necessidades (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2013, p. 18598).

As Universidades abertas propiciam um ambiente adequado para o processo de aprendizagem para a população idosa, sendo assim, um meio de efetivação dos Direitos Humanos para esses indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da vida, ocorrem as perdas e o processo de envelhecimento, onde a maioria dos idosos se sentem “inúteis” e sem vontade própria. O profissional da área de pedagogia, vem para resgatar esse idoso mostrando novas possibilidades, criando outros significados para suas vidas e proporcionando novas descobertas, proporcionando conquistas de novos espaços sociais, desenvolvendo ações que proporcione o bem-estar e uma melhor qualidade de vida. As atividades educativas estimulam as capacidades nas relações sociais, cognitivas e motoras, tornando esse idoso mais ativo. Com o objetivo de torná-los pessoas que entendam a velhice, sendo reconhecidos como cidadãos que possuem de direitos e deveres. A educação dos idosos deve prevalecer a interdisciplinaridade, pois cada ido-

so possui sua história pessoal e uma grande bagagem de conhecimentos, que devem ser valorizados e aproveitados seus potenciais.

Em relação às práticas educativas para pessoas idosas, as atividades pedagógicas devem ser próprias para essa idade com características para a valorização da vivência e saberes adquiridos durante os anos. Cabem aos profissionais de vão atuar nessa área, formular objetivos de acordo com as situações enfrentadas, utilizando técnicas de trabalho nesse processo. Essa equipe de trabalho deve ser multidisciplinar com profissionais que se dedicam a estudar os aspectos desse grupo.

No que tange a educação formal, deve-se buscar por novas formas e locais de aprendizagem diferentes da escola tradicional, adequando objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades desse público. Essas atividades podem ser esportivas, recreativas, sociais, artesanais, entre outras, entendendo que o ritmo desse grupo é mais lento em decorrência da idade, tendo um profissional mais paciência para esse trabalho. A motivação é um aspecto fundamental nesse processo, por isso o profissional deve ser dessa área.

Além disso, existe necessidade de se ampliar as discussões sobre de que forma o idoso pode usufruir de uma vida com mais qualidade e dignidade. Dessa forma as políticas públicas devem priorizar a formação desse profissional que vai lidar com o idoso. A educação pode ser desenvolvida em todos os lugares e em todos os momentos da nossa vida, agregando novas condições de vida e mudança em vários âmbitos, como na família, no trabalho, ou em qualquer outro lugar da sociedade, nos proporcionando aprender sempre algo novo que possa contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

Uma das formas do idoso pode usufruir de uma vida com mais qualidade e dignidade é a implantação de políticas públicas como a Universidade aberta para a terceira idade. Sendo, portanto, uma das maneiras de se garantir a efetivação dos Direitos Humanos por meio da educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone Aparecida Pinheiro; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A educação para e na terceira idade construindo na diversidade: uma inclusão necessária. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7798\\_4486.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7798_4486.pdf) > Acesso em: 02 out. 2019.

- BRASIL. Decreto n. 1.948, de 3 de julho de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1948.htm)> Acesso em: 16 set. 2019.
- BRASIL. Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm)> Acesso em: 16 set. 2019.
- BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm)> Acesso em: 16 set. 2019.
- BRASIL. Plano de Ação Internacional para o envelhecimento. Disponível em: < [http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/\\_manual/5.pdf](http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf)> Acesso em: 14 set. 2019.
- BÚFALO, Katia Silva. Aprender na Terceira Idade: Educação Permanente e Velhice Bem-Sucedida como Promoção da Saúde Mental do Idoso. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/18533>> Acesso em: 16 set. 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1997.
- MASCARO, S. de A. O que é velhice. São Paulo (SP): Brasiliense, 2004.
- OTTO, H. U. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. (Orgs.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42.
- TERRA, Newton Luiz. Envelhecimento e Educação: oportunidades para a Terceira Idade no Brasil. Disponível em: < [https://www.ucs.br/ucs/tp1EventoUnti/extensao/unti/evento/download\\_palestras/biologica.pdf](https://www.ucs.br/ucs/tp1EventoUnti/extensao/unti/evento/download_palestras/biologica.pdf)> Acesso em: 16 set. 2019.
- TODARO, M.de Á. Educação Permanente. In: Neri, A.L. (Org.). Palavras-chave em gerontologia, 63-67. (3a ed.). Campinas (SP): Alínea, 2008.
- VIEIRA, Oscar Vilhena. A gramática dos direitos humanos. B. Cient. ESMPU, Brasília, a. I – nº 4, p. 13-33 – jul./set. 2002.

# DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*Adolfo Veiller Souza Henriques*

## INTRODUÇÃO

Neste Artigo, a intenção é estudar os Direitos Humanos no plano da educação em direitos humanos. Esta matéria integra um dos núcleos fundamentais do conjunto de problemas das sociedades contemporânea. Seja do plano local ao internacional, dos problemas globais aos do dia a dia, esta matéria perpassa nossos interesses, projetos, buscas e sonhos. Violados ou exaltados, negados ou afirmados, eles compõem a nossa vida, seja ela individual, coletiva ou comunitária.

Uma das conquistas do século passado é a ampliação da noção de Direitos do Homem que herdamos do iluminismo. Se compararmos os diversos documentos paradigmáticos a respeito como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, não excluindo os diversos tratados, resoluções e pactos, de caráter normativo, político e ético, é possível perceber-se a ampliação do reconhecimento das garantias que devem ser assegurados a cada ser humano (Cf. ONU, 1948 e Fauré, 1996). As nações soberanas que aderiram e ratificaram formalmente em suas Cartas Constitucionais estes heterogêneos documentos, se comprometeram a proteger e promover através de políticas públicas as respectivas liberdades fundamentais por eles estabelecidas. No meio das contradições e das graves questões que atravessam o nosso tempo, a preocupação pelo reconhecimento dos direitos

humanos constitui um sinal positivo na busca da construção de sociedades humanas e democráticas (BOBBIO, 1992).

No Brasil, em nossa Magna Carta de 1988, as liberdades fundamentais expressam-se mais em princípios que em regras, isto é, eles em geral são valores que devem compor o espírito das demais normas – E estão cristalizados em princípios constitucionais, servindo de parâmetro para a exata compreensão e inteligência das demais normas. O Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais e, respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais, vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações (CANDAUI, 2012).

Todavia, estes direitos convivem com sistemáticas transgressões em nossa realidade. Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana (CANDAUI, 2012). Assim, a educação em direitos humanos tornasse essencial diante dessas transgressões, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, mais do que ensinar um currículo, as escolas têm de oferecer formação pautada nos direitos humanos, em competências sócio-emocionais e na empatia. O papel do professor é de mediar, incentivar a criatividade, acolher e tratar diferenças, oferecendo um ambiente propício para debater as questões relacionadas aos direitos humanos. É também de formar cidadãos conscientes, completos, autônomos. E não é uma tarefa fácil.

## DIREITOS HUMANOS: IGUALDADE E DIVERSIDADE (POSSÍVEIS TENSÕES)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU estabelece em seu Art. 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comporta-se fraternalmente uns com os outros”- tem estado como ponto central das inquietudes e fomentado inúmeros pleitos, práticas e políticas direcionadas a proteger a paridade entre as pessoas e a delatar as múltiplas disparidades que necessitamos ultrapassar afim de que, se obtenha a concretização dos das liberdades fundamentais, realidade ainda muito instável

e frágil na maior parte do planeta, singularmente quando relacionada aos grupos marginalizados, discriminados e excluídos. Ademais, é razoável alegar que a luta para a concretização das liberdades fundamentais tem estado ativada pela incansável busca da consolidação da paridade entre todos os seres humanos.

Todavia, julgamos que atualmente é permitido reconhecer uma nova inter-relação à temática dos direitos humanos – os litígios referentes à superação das disparidades socioeconômicas e para o reconhecimento de diferentes grupos socioculturais na justiça. A referida superação das desigualdades socioeconômicas. Nessa perspectiva, a temática dos direitos humanos, constantemente entendidos como garantias puramente individuais e fundamentalmente políticos e civis, se fortalece. Paulatinamente, consolida-se a magnitude dos direitos e garantias coletivos, sociais, culturais, econômicos e ambientais. E, nesta conjuntura, as demandas relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância.

Ademais, desde o fim do século XX as demandas por reconhecimento se vêm afirmando na arena política (FRASER, 2001). Ações por “reconhecimento das diferenças” fomentam a luta de coletividades mobilizadas sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Todavia, Fraser direciona para um possível desmembramento por meios dessas ações, a contrariedade entre as ações políticas da diferença e as ações no âmbito da igualdade, cultura e da política social, declarando que isto pode nos conduzir a uma errônea escolha: reconhecimento ou redistribuição, já que atualmente reivindica a justiça tanto no âmbito do reconhecimento quanto da redistribuição; qualquer desses âmbitos sozinho não é o bastante. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto às reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (FRASER, 2007).

Ademais, os direitos humanos não são apenas declarações de texto. Os produtos não são dados de uma cultura. Os direitos humanos são o meio do espaço de mediação, podemos fazer a transição para o estabelecimento de novas origens sociais, econômicas e culturais. E por serem essas liberdades positivas uma construção moderna e ocidental atualmente carecem de uma redefinição no âmbito da diversidade, para que reúna interesse político e social. Ou melhor, uma incorporação das ações concernentes à

diversidade cultural. Todavia, para que ocorra uma verdadeira redefinição no que se referem aos Direitos Humanos na atualidade, estes, deverão passar por um processo de reconceitualização, cabendo a esta, trazê-los para a problemática da atualidade. E, esta, deverá ser feita, numa concepção que não negue a sua história, mas que articule como eixo-questão a igualdade e a diversidade, melhor dizendo, que busque a mudança do enunciado da igualdade ou diversidade para a igualdade na diversidade/diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006)

Ademais, ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (PIOVESAN, 2006). É nesse debate entre igualdade e diversidade e, ao mesmo tempo, na tentativa de romper com as desigualdades e engrandecer a diversidade, propiciando reconhecimento e retribuição, que encontra-se atualmente a problemática dos direitos humanos. Sabemos que esses desafios atravessam as demandas relativas ao direito à educação e, também a educação em direitos humanos na atualidade, assim como suas inter-relações.

## DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O direito fundamental a educação é classificado como um direito social participe da chamada segunda dimensão de direitos humanos, declarados e consolidados a partir do século XIX. São múltiplas as menções à importância desse direito. Todavia, poucas são as análises e reflexões que se dedicam a examinar este direito numa concepção mais ampla, sem reduzi-lo a escolarização, comportamento que compõe a quase totalidade dos trabalhos que são realizados sobre essa temática.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos:

(...) a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religio-

sa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (PMDH, 2005).

Todavia, as ligações deste direito, tendo por referência campos como a família, os diferentes espaços de educação não formal, como os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, ainda não estão estudadas e de forma adequada desenvolvidas entre nós. Assim, pode-se afirmar que a expansão do direito a educação no Brasil, processo acelerado nos últimos anos, pode ser caracterizada por duas ênfases: a ampliação da escolarização e a confirmação da construção de uma educação escolar comum a todos, no sentido da afirmação da igualdade.

O direito a educação, no que diz à primeira característica, num primeiro momento teve como ênfase a ampliação dos anos de obrigatoriedade escolar, no pensamento da universalização do ensino fundamental. Com esta meta em linhas gerais aproximadamente alcançadas, ocorre também a implementação de políticas de ampliação do acesso à educação, do ensino infantil ao superior. Todavia, o crescimento do sistema e a existência dos diversos grupos sociais e culturais que passaram a apresentar-se e frequentá-lo, colocaram a heterogeneidade dos resultados, a distorção idade-série, os altos índices de evasão e fracasso escolar, particularmente de determinados sujeitos e grupos, colocando no centro dos debates e das preocupações a questão de uma educação de qualidade. Não obstante, esta expressão, se por um lado explicita um aparente consenso, por outro admite distintas interpretações e encobre diferente marcos conceitual e políticos de se conceber a educação, relacionando-a com o tipo de sociedade e cidadania que se quer construir.

Trata-se de uma palavra polissêmica, de uma concepção construída socialmente e em reformulação constante, que fomenta debates e polemicas entre educadores e na sociedade civil em geral. Ademais, esta polissemia da expressão “qualidade da educação” pode ser manifestada nos discursos cada vez mais habituais que sentem a necessidade de acrescentar um adjetivo à palavra qualidade: fala-se de qualidade total, qualidade humana, qualidade social, qualidade cidadã, qualidade corporativa, entre

outras. O que está em disputa é o confronto entre diferentes modos de conceber as relações entre educação, escola e sociedade.

Ademais, a educação escolar deve ter como perspectiva a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas. Logo, esta, não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam.

Idealizado na ótica da igualdade, o direito à educação consolida-se quando se procura garantir e defender uma escola igualitária para todos. Todavia, a igualdade é interpretada muitas vezes como homogeneização e uniformização do sistema – um sistema com currículo comum em nível nacional e produzindo material didático por exemplo. Todavia, foi a partir da década de 90, que esta tendência de homogeneização e uniformização do sistema, começa a serem desestabilizados por várias políticas educacionais, programas e iniciativas orientadas para o reconhecimento da diversidade que no geral foram promovidas em resposta aos pleitos dos movimentos sociais – combate ao racismo no ambiente escolar, políticas de ação afirmativa, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação no campo, educação intercultural indígena, educação quilombola, são exemplos do desenvolvimento destas respostas.

Todavia, estas respostas vêm suscitando muitas discussões entre educadores e na sociedade em geral. Políticas de igualdade e de reconhecimento da diversidade referidas à educação escolar aparentam, algumas vezes, estar em confrontação e, em outras, se fortalecerem através de movimentos justapostos, sem a necessária harmonização.

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações (BRASIL, 2006). Ademais, com a evolução deste processo, torna-se cada vez mais inadiável a promoção de uma educação em direitos humanos que colabore na implantação de uma cultura dos direitos humanos na sociedade em geral e, de forma particular, nos processos educativos.

Na América Latina, a educação em direitos humanos, desenvolve-se de forma heterogênea, apresentando diversos campos e trajetórias, sempre articulando estas, aos processos político-sociais vividos nos diversos e diferentes contextos. Ademais, esse desenvolvimento, emerge da necessidade de uma redefinição da atuação das organizações não governamentais e dos movimentos de direitos humanos, depois de superados os regimes de exceção que foram instalados, possuindo como objetivo a promoção de processos de (re) democratização no continente latino-americano. Ademais,

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASOMBRIIO,1992).

Em geral, foi a partir da década de 80, que os movimentos e organizações de direitos humanos, começaram a ampliar seus espaços sociais de atuação e seu campo de atuação, dedicando-se também, a denúncia das violações realizadas e a promoção de ações com a finalidade de proteção e defesa de direitos. Ao lado dos problemas relativos aos direitos civis e políticos, passou-se a serem apontadas demandas associadas com os direitos econômicos, sociais, culturais, no âmbito coletivo e pessoal. Contudo, neste momento, alcançam especial magnitude as atividades de educação com ênfase em direitos humanos.

No Brasil, em que pese o quadro de limitação democrática vivenciado, o movimento de redemocratização do país, ocorrido nos anos 1980, entre outras coisas, pleiteava a formulação de uma nova Constituição Federal, representativa do novo tempo político por que passava a sociedade brasileira. No tocante à educação, o movimento recomeça o debate ocorrido nos anos 1950 e 1960 e acrescenta na agenda democrática do Brasil a temática sobre o direito à educação, a gratuidade do ensino e a sua obrigatoriedade. É assim que, independentemente de a educação já ser concebida como direito de todos e dever do Estado, tal formulação só ganha status de efetividade com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a qual deixa patentes os pólos da relação que envolve a educação.

Numa ponta, têm-se o Estado e a família como entes responsáveis pela realização da educação. Na outra, figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

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).

A República Federativa do Brasil (RFB) é um exemplo desse desenvolvimento e ampliação da educação em direitos humanos na década de 80. É bem verdade que, Na RFB, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer.

Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BOBBIO, 1992).

Ademais, é tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção e defesa dos direitos humanos, lutarem pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação. Ademais, na atualidade, é a garantia e não os fundamentos dos direitos que precisam se assegurados, protegidos. O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos (BOBBIO, 1992).

Ora, da declaração do direito à educação à efetivação deste existe uma grande distanciamento. Todavia, possamos considerar avanços em termos

da definição da escolaridade obrigatória, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino restringem-se ao ensino fundamental sendo possível, ainda, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Inciso II do Art. 4º). Desse modo, o esforço de universalização do acesso à escola deve corresponder à oferta de educação de qualidade.

Assim, a discussão sobre a qualidade da educação, entre outras coisas, faz manifestar-se uma questão pertinente à educação em direitos humanos: a temática da diferença/diversidade. A educação em direitos humanos segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem por base os seguintes princípios (in verbis):

Art. 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

De certo modo a LDB de 1996 já representa uma tentativa de incitar uma prática didático-pedagógica favorável ao experimento qualitativo da intercultura, mesmo que isto não seja predito diretamente (CANDAU, 2010; 2011; 2012). Conquanto declare que se deve fazer, o texto da LDB de 1996 não demonstra como demonstra como uma tarefa tão complexa poderá se realizar. Inclusive, um dos pontos que também se determina pela LDB diz respeito aos conteúdos que deverão ser trabalhados em todos os níveis de ensino. Ou seja, as premissas da Lei 9.394/96, incita na constituição de um currículo mínimo que deve se replicar em todas as escolas do Brasil.

Ademais, educar para os direitos humanos prescinde então de uma escuta sensível e de uma ação repartida entre professores e alunos, capaz de provocar processos autônomos de construção de conhecimento. Ademais, é na relação que o sujeito contrai com os valores que a cultura e a sociedade definem para si mesmas, que a ação educativa se efetiva. A concepção do respeito ao saber do outro, só possível mediante práticas educativas dialógicas, traz consigo a esperança de unidos, educadores e educandos formarem processos de emancipação humanos que repercutem em seus modos de sentir, de pensar e de agir frente ao mundo, aos outros sociais e a si próprios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, podemos apresentar que a garantia do direito à educação, ao mesmo tempo em que - um direito humano fundamental direciona-se a um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que garantiram esse direito, pelo dever do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade atenda o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Educar para os direitos humanos é, antes de tudo, reconhecer a postura de dialógica que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente constituídas a partir da qual educadores e educandos medeiam a definição dos fatos sociais, tendo como sujeito mediador seus próprios saberes. De educandos e educadores, formando sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade,

etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características sensório-motoras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras (HADDAD, 2004). Tal noção de educação para os direitos humanos guarda intrínseca afinidade com os princípios de democracia, justiça social, cidadania e paz, tão estimados aos que lutam pelos direitos humanos no nosso país.

## REFERÊNCIAS

- BASOMBRIIO, C. Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina. Perú: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.
- BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus 1992.
- BRASIL. Constituição (1998). 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em: 26 out. 2019.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc. vol.33 no.120 Campinas July/Sept. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004> Acesso em: 26 out. 2019.
- \_\_\_\_\_. Estado, Política Educacional e Direito à Educação no Brasil: O Problema Maior é o de Estudar. Campinas: Educar em Revista, 2011. Disponível em: <[encurtador.com.br/nwXY0](http://encurtador.com.br/nwXY0)>. Acesso em 26 out. 2019.
- \_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Campinas: Educação e Sociedade, 2012. Disponível em: <[encurtador.com.br/gSQS0](http://encurtador.com.br/gSQS0)>. Acesso em 26 out. 2019.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2010. Disponível em: <[encurtador.com.br/dnsU2](http://encurtador.com.br/dnsU2)>. Acesso em 26 out. 2019.

FAURÉ, Christine. (1996), *Las Declaraciones de los Derechos del Hombre de 1789*. [Trad.Diana Sanchez y José Luis Nuñez Herrejón]. Mexico, Comission Nacional de Derechos Humanos.

FRASER, Nancy. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”. Tradução de Márcia Prates. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 245-282 [versão original: “From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a ‘Postsocialist’ Age”. *New Left Review*, n. 1, v. 212, p. 68-93, 1997

\_\_\_\_\_.Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova* [online]. 2007, n.70, pp.101-138. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006> Acesso em: 26 out. 2019.

ONU. (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e Proclamada na Assembléia-Geral na sua Resolução 217A (III), de 10/12/1948.

PIOVESAN, Flavia.Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.43-55. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-1574200500010000> **HYPER-LINK** [“http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004”](http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004)> Acesso em 26 out. 2019.

SANTOS, B.S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

# EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA E DE CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.

*Marcos Antonio Lorieri*

*Antonio Carlos Gomes Ferreira*

*Raimundo Mendes Pereira Magalhães*

## INTRODUÇÃO

Direitos humanos são os todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas. São direitos garantidos à pessoa pelo simples fato de ser humana. Ou seja, tais direitos são reconhecidos pelo ordenamento jurídico como todos direitos e liberdades básicas, considerados fundamentais para dignidade. No rol desses direitos, temos a educação, que é algo essencial a formação do indivíduo, como ferramenta para o alcance de uma vida melhor, com mais dignidade e promoção de acesso à cidadania, isto é, a inclusão da pessoa como membro de um Estado, com a possibilidade de gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.

Uma das maiores conquistas do povo brasileiro em nossa recente história, a Constituição Federal de 1988, consolidou em seu escopo o artigo 205, que trata a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando, sobretudo, ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania ( Constituição Federal, 1988).

No presente artigo, discutiremos a educação como processo de formação humana e de concretização dos direitos fundamentais. Para tanto, é necessário conceber o direito à educação como forma de efetivação dos chamados direitos fundamentais de segunda dimensão, os direitos sociais, econômicos e culturais, ligados ao valor da igualdade.

Analisaremos o texto constitucional e suas imbricações com a realidade da educação no Brasil para compreendermos, assim, a origem da crise da cidadania social e a urgência de políticas públicas que valorizem a educação como direito humano fundamental para o despertar da consciência que sem educação, não há que se falar em cidadania e sem a concretização da cidadania e efetiva participação política do cidadão, não há que se falar em justiça social. Outrossim, uma nação que não prioriza a justiça social, está fadada a protagonizar constantes desrespeitos aos direitos humanos.

Falaremos da educação, então, como direito humano fundamental e como forma de autonomia e emancipação. Faremos um pequeno esboço histórico da formação humana e mostraremos como o descaso com a educação e o predomínio da lógica capitalista inviabilizam a efetivação dos Direitos Humanos

## 1. Educação como direito humano fundamental

Aristóteles, na Grécia Antiga, afirmava que a educação é fundamental e tem por fim a cidade perfeita e o cidadão feliz, ou seja, para o filósofo o homem só teria uma vida plena se inserido na sociedade, sendo esta, uma condição essencial para a sua existência. Nessa concepção, a educação é aquela capaz de desenvolver as condições necessárias para a segurança do regime e saúde do Estado. É ela que fornece unidade à sociedade e por isso, deve ocupar a vida do cidadão desde o seu nascimento (ARISTÓTELES, 2000).

No Brasil, principalmente após o advento do texto constitucional de 1988, a educação passa a ser considerada essencial ao desenvolvimento do indivíduo, associando tal importância ao seu “preparo para o exercício da cidadania”. Além disso, a educação passou a ser algo que o indivíduo pode cobrar do Estado, já que este tem o dever legal de promovê-la e garanti-la, independentemente da condição social de cada um.

Em outras palavras, o acesso à educação é uma forma de buscar justiça social, principalmente diante de sua inquestionável capacidade de transformar o indivíduo e, conseqüentemente, sua capacidade de relacionar-se com a sociedade, transformando-a dialeticamente e contribuindo para construção de um mundo mais livre, justo e solidário.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) nos fala sobre o direito ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, isto é, a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Segundo a Declaração de 1948: “Toda pessoa tem direito à instrução”, tornando obrigatória a educação primária gratuita universal. Assim, pessoas de todas as idades podem buscar e se beneficiar da educação e da alfabetização.

O Direito Humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29). Esta última, ratificada por todos os países, exceto Estados Unidos da América.

O artigo 205 da Constituição Federal trata a educação como um direito fundamental, que, segundo José Afonso da Silva, combinado com o art. 6º, “eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se firma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade” (SILVA, 2009, p. 312).

Ao colocar a educação no rol de direitos essenciais, que compete ao Poder Público sua efetiva prestação a todos de forma equivalente, o Constituinte de 1988 demonstra sua preferência pelo ensino público, isto é, de forma obrigatória, gratuita e universal, a educação deve ser ministrada pelo Estado.

Não resta dúvida de que o Direito à educação é parte dos direitos fundamentais, pois trata de algo indispensável ao alcance da dignidade humana, tendo como base o princípio da universalidade. Dessa forma, o Estado não pode cercear este direito universal e indisponível do indivíduo. O

tratamento dado ao direito à educação na atual Constituição “o conforma como direito subjetivo da pessoa humana e, como tal, torna-se exigível a sua ampla e irrestrita efetividade” (GARCIA, 2019).

O texto constitucional garante, em seu artigo 3º, que dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil encontra-se a construção de uma sociedade desenvolvida, sem preconceitos, com erradicação da pobreza e da marginalidade e redução das desigualdades. Porém, para a construção desta sociedade ideal, é necessário, passarmos, inequivocamente, pela efetivação do conteúdo do artigo 205: a educação como direito de todos e dever do Estado, visando, sobretudo, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Tratar a educação como um Direito Humano significa que ela não deve depender das condições econômicas do educando ou que deva sujeitar-se às regras do mercado. O direito à educação tem um sentido amplo, o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A aprendizagem acontece no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos, na associação e também na escola. Pois, educação não é apenas um processo institucional e instrucional, sendo este tão somente, o seu lado visível, mas fundamentalmente “um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (SEVERINO, 2006).

Apenas garantir o acesso e permanência do indivíduo em formação na escola, como descrito na lei, não assegura a efetividade da Educação em Direitos Humanos. O desafio a ser discutido consiste em repensar a instrumentalização da educação, cujo foco é voltado apenas para o aprendizado dos conteúdos das áreas. Para uma Educação em Direitos Humanos é preciso promover a emancipação do indivíduo, dentro de um processo que perpassa a formação teórica e a reprodução de conteúdos, é preciso agir também, no sentido de formar cidadãos capazes de interferir de maneira autônoma no seu contexto social (MUSEGANTE, 2019).

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. (SANTOS, 2014, p. 7)

Com efeito, para alcançar o desenvolvimento pleno do sujeito, deve-se ir além da garantia formal da educação prevista em lei. Nessa esteira, Andrade defende que a escola tem por preceito cumprir o papel de impulsionar a dignidade por meio das interações sociais, pois “tornamo-nos humanos na medida em que convivemos com outros humanos e nesta convivência nos educamos” (ANDRADE, 2013, p. 24).

## 2. A formação humana ao longo da história

Ao longo da tradição filosófica, a educação, como processo de formação humana, recebeu vários sentidos de acordo com as diversas mudanças nas concepções que os homens fizeram do ideal de sua humanização.

[...] ao longo dos três milênios da expressão cultural da filosofia no Ocidente, **ética e política sempre apareceram como referente da educação**. Já a Antiguidade expressa explicitamente essa relação tanto quanto a Modernidade nunca descartara a referência à ética. Também hoje continua recorrente a presença dessas perspectivas nos discursos educacionais. No entanto, nesses três momentos, sua força significadora assume conotações específicas diferenciadoras em função do papel que assumem nessa relação (SEVERINO, 2006, p. 622).

Inicialmente, tanto na Antiguidade como na Idade Média, a educação é concebida sob o signo da dimensão ética. De forma que o papel primordial que é atribuído à educação é o “empreendimento ético-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética” (SEVERINO, 2006, p. 623).

Embora a história da filosofia testemunhe que a educação foi primeiramente pensada como formação ética, no discurso filosófico da antiguidade e da medievalidade não estão ausentes alusões às dimensões social e política. Basta citar como exemplos as clássicas obras *A República*, de Platão, e *a Política*, de Aristóteles, mas todas as referências ao político tem como direcionamento a ação dos indivíduos. Ou seja, a política era condicionada à ética, ao aprimoramento da postura e das ações morais das pessoas individuais (SEVERINO, 2006).

Nessa referência metafísica, a educação caracteriza-se numa perspectiva essencialista. Assim, as teorias pedagógicas concebem a educação como esforço para que os educandos cultivem e se realizem na sua essência, isto é, o ser humano será mais perfeito quanto mais realizar em si mesmo suas características essenciais. Sendo tais propostas prontas, cheias de “convicções” e muitas vezes apresentadas de forma dogmática e até idealista, de forma que, ao educador é incumbida a tarefa apenas de investigar, avaliar as referências filosóficas e apresentá-las aos discentes.

Já na modernidade, a educação é concebida como formação política. A partir da concepção do contrato social, há uma ruptura com o modo metafísico de pensar e a filosofia moderna passa a opor-se à ética essencialista da vida puramente interior. “A filosofia moderna refere-se aos indivíduos, mas pressupondo-os como partes integrantes de um corpo social que os atravessa de fora a fora” (SEVERINO, 2006, p. 626).

Na modernidade, o critério fundamental da educação é a formação política, a formação do cidadão à luz do racionalismo naturalista. E aqui, Rousseau e Kant podem ser considerados os principais representantes do ideal iluminista na modernidade.

Já na Idade Contemporânea, principalmente a partir de Karl Marx, temos o caráter determinante da essência humana pelo social. Marx aprofunda-se no estudo da economia política sob a perspectiva da ciência histórica e explicita a tragédia da existência do homem como despossuído de sua essência pela alienação do trabalho imposta pelas ‘leis’ da produção material.

Se, de um lado, o trabalho é o lugar da alienação (da perda da essência), ele é também o um lugar para a realização do ser humano. “Os homens são seres ativos, práticos, produtores de objetos sensíveis [...] em sua existência histórica e social, em sua realidade, constituída pelo conjunto de suas relações sociais” (SEVERINO, 2006, p. 628).

Na referência científica, a educação caracteriza-se numa perspectiva naturalista ou fenomenista. Assim, a ciência apresenta um novo modo de estudar o real e de conceber os seres humanos como exclusivamente pertencentes e originários do mundo natural. Cabe ao ser humano, se desejar entender e compreender a si mesmo, estudar-se partindo de dados puramente naturais. As teorias educacionais utilizam-se dos conhecimentos científicos, visualizando a educação como uma forma de ajudar os educandos a desenvolverem suas características naturais.

Na referência dialética, a educação caracteriza-se numa perspectiva histórico-social. Com Karl Marx, educação é concebida como modalidade do próprio processo social. A realidade é resultado de um processo histórico-social que não é linear e nem mecânico, mas dialético. Ela se dá numa luta contínua de contrários, de oposições, de enfrentamentos. Nesse processo é que os seres humanos se produzem e se reproduzem.

A teorias educacionais filiadas a esta referência filosófica propõem uma educação voltada para o conhecimento objetivo e completo da realidade em mudança, o que envolve buscar conhecer as suas melhores tendências e desenvolver nos seres humanos capacidade reflexiva que possibilite enxergar com clareza, os caminhos das mudanças necessárias e desenvolver disposições para participarem delas.

A Educação assume caráter de integração do homem à sociedade e de mediação para a construção da cidadania. Tanto a perspectiva ética como a perspectiva política estão sendo questionadas como referências básicas da educação na chamada pós-modernidade. A razão é vista como agente de repressão e não de libertação, como o pretendia o Iluminismo. Os grandes reponsáveis por essa crítica radical foram, inicialmente, Nietzsche, Freud e Marx e posteriormente consolidado no pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari e Lyotard entre outros pensadores (SEVERINO, 2006).

Formulações da teoria crítica, da Escola de Frankfurt, são referências da entrada da cultura e da filosofia ocidentais na era contemporânea. Por isso, podemos dizer que na contemporaneidade a educação é concebida como formação cultural.

Minha ideia é de que as posições teóricas elaboradas pelos pensadores frankfurtianos, particularmente de Adorno e Horkheimer, inauguram uma concepção diferenciada da educação, que não se expressaria mais nem como formação ética do sujeito pessoal nem como formação política do sujeito coletivo, mas como formação cultural [...] E no rastro dessa ideia originante, a grande maioria das manifestações da filosofia contemporânea vai avançando no sentido de se conceber essa formação como a própria substância da educação (SEVERINO, 2006, p. 630).

No pensamento crítico contemporâneo, o questionamento radical de referências ético-políticas das tradições metafísica e iluminista. Temos a estetização de toda experiência humana, resgatada pela crítica dos frankfurtianos à instrumentalidade da razão e de suas graves consequências para a vida humana.

Observamos uma visão discursiva do real e do ser humano, por meio da qual compreende-se o mundo para denominá-lo linguisticamente: linguagem que compromete a autonomia do sujeito pensante e falante, tornando-o um efeito do texto, da gramática.

Para transformar indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação precisa efetivar-se como formação cultural, porém não tem como garantir que, diretamente, as pessoas se tornem éticas. Assim, como estimular a revolução política, fundamentada em princípios éticos, tendo como ponto de partida o pensamento crítico contemporâneo?

### 3. Educação como forma de autonomia e emancipação

Immanuel Kant (2005) já defendia a formação de um indivíduo autônomo, capaz de garantir sua dignidade por meio do processo emancipatório. Em sua obra *O que é o Esclarecimento?*, propôs a revisão dos mecanismos limitadores e tutelares do homem, que o impediam de se emanciparem e questionava como encontrar uma solução para o que ele entendia como menoridade.

Esclarecimento **é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.** A **menoridade** é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O **homem é o próprio culpado** dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de **servir-se de si mesmo** sem a direção de outrem. (KANT, 2005, p. 1).

Paulo Freire também advoga na defesa da autonomia e ainda reforça a função da educação na promoção da mesma. O indivíduo é resultado de um processo de aquisição de conhecimento, ou seja, não nasce acabado,

pelo contrário, é considerado um ser inconcluso. Nesse sentido, a noção de autonomia em Freire está na constante busca do indivíduo por sua formação, na qual, a educação seria um mecanismo para alcançar a autonomia. “A concepção de educação (autônoma) de Freire está fundada no caráter inconcluso do ser humano. O homem não nasce homem, ele se forma homem pela educação. Por isso, educação é formação.” (ZATTI, 2007, p. 53).

Observamos que um dos problemas da educação no Brasil está no reprodutivismo. Questão descoberta pelos intelectuais franceses com a escola dualista que faz uma crítica ao modelo de educação burguês e ao papel ambíguo da educação institucional. Segundo esta ideia, a educação tem um papel hipócrita e estratégico de reprodução da ideologia, ou seja, as escolas, os clubes, as igrejas, são equipamentos da sociedade que tem por finalidade reproduzir o pensamento e a cultura burguesa, o que chamamos de ideologia.

Ao fazer esta reprodução cultural, a educação também reproduz a ideologia das classes sociais. Essa educação classista ocorre porque ao realizar a reprodução ideológica, a educação acaba mantendo as mesmas relações vigentes na sociedade, isto é, a manutenção da dominação dos ricos, detentores do capital, em detrimento da classe trabalhadora que vende a sua força de trabalho. No entanto, identifica-se uma grande contradição no sistema educacional, visto que, de um lado, ele reproduz o modelo capitalista se tornando uma ideologia. Por outro, ele também possibilita a tomada de consciência da classe estudantil sobre seu papel na universidade e na sociedade brasileira, podendo ser um espaço de resistência à ideologia.

Ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a educação surge como um elemento de transformação social. A educação, então, surge como um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia.

Para efetivarmos este papel da educação como elemento de emancipação e autonomia do indivíduo é necessário voltar o olhar para um modelo de educação que rompa com a ideologia tecnocrática e com o modelo educacional cientificista e instrucionista de raízes positivistas e se preocupe com a formação de pensadores críticos. Nesse sentido, resta evidente que, ao refletirmos sobre a vida, a condição humana e todas as re-

lações implicadas nessa realidade, encontramos na Filosofia o instrumento e o amparo para nossas reflexões. É papel da Filosofia estimular a reestruturação do pensamento ao propiciar o distanciamento do imediatismo cotidiano, de levar ao confronto de ideias com rigor e clareza, auxiliado pelo espírito crítico. Sendo um meio eficaz de superação do senso comum, das ideologias que geram engano e alienação.

Ainda que a educação deva ser centrada no educando, é evidente que essa relação só pode se dar pela mediação de um educador que favorece as vivências do conhecimento. O espaço socialmente voltado para essa relação são as instituições de ensino, que congregam os agentes e as ações pertinentes a essas práticas. No entanto, devemos ter consciência que as instituições de ensino não são neutras, abstratas, mas fonte de vivências da cultura, das potencialidades humanas, das realidades sociais, políticas e ideológicas.

Destarte, a promoção de uma educação voltada a autonomia intelectual e a liberdade de pensamento, de questionamento e escolha do estudante, exige que o professor seja agente construtivo no desenvolvimento do juízo crítico-comparativo e da capacidade de análise e interpretação. Para isso, precisa conhecer-se realmente e construir a compreensão da vida a partir desse conhecimento, mantendo-se ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz.

As escolas falham em humanizar os alunos, permitindo que cresçam alienados e distantes dos conhecimentos e vivências que promovam o sentido da cidadania. O educando sem noção dos princípios da cidadania nega a consciência de classe, sujeita-se às realidades mais brutais. Para que haja cidadania é imperativo que haja uma educação de qualidade, com valores e atuações que levem o sentido da cidadania aos ideais e entendimento dos educandos. Pois, nenhuma civilização se estabelece sem educação, mas a educação deve possuir um fim que transcenda sua própria prática, seja esta a qual for, o objetivo é a vida e a cidadania.

#### 4. A lógica capitalista que inviabiliza a efetivação dos Direitos Humanos

A inobservância dos direitos fundamentais do homem evidencia-se em situações que podem ser exemplificadas quando um indivíduo expe-

rimenta circunstâncias degradantes, tais como miséria, fome, abandono, injustiça, humilhação de qualquer vertente e tudo o que pode ferir a dignidade da condição de ser humano.

A perspectiva de garantia dos Direitos Humanos pode ser discutida no âmbito educacional. A educação vive um desafio diante dessas situações de degradação da condição humana, que se caracteriza pela dificuldade da efetivação da Educação em Direitos Humanos. Pois, em que pese serem assegurados em leis e currículos educacionais estabelecidos, tais direitos nem sempre alcançam efetivação.

Segundo a Lei de Diretrizes de Bases de 1996:

Art. 1.º 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. (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal afirma em seu artigo 6º que a educação é um direito fundamental de natureza social. A temática implica uma discussão sobre o processo de construção igualitária de uma sociedade democrática e justa, no momento em que se concebe a educação como direito inalienável a todos os seres humanos, portanto, deve ser ofertado a todas as pessoas. A educação não é apenas direito da pessoa, mas é elemento constitutivo (QUEIROZ, 2018)..

No entanto, os números da educação no Brasil, mostram um quadro de exclusão social e de nitido desrespeito aos direitos humanos. Segundo tais números, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluíram apenas o ensino fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15% dessa população) concluíram o ensino superior (IBGE, 2017).

A desigualdade na instrução da população tem caráter regional: no Nordeste, 52% sequer concluiu o ensino fundamental. No Sudeste, 51% tem pelo menos o ensino médio completo. Ainda entre a população com 25 anos ou mais, apenas 8,8% de pretos ou pardos possuem nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22%. O nível superior completo é mais frequente entre as mulheres (16,9 %) do que entre os homens (13,5%).

A taxa de analfabetismo no país é de 7,2% (o que corresponde a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 15% no Nordeste a 3,6% no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) é mais que duas vezes a das brancas (4,2%). Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20%, sendo 11,7% para os idosos brancos e 31 % para os idosos pretos ou pardos. (IBGE, 2017).

Como vimos, a educação compõe o rol dos direitos fundamentais de segunda dimensão, os direitos sociais, econômicos e culturais, ligados ao valor da igualdade, porém, no Brasil, ela se apresenta em um abismo social, conforme dados apresentados, onde 51% dos estudantes concluíram o Ensino Fundamental, realidade que inibe o surgimento de cidadão mais efetivo na participação social (QUEIROZ, 2018).

Nesse cenário, refletindo sobre o princípio da justiça social, a equidade nos fala do respeito às diferenças para igualdade de oportunidades na sociedade. Ou seja, a desigualdade, o descaso da sociedade e o desrespeito a este direito social fundamental contribuem para um ciclo de reprodução da dominação e exploração de classes, já que, a educação é a arma mais poderosa que o sujeito possui para mudar o mundo (Nelson Maandela) e privá-lo desse direito fundamental é a manutenção desse “status quo” de dominação.

A Constituição Federal garante em seu artigo 3º que os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é a construção de uma sociedade desenvolvida, sem preconceitos, com erradicação da pobreza e da marginalidade e redução das desigualdades. No entanto, é preciso efetivar o que consta no artigo 205: que a educação é direito de todos e dever do Estado que deve ter por escopo, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Somente um indivíduo que é submetido a um amplo e irrestrito processo educacional, voltado principalmente para o pleno desenvolvimento da pessoa cidadã e para o seu preparo para o exercício da cidadania, pode atingir um grau de liberdade, emancipação e autonomia que lhe permitirá participar efetiva e conscientemente dos interesses da sociedade em que está inserido e participar, sobretudo, da construção de um mundo melhor, mais inclusivo, justo, solidário, tolerante e sem preconceitos. Pois, o conhecimento é o que serve para operar a nossa vida e nos apresentar uma maneira de existir, de modo mais consciente e menos alienado.

O problema é que, além do descaso com a educação, enfrentamos outro problema, sua mercantilização e a preponderância da ideologia capitalista, que tem reduzido o papel da educação, expressado pelo conceito de empregabilidade, em produzir um “cidadão mínimo” carente de capacidades críticas.

O artigo 205 do texto constitucional é frontalmente ofendido, a educação abandonou o escopo do pleno desenvolvimento da pessoa e de seu preparo para o exercício da cidadania e preocupa-se tão somente com a sua qualificação para o trabalho, isto é, para a formação de analfabetos funcionais, sem capacidade de questionar e reduzidos à “mão de obra qualificada” para o mercado. Ou seja, a lógica mercadológica do capitalismo é destrutiva e tem contribuído para uma desumanização na educação e, assim, obstando a efetivação dos Direitos Humanos.

## Considerações finais

Vimos no presente trabalho a concepção da educação como direito humano fundamental e como forma de autonomia e emancipação. A Constituição Federal refere-se à educação como direito social, inserido dentre os direitos e garantias fundamentais. O direito à educação e as políticas públicas voltadas a ele são elementos indispensáveis ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e à concreção da própria cidadania.

Nas sociedades modernas, o acesso à educação é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Além de sua importância como Direito Humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos.

Os direitos fundamentais sociais dão guarida a determinados bens da vida, reduzem a miséria, impulsionando a igualdade substancial entre os homens. Estes bens da vida formam um núcleo irrevogável e complementar, o qual será atendido através de atos materiais estatais.

Não resta dúvida que o Direito à educação é parte dos direitos fundamentais, pois trata de algo indispensável ao alcance da dignidade humana, tendo como base o Princípio da Universalidade. A universalidade dos direitos desenvolve-se em dois níveis: o formal, relacionado à igualdade

perante as leis; e o real, que se traduz em ações do Estado para sua efetivação. No caso da educação, as leis brasileiras garantem universalidade a este direito, mas as ações do Estado são insuficientes para possibilitar que toda a população possa exercê-lo, excluindo dele, as pessoas mais pobres.

Ao fazermos um voo panorâmico sobre a questão da formação humana, vimos que a educação deve preparar o indivíduo para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite e, ao mesmo tempo, fornecer a possibilidade de escolher o próprio caminho. Essa preparação deve ser capaz de formar um ser crítico e consciente do seu papel no mundo. No entanto, podemos observar que as políticas educacionais estão mais preocupadas em aumentar as estatísticas do que proporcionar uma educação ampla, plural e qualitativa a todos, sendo encarada, por muitos, simplesmente, como uma forma de preparação para o trabalho.

A falta de consciência e de reconhecimento da importância da educação no processo de formação humana, reduz a educação para atendimento dos interesses da lógica capitalista e, com isso, há flagrante violação dos direitos humanos, já que a educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja pela sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Além disso, contribui para diminuir a marginalização e a exploração do homem pelo homem e possibilita o enfrentamento de discriminações e preconceitos.

Precisamos aplicar a crença de Paulo Freire, que todo conhecimento é o produto de uma situação histórica e social, não havendo um conhecimento neutro. Assim, para fazer valer os objetivos fundamentais estabelecidos em nosso texto Constitucional é necessário lutar, e por em prática uma educação que proporcione a formação humana crítica e completa, colocando o aluno como o objeto central da educação, como agente de transformação e, não apenas, um expectador, o que contribui para a formação da pessoa/cidadã e para construção de uma sociedade justa, livre e solidária.

No atual momento da política brasileira, em que vivenciamos evidente retrocesso social, é necessário resistir e prosseguir na luta por uma educação que contribua para a autonomia e emancipação do estudante para que este possa desenvolver o pensamento crítico e participar do processo de construção da cidadania.

Considerando que os seres humanos são dotados de razão e de consciência, por isso, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Somente por meio da educação poderemos efetivar os dispositivos legais que garantem os direitos humanos. É por meio da ampla formação humana que atingiremos a concretização de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, pp. 21-27 jan.-abr., 2013.
- ARISTÓTELES. A Política. Trad. Roberto Leal Ferreira. Martins Fontes: São Paulo, 2000.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 01 nov 2019.
- \_\_\_\_\_. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12 nov 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei nº 9394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**, n.1, Brasília, 2013.
- FERREIRA, Antonio Carlos Gomes. A eficiência do Estado no mundo globalizado. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- \_\_\_\_\_, Antonio Carlos Gomes. Curso básico de filosofia – filosofia antiga e medieval. São Paulo: Clube de Autores, 2016.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*, Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 11 nov 2019. Disponível em: <<https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/18463/o-direito-a-educacao-e-suas-perspectivas-de-efetividade>>. Acesso em: 11 nov 2019.

IBGE. *Dados da educação no Brasil*. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 12 nov 2019.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento? Textos Seletos*. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. pp. 63-71.

LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia e educação*. São Paulo: Uninove, 2004.

MUSEGANTE, Maria Laura de Lima. *Humanização na Educação Básica, a contribuição dos Direitos Humanos*. Belo Horizonte, (online) 2019, vol.4, n.12. ISSN 2526-1126.

SANTOS, B. Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação*. Uninove: 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2012.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória*. In: GHIRALDELLI Jr. (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito constitucional positivo. São Paulo: Malheiros, 2009.

QUEIROZ, Daniela Moura. Educação como direito fundamental de natureza social. (Belo Horizonte, online) [online]. 2018, vol.3, n.11. ISSN 2526-1126. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/Daniela-Moura-Queiroz-Educacao-como-direito-fundamental-de-natureza-social.pdf>>. Acesso em 19 nov 2019.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

# A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

*Antonio Joaquim Severino*

*Antonio Carlos Gomes Ferreira*

*José Humberto de Rezende*

## Introdução

Por Direitos Humanos entende-se aqueles em que o indivíduo possui simplesmente por ser pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio e, em especial, à educação.

São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. Todavia, para os Direitos Humanos atingirem patamar de norma, foi necessário um longo e doloroso processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o homem da violência e da opressão.

Os direitos humanos não são decisões formais dos Estados, eles são “direitos naturais”: os documentos legais são apenas convenções jurídicas que os explicitam e estabelecem normas de procedimento por parte dos Estados e da própria coletividade, exatamente no sentido de exigirem o seu cumprimento e inviabilizar a sua violação. (SEVERINO, 2019, p.44)

Ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a educação surge como um elemento de transformação social. Um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade mais livre, justa e democrática.

Insta salientar, inicialmente, que a educação é um direito humano fundamental, garantido pela Constituição Federal em seus artigos 205 a 214. O texto constitucional é claro ao dispor que é dever da nação proporcionar educação a todos.

As instituições de ensino, desde escolas básicas até as de ensino superior, devem direcionar seus projetos pedagógicos para a formação humana, preocupando-se não só com os conteúdos voltados para o letramento e para a formação de mão de obra “qualificada” para o mercado. Para isso, a educação precisa ser emancipadora, articulando a formação do cidadão nas dimensões teórica, técnica e política da prática humana. “A nossa existência histórica se efetiva pelas práticas que se objetivam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura” (SEVERINO, 2012, p.68).

O acesso à educação enquanto proposta de política pública foi fomentado em inúmeros instrumentos normativos; desde a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, até instrumentos das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Fundamentando-se em diretrizes oficiais estabelecidas em âmbito nacional e internacional, esse artigo apresenta um entendimento do direito à educação como um direito humano fundamental. Para isso, destaca sua importância no processo de formação humana como elemento potencializador e conscientizador da emancipação da pessoa cidadã, da inclusão social e construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária.

## 1. O DIREITO A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Educação, democracia e cidadania são pautas cada vez mais presentes em debates nas esferas pública e privada. A necessidade de vinculação desses temas é corrente por conta do papel que a educação ocupa na cons-

trução e consolidação do Estado Democrático de Direito. Cada vez mais, a educação passa a ocupar uma posição de destaque nas questões de ordem pública, pois é a escola, em cooperação com a família e a sociedade, que dá os contornos da vida cidadã.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na produção dos instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos, que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos. Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

A democracia é uma construção histórica, herança cultural que uma sociedade legítima deixa como legado para outra geração que, por sua vez, irá legitimá-la e construir uma nova herança. A educação e a escolarização fazem parte desse modo humano de ser. A escola emoldura essa condição na medida em que se coloca como sendo o espaço de delimitação entre o indivíduo e o sujeito, entre o particular e o público, entre o universal e o específico (ARENDDT, 2000).

A escolarização é um acolhimento desse sujeito e da história de suas conquistas. A escola não é para humanizar e, sim, ser humanizante, tal como nos propõe Freire (1996). Essa perspectiva nos remete ao cultivar o humano, acolher o sujeito, seus desejos; afagar suas utopias, servir como instrumento de inclusão social. Como exemplo, podemos citar o direito dos alunos serem identificados nos documentos internos das Universidades, em especial na lista de chamada, pelo seu nome social, e não pelo nome civil. Aborda-se a tensão entre o direito instituinte e o direito instituído enquanto campos da racionalidade jurídica moderna (ROMÃO, 2005).

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza. Beneficia-se apenas uma pequena parte da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países mais pobres, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social; processo no qual se compromete a justiça distributiva e a paz. Paradoxalmente, no entanto, abri-

ram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas.

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos.

Enquanto esse contexto é marcado pelo colapso das experiências do socialismo real, pelo fim da Guerra Fria e pela ofensiva do processo da retórica da globalização, os direitos humanos consagraram-se como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena. A discussão em torno do direito moderno no contexto de sociedades multiculturais, ou seja, de sociedades que reconhecem a diferença dos grupos que a formam e compreendem a cidadania como expressão legítima dessa diversidade, desloca o sentido do direito para aquilo que em outro momento chamou-se “planos da racionalidade jurídica moderna” (MALISKA, 2000, p. 131-132). A tese consiste na compreensão do direito moderno, não a partir da contraposição entre pluralismo e monismos jurídicos, mas por meio dos planos da racionalidade moderna, a saber, a racionalidade jurídica material, formal e normativa.

O plano da racionalidade normativa contempla a existência de direitos que podem ainda não existir no plano formal, da racionalidade jurídica do Estado. Nesse sentido, a existência de outros direitos, diversos daqueles que estão garantidos na lei formal, amplia a compreensão do jurídico para outros campos. O exclusivismo da racionalidade jurídica do Estado dá

lugar à convivência tanto com o plano normativo, enquanto possibilidade de novos direitos, quanto com o plano material, enquanto expressão de um direito vivo, que existe na realidade.

O direito vivo existente na realidade é um direito que surge das práticas sociais, das transformações das sociedades, como elemento inerente à dinâmica do processo de criação e renovação do direito. A Constituição não configura, portanto, apenas expressão de um ser, mas também de um dever ser; ela significa mais do que o simples reflexo das condições fáticas de sua vigência, particularmente as forças sociais e políticas.

O não reconhecimento dos direitos humanos e sobretudo a sua não efetiva implementação na dinâmica da vida social caracteriza a situação de barbárie, marcada pelo total desrespeito à dignidade das pessoas humanas. Todas as formas de violência, de opressão, de exploração, de dominação implementam a barbárie. Esta é a negação da própria condição humana, pois esta não pode existir sem o efetivo reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa. Obviamente, a existência dos direitos humanos gera necessariamente a existência dos deveres, na medida em que se impõe não só implementar afirmativamente os direitos, mas também evitar aquelas ações que os comprometem (SEVERINO, 2019, p. 44).

Portanto, o exercício político na construção e concretização do direito apresenta-se como característica da cidadania. Considera-se cidadão não apenas o nacional capaz, por definição constitucional, de participar politicamente na escolha dos representantes aos quais incumbe reconhecer, proteger e fazer valer os direitos constitucionalmente reconhecidos, seja no âmbito legislativo, executivo ou judiciário, mas, principalmente, a pessoa dotada de dignidade humana, em decorrência da qual é titular dos direitos fundamentais essenciais para sua vivência em comunidade e no Estado.

## 2. EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A primeira dimensão nacional da concepção constitucional de cidadania se volta para a conotação jurídico-constitucional do termo, afir-

mando a existência de direitos políticos, outorgados aos nacionais dentro do Estado, que lhes permite participar ativa ou passivamente da formação e do controle do exercício do poder estatal em suas vertentes. Assim está concebido a partir do artigo 12 da Constituição Federal e, mais especificamente, no artigo 14, em que está assegurado o exercício da cidadania ativa e da cidadania passiva, como forma de participação no processo político nacional e que envolve o direito de votar e ser votado, o direito de exercer mandatos e cargos públicos.

O reconhecimento e a proteção do exercício dos direitos políticos estão dirigidos à construção de um Estado Democrático de Direito. É por intermédio do exercício consciente dos direitos políticos que se estruturam e se compõem as instituições de poder com vistas à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, conforme objetivo expresso do Estado democrático brasileiro, segundo determina o artigo 3º da Constituição Federal.

Portanto, ante tais considerações, surge a intersecção entre direitos políticos e direitos fundamentais. A realização dos direitos da pessoa humana, como desígnio necessário para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, impregna o próprio conteúdo dos direitos políticos, que devem, sobretudo, visar ao pleno desenvolvimento e realização da pessoa humana, da sociedade. Dessa forma, eleitor e mandatário devem conhecer a função e os direitos políticos que lhes são reconhecidos pela Constituição como pressuposto indispensável para a sua proteção e realização e para a convivência e a proteção da sociedade e do povo que habita em seu país e que é o titular da soberania estatal.

Assim, o termo “cidadania” há de ser considerado em duas dimensões, ambas decorrentes do texto constitucional. A primeira dimensão abarca o necessário conteúdo constitucional dos direitos políticos (conceito de cidadania em sentido estrito). A segunda – cidadania plena – compreende a inserção, neste conteúdo, da abrangência dos direitos fundamentais de todas as gerações, igualmente consagrados na Constituição Federal.

Por outro lado, nas lições de Hannah Arendt, à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o termo “cidadania”, segundo Celso Lafer (1988, p. 144), passou a ter um conteúdo mais amplo, para significar o “direito a ter direitos”. Logo, Arendt acentua ser a cidadania o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres

humanos não é um dado. É construído na convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público (ARENDDT, 1973).

A intersecção entre cidadania, neste sentido mais amplo, e o Estado democrático ou democracia, tem-se apresentado recorrente da doutrina jurídica, o que significa dizer que o titular dos direitos políticos é o mesmo titular dos direitos fundamentais. A cidadania constitui um dos princípios fundamentais do Estado democrático de direito, consoante dispõe o artigo 1º da Constituição Federal. Assim, atrelada ao princípio da dignidade da pessoa humana, também fundamental no Estado democrático brasileiro, é de se inferir que estes conceitos abrigam, necessariamente, os direitos fundamentais como vértice e fundamento do Estado.

No entanto, como a construção de uma sociedade democrática, habitada por cidadãos livres e iguais, dificilmente ocorre nas sociedades históricas, a democracia e a cidadania aparecem mais como um horizonte, um *telos* para o investimento político de cada momento. Mas assim, na realidade histórica, quanto mais prosperar a igualdade dos indivíduos, tanto maior será o grau de democratização da vida social, ou seja, quanto mais forem os cidadãos, mais chances para uma efetiva sociedade democrática, e quanto mais democrática for a sociedade, mais se abrirá espaço para a presença atuante dos cidadão e para a realização dos direitos humanos (SEVERINO, 2019, p.44).

Por esta razão, considera-se também adequado admitir tal interpretação no que vem disposto no artigo 205 da Constituição Federal, que fixa os objetivos da educação no Brasil.

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.

Urge afirmar que a cidadania, concepção em constante processo de construção no âmbito do Direito nacional, bem como no Direito Internacional contemporâneo, apresenta-se com conteúdo ampliado, com neces-

sária conexão aos direitos humanos fundamentais. Porém, no Brasil, nota-se o despreparo do povo no que diz respeito ao conhecimento de seus direitos e deveres fundamentais, seja no tocante aos direitos individuais, seja com relação aos direitos sociais e políticos. O primeiro conhecimento e reconhecimento sobre a existência de direitos e deveres próprios do cidadão é transmitido no âmbito da convivência familiar. Este conhecimento inicial, apesar de importante e fundamental para a formação da pessoa humana, não pode, todavia, esgotar-se nesta esfera de atuação de um grupo social.

Na educação formal que se encontrará o meio mais relevante para a formação da pessoa/cidadã. A educação formal representa o veículo imprescindível para complementar e desenvolver o conhecimento e possibilitar o pleno exercício dos valores que devem informar a vida em sociedade e dos direitos fundamentais de qualquer cidadão do povo no âmbito da sociedade em geral e da atuação do Estado.

O direito à educação está positivado nos textos constitucionais de modo geral e consagrado na Constituição Federal. Nela, o direito à educação figura como um direito fundamental, social, humano (artigo 6), direito de todos e dever do Estado e da família (artigo 205). Os direitos sociais decorrem da segunda geração de direitos, sendo tutelados de forma especial após as grandes guerras mundiais, o que fica claro com a transformação do modelo de Estado para o Estado Social Democrático de Direito.

É possível extrair do contexto constitucional brasileiro (artigo 206, CF) que o direito à educação formal tem amplo significado: o direito de aprender, de ensinar, de comunicar e divulgar o conhecimento e o saber de modo amplo, de disseminar o pluralismo de ideias, e o direito ao preparo para a cidadania, entre outros. Todos esses conceitos apresentam-se entrelaçados: educação, cidadania, pluralismo de ideias, aceitação das diferenças, direitos humanos. São elementos formadores de uma estrutura libertadora do indivíduo, de sua emancipação social.

Se são esses os objetivos da educação, logo a discussão em torno dos direitos humanos fundamentais – envolvendo, inclusive, os direitos políticos e a cidadania em suas dimensões – deveria transcorrer os vários níveis da educação formal, a começar pela educação básica. Entendida como processo de formação humana, ela tem como tarefa primordial, nessa fase de ensino, no mínimo concretizar o que se prevê nas diretrizes oficiais:

“preparar a para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p.8).

### 3. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA PESSOA CIDADÃ

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada.

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania alcançou mais espaço e relevância no Brasil a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais).

O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional. Novos mecanismos surgiram no cenário nacional como resultante da mobilização da sociedade civil, impulsionando agendas, programas e projetos que buscam materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, conformando, desse modo, um sistema nacional de direitos humanos.

As instituições de Estado têm incorporado esse avanço ao criar e fortalecer órgãos específicos em todos os poderes. O Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de inúmeras conferências temáticas.

Um aspecto relevante foi a institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias. Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos cidadãos.

Como já demonstrado neste artigo, a Constituição Federal Brasileira, no seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa orientação normativa, repetida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996, apresenta alguns pontos que requerem uma reflexão, como a ideia de “pleno desenvolvimento da pessoa” e, ainda, a de “cidadania”.

Uma das acepções indicadas para a palavra “desenvolver” é progredir intelectualmente, instruir-se, expandir-se no plano intelectual. Logo, a educação visa o progresso da pessoa, objetiva uma melhora que proporcione aos indivíduos compreenderem o mundo e integrarem-se social-

mente, em seus mais diversos aspectos. Já o conceito de cidadania, como os direitos dos homens, envolve o reconhecimento legal e formal, pelo ordenamento jurídico, dos direitos sociais, civis e políticos das pessoas. No seu conceito, encontram-se diversos deveres da sociedade para com o cidadão, entre eles o de assegurar-lhe o direito à educação.

Pode-se afirmar que a educação é a atividade organizada, praticada pelo Estado ou por entidades privadas, que objetiva promover o amplo desenvolvimento das capacidades da pessoa humana. Dada a complexidade da atividade educacional, o sistema prevê níveis específicos de atuação, cada um com características e objetivos próprios, como a educação básica e a educação superior. Ocorre que o paradigma educativo adotado tradicionalmente é insuficiente diante de uma sociedade que exige um profissional competente para apresentar novas respostas em contextos de incertezas. Nesse sentido, chama a atenção o papel do professor enquanto grande responsável pela (in)suficiência das práticas adotadas ainda hoje para a formação do aluno.

Entende-se que a resistência docente em promover uma ruptura com as bases pedagógicas adotadas está associada à reprodução dos modelos de ensino a que este professor foi submetido ao longo de sua formação escolar. Diante disso, busca-se o enfrentamento do paradigma educativo ainda adotado pelas escolas brasileiras diante das necessidades da sociedade no século XXI. Esse contexto requer práticas de ensino diferenciadas. Entretanto, a dificuldade está no fato de os docentes acabarem por reproduzir antigas práticas pedagógicas voltadas para uma educação bancária (FREIRE, 1996), que valoriza a memorização de conteúdos aplicados em um mundo supostamente repleto de certezas e seguranças.

Convém lembrar que a institucionalização do saber é ocasionada pelas exigências avaliativas às quais os estudantes estão submetidos. Por meio da realização de provas ao longo da vida acadêmica e posteriormente a ela, é possível perceber uma tendência à adoção de práticas avaliativas centradas na simples memorização e reprodução de conteúdos mencionados pelo professor ao longo de suas aulas. Tais exames não medem a capacidade do aluno em desenvolver competências e, sim, a quantidade de informações que este é capaz de reter.

A compartimentalização dos saberes representa outro grande problema. De acordo com Edgar Morin, fruto dessa inteligência parcelada,

compartimentada, mecanicista e reducionista, ocorre o rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido (MORIN, 2003, p. 43). Dessa forma, inviabiliza-se a formação de alunos aptos a apresentarem respostas aos problemas complexos.

A fragmentação do conhecimento pode ser observada por meio das disciplinas e departamentos, os quais se encontram segmentados na estrutura educacional. Os currículos escolares distribuem conteúdos em categorias, como propedêuticos e profissionalizantes, por exemplo. O problema reside no fato de que uma das formas de incentivar a oferta de atividades que forneçam ao aluno uma concepção mais ampla da sua condição de agente social, cidadão, ocorre por meio do estudo de conteúdos como a Sociologia e a Filosofia, dentre outros. Essas disciplinas de formação geral são desvalorizadas por parte dos estudantes, para quem importam apenas as disciplinas de caráter técnico profissionalizante; condição essa que se naturalizou pelas artimanhas impostas pela ideologia dos grupos dominantes, predominantemente incrustados nas esferas do poder.

Observa-se, ainda, que a estrutura educativa mantém uma percepção pedagógica apropriada ao século XIX. Tal perspectiva exige do corpo discente a memorização de conteúdos que serão cobrados em exames. A tentativa de incluir disciplinas propedêuticas nestes exames não resolve o problema, uma vez que esses passarão a ser vistos sob a mesma ótica “dogmatizante” caracterizadora do que Luis Alberto Warat denomina “senso comum teórico” (WARAT, 2004, p. 417).

Warat apresenta uma importante contribuição nesse sentido. Segundo o filósofo, os processos tradicionais de educação estão pautados na objetividade, neutralidade e passividade do aluno (WARAT, 2004, p. 407-424). Sobre esse último aspecto, o autor critica a educação moderna, afirmando que se trata de uma pedagogia em que tudo vem de fora. Desse modo, um fica estático, e o outro ensina. Em sua perspectiva surrealista, o aluno recusa-se a ver o mundo da maneira pura como o veem os homens da ciência.

Enfrentar este desafio significa abordar uma proposta pedagógica diferenciada. Acredita-se que tal proposta esteja associada a um modelo de ensino que reconheça que a formação do aluno apto a atuar em uma sociedade em constante transformação necessita de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas.

Diferentemente do que esperam os estudantes, Warat propõe uma educação interdisciplinar, destacando-se, nesse sentido, a proposta do desenvolvimento da criatividade e da crítica. Para ele, as relações apenas se desenvolvem entre pessoas livres e autônomas. Um indivíduo fechado, isolado do outro, não realiza a sua autonomia, ficando alienado em relação ao mundo e ao outro. Por outro lado, um excesso de vínculo com o outro também conduz à alienação.

A educação deve ir além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve com o ensino-aprendizagem; processo esse que deve ocorrer na instituição de ensino em interação com a comunidade local. Assim, a educação deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade. Não é apenas na sala de aula que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e o conhecimento.

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos os níveis de ensino e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação. É necessário concentrar esforços na formação de cidadãos, com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

## CONCLUSÃO

Mediante identificação de fontes bibliográficas e documentais, de leitura sistemática desses textos e de análise de seus conteúdos, este artigo apresentou uma análise crítica e reflexiva sobre o papel da educação voltada aos Direitos Humanos. Relacionou informações históricas, sociológicas e educacionais para sustentar a ideia de uma educação com função

emancipatória; princípio esse que deve assumir e desempenhar no decorrer do tempo.

O estudo do desenvolvimento da educação em direitos humanos e de suas funções histórico-educacionais é sempre uma tarefa desafiadora, em razão de complexas questões que o assunto apresenta e envolvem dimensões educacionais, históricas, sociais e culturais.

A educação acaba proporcionando, além da formação conteudística, uma formação cultural, dentro e fora da sala de aula, o que deve ser considerado um aspecto relevante, especialmente porque não se pode desconsiderar que a escola pode ser concebida como instituição cultural. Nesse sentido, é fundamental reconstruir o objeto da educação, buscando um entendimento do que é o conhecimento em si, mediante a adoção de novos métodos que possam revelar o fenômeno da aprendizagem em sua totalidade, sempre unindo o ensino ao potencial crítico de cada aluno.

A constituição do ensino em Direitos Humanos deve ser iniciada pela problematização dos pressupostos ideológicos e epistemológicos do paradigma dominante, mediante o questionamento dos fundamentos de sua legitimação, em contraponto a seus efeitos na realidade social. A literatura e documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal Brasileira de 1988, que versam sobre as garantias fundamentais no Estado Democrático de Direito, reconhecem o direito à educação como um direito humano fundamental.

Ora, se o texto constitucional garante, em seu artigo 3º, que dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil encontra-se a construção de uma sociedade desenvolvida, sem preconceitos, com erradicação da pobreza e da marginalidade e redução das desigualdades, é preciso efetivar o que consta no artigo 205, qual seja: a educação é direito de todos e dever do Estado, que deve ter por escopo, sobretudo, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Podemos concluir, principalmente a partir do pensamento de Paulo Freire, que o acesso à educação constitui um elemento de emancipação social das classes oprimidas e empoderamento dos menos favorecidos. Pois só uma educação voltada para os Direitos Humanos poderá efetivar a formação do cidadão capaz de participar da construção e consolidação do Estado Democrático que assegure o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade, a liberdade, o desenvolvimento, o bem-estar social

e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

No atual momento da política brasileira, em que vivenciamos nítido retrocesso social, é necessário resistir e prosseguir na luta por uma educação que contribua para a autonomia e emancipação do estudante e, para isso, é necessário que o educador atue como um intelectual orgânico, contribuindo para o despertar do pensamento crítico e, com isso, participar do processo de construção da cidadania.

Precisamos aplicar a crença de Paulo Freire de que todo conhecimento é o produto de uma situação histórica e social, não havendo um conhecimento neutro. Assim, para fazer valer os objetivos fundamentais estabelecidos em nosso texto Constitucional, é necessário lutar e pôr em prática uma educação que proporcione a formação humana crítica e completa, colocando o aluno como o objeto central da educação, como agente de transformação e, não apenas, um expectador.

Essa dinâmica ascende a educação à condição emancipadora, assegurando ao discente a crítica às formas degradantes de alienação; consecutivamente, contribui para a formação da pessoa cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. As origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1973.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BARROSO, Luis Roberto. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2010.

BITTAR, Eduardo C. B. Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri: Manole, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 01.nov.2019.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 01.nov.2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 01.nov.2019.

BRASIL. Portal da UNESCO. Disponível em <<http://www.unesco.org>>. Acesso em 01.nov.2019.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FERRAZ, Anna Candida da Cunha. Educação em Direitos Humanos: pressuposto para o exercício da cidadania. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da (coord.); SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. Educação Jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERREIRA, Antonio Carlos Gomes. A eficiência do Estado no mundo globalizado. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MAFRA, Jason Ferreira. A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire. Tese de Doutorado em Educação

apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.  
São Paulo: FEUSP, 2007.

MALISKA, Marcos Augusto. Pluralismo jurídico e direito moderno: notas para pensar a racionalidade jurídica na modernidade. Curitiba: Juruá, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2003.

PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. São Paulo: Saraiva, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. Multiculturalidade na Educação. Educação, Sociedade e Culturas. N. 23. 2005. Disponível em: <<<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Romao.pdf>>> Acesso em 01 de novembro de 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O compromisso da educação com os direitos humanos. In: NUNES, César A.; POLLI, José R. (orgs). Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica. Jundiaí: Edições Brasil/Editora Fibra/ Editora Brasília, 2019. p. 43-52.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

WARAT, Luis Alberto. A pedagogia do novo. In: Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

# A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA OBRA DE ANTONIO CARLOS FERREIRA GOMES

*Diego Rosa Santos*

*Isabella Delcorso*

## Introdução

Os direitos humanos compreendem os direitos fundamentais reconhecidos pelos diferentes ordenamentos jurídicos. A sociedade tem o dever de proteger e atuar na garantia de tais direitos que são próprios da natureza humana, no entanto, diante das constantes violações, apresenta-se o papel imprescindível dos mais diversos instrumentos políticos, jurídicos e sociais, a fim de garantir o respeito aos direitos humanos. Dentre estes instrumentos, destaca-se a educação, que, ao assumir a função reflexiva e questionadora, proporciona a conscientização humana acerca dos direitos que lhes são inerentes.

O Estado é o ente capaz de estabelecer leis e princípios gerais e o principal responsável para o desenvolvimento da educação, portanto, deve fazer o máximo possível para que esse direito seja garantido aos seus administrados. Somente através da educação é que o homem poderá pensar criticamente e ser capaz de participar de forma consciente das instâncias decisórias da sociedade, resgatando o antigo ideal grego de que a política é o instrumento que conduz a pólis à felicidade coletiva, podemos fazer a

relação de pólis na Grécia Antiga com o conceito que conhecemos hoje de cidade, portanto, é o cidadão consciente que pode contribuir para condução da nação ao bem comum. Realização do bem comum, significa, efetivação dos direitos humanos e fundamentais.

No presente artigo, refletiremos sobre a educação como instrumento de inclusão social e efetivação dos direitos humanos, isto é, por meio da educação o indivíduo é capacitado para desenvolver-se como um ser humano pleno e consciente de seus direitos e deveres, participando, assim, da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre os diversos referenciais teóricos utilizados, nos apoiamos, principalmente, na obra do Professor Antonio Carlos Gomes Ferreira para definir o conceito de Educação, Direitos Humanos e cidadania social.

## 1. O conceito de educação

A educação é uma das atividades básicas de todas as sociedades humanas que dependem da transmissão de sua herança cultural às gerações mais jovens para a própria sobrevivência das sociedades. Assim, as sociedades utilizam-se dos meios que entendem necessários para perpetuar sua herança cultural (FERREIRA, 2017, p. 131). A transmissão da herança cultural visa à integração do indivíduo ao grupo social em que vive, ao mesmo tempo em que promove suas potencialidades e a própria sociedade.

De maneira geral, podemos considerar a educação como assistemática e sistemática. A educação assistemática, ou informal, é a que acontece, no correr da vida diária, pelo aprendizado direto das tarefas normais de cada grupo social, pela observação do comportamento dos mais velhos e pela convivência entre os membros da sociedade. Todas as pessoas, todos os grupos, toda a sociedade participa dessa forma de educação (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

Carlos Rodrigues Brandão, em seus estudos sobre educação, cultura e organização das sociedades, refuta sobre esse tipo de educação assistemática:

Os meninos observam os homens quando fazem arcos e flechas; os homens os chamam para dentro para perto de si e eles se veem obrigados a observá-los. As mulheres, por outro lado, levam as

meninas para fora de casa, ensinando-as a conhecer as plantas boas para confeccionar cestos e a argila que serve para fazer potes. E, em casa, as mulheres tecem os cestos, costuram os mocassins e curtem a pele de cabrito diante das meninas, dizendo-lhes, enquanto estão trabalhando, que observem cuidadosamente, para que, quando forem grandes, ninguém as possa chamar de preguiçosas e ignorantes. Ensinam-nas a cozinhar e aconselham-nas sobre a busca de bagas e outros frutos, assim como sobre a colheita de alimentos (BRANDÃO, 1981, p. 21).

A educação sistemática, ou formal, é a que é dada nas escolas, visa apenas às transmissões de determinados legados culturais, isto é, de determinados conhecimentos, técnicas ou modos de vida. É uma forma seletiva de educação. Dentro da cultura, escolhem-se certos elementos considerados essenciais ou mais necessários para serem transmitidos na escola, por pessoas especializadas (OLIVEIRA, 2011, p. 165).

No seu sentido mais amplo, a educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma sociedade são transferidos de uma geração para a outra. A educação vai se formando com base nas situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo de sua vida. Neste sentido, a educação está ligada diretamente a valores morais e não apenas a valores intelectuais, isto é, o título conferido a alguém ou o cargo que este alguém ocupa de nada vale, de uma perspectiva educacional, se este indivíduo despreza, por exemplo, a dignidade da pessoa humana, o conhecimento intelectual que despreza a ideia do bem comum está longe do ideal de educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, a educação é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tanto os setores públicos quanto os privados podem atuar nessa área desde que estejam em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases.

No processo educacional em estabelecimentos de ensino, os conhecimentos são transferidos para as crianças, jovens e adultos com o objetivo de desenvolver competências, habilidades, raciocínio, ensinar a pensar sobre

diferentes perspectivas, auxiliar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de gerar ações positivas para transformação da sociedade.

Segundo o escólio de Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1987). Ou seja, a educação é o meio pelo qual o indivíduo conhece o ambiente em que está inserido e através dela pode promover ações positivas para a transformação desse ambiente visando a ideia do bem comum.

Nas palavras atribuídas a Pitágoras, no século VI a.C.: “Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens” (Apud FERREIRA, 2017, p. 132). Sabemos que a instituição escola é um grupo social que representa a reunião de indivíduos com objetivos comuns, em um processo de interação contínua. Ocorre que esta escola passa por uma crise, que culmina em uma educação seletiva (destinada a uma minoria), além da evasão escolar, greves constantes, falta de materiais didáticos e de condições para a prática pedagógica. Ou seja, podemos fazer uma reflexão, assim como a do sociólogo Darcy Ribeiro: a crise na educação no Brasil seria uma crise ou um projeto de dominação?

## 1.1. A Educação no Brasil: um projeto de dominação social

A educação no Brasil começa com chegada dos portugueses, mais precisamente em 1549, com o padre Manuel da Nóbrega e a Companhia de Jesus. Os padres jesuítas tinham como objetivo principal a propagação do ensino religioso e catequético, assim, o ensino era restrito aos meninos que aprendiam a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que eram convertidos ao cristianismo. É importante ressaltar que nesse período o Brasil vivia um regime escravocrata, ou seja, o acesso a educação desde essa época até 1888 (com o fim da escravidão) era restrito a uma pequena parcela da sociedade, o que resultou em um grande índice de analfabetismo no Brasil, reflexo vivenciado ainda atualmente.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil e impôs novas regras, tornando o ensino estatal. Em 1760, não havia formação docente específica, fazendo com que muitos padres se tornassem professores, o que mantinha a proximidade entre religião e educação.

As aulas formais no Brasil começaram oficialmente no final do século XVIII. Nesse intervalo, professores particulares ensinavam os filhos das famílias que tinham condições financeiras para bancar os estudos. Podemos notar aqui, a omissão e negligência do Estado que não promovia o acesso a educação aos pobres, preferia investir em um regime escravista que privilegiava apenas interesses de uma pequena parcela da sociedade, os detentores do poder econômico, mantendo a grande maioria no analfabetismo e na servidão.

Somente no ano de 1835 surgiram as primeiras escolas de formação de professores, mas os valores religiosos continuavam sendo os mais valorizados, visto que a herança educacional do país era jesuítica, essencialmente, e a Constituição de 1824 impôs o catolicismo como religião oficial do país. A grande maioria não reconhecia a importância da educação e, por esse motivo, os pais não colocavam os filhos na escola como recomendado. Cumpre salientar que estamos falando de uma educação voltada aos brancos e ricos, pois aos negros não era permitido o acesso a escola, o que contribuiu consideravelmente para o aumento das desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil.

Durante o período da República, Benjamin Constant organizou uma reforma na educação que contemplava a divisão por séries e de acordo com a faixa etária. O Estado pressionava os professores a cumprir o programa escolar e não reprovar os alunos, uma vez que a reprovação gerava gastos excedentes e evasão de estudantes.

O educador Anísio Teixeira, foi um dos pioneiros da pedagogia nova, combatendo a restrição da educação às elites. Paulo Freire, um dos mais notáveis nomes da educação mundial, tinha como proposta a educação popular e a ideia de uma pedagogia capaz de emancipar o oprimido por meio da sua própria realidade.

Após a queda do Estado Novo, em 1945, tivemos o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviados ao Congresso Nacional, que em 1948, após difícil trajetória, foi finalmente aprovado em 1961 (Lei nº 4.024). No período que vai do fim do Estado Novo até o Golpe Militar de 1964, o sistema educacional passou por mudanças significativas, destacando-se o surgimento da CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior) em 1951, a instalação do Conselho Federal de Educação em 1961, campanhas e movimentos de

alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61, ocorreu um admirável movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

O golpe civil-militar de 1964, inaugurou um novo período autoritário e interrompeu os avanços na educação. Nos anos seguintes foram aprovadas as Leis 5.540/68 e 5.692/71, introduzindo mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus.

Apenas com a redemocratização do Brasil e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que as políticas públicas voltaram o olhar para o povo, buscando introduzir inovações e compromissos como a universalização do ensino fundamental e o combate ao analfabetismo. A atual LDB foi sancionada em 1996, baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trazendo diversas mudanças como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Já na década de 1990, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 20% para 13% e, em 2002, chegou a 11,8%. Mas, apesar dessa redução, o país ainda tem um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas (IBGE, 2018).

De 2002 a 2016 o Brasil teve o maior investimento no setor educacional, mesmo setor negligenciado pelo Estado durante cinco séculos. Nesse período, houve um movimento de democratização do acesso à educação em todas as esferas com o aumento significativo de jovens no ensino médio na idade certa e, principalmente, um movimento inédito no Brasil: o aumento de jovens negros e pobres no ensino superior. Foram criados programas sociais como, Prouni, Fies e Pronatec. Além da criação de 18 novas universidades e 173 campus universitários. O orçamento previsto em 2003 para a educação era de R\$ 18,1 bilhões, saltando para R\$ 54,2 bilhões em 2010, um aumento de quase três vezes (MEC, 2017).

Atualmente, o discurso do Ministério da Educação é de “contingenciamento”, em linhas gerais, queda brusca no investimento à pesquisa, educação e cultura. Compreende-se que diante de graves crises, deve-se conter gastos. Todavia a educação não pode ser vista pelo Estado como gasto e sim como investimento. Pois, em um país com diferenças sociais tão gritantes, só a educação pode nos conduzir para a construção de uma sociedade igualitária. Um país que não investe em educação, jamais atingirá a soberania, não desenvolverá pesquisa e nem tecnologia, estando

fadado a ser mero exortador de produtos primários para os países desenvolvidos e importador de conhecimento científico, mantendo sempre o status quo de dominação que só beneficia uma pequena elite regional.

O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

## 2. A Educação como direito fundamental

Direitos humanos representam uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são fundamentais porque, “sem eles, o ser humano não conseguirá existir ou não será capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida social e política” (FERREIRA, 2017, p. 294)

O artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirma que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 2019). Igualdade entre as pessoas, fim da opressão e discriminação, justiça, garantia da dignidade, proteção e liberdade. Estes são alguns dos princípios e valores que regem a Declaração. A educação aparece no documento não apenas como um direito, mas também como um meio para que se alcance os objetivos propostos no documento. Em seu preâmbulo, ela pede “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, se esforce, através do ensino e da educação, para promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 2019).

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) torna obrigatória a educação primária gratuita universal e é frequentemente visto como um direito das crianças, e das pessoas de todas as idades, que podem buscar e se beneficiar da educação e da alfabetização. Este direito é ainda mais aprofundado em várias convenções internacionais, em especial na Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e na Convenção sobre os Direitos da Criança. A presente Declaração traz o direito ao “pleno desenvolvimento da perso-

nalidade humana”, que também aparece nos Artigos 22 e 29. É claro que os redatores viram este termo como uma maneira de resumir muitos dos direitos sociais, econômicos e culturais da Declaração, e há crescente foco em órgãos internacionais sobre o papel da educação no empoderamento de indivíduos (tanto crianças quanto adultos).

No artigo 6 da Constituição Federal de 1988 lemos que a educação é um direito fundamental de natureza social e, o artigo 205, diz: “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, 2019).

A temática implica uma discussão sobre o processo de construção igualitária de uma sociedade democrática e justa, no momento em que se concebe a educação como direito inalienável a todos os seres humanos, portanto, deve ser ofertado a todas as pessoas. A educação não é apenas direito da pessoa, mas é elemento constitutivo (QUEIROZ, 2018).

Destarte, na medida em que as pessoas recebem educação, tornam-se conhecedoras dos seus direitos e garantias. A educação serve como meio de emancipação para a libertação de amarras ideológicas. É através da educação que os indivíduos podem desenvolver consciência política e participar ativamente para influenciar as decisões do Estado.

Por fim, cumpre salientar que é através da educação que o indivíduo se prepara para o exercício da cidadania e, é através da cidadania, que o cidadão participa da luta para efetivação e concretização de seus direitos e garantias fundamentais. A cidadania está em constante construção, e a educação é uma das maiores conquistas de um povo, pois, a educação é um direito social que funciona como pré-requisito para a expansão dos demais direitos políticos e civis (FERREIRA, 2017, p. 148).

### 3. A crise da cidadania social

Infelizmente a política ainda está restrita, em grande parte, àqueles que defendem os interesses dos conglomerados econômicos que cooptam o Estado e exercem pressão regulatória (FERREIRA, 2017). A grande maioria do povo brasileiro, além de não dispor de recursos financeiros para bancar suas candidaturas, não possuem interesse na atividade políti-

ca, o que ocasiona a manutenção de círculo vicioso que mantém o povo excluído dos interesses do Estado.

O artigo 1 da Constituição do Brasil de 1988 afirma a democracia formalmente, definindo, como seus fundamentos, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político.

Segundo Flávia Piovesan:

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil. Introduce também um indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira. A partir dela, os direitos humanos ganham relevo extraordinário, situando-se a Carta de 1988 como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotados no Brasil (PIOVESAN, 2015, p. 50).

A questão nos parece paradoxal, pois vimos que o cidadão, enquanto membro da sociedade, é detentor de direitos civis, políticos e sociais, e que a cidadania é o exercício desses direitos, isto é, a consciência dos direitos (e deveres) e a luta para que sejam colocados em prática. Por outro lado, vemos governos tidos como “democráticos”, mas que não combatem efetivamente a exclusão e as desigualdades sociais para dar voz a milhares de brasileiros e, assim, “tirar do papel” tais direitos (FERREIRA, 2017, p. 314)

Os direitos humanos foram conquistas substanciais e extraordinárias de várias gerações de homens e mulheres que lutaram para que fossem consagrados, mas não basta que esses direitos tenham previsão constitucional, é necessário implementá-los e garanti-los na prática, pois, do contrário, teremos um esvaziamento do seu significado, o que seria trágico para a democracia.

A concretização dos direitos fundamentais pode ser entendida como um pressuposto para a efetivação da cidadania. Por isso, é imprescindível um modelo de educação democrático e plural, que seja realmente engajado no desenvolvimento de uma cidadania como caminho para o “nascimento” de indivíduos que consigam avaliar criticamente a conjuntura

social na qual estão inseridos e, possam, a partir desta tomada de consciência, concorrer para uma reestruturação positiva da organização da sociedade (PRATES, 2019).

Como já vimos, o texto constitucional ainda traz o fundamento de que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2019).

Somente indivíduos livres e iguais, que se reconheçam como participantes das decisões políticas podem exercer a cidadania. Talvez, por isso, a falta de “vontade política” para a inclusão social, marca, tradicionalmente, a sociedade brasileira. Posto isso, uma multidão de “cidadãos” permanece inerte e passiva quanto ao seu destino.

A ausência desta conscientização acarreta a crise da cidadania social, já que as oportunidades de influência e participação nas decisões da sociedade não são iguais. Logo, as discussões políticas não são livres e transparentes, o que impossibilita cada vez mais a conscientização. Temos, então, um círculo vicioso, que só interessa àqueles que querem manter sua posição de dominação. “O Direito não legítimo deixa de ser instrumento de organização social e passa a cumprir a função de organizar e justificar o exercício do poder por um determinado grupo” (GRAU, 1988, p. 37).

O aperfeiçoamento da democracia exige a ampliação da participação coletiva, o que somente pode ser obtido por meio da efetivação da igualdade jurídica, econômica e social, não só da igualdade “formal” (FERREIRA, 2017, p. 292).

Se o cidadão não se conscientizar da sua educação para seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania, não atingiremos o fundamento da República Federativa, estampado no artigo 3 da Constituição Federal, qual seja: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2019).

Pode parecer utopia, mas deve ser um ideal a ser alcançado, já que a Constituição Cidadã abriu esse caminho por meio do exercício efetivo da cidadania, da garantia dos direitos humanos e da observância do princípio do não retrocesso social. Caso contrário, assistiremos à reprodução

sistemática de um regime que mascara as relações de exploração e a concentração de poder, cuja nomenclatura adequada não é democracia, mas: democrisia<sup>1</sup>.

## Considerações finais

Os direitos políticos estão previstos no artigo 14 da Constituição. Nele, o cidadão tem garantido o direito de votar e ser votado. Contudo, será que sem serem submetidos a um amplo e irrestrito processo educacional, é possível se falar em democracia e participação política? Ora, o voto é obrigatório, segundo a Constituição de 1988, entretanto, aqueles que votam, não necessariamente são ou podem ser votados, já que temos um sistema político que, na maioria das vezes, privilegia os homens ricos e brancos, isto é, aqueles que detém maiores recursos financeiros.

A educação é uma atividade inalienável para o desenvolvimento do país. É através dela que o povo criará consciência política para a importância de seus direitos. O Estado é o responsável para que os direitos sociais e políticos sejam garantidos. Para tanto, é preciso vontade política e, acima de tudo, participação do cidadão na vida política do país. Mas, para despertar essa vontade é necessário que o povo tenha consciência de sua realidade social, o que torna o descaso com a educação a origem de todos os males. Sem investimentos agressivos em política públicas de pesquisa, educação e cultura, não será possível a promoção de inclusão social e, conseqüentemente, de garantia da dignidade humana com a efetivação dos direitos humanos.

A prática mostra que o aluno menos favorecido economicamente, que estudou o ensino fundamental e médio em escola pública deteriorada, recebendo um ensino defasado, geralmente terá de submeter-se a uma instituição privada, caso queira ingressar no ensino superior (mesmo assim, esse é o privilégio de uma pequena minoria). Já o aluno secundarista que passou pelas melhores instituições privadas de ensino (geralmente muito caras) é o mesmo aluno que ocupará as universidades públicas de excelência, mantidas pelo Estado. Logo, a meritocracia não

---

1 A expressão democrisia é junção de “democracia” com “hipocrisia”. Trata-se de um conceito de Massimo Nava em *Vittime: storie di guerra sul fronte della pace*, citado por Antonio Carlos Gomes Ferreira, na obra: *Curso Básico de Sociologia: Geral e Jurídica*, p. 297).

seria uma forma de ideologia para manter a superioridade de uma elite econômica e intelectual?

No decorrer deste artigo falamos sobre a importância da educação para a condução da sociedade ao bem comum, ao bem-estar social e a busca pela construção de uma sociedade inclusiva, justa e igualitária, onde o ser humano tem as suas dignidades básicas observadas. De forma que nosso trabalho foi conduzido no sentido de apontar a educação como único instrumento capaz de promover essa reolução social. Somente uma educação voltada para a emancipação e a formação da pessoa cidadã é capaz de inserir o indivíduo nas instâncias decisórias do país para construir uma sociedade mais democrática, com mais justiça, liberdade e solidariedade para todas as pessoas.

## Referências Bibliográficas

ARISTOTELES. A política. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense 1981.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 01 nov 2019.

\_\_\_\_\_. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12 nov 2019.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei nº 9394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Caderno de Educação em Direitos Humanos, n.1, Brasília, 2013.

FERREIRA, Antonio Carlos Gomes. A eficiência do Estado no mundo globalizado. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

\_\_\_\_\_, Antonio Carlos Gomes. Curso básico de sociologia: geral e jurídica. São Paulo: Clube de Autores, 2017.

Francisco de Castilho Prates, Cidadania, Poder e Exclusão Social  
In: Revista Jus Navigandi. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/2105>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

GRAU, Eros R. Direito conceito e normas jurídicas. Brasília: Revista dos Tribunais, 1988.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. Introdução à sociologia. São Paulo: Ática, 2011.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. São Paulo: Saraiva, 2015.

QUEIROZ, Daniela Moura. Educação como direito fundamental de natureza social. Belo Horizonte, (online). 2018, vol.3, n.11. ISSN 2526-1126.

# O ACESSO À JUSTIÇA POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O PAPEL DA DEFENSORIA PÚBLICA

*Ricardo Russell Brandão Cavalcanti*

## 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista as grandes desigualdades regionais existentes no Brasil, nem todas as pessoas possuem acesso aos seus direitos pelas mais variadas razões, o que é uma situação extremamente preocupante, principalmente tomando como preocupação as camadas menos favorecidas da sociedade, que acabam não conseguindo ir em busca de seus direitos.

Nesse diapasão, R V IHERING, defendia que todos devem buscar os seus direitos por menor que eles sejam, sob pena de cometermos um “suicídio moral”. (IHERING, 1999). Não concordamos por completo com o entendimento do autor supramencionado, pois entendemos ser aceitável, em prol da paz social, as pessoas abrirem mão dos seus direitos ou, ainda, buscarem a resolução dos mesmos pela via extrajudicial. Entretanto, as referidas possibilidades devem ser uma opção de cada cidadão, de modo que entendemos ser essencial dar a todas as pessoas a oportunidade de acessar aos seus direitos, por menor que eles sejam, como forma de dar dignidade a todas e todos.

Acontece que os textos legais, a doutrina do Direito e a jurisprudência pátria utilizam um linguajar próprio, de difícil compreensão para quem não é da área jurídica, é o chamado “juridiquês”(FRÖHLICH,

2015, p.215), o que acaba dificultando o acesso à justiça por parte dos leigos, principalmente devido ao fato da população, de uma maneira geral, ter um baixo nível de instrução, de modo a ser o Direito acessível a poucos.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo demonstrar a importância da Defensoria Pública conscientizar os mais necessitados dos seus direitos, de modo que os mesmos possam ampliar a possibilidade de emancipação, alcançando, assim, a ação libertadora proposta por Paulo Freire. (FREIRE, 2014, p.213)

## 2. Dos obstáculos ao acesso à justiça

Diversos são os obstáculos encontrados para garantir o acesso à justiça, ou acesso aos direitos por parte da população de um modo geral, principalmente para as pessoas com poucas condições financeiras, conforme será melhor aprofundado no presente estudo a partir de agora.

Na década de setenta, o autor italiano Mauro Cappelletti e o americano Brian Garth fizeram um estudo voltado para detectar quais eram os obstáculos ao acesso à justiça e que foi denominado de Projeto de Florença.

Assim, o primeiro obstáculo mencionado por Cappelletti e Garth foi o alto valor necessário para a existência de um processo, bem como para o custeio dos advogados, principalmente no sistema norte-americano, onde o vencido não é obrigado a arcar com custas do vencedor (CAPPELLETTI; GARTH, 2002, p.18-19).

Em seguida, os mesmos autores abordaram a questão da falta de recursos financeiros dos possíveis litigantes (idem, 2002, p.21), de modo a existir, assim, um obstáculo econômico.

Assim, nesse ponto, Fernando Fontainha afirma ser equivocado considerar que o obstáculo econômico decorre apenas do fato do processo ser “caro”, uma vez que deve ser avaliada também a situação econômica das partes. (FONTAINHA, 2009, p.42).

Mesmo nos modelos processuais, como é o caso do processo civil Brasileiro, onde o ônus da sucumbência é arcado pelo vencido, o valor das custas, dos honorários advocatícios e a dificuldade financeira das partes também são obstáculos, pois, antes do término do processo, as partes interessadas necessariamente arcarão com gastos.

No processo penal do Brasil a problemática persiste, pois, assim como afirma Mirabete, “a pobreza do condenado não impede a condenação das custas, pois a inexigibilidade ou não da sua cobrança é matéria de execução e nesta deve ser considerada” (MIRABETE, 2002, p.757).

Já no processo trabalhista pátrio, apesar da existência de normas mais favoráveis ao trabalhador, abrangendo, inclusive, nos termos do parágrafo 3º do artigo 790 da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, as custas quanto aos traslados e instrumentos, a situação do empregador fica ainda mais delicada, conforme se percebe nas palavras de Sérgio Pinto Martins: “a justiça gratuita somente é concedida ao empregado, que é a pessoa que ganha salário. Não será deferida ao empregador, mesmo que não tenha condições financeiras” (MARTINS, 2005, p.826).

Diante dessas problemáticas, dois institutos surgem como forma de amenizar essa problemática, quais sejam: a assistência jurídica gratuita e o benefício da Justiça Gratuita.

Outro obstáculo encontrado no Projeto de Florença foram as pequenas causas, muitas vezes de fácil solução, mas que acabam se tornando um problema quando precisam ser efetivamente solucionadas pelo meio judicial, pois constantemente o valor do processo pode ultrapassar o valor do objeto do litígio. (CAPPELLETTI; GARTH, 2002, p.19).

A criação dos juizados de pequenas causas é uma forma de contornar essa situação, porém a referida solução deve ser seguida de estudos onde possa ser averiguado que valor e quais espécies de causas seriam da alçada do referido juizado, bem como quais mecanismos devem existir para garantir a celeridade sem ofensa aos princípios do contraditório e da ampla defesa.

Medidas como possibilitar o acesso aos juizados sem a necessidade de advogado é uma forma de viabilizar o acesso ao Judiciário, mas não necessariamente à justiça, pois a ausência de defesa técnica pode inviabilizar o efetivo acesso aos direitos dos jurisdicionados. Nesse sentido, oportunas são as palavras de Paulo Cezar Pinheiro Carneiro: “Os juizados jamais funcionarão adequadamente, com todo o seu potencial, de sorte a cumprir as finalidades que levaram à sua criação, sem que estejam dotados de um eficiente serviço de assistência judiciária”. (CARNEIRO, 2003, p.160).

Ademais, não adianta, em busca de um desfecho menos custoso e mais rápido, passar por cima das garantias constitucionais, assim como fica

sem utilidade a criação de varas especializadas em pequenas demandas, mas sem a estrutura e quantidade de juízes e servidores necessários para a melhor apreciação da causa.

A demora do processo também foi um problema detectado no Projeto de Florença para se conseguir o acesso à justiça (CAPPELLETTI; GARTH, 2002, p.20). Boaventura Souza Santos ainda adverte que a lentidão processual pode acabar sendo convertida em mais gastos econômicos para os litigantes, principalmente, de forma proporcional, para os menos favorecidos de recursos. (SANTOS, 2000, p.168).

Dentro do ordenamento jurídico brasileiro, institutos como a antecipação dos efeitos da tutela e a medida cautelar visam atenuar as delongas processuais, pois protegem os bens da vida pleiteados, impedindo a perda do objeto das demandas judiciais em face da sua perduração no tempo.

Por outro lado, a previsão constitucional da “duração razoável do processo” é desprovida de maiores efeitos práticos (SOUZA, 2005, p.53), por apenas trazer a obrigatoriedade de respeito a um conceito jurídico indeterminado, de modo a ser necessária a existência de mecanismos que desafoguem o Poder Judiciário.

Por fim, outro grande obstáculo é justamente o já comentado na parte introdutória deste artigo, qual seja: o chamado “juridiquês”, ou a língua falada nos tribunais. Sendo assim, a referida questão será abordada em um tópico separado.

### 3. Do juridiquês ou da língua falada nos tribunais

Tanto as leis brasileiras, como os operadores do Direito como as próprias decisões judiciais possuem um linguajar diferenciado, muitas vezes, como lembra o professor Francisco Caetano Pereira, com a presença do latim, em virtude da influência do Direito Romano e do Direito Canônico (PEREIRA, 2004, p.6), o que acaba dificultando o acesso à justiça por parte dos leigos, principalmente devido ao fato da população, de uma maneira geral, ter um baixo nível de instrução, de modo a ser o Direito, assim como afirma Tércio Sampaio Ferraz Junior, “acessível apenas a uns poucos especialistas.” (FERRAZ JUNIOR, 2003, p.32).

Nesse sentido, Pierre Bourdieu, no seu livro “O Poder Simbólico”, afirma:

A constituição do campo jurídico é inseparável da instauração do monopólio dos profissionais sobre a produção e a comercialização desta categoria particular de produtos que são serviços jurídicos. A competência jurídica é um poder específico que permite que se controle o acesso ao campo jurídico, determinando os conflitos que merecem entrar neles e a *forma* específica de que se devem revestir para se constituírem em debates propriamente jurídicos: só ela pode fornecer os recursos necessários para fazer trabalho de construção que, mediante uma seleção das propriedades pertinentes, permite reduzir a realidade à sua definição jurídica, essa ficção eficaz (BOURDIEU, 1998, 233).

Desse modo, só tem acesso ao “campo jurídico” aqueles que os operadores do direito permitem o seu ingresso e na medida e na forma dos interesses desses profissionais. A dificuldade em se compreender o direito é uma forma de garantir aos profissionais da referida área o monopólio sobre a resolução dos conflitos, de modo a prevalecer os interesses meramente corporativistas em detrimento dos interesses da sociedade de um modo geral.

Em verdade, Bice Mortara Garavelli frisa que não há uma língua própria do direito, mas sim uma reutilização de termos especializados da língua ordinária (GARAVELLI, 2001, p.11), o que, de qualquer forma, torna mais difícil a interpretação dos termos jurídicos em comparação com os falados e escritos pela população em geral.

Nesse contexto, Carlos Simões Fonseca afirma:

Dentre as razões que dificultam a entrada do indivíduo no sistema jurisdicional podem ser destacadas: **a carência de informações indispensáveis ao pleno exercício da cidadania devido ao baixo nível de instrução da população**, o baixo poder aquisitivo de significativa parcela da sociedade e o alto custo das taxas judiciais (FONSECA, 2009, p.35). (Grifos de Agora)

Frise-se que a referida realidade é agravada pela forma como os profissionais do Direito se portam e se vestem, pois não nos parece existir justificativa, principalmente nas cidades mais quentes do país, para os profissionais do Direito se vestirem de ternos a não ser gerar um distanciamento dos cidadãos ditos como “comuns”.

É dentro dessa linha de raciocínio que Cappelletti e Garth trazem como um dos obstáculos para o acesso à justiça a “Aptidão para Reconhecer um Direito e propor uma Ação ou Sua Defesa.” (CAPPELLETTI E GARTH, 2002, p.22), bem como que Fernando Pagani Mattos afirma:

Um outro importante entrave ao efetivo acesso à justiça está intimamente ligado à carência de recursos econômicos, mencionado alhures, e diz respeito ao desconhecimento por parte do cidadão dos seus direitos básicos e principalmente dos instrumentos processuais que os possam garantir (MATTOS, 2009, p.80).

Também nesse sentido, José Cichocki Neto afirma em seu livro “Limitações do acesso à justiça”:

Sob essa ótica, o acesso à justiça não implica somente na existência de um ordenamento jurídico regulador das atividades individuais e sociais mas, concomitantemente, na distribuição legislativa justa dos direitos e faculdades substanciais. Assim, no conceito de acesso à justiça, compreende-se toda a atividade jurídica, desde a criação de normas jurídicas, **sua interpretação**, integração e aplicação, com justiça. É exatamente nesse sentido mais amplo que deve ser tomada a expressão acesso à justiça (CICHOCKI NETO, 2005, p. 63). (Grifos de Agora)

Dentro desse raciocínio, um dos corolários do acesso à justiça deve ser justamente a interpretação dos textos legais, de modo a torná-los acessíveis a todos, mormente àqueles menos instruídos, assim como pode ser retirado das palavras de Mozdzenski, quando o mesmo afirma: “Além disso, a compreensão de determinados termos jurídicos e de seu contexto é que torna possível, em princípio, o efetivo exercício da cidadania” (MOZDZENSKI, 2010, p. 101).

Somada à dificuldade de compreender os escritos jurídicos, existem também os obstáculos psicológicos. Adentrar em um Fórum ou procurar um causídico não é algo simples para todo e qualquer leigo, principalmente no caso dos hipossuficientes, até mesmo a “arquitetura imponente dos

tribunais” (MORALLES, 2006, p.79) é motivo para afastar as pessoas da busca pelos seus direitos.

Assim, muitos optam por não lutar e nem mesmo por buscar conhecer os seus direitos, de modo que, tal como afirma Paulo Freire, acabam adotando a “cultura do silêncio” o que gera uma “aderência à realidade em que se encontram, sobretudo dos oprimidos” (FREIRE, 2014, p.239/240).

Outrossim, como afirma Vera Maria Ferrão Candau, a educação em direitos das pessoas é essencial para o resgate da identidade cultural das mesmas. (CANDAU, 2012, p.247) e, como afirma José Leon Crochík, a falta de identificação do cidadão com a sua cultura impede tanto a solidariedade como a individualização e, em consequência, a “constituição da subjetividade” de pessoas. (CROCHÍK, 2015, p.25).

Desse modo, não resta dúvida ser uma das funções das instituições que garantam o acesso à justiça a colaboração com a compreensão dos textos legais e com o esclarecimento do direito de um modo geral. Dentre as carreiras jurídicas responsáveis por garantir o acesso à justiça por meio desses esclarecimentos está justamente a Defensoria Pública, que deve ter a cautela de não fazer prevalecer os interesses classistas em detrimento das necessidades dos cidadãos hipossuficientes.

Desse modo, passaremos a partir do próximo tópico a analisar atuação da Defensoria Pública na educação em Direito Humanos.

#### 4.Da Defensoria Pública e a Educação Em Direitos Humanos

A Defensoria Pública está prevista na Constituição nos seguintes termos:

Art. 134. A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal.

Desse modo, conforme se percebe, a Defensoria Pública é instituição prevista na Constituição da República responsável pela tutela jurídica dos mais necessitados, em todas as esferas, judicial extrajudicial, de forma individual ou coletiva.

Necessitados esse que normalmente são os desprovidos de recursos, mas que também podem ser as pessoas que, independentemente da condição econômica, estejam em uma situação de vulnerabilidade, como os idosos e as crianças ou adolescentes em situação de risco.

No âmbito infraconstitucional, a lei que regulamenta a Defensoria Pública é a Lei Complementar número 80 de 1994(mil novecentos e noventa e quatro) e que em seu artigo 4º, dentre outras atribuições dos defensores públicos, prevê o seguinte:

Art. 4º São funções institucionais da Defensoria Pública, dentre outras: I – prestar orientação jurídica e exercer a defesa dos necessitados, em todos os graus; III – promover a difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico;

Desse modo, conforme se percebe, a atuação da Defensoria Pública vai muito mais além do que apenas entrar com uma ação judicial para defender os interesses dos mais necessitados, sendo a referida instituição a responsável por efetivamente orientar as pessoas acerca das suas pretensões, bem como as conscientizar acerca dos direitos humanos dos aspectos inerentes a cidadania.

Quando um cidadão procura a Defensoria Pública o mesmo não está apenas em busca de um bem da vida, mas, muitas vezes também, ou mesmo tão-somente, em busca do conhecimento dos seus direitos.

Em muitas situações o hipossuficiente procura o Defensor Público acreditando ter determinado direito e acaba sendo convencido por aquele de não estar com a razão, de modo a ser evitada uma demanda judicial inútil. Assim, o cidadão tem acesso à justiça, obtém satisfação e o Poder Judiciário fica menos sobrecarregado.

Em outras situações, não fica o chamado assistido satisfeito com a explicação fornecida e, mesmo desprovido de direito, insiste na propositura da demanda. Diante dessa situação, fica a dúvida: estaria o Defensor Público obrigado a propor a demanda?

A resposta é não, o artigo 44, XII, da Lei Complementar 80/94 (dispositivo referente à Defensoria Pública da União – DPU, com redação repetida no inciso XII do artigo 89 e VII do artigo 128, referentes respectivamente às Defensorias Distrital e Estaduais) prevê o seguinte:

Art. 44. São prerrogativas dos membros da Defensoria Pública da União:

XII - deixar de patrocinar ação, quando ela for manifestamente incabível ou inconveniente aos interesses da parte sob seu patrocínio, comunicando o fato ao Defensor Público Geral, com as razões de seu proceder;

Desse modo, com base em sua independência funcional, pode o Defensor Público deixar de patrocinar ações em duas situações, conforme será analisado a partir de agora.

Quanto à primeira delas, ser manifestamente incabível, o doutrinador e Defensor Público Federal Frederico Rodrigues Viana de Lima comenta o seguinte:

Na primeira hipótese, evita-se que se ingresse desnecessariamente com demanda da qual se sabe, de antemão, que culminará com resultado infrutífero. Inibem-se pretensões aventureiras e infundadas, e que, em última análise, poderiam conduzir a litigância de má-fé. (LIMA, 2010, p.360).

Assiste razão ao doutrinador acima mencionado, não entrar com a ação em casos infundados é uma das mais brilhantes formas de colaborar com o acesso à justiça ou com uma ordem jurídica mais justa.

As vantagens para o assistido são evidentes: evita-se a criação de falsas esperanças e o risco de uma condenação pecuniária por litigância de má-fé. As vantagens para a sociedade são tão importantes quanto: diminui-se o número de ações e, em consequência, o excessivo volume de trabalho das varas judiciais.

No entanto, é importante frisar não ser possível ao Defensor deixar de entrar com a demanda judicial em face de mera dúvida quanto ao direito do assistido, pois não tem o referido profissional, salvo se investido na

função de árbitro, o poder de dirimir dúvidas, ou seja: de dizer o direito (jurisdição). Em verdade, deve existir convicção quanto à inviabilidade da pretensão. Nesse sentido, afirma o Defensor Público Estadual do Rio de Janeiro e Professor Cleber Francisco Alves:

De acordo com as normas legais vigentes no Brasil, somente em casos, digamos, “teratológicos” será possível ao Defensor Público recusar-se a prestar a assistência jurídica - e conseqüentemente deixar de propor medida judicial pretendida - que lhe seja solicitada por um cidadão que se qualifique pessoalmente como destinatário do serviço. (ALVES, 2006, p.272).

A segunda hipótese legal onde há permissão para a não propositura de demanda judicial, quando solicitada, é na hipótese da mesma ser inconveniente ao interesse da parte. Aqui a importância da “não atuação” da Defensoria Pública é também de grande relevância. O termo está entre aspas por um único motivo: em verdade, o Defensor Público não está postulando em juízo, porém está atuando de forma a proteger o próprio assistido, como, por exemplo, quando esse último pretende abrir mão de um direito indisponível.

Desse modo, a simples orientação jurídica, o que inclui a explicação dos textos jurídicos, sejam das leis sejam das decisões judiciais, é uma atribuição extremamente relevante da Defensoria Pública e que não precisa ser realizada apenas quando a pessoa procura o Órgão Defensorial, sendo necessária a aproximação dos defensores públicos com as comunidades e também com os movimentos sociais.

No mais, outra atribuição da Defensoria Pública de extrema importância mencionada no supracitado artigo 4º da Lei Complementar 80/94 é promover a difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico. Atuação possível de ser realizada por meio de palestras, congressos e elaboração e feitura de panfletos, cartazes e manuais explicativos de direito. Assim, a Defensoria Pública colabora com a conscientização e com o amadurecimento da sociedade, o que também pode evitar processos judiciais.

Nesse sentido:

Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. (CARDAU, 2012, p.243).

Desse modo, a Defensoria Pública tem como papel ajudar os referidos grupos vulneráveis a assimilar os seus Direitos Fundamentais, o que pode ser feito por meio de uma educação Intertranscultural, que é aquela, conforme as palavras de Paulo Roberto Padilha, que:

tem como ponto de partida as relações humanas que se estabelecem nos vários espaços de convivência sociocultural e socioambiental, mas respeitando e valorizando as diferentes diferenças e as múltiplas semelhanças culturais, sociais, étnicas, econômicas, políticas, ambientais, geracionais, afetivo-sexuais, de gênero, entre outras, superando dicotomias históricas, negadoras dos próprios direitos e dos valores humanos (PADILHA, 2008, p.11).

Assim, a atuação da Defensoria Pública na Educação em Direitos Humanos é essencial para a construção da própria democracia, principalmente em sociedades marcadas pela exclusão, tal como é o caso da brasileira. (CANDAUI, 2013.p.46.)

No mais, quando o cidadão tira dúvidas dos seus direitos e toma conhecimento acerca das questões relativas aos Direitos Humanos, ele efetivamente se empodera para viver em sociedade, pois ganha autonomia, uma vez que saber qual é a “dimensão histórico-crítica da conquista de direitos” é essencial para viabilizar a conquista dos objetivos de cada cidadão. (CANDAUI, 2013.p.41)

Nesse sentido, a Defensoria Pública deve, na posição de órgão educador, fortalecer o ser humano por meio de uma pedagogia do empoderamento, buscando fortalecer as capacidades dos seus assistidos, os ajudando em sua afirmação como sujeitos aptos para as tomadas das próprias de-

ções (CANDAUI, 2013.p.39) e respeitando os saberes do próprio educando da Defensoria Pública, que já possuem os seus saberes socialmente construídos. (FREIRE, 2015, p.31).

Assim, não basta ao Defensor Público, responsável por fazer a Defensoria Pública presente, simplesmente querer passar conhecimento aos seus assistidos, em uma verdadeira, tal como afirma Paulo Freire, educação bancária, sendo necessário, efetivamente dialogar com os mesmos de modo atender aos seus anseios dentro das suas realidades (FREIRE, 2014, p.83).

## 5.CONCLUSÃO

Diante do que foi acima aludido, claro está se fazer necessário à Defensoria Pública buscar políticas institucionais no sentido de conscientizar os seus assistidos acerca dos seus direitos e dos Direitos Humanos de um geral.

Assim, a Defensoria Pública não deve ser vista apenas como uma instituição responsável por garantir aos cidadãos o acesso aos seus direitos, mas sim o próprio acesso ao Poder Público, de modo a tirar os necessitados da margem da sociedade, os integrando como cidadãos independentes e autônomos.

## 6.REFERÊNCIAS

ALVES, Cleber Francisco Justiça para todos! **Assistência jurídica gratuita nos Estados Unidos, na França e no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris,2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2 ed. Tradução de Fernando Tomaz(português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CANDAUI, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAUI, Vera Maria. [et al.]. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2002.
- CARNEIRO, Paulo Cezar Pinheiro. **Acesso à justiça: juizados especiais cíveis e ação civil pública: uma nova sistematização da teoria geral do processo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- CICHOCKI NETO, José. **Limitações do acesso à justiça**. Curitiba: Juruá. 2005.
- CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a sua relação?** In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Orgs.). Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.
- FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão dominação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- FONSECA, Carlos Simões. Sincretismo Processual e Acesso à Justiça. São Paulo: LTr, 2009.
- FONTAINHA, Fernando de Castro. Acesso à justiça: da contribuição de Mauro Cappelletti à. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.
- FRÖHLICH, Luciane. Redação jurídica objetiva: o juridiquês no banco dos réus. Revista da ESMESC, v. 22, n. 28, 2015. Disponível na internet em <https://revista.esmesc.org.br/re-vista.esmesc.org.br/re-article/view/128> . [211-236].
- GARAVELLI, Bice Mortara. Le parole e la giustizia: divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani. Torino: Giulio Einaudi, 2001.

- IHERING, R. Von. **A Luta pelo Direito**. [Trad.] José Tavares Bastos. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Digitalizado da Primeira Edição de 1909.
- LIMA, Frederico Rodrigues Viana de. Defensoria Pública. Salvador: JusPodivm, 2010.
- MARTINS, Sérgio Pinto. Comentários à CLT. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MATTOS, Fernando Pagani. **Acesso à Justiça: um princípio em busca de efetivação**. Curitiba: Juruá, 2009.
- MIRABETE, Júlio Fabbrini. Processo penal. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MORALLES, Luciana Camponez Pereira. Acesso à justiça e princípio da igualdade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2006.
- MOZDZENSKI, Leonardo. O Papel do Estereótipos Jurídicos na Divulgação do Direito e da Cidadania: uma abordagem crítica. In: COLARES, Virgínia et al. (org.). Linguagem e direito. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.95-126.
- PADILHA, Paulo Roberto. Educação Em Direitos Humanos Sob A Ótica Dos Ensinos De Paulo Freire. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 23-35, jul. / dez. 2008.
- PEREIRA, Francisco Caetano. O latim no discurso jurídico. 124 fls. Trabalho de Pesquisa de pós-doutorado. Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 30 de junho de 2004
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o Social e o político na pós-modernidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, Silvana Cristina Bonifácio. Efetividade do Processo e Acesso à Justiça à Luz da Reforma. In: TAVARES, André Ramos et al. (org.). Reforma do judiciário: analisada e comentada. São Paulo: Método, 2005. p. 49-63.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PROL DOS NÃO-HUMANOS: ANÁLISE DA INDIGNIDADE ANIMAL NA ESPETACULARIZAÇÃO DE ENTRETENIMENTO

*Camila Alves Cardoso*

*Vânia Ágda de Oliveira Carvalho*

*Riviane Maria Felipe Feres Laviola*

## INTRODUÇÃO

Baseado, em especial, nos interesses econômicos dos seres humanos aos animais não humanos, foi dispensado tratamento incompatível com a natureza senciente destes. O ordenamento jurídico pátrio consolidou-se em normas que preponderam os interesses econômicos frente ao bem-estar e a dignidade de outras vidas, que não seja a humana. Nesse prisma, diversos seguimentos da atividade de entretenimento humano adotaram os animais como protagonistas das atrações, os utilizando como espetacularização de entretenimento.

Tratando-se, neste estudo, especificamente dos animais utilizados na atividade circense, bem como daqueles expostos nos zoológicos, nota-se que ambas as tradições são milenares e estão vinculadas à dominação do homem para com os demais seres vivos. Nesse sentido, clara está a relação entre o homem e a natureza, que por muito se construiu sob o antropocentrismo, mas que, devido à característica da mutabilidade social, fornecendo, assim, novas fontes materiais, vem igualando a consideração de direitos entre diferentes grupos.

Coadunando com esse pensamento, bem como inserido na perspectiva de que o direito ao meio ambiente é parte do conjunto contemporâneo dos direitos humanos, então a educação em direitos humanos deve incluir a educação socioambiental em prol, também, dos não humanos, sendo, pois, fundamental para a superação de posicionamentos conversadores e mantenedores do processo de exploração.

Observando o cenário de exploração e o resultado disposto aos animais não humanos, o presente artigo objetiva analisar a necessidade de reconhecimento do princípio da dignidade dos animais não humanos, à luz do ordenamento jurídico pátrio, que pode se vislumbrar por meio de um processo educativo que desvele as relações de dominação, conforme preceitos de uma educação em direitos humanos.

Para tanto, o artigo ampara-se no método teórico-jurídico, com raciocínio dedutivo, técnica de pesquisa de leitura exploratória e, após, seletiva, vinculada à interpretativa, no que tange à análise de legislações vigentes, sem se desconsiderar pesquisas em sítios eletrônicos vinculadas à temática.

## A RELAÇÃO ENTRE OS ANIMAIS HUMANOS E OS NÃO HUMANOS

Desde o orto da humanidade os animais não humanos e os humanos caminham lado a lado. Historicamente, observa-se que essa proximidade se originou da tendência de dominação dos homens para com os animais não humanos e, logo adiante, a domesticação ganhou espaço.

Durante anos prevaleceu a exploração dos animais não humanos respaldada no pensamento antropocêntrico que se materializa na sociedade por meio das leis positivadas. Sob o argumento de superioridade e dependência da espécie humana, os demais seres são desprezados e seu sofrimento ignorado. Direitos mínimos são esquecidos, e os mesmos são tratados como mero objeto, ponderando-se unicamente sua utilidade. Exemplos clássicos podem ser citados a fim de contextualizar o antropocentrismo na sociedade atual, como os testes em animais, o abate (não) humanitário, a presença de animais em zoológicos e circos, em recintos pequenos, inadequados e hostis, entre outros, cuja finalidade é satisfazer aos interesses humanos, inseridos na espetacularização por meio da utilização dos animais não humanos.

Contudo, a relação entre ambos foi desenvolvendo alguns vínculos e, atualmente, muitos homens sentem empatia, carinho e amor para com os animais não humanos. Nesse prisma, nota-se que o antropocentrismo absoluto e ilimitado, vem sofrendo um processo de decadência, dando espaço a um novo cenário. Destaca-se que essa postura vem sendo exigida pela própria sociedade, que se faz mutante, após as publicações dos estudos que comprovaram a presença da senciência nos animais não humanos, contribuindo para o aflorar dos sentimentos de empatia e preocupação para com a vida não humana.

Na tratativa de manter vigente o antropocentrismo em uma perspectiva adepta à nova realidade, criou-se o chamado “antropocentrismo mitigado”, que relativiza e limita o uso desenfreado da natureza e dos animais que nela habitam, impondo-se deveres e obrigações aos seres humanos, mantendo, contudo, o foco no bem-estar das atuais e futuras gerações, crendo assegurar um meio ambiente equilibrado e saudável para as mesmas. (GORDILHO; PIMENTA; SILVA, 2017).

Posteriormente, por meio de pesquisa laboratoriais e experimentais, restou comprovado a presença da senciência nos animais não humanos, reforçando o biocentrismo, vindo a inaugurar uma nova era, onde resguarda-se a dignidade dos animais não humanos, prezando pelo seu bem-estar, tendo sido, em 2012 publicada a Declaração de Cambridge – principal documento científico acerca da temática que, embora não tenha força de lei, as regras e decisões jurídicas posteriores à sua publicação buscam reproduzir o estabelecido na referida declaração. Fato este que também deve ser foco da educação em direitos humanos, em perspectiva de, verdadeiramente, ceder espaço à ética biocêntrica que, por sua vez, já vem revolucionando, ao igualizar todas as vidas existentes, sobretudo devido reivindicações diante inconformismo social em relação às injustiças e desigualdades.

Tem-se que, a título de melhor compreensão, o biocentrismo se divide em duas correntes, sendo, a primeira, representa por Paul Taylor (Americano, 1923/2015), inerente ao biocentrismo global, que confere valor a todos os seres contemplados com a vida. Já a segunda é sustentada por Peter Singer (Australiano, 1946), referindo-se ao biocentrismo mitigado, que se restringe a valorar a vida dos animais não humanos, conferindo aos mesmos o direito à um tratamento ético, embasado na presença

da sciência. A diferença entre ambas é que, enquanto aquela pretende privilegiar a totalidade da natureza, esta limita-se a uma classe específica – apenas a dos animais não humanos dotados com a capacidade de percepção, ou seja, os que conseguem sentir emoções, como medo, dor e felicidade, corrente a qual o presente estudo se adepta.

## O BEM-ESTAR E A DIGNIDADE DOS ANIMAIS NÃO HUMANOS

O bem-estar dos animais não humanos é muito mais complexo do que se pensa, principalmente ao considerar que cada uma dessas vidas – ainda que pertencentes a uma mesma espécie –, podem ter comportamentos distintos, com preferências e esquivas divergentes. Isso corrobora para a tese de individualidade de cada criatura e fortalece o entendimento de que, cada caso concreto merece uma análise pormenorizada, a fim de identificar uma situação de sofrimento ou não. Assim, não basta vislumbrar isoladamente o preenchimento das necessidades essenciais, mas, paralelamente, os sentimentos e comportamentos externados pelo animal (BROOM; MOLENTO, 2004).

Considerando a magnitude e complexidade do tema, um sistema conhecido como as “cinco liberdades<sup>2</sup>” foi criado a fim de nortear os legisladores, criadores, biólogos e veterinários. Anos mais tarde, esse documento se amoldou às mudanças, e o FAWC (agora Farm Animal Welfare Committee) publicou uma nova versão “Farm Animal Welfare in Great Britain: Past, Present and Future<sup>3</sup>”. Nota-se que se trata de direitos mínimos que todo animal não humano é detentor. A Organização Mundial da Saúde Animal (OIE) adota o critério acima para alicerçar suas recomendações e, assim, conseguir atingir o maior grau de bem-estar. Cumpre esclarecer que, embora cientificamente diga-se que é possível proporcionar bem-estar em animais não humanos confinados, esse não é o ambiente

---

2 Roger Brambell instrumentalizou um relatório onde ficou evidente a sciência em animais não humanos, e posteriormente a UK Farm Animal Welfare Council – FAWC, decodificou o relatório retro. As cinco liberdades são direitos essenciais de todos os animais, e que influenciam diretamente no bem-estar dos mesmos.

3 Bem-estar dos animais de fazenda na Grã-Bretanha: passado, presente e futuro (tradução nossa).

digno de nenhum deles e as cinco liberdades visam apenas assegurar um mínimo existencial de bem-estar.

No contexto social, as expressões bem-estar e dignidade foram atreladas à vida humana e a Constituição Federal/1988 (CRFB/1988) estampou como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana. Destarte que a dignidade fundamentada no binômio racionalidade versus autonomia é antiga e foi bastante explicitada no pensamento kantiano ao fundir os animais humanos como os únicos detentores da dignidade (KANT apud PEREIRA, 2009).

Algumas observações se fazem pertinentes nesse momento: nota-se que, no que tange à CRFB/1988 o legislador constituinte determinou, desde logo, o destinatário da dignidade, auferindo esse direito unicamente aos animais humanos. Além disso, cumpre ressaltar que a dignidade da pessoa humana permeou todo o texto constitucional, influenciando os direitos salvaguardados e as eventuais interpretações pertinentes.

Ao relembrar a história do Brasil é compreensível tal conduta, principalmente quando se considera o cenário antropocêntrico vigente à época, bem como, o fato de que assim como o conceito, os destinatários da dignidade também foram determinados pela própria espécie humana, o que justifica essa relação tão íntima entre os humanos e a dignidade. No entanto, com o passar dos anos e em virtude da mutação natural da sociedade, veio à tona a discussão acerca da dimensão da dignidade, e sua possível aplicação aos demais seres vivos. Há autores que argumentam ser suficiente elastecer a abrangência da dignidade e dotá-la de um viés ecológico, que se pauta na proteção da vida:

Se a dignidade consiste em um valor próprio e distintivo que nós atribuímos à determinada manifestação existencial – no caso da dignidade da pessoa humana, a nós mesmos – é possível o reconhecimento do valor “dignidade” como inerente a outras formas de vida não-humanas. A própria vida, de um modo geral, guarda consigo o elemento dignidade, ainda mais quando a dependência existencial entre espécies naturais é cada vez mais reiterada no âmbito científico, consagrando o que Fritjof Capra denominou de “teia da vida”. Freitas do Amaral posiciona-se no sentido de que, quando se está a legislar contra a crueldade frente aos animais, em

verdade não se está a proteger a “delicadeza dos sentimentos do ser humano face aos animais”, mas sim o animal em si mesmo, atribuindo-lhe um valor intrínseco. (SARLET; FENSTERSEIFER, 2008, p. 20).

A dignidade da pessoa humana não dispensa a racionalidade e a autonomia da vontade, como característica essencial para a aquisição do direito, o que, segundo Singer (2002), é um argumento frágil quando se pondera que alguns animais humanos, como as crianças e os portadores de deficiência mental, não possuem as mencionadas características e permanecem sendo dignos, enquanto determinados animais não humanos se sobressaem ao demonstrarem raciocínio e autonomia ímpar e não são considerados detentores do mesmo direito.

A proposta aqui é reconhecer a dignidade dos animais não humanos como “um princípio implícito, paralelo ao princípio expresso da dignidade da pessoa humana, ambos integrantes do sistema de princípios que fundamentam a ordem jurídica brasileira” (MAROTTA, 2018, p. 92) e, como tal, objeto da educação ambiental enquanto objeto complexo da educação em direitos humanos. Trata-se de empregar uma fundamentação moral que se pauta na ética biocêntrica “seja amparada na sciência [...] ou na teoria de que todo ser vivo possui um bem próprio”. (MAROTTA, 2018, p. 92).

Ao pormenorizar alguns dispositivos legais que tratam do meio ambiente e da vida, fica evidente que a tese apontada pela autora em comentário é plenamente plausível e justificável, visto que, o princípio da dignidade dos animais não humanos, embora não tenha sido declarado e propagado de forma expressa, é concomitante ao da dignidade humana, extraindo-se da leitura de dois dispositivos específicos, quais sejam, a Política Nacional do Meio Ambiente, de 1981 (LPNMA -Lei nº 6938/1981) e a CRFB/1988.

A PNMA, no art. 3º, inciso I, ao conceituar meio ambiente não adotou o especismo, razão pela qual o legislador não fez qualquer distinção entre as vidas humanas e não humanas, além de induzir que todos os animais são partes integrantes do meio ambiente. Em âmbito constitucional, no art. 225, §1º, inciso VII, o legislador constituinte, além de tutelar a fauna, preocupou-se em proibir práticas que submetam animais à crueldade.

de. No entanto, vislumbra-se que, se a crueldade se refere a algo doloroso, inevitável que a vítima deve, necessariamente, ser capaz de sentir a dor. Logo, resta claro que a CRFB/1988 reconheceu a senciência dos animais não humanos.

Denota-se que ambas as legislações consideraram algo relevante na vida dos animais não humanos, que ora os igualavam e ora os protegiam dos animais humanos. Assim, nas entrelinhas da legislação brasileira, sempre foi possível extrair o princípio da dignidade dos animais não humanos, porém, com resquícios do pensamento antropocêntrico e, como a declaração aberta desse princípio esbarraria na aferição de dominação obtido com a exploração desses animais, o princípio dotado do poder de resguardar os direitos mínimos existenciais dos não humanos permaneceu, durante anos, camuflado.

## HEGEMONIA FRENTE AOS ANIMAIS NÃO HUMANOS COMO ENTRETENIMENTO E A AUSÊNCIA DE DIGNIDADE

Por meio do esporte e dos espetáculos, a indústria do entretenimento é responsável por movimentar milhões de dólares anualmente, por meio de seu extenso rol de apresentações que englobam cinema, música, arte, teatro, esporte, competição e outros, que evidenciam o processo de dominação frente à vulnerabilidade.

Diversos segmentos dessa indústria empregam animais não humanos como os protagonistas ou destaque das atrações, como, por exemplo, a caça e a pesca esportiva, a indústria cinematográfica, as touradas, os espetáculos aquáticos, os circos e zoológicos. Embora essa prática seja muito comum e inclusive amparada de licitude, pouco se questiona acerca do seu envolvimento. A verdade é que os comportamentos apresentados pelos animais não humanos, nas apresentações de entretenimento, são completamente contrários aos instintos naturais das espécies e, por vezes, denotam treinamentos degradantes, que empregam privações e maus tratos para se alcançar a perfeição.

Apesar da realidade enfrentada por todos os animais não humanos explorados ser bem semelhante, apenas dois grupos serão pormenorizados adiante, sendo eles o dos animais que vivem em circos e zoológicos. Tradi-

cionalmente esses dois segmentos exploram a fauna silvestre exótica e/ou domesticada, argumentando tratar-se de uma manifestação cultural que preza pelo lazer, garantido constitucionalmente. No entanto, ignoram que a CRFB/1988 vedou práticas cruéis e que ocasionem sofrimento aos animais não humanos. Assim, necessário analisar qual o padrão de bem-estar e dignidade estão sendo dispensados a esses animais, levando em conta a primazia da realidade e não a aparência que externam aos espectadores.

Devido ao caráter itinerante adotado pela maioria dos circos, a fiscalização de suas atividades, por órgãos competentes, quedou-se comprometida, propiciando abusos e desleixos por parte de seus proprietários, o que ocasionou incidentes que começaram a canalizar a atenção da sociedade, como as recorrentes fugas e ataques de animais selvagens pertencentes à atividade circense. Foi nesse cenário que o Congresso Nacional brasileiro começou a direcionar suas redações, a fim de regularizar o uso de animais nas atividades circenses e similares.

Não é novidade que os animais circenses não apresentam comportamentos autênticos da espécie. Na verdade, o que se vê são ações que evidenciam os traumas do confinamento inadequado, sem qualquer tentativa de “enriquecimento ambiental<sup>4</sup>”. A problemática da manutenção dos animais em circos vai muito além do que os olhos podem ver, ela se materializa em todo o processo de condicionamento do animal, sendo que as condições precárias vão desde aos cuidados mínimos fisiológicos, até os treinamentos indignos.

Inicialmente, a origem dos animais circenses já levanta grandes questionamentos. A indústria do tráfico captura os animais do habitat natural ainda filhotes, separando-os de maneira de seus familiares. Em seguida os submetem a degradantes viagens, com condições precárias que, por diversas vezes, custam a sua vida. Chegando ao destino final, os animais são vendidos a colecionadores, zoológicos, circos e outros. No âmbito circense, esses animais são aprisionados em jaulas minúsculas quando comparadas ao seu porte. Por vezes, o recinto improvisado, com caçambas de caminhões, sequer permite posições variadas e confortáveis para os animais.

---

4 O enriquecimento ambiental consiste na tentativa de aumentar o bem-estar físico e psíquico dos animais mantidos em cativeiro, instigando-os a comportar-se com a naturalidade da espécie (RIOZOO, 2018).

Ao adentrar no quesito saúde, Calgaro (2018), lembra que, via de regra, os animais padecem sem qualquer atendimento médico-veterinário, não havendo no mercado cincerse, profissionais aptos a tratá-los ou medicá-los, principalmente devido aos cuidados específicos que cada espécie exige.

Somente de posse ao argumento retro já fica evidente o descaso dos proprietários circenses, que, embora recebam (aqueles com grande tradição) lucros consideráveis com as apresentações de animais, não mantém em sua equipe um especialista para cuidar do protagonista principal das atrações. Os “encantadores” números apresentados pelos animais escondem um sofrimento ainda maior, o treinamento para se alcançar a perfeição consiste na submissão dos animais a chicotadas, choques, chapas quentes, correntes, espetos pontiagudos e outros. Ou seja, a domesticação baseia-se em dor e sofrimento, causados pelo emprego da violência, pela dominação tão presente em processos de exclusão e desrespeito. Nota-se que, na realidade, a vida dos animais condenados à exploração circense é marcada por cicatrizes, traumas e muito sofrimento, visto que a exposição constante e duradoura de todos esses acontecimentos ocasiona reações de medo, ansiedade, cansaço, estresse e até quadros mais graves como automutilação ou depressão.

Para se alcançar o paradigma da indignidade dos animais mantidos em zoológicos, necessário se faz perpassar, brevemente, por alguns pontos como a historicidade desta tradição, a tutela jurídica dispensada aos animais envolvidos na atividade, bem como a realidade vivenciada por eles.

Segundo Sanders e Feijó (2007) a tradição de manter animais selvagens e exóticos em cativeiro teria se originado no Egito, onde a captura e a manutenção desses animais se tornou sinônimo de força e poder. Em pouco tempo, essa tradição se propagou entre a sociedade tornando-se parâmetro de status social. Anos mais tarde, vislumbrando a rentabilidade econômica que a exposição de animais exóticos e silvestres poderia gerar, as coleções privadas foram tomando um rumo diverso, e assim deram origem aos primeiros zoológicos abertos ao público, aguçando a curiosidade da sociedade em conhecer espécies que, até então, não se tinha um contato tão próximo e pessoal.

No Brasil, a lei 7.173/1983 – que dispõe acerca do “estabelecimento e funcionamento de jardins zoológicos e dá outras providencias” (BRASIL, 1983) – destina os arts. 7º e 10º a tutelar os animais destinados à exposi-

ção pública, estabelecendo diretrizes gerais acerca do condicionamento desses animais, a fim de garantir um mínimo existencial que cada espécie demanda.

Através desses artigos, extrai-se a preocupação do legislador com a assistência médico-veterinária e biológica dos animais não humanos, bem como com os “requisitos mínimos de habitabilidade, sanidade e segurança de cada espécie, atendendo às necessidades ecológicas” (BRASIL, 1983). Há também, as instruções normativas que se voltaram a dispor acerca das instalações e ocupações dos zoológicos, ressaltando, especialmente, que os recintos onde os animais são mantidos devem se pautar no conforto e na melhor adaptação do animal.

Outro aspecto que merece destaque é que, como manter animais de grande porte, como primatas e felinos, demandam grande dispêndio econômico, os zoológicos optam em possuir apenas um exemplar de cada espécie, ignorando as consequências que a solidão pode ocasionar. Com isso, os animais crescem e envelhecem aprisionados sem qualquer tentativa de enriquecendo ambiental.

Considerando essa sucessão de ausências e falhas impostas aos animais aprisionados em cativeiro para exposição ao público, encontra-se então a justificativa para os transtornos depressivos desenvolvidos por esses animais, que externam fisicamente aparência apática e entristecida ou, em casos mais graves, automutilação ou anorexia.

A situação se torna ainda mais crítica quando se recorda que os zoológicos também servem de abrigo para os animais apreendidos em virtude do tráfico ilícito ou dos maus tratos (Sanders e Feijó, 2007), pois, com isso, deduz que os animais já chegam a esses estabelecimentos com cicatrizes e traumas que demandam maior assistência, respeito e dedicação – o que infelizmente, por vezes, não recebem.

Sem mais delongas, nota-se que a indignidade dos animais mantidos em zoológicos está presente no acúmulo de falhas, que engloba a solidão, a precariedade dos recintos, a ausência de assistência especializada, a alimentação irregular, assim como as falhas no enriquecimento ambiental e outros. Nota-se, assim, que, embora os zoológicos aparentem aos visitantes tratar-se de uma atração turística, a realidade mascarada por eles vai muito além do que os olhos podem ver, pois envolvem questões emocionais e sentimentais, visto estar vinculada a animais dotados de sentiência.

Assim, em que pese a legislação ser vasta, no entanto “somente leis não são suficientes para garantir essa proteção, pois ainda falta conscientização por parte da sociedade sobre o estatuto moral e jurídico dos animais” (FERRAZ et al 2019, p. 20), deflagrando que não basta adotar um viés punitivo, mas, sim, vislumbrar mecanismos que orientem a população da necessidade, além de se preservar o meio, do qual, inclusive, é parte integrante o ser humano, é preciso respeitar o animal não humano reconhecendo, pois, sua dignidade, corroborando com a quebra dos paradigmas de dominação vislumbrado pelas lutas contra-hegemônicas frente a toda e qualquer minoria, abarcado, nesse prisma, pela educação em direitos humanos.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PROL DOS NÃO-HUMANOS

Ao vislumbrar a possibilidade em trabalhar processo educativo para os humanos com escopo na dignidade dos animais não humanos e, em consequência a preservação de seu bem-estar, está se inserindo na concepção de educação em direitos humanos, haja vista a presença de um trabalho educacional que requer a formação humana em todos os níveis, em uma perspectiva de educação ambiental.

Destaca-se que, frente ao objeto de estudo e análise a ser abordado, necessário adotar, pois, a educação ambiental crítica, enquanto instrumento que se define como contra-hegemônico, possuindo característica de transdisciplinaridade, objetivando o desvelamento das relações de dominação que compõem a sociedade contemporânea, marcada por contradições socioambientais, incluindo-se o direito dos animais não humanos, com o seu reconhecimento moral e jurídico, enquanto imbuído nos ditames das minorias. Nesse diapasão:

[...] o movimento pelos direitos animais converge com demandas de outros movimentos sociais, uma vez que todos lutam de alguma forma pelo fim da exploração e opressão, onde os sujeitos oprimidos podem ser, por exemplo, os sistemas naturais, os animais não-humanos, ou outros seres humanos (mulheres, GLBTs, minorias étnicas, etc.). Dentre eles, destaca-se aqui o movimento ambien-

talista, por defender causas que não apenas convergem com as dos direitos animais em termos de princípios, mas também nos efeitos práticos daquilo que é reivindicado (BRITO, *et al*, 2015, s/p)

Assim, de acordo com a nova hermenêutica constitucional e a visão holística ambientalista, nada seria mais justo do que conceder ao meio ambiente e, em vias de abrangência, ao direito dos animais não humanos, a titularidade dos Direitos Humanos, posto que “como há, igualmente, a necessidade de mudança comportamental da espécie humana para com as outras espécies, a ética não deve discriminar condição biológica, sugerindo que há de ser praticada apenas para e por uma forma de vida.” (BRITO, *et al*, 2015, s/p)

Entretanto, dificuldade há em trabalhar conceitos como direito animal, assim como direitos das minorias, em uma sociedade marcada pela negação à desigualdade e negligente quanto à necessidade de quebra de paradigmas quanto à pluralidade. A tutela à dignidade do animal não humano encontra-se na mesma carência de alteridade frente ao próximo.

Nesse âmbito, destaca-se a proposta de Derrida (2011) quanto à desconstrução em relação à teoria levinasiana da alteridade, insurgindo, melhor enquadrada à questão, a perspectiva da outridade, ou seja, a capacidade de considerar o “Outro”, anulando as diferenças que existem entre os diferentes. Nesse viés:

Quando nos nomeamos segundo uma categorização criada enquanto outridade, não é o lugar de outridade que nos prende, mas o apresentar-se “[...] na dissimulação de si [...]” (DERRIDA, 2011, p. 57).

É evidente que diante da relativização da moral no que tange a consideração de igualdades, falar em direitos para esses animais tão semelhantes torna-se um tanto desafiador, pois “como é possível que alguém perca seu tempo tratando da igualdade dos animais, quando a verdadeira igualdade é negada tanto a seres humanos?” (SINGER, 2002, p.65). Fato este tão presente diante relatos e fatos de lutas contra a desigualdade socioeconômica e pela pluralidade de gênero, cultural, de escolhas etc. Esse argumento, segundo Maria de Fátima e Bruno Torquato (2018), pode ser perigoso,

tendo em vista já ter sido utilizado na tentativa de impedir o avanço de direitos sociais:

Ora a situação dos animais não é algo que pode aguardar o desenvolvimento da humanidade e a eficácia de todos os direitos atinentes aos seres humanos. Esse mesmo argumento foi utilizado para tentar impedir o avanço de alguns direitos sociais. Dizia-se: como lutar pelo direito a férias se nem a alimentação é garantida? Se fossemos ouvir esse argumento, nenhum direito de segunda ou terceira dimensão teria sido obtido. (SÁ; NAVES, 2018, p.406).

Contudo, essa reflexão se faz pertinente ao se considerar que a efetividade dos direitos dos humanos mostra-se um tanto atrelada ao direito dos animais, isso porque, como apontado, a negligência quanto à sensibilidade dos animais não humanos apresenta liame extremamente curto até a indiferença concernente aos seres humanos. Daí, urgente a necessidade em se trabalhar processo educativo em direitos humanos tanto para os humanos quanto em prol dos não humanos, pois, segundo Leff (2010), a educação ambiental é instrumento que estimula o avanço na construção de novos objetos transdisciplinaridade de estudo mediante questionamentos dos modelos dominantes, norteando comportamentos individuais e coletivos, frente à força politizadora da educação ambiental crítica, alterando padrões no agir.

Assim como abordar qualquer outra temática de direitos humanos, o processo educacional deve ser permanente, o que coaduna com os preceitos da educação ambiental emancipatória, enquanto processo que se envereda pelas veias sociais, construindo-se nos espaços públicos cotidianos inerentes à mutação social, inclusive, enquanto fonte para o próprio direito.

O resultante de um processo de revolução social que, indubitavelmente, gera um choque entre o direito tradicional e o novo direito revolucionário, faz emergir a necessidade de um viés educacional ainda mais premente, visando ampliar “o diálogo sobre o tema, trazendo propostas no campo da educação e das Educação e Direito Animal” (CASTELLANO; SORRENTINO, 2013, p. 136-137).

Proposta essa que coaduna com a afirmação de que o processo educacional não se prende exclusivamente no espaço formal, da escola, muito

menos apenas durante a infância. Os processos de ensino-aprendizagem que tornam o homem capaz de interagir com uma cultura e em uma sociedade ocorrem em cada momento de convivência, reciprocidade e interação que se tem com outros seres, e assim a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida, por meio da integração dos diferentes saberes, sensações, sensibilidade, sentidos e significados apreendidos com os diferentes grupos com os quais se socializa, incluindo o especismo, frente à sua senciência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, no que tange ao direito dos animais não humanos, no ordenamento jurídico pátrio é possível verificar diversas normas que buscam tutelá-los. A própria CRFB/1988, preocupou-se em vedar as práticas que culminassem em extinção da espécie ou crueldade. No entanto, a norma constitucional não foi suficiente para permear completamente o ordenamento jurídico, visto que o legislador infraconstitucional acabou baseando-se no pensamento antropocêntrico e na rentabilidade econômica, conferindo aos animais não humanos o status de bem, coisa ou, no máximo, ser movente.

Embora a relação de interdependência entre os animais (humanos e não humanos) tenha se fundido desde os primórdios da humanidade, ao longo dos anos ela sofreu consideráveis mutações, que envolveram a dominação e a domesticação dos não humanos pelos animais humanos. A teoria de superioridade da espécie humana ganhou impulso e o antropocentrismo desregrado propagou-se mundialmente. Anos mais tarde a ciência voltou-se a pesquisar os sentimentos e a consciência dos animais não humanos, constatando que os mesmos possuem basicamente a mesma senciência que a espécie humana. Destarte, ter sido essa descoberta um dos stopins para a atual discussão acerca do tratamento e da dignidade dispensada aos animais.

De posse a essa consideração, iniciou-se um movimento voltado para instaurar na sociedade um paradigma de respeito e consideração com a vida não humana, nomeada de ética biocêntrica. Nessa lógica, tanto a vida dos animais humanos, quanto à dos animais não humanos, devem ser dotadas do mesmo valor, logo qualquer sofrimento deve ser poupado e o bem-estar elevado.

No que tange à dignidade, essa se encontra intrinsecamente relacionada à característica de incitar respeito e, em um primeiro momento, foi atrelada apenas à vida humana. No entanto, conforme restou comprovado, os animais não humanos são seres sencientes e de posse da norma constitucional vigente, constata-se que a dignidade sempre esteve implícita no ordenamento jurídico brasileiro, embora tenha sido camuflada durante anos, com intuito de não interferência nos lucros que a exploração animal não humana confere aos envolvidos.

No que concerne aos animais não humanos circenses e aos expostos em zoológicos, restou evidenciado o descaso e o desrespeito, bem como a ausência de dignidade para com os animais não humanos em ambas as tradições. Isso explica as diversas tratativas de dirimir o uso de animais não humanos em quaisquer atividades.

Assim, embora algumas minorias, como as mulheres, os LGBT, os negros e animais não humanos, aos poucos, venham adquirindo os mais devidos direitos, ainda encontram-se, estes, passíveis de subjugação e coisificação, concluindo-se que, apesar de ser plenamente aplicável o princípio da dignidade aos animais não humanos, ainda se faz necessário um instrumento em prol de transformar a consciência humana. E, nesse diapasão, está a educação ambiental como viabilizadora de consciência crítica aos cidadãos pelas lutas contra-hegemônicas. Todavia, para que a ação educativa promova, de fato, transformação, deve-se considerar a complexidade ambiental presente no objeto educacional, visto que o objeto abarcado pela educação ambiental é um objeto socioambiental e, nessa premissa, inserido na conjectura dos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 7.173, de 14 de dezembro de 1983. Dispõe sobre o estabelecimento e funcionamento de jardins zoológicos e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1980-1988/L7173.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7173.htm)>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRITO, Álvaro de Azevedo; et al. Educação Ambiental e o direito dos animais: uma análise normativa, panorâmica e integrada. 2015. Disponível em: <https://fernandodeazevedoalvesbrito.jusbrasil.com.br/artigos/228153407/a-educacao-ambiental-e-o-direito-dos-animais-uma-analise-normativa-panoramica-e-integrada>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BROOM, Donald Maurice; MOLENTO, Carla Forte Maiolino. Bem-estar animal: conceito e questões relacionadas – revisão. **Archives of Veterinary Science**, v. 9, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/veterinary/article/download/4057/3287>>. Acesso em: 24 set. 2019.

CALGARO, Cleide. A manutenção de animais em circos e os problemas que ela representa: considerações acerca da problemática. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/16502/11036>>. Acesso em: 11 out. 2019.

CASTELLANO, Maria; SORRENTINO, Marcos. Como ampliar o diálogo sobre abolicionismo animal? Contribuições pelos caminhos da educação e das políticas públicas. *Revista Brasileiro de Direito Animal*. v. 8, n. 14 (2013). P. 132-160. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/9143/6590>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 57.

FERRAZ, I. P. A. et al. A violação dos direitos dos animais na lei nº 7.173/83: a história da urso “marsha”.2019. Disponível em: [http://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/3/2019\\_03\\_0831\\_0858.pdf](http://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/3/2019_03_0831_0858.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2019.

GORDILHO, Heron José de Santana; PIMENTA, Paulo Roberto Lyrio; SILVA, Raissa Pimentel. Balizas da ética ambiental: modelos axiológicos possíveis. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 86-105, mar. 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1165>>. Acesso em: 12 set. 2019.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental, Tradução de Sandra Velenzuela, Revisão técnica de Paulo Freire Vieira, 5 ed, São Paulo, Cortez, 2010.

MAROTTA, Clarice Gomes. **princípio da dignidade dos animais à luz do ordenamento jurídico brasileiro**: justificação, aplicação e novas perspectivas. Dissertação de mestrado apresentado à Escola Superior Dom Hélder Câmara como requisito à obtenção do título de mestre. Belo Horizonte, 2018. 150 f. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <[http://domhelder.edu.br/posgraduacao/editor/assets/arquivos\\_dissertacoesdefendidas/903f00577fc12eb36ddae161ef997e54.pdf](http://domhelder.edu.br/posgraduacao/editor/assets/arquivos_dissertacoesdefendidas/903f00577fc12eb36ddae161ef997e54.pdf)>. Acesso em: 08 de mai. 2019.

PEREIRA, Renato Silva. **A dignidade da vida dos animais não-humanos**: uma fuga do antropocentrismo jurídico. 2009. Disponível em: <<http://www.ecoagencia.com.br/documentos/dignidadeanimais.PDF>>. Acesso em: 05 out. 2019.

RIOZOO. Entenda o enriquecimento ambiental, Câmara Legislativa, 27 de abr de 2018. Disponível em: < <https://www.riozoo.com.br/entenda-o-enriquecimento-ambiental/>>. Acesso em 24 out. 2019.

SÁ, Maria de Fátima Freire de; NAVES, Bruno Torquato de Oliveira. Bioética e Biodireito. Belo Horizonte: Del Rey, 4ª Ed, 2018.

SANDERS, Aline; FEIJÓ, Anamaria Gonçalves dos Santos. **Uma reflexão sobre animais selvagens cativos em zoológicos na sociedade atual**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/7496021/UMA\\_REFLEX%C3%83O\\_SOBRE\\_ANIMAIS\\_SELVAGENS\\_CATIVOS\\_EM\\_ZOOL%C3%93GICOS](https://www.academia.edu/7496021/UMA_REFLEX%C3%83O_SOBRE_ANIMAIS_SELVAGENS_CATIVOS_EM_ZOOL%C3%93GICOS). Acesso em: 21 de out. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. Algumas notas sobre a dimensão ecológica da dignidade da pessoa humana e sobre a dignidade da vida em geral. **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 2, nº 3, p. 69-94, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1282/749>>. Acesso em: 05 out. 2019.

SINGER, Peter. Vida Ética – Os melhores ensaios do mais polêmico filósofo da atualidade. Rio de Janeiro. Ediouro, 2002.

# EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

*Geraldo de Oliveira Macêdo Júnior*

*Fran Yan Coelho Tavares Medeiros*

## INTRODUÇÃO

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada em 09 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, professa em um de seus artigos que todas as pessoas têm direito a uma educação que, entre outras coisas, lhes permita a possibilidade da plena participação, do desenvolvimento, da melhoria da qualidade de vida e da tomada de iniciativas de forma esclarecida.

Também a lei federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou lei Darcy Ribeiro preconiza em seu artigo 2º que:

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 [grifo nosso].

Analogamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998, p. 21) afirmam:

Há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, con-

tribuindo para a promoção e a integração de todos os brasileiros,  
**voltando-se para a construção da cidadania** (...) [grifo nosso].

Ou seja, o Estado brasileiro define a formação para o exercício da cidadania como um dos fins da educação. Nesse sentido o Estado brasileiro inclina-se, ao menos legalmente, a ratificar o compromisso assumido pelo concerto das nações em favor de políticas públicas educacionais constitutivas de uma cidadania autêntica.

Cumprir recorrer, para uma compreensão acurada da temática em apreço, a construção da cidadania, ao educador Paulo Freire (1921–1997) que, em suas últimas obras, dedicou-se mais intensamente ao tema da cidadania. Segundo Freire (1987), a verdadeira educação para a cidadania deve voltar-se para a formação integral do educando, pensado, antes de tudo, como membro de uma comunidade política, disposta a enfrentar os problemas seculares que afligem o povo brasileiro. Dentre tais problemas, destacamos os seguintes:

- a marginalização e exclusão das minorias étnicas;
- a adesão e o cumprimento, por parte de todas as nações-estado, a protocolos ou acordos internacionais de interesse da raça humana;
- a criação de um novo modo de produção econômico que seja solidário, sustentável, menos suscetível às crises econômicas e que permita o desenvolvimento local de forma mais humana;
- a efetivação de um controle mais rigoroso sobre as relações (muitas vezes eivadas de crimes, como a CORRUPÇÃO) entre a administração pública, alguns de seus servidores, alguns detentores de cargos eletivos e certas entidades privadas que prestam serviços ou vendem bens aos governos.

É sobre o eventual controle que o povo poderia efetuar sobre a corrupção que envidaremos esforços para esclarecer as relações entre a cidadania e a educação.

O combate a corrupção exige o envolvimento de todos, numa tomada de posição e de estabelecimento de seus próprios direitos e deveres, agindo localmente mas pensando globalmente, num verdadeiro exercício de cidadania que, nos dias correntes, não diz mais respeito tão somente aos interesses de grupos particulares. A partir dessa “opção política”, po-

demos (re)definir o papel da educação numa sociedade mutante, globalizada, profundamente desigual e caminhando a passos largos em direção à barbárie: formação de cidadãos e cidadãs.

Observe que essa (re)definição é uma exigência de caráter não apenas político-pedagógico ou legal, mas também de sobrevivência da cidadania e da própria democracia.

Acreditamos que é preciso educar para a superação não só das questões supracitadas, mas para a transformação de todas as condições sociais, (re)fundando Estados efetivamente de direito, sociais, democráticos e consensuais. Dentre as muitas questões relativas à formação do cidadão, a educação para o exercício do controle externo social parece-nos, de longe, a mais significativa de todas.

Como objetivo geral, pretendemos aqui estudar as conexões existentes entre a educação, a cidadania, a corrupção e o controle externo social (CES). Isso posto, algumas indagações tornam-se inevitáveis: o que é educação? O que é cidadania? Qual a relação entre educação, cidadania e controle externo social? O que é CES? Como educar para o exercício do controle externo social? Responder tais questões constitui o leque de objetivos específicos desta pesquisa. Trata-se de um estudo bibliográfico exploratório, no qual utilizamos o raciocínio indutivo. Os pressupostos teóricos apoiaram-se nas teses sobre educação de estudiosos ligados à Pedagogia Crítico Progressista, principalmente Paulo Freire, além de doutrinadores do controle externo.

## O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

O conceito de educação aqui adotado foi elaborado pelo educador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio. Em relação a essa definição, D'Ambrosio (1999, p. 15) declara:

Educação é o conjunto de estratégias desenvolvidas pelas sociedades para: a) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial; b) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer a cidadania.

Trata-se de um conceito teleológico, ou seja, construído a partir dos objetivos a serem alcançados pela educação. É um conceito muito próxi-

mo dos marcos legais da educação estampados na Constituição Federal de 1988 (artigo 205) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 2º). O conceito de D'Ambrosio faz referência direta a cidadania, o que nos remete a exploração de tal categoria na próxima seção.

## A ORIGEM E O CONCEITO DA CATEGORIA CIDADANIA

Historicamente, a noção de cidadania surgiu a partir do século VI a.C, em Atenas, devido a questões essencialmente econômicas. A evolução da economia ateniense provocou um excessivo endividamento dos pequenos e médios produtores, ocasionando distúrbios que punham em risco a paz civil, devido principalmente a execução das propriedades e a transformação dos devedores e suas famílias em escravos. Para remediar tal situação, Sólon foi eleito arconte, que era a autoridade civil máxima, em 594 a.C. A partir de então, a participação popular ampliou-se gradativamente, chegando ao auge sob a liderança do general Péricles (494 – 428 a.C), entre 458 e 429 a.C (JAGUARIBE, 1980).

Impossível deixar de enfatizar a relação de causalidade entre a questão econômica (causa) e o nascimento da democracia (efeito), bem como a vinculação daquele binômio ao direito humano fundamental: a liberdade. Foi Aristóteles (384 – 322 a.C.) que em sua obra Política - livro II ofereceu o primeiro conceito de cidadão. Assim Ferreira (1993, p. 13) cita Aristóteles que conceitua cidadão como sendo:

Aquele que tem o poder de participar da administração judicial ou da atividade deliberativa do Estado. Nesse mesmo trabalho Aristóteles afirma: Cidadania é, pois, a participação ativa nos assuntos da cidade. É o fato de não ser meramente governado, mas também governante [grifo nosso].

É possível perceber, de acordo com Aristóteles, que a cidadania gera o cidadão que, por sua vez, gera a cidadania. São noções interdependentes. Referindo-se ao conceito aristotélico de cidadania, Jaguaribe (1980, p. 3) declara: Tal noção define a vinculação de uma pessoa a uma determinada polis e estabelece, concomitantemente, o direito de opinar sobre seus destinos [grifo nosso].

Observe que a democracia era essencialmente participativa, ou seja, era exercida diretamente pelo povo, reunido em assembleia, estando suprimidas quase todas as prerrogativas da nobreza (JAGUARIBE, 1980).

Ainda em relação ao termo democracia, Souza (1980, p. 21) assinala: O demos era o povo miúdo e periférico dos artesãos, dos comerciantes e dos camponeses.

Evidentemente a democracia não pode prescindir de certas magistraturas e corpos técnicos, ambos responsáveis pela execução de certas tarefas específicas mais complexas, tais como educação, tributação e fiscalização dos gastos públicos. Como forma de garantir a participação dos pobres no processo democrático, Péricles introduziu a remuneração pelo exercício do serviço público, com o objetivo de impedir que os aristocratas monopolizassem as magistraturas.

Tais fatos nos levam a considerar as categorias cidadania, democracia e participação como estando indissolúvelmente ligadas, sendo impossível, neste caso, referir-se a qualquer uma delas a desvinculando das demais. O termo participação é aqui compreendido como engajamento numa ação de estrutura pré-existente e finalidade previamente definida (GADOTTI, 1999). Muitos outros conceitos de cidadania – categoria simultaneamente polissêmica e multifacetada – foram elaborados posteriormente (MARSHALL, 1967; ARENDT, 2000; TORRES, 2001, inter alios), todavia adotaremos o posicionamento de Aristóteles em nossa discussão.

## AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A derrocada da democracia participativa na Grécia determinou, pelo menos no plano constitucional, a extinção quase completa da cidadania. Em quase todos os modelos de regimes democráticos pós-atenienses, a participação dos cidadãos na tomada de decisões é irrelevante.

É interessante observar que, ao contrário do que muitos possam imaginar, a substituição da democracia participativa pela chamada democracia representativa liberal redundou, em sentido lato, em fracasso. Em relação a isso o historiador inglês Eric Hobsbawm (apud CAMPOS, 2001, p. 16) declara:

Os argumentos a favor da democracia são, em essência, negativos. Mesmo como alternativa a outros sistemas, ela pode ser defendida apenas com ressalvas. Isso não teve importância durante boa parte do século XX, já que os sistemas políticos que a desafiavam eram

manifestamente péssimos. Até o momento em que enfrentou esses desafios, os defeitos inatos da democracia representativa liberal como sistema de governo eram evidentes para a maioria dos pensadores sérios.

A falência aqui citada se refere à percepção de que eleições livres para a escolha dos representantes não resultam, necessariamente, em prosperidade econômica para os eleitores. As sucessivas crises dos Estados-nação têm reforçado substancialmente esse argumento (CAMPOS, 2001).

Mesmo considerando a força dos argumentos de Hobsbawm, existe pelo menos uma exceção que merece ser levada em conta. É o caso da Suíça. A esse respeito, Galbraith (1979, p. 332) declara:

O exemplo suíço sempre me incentivou a acreditar que há muita potencialidade e eficiência na democracia. O cidadão suíço não delega tudo aos seus mandantes na crença de que eles saibam como agir. **Ele próprio é que procura as soluções** [grifo nosso].

Isso não significa que a Suíça não tenha seus problemas ou que o regime democrático suíço seja perfeito. Problemas tais como crises financeiras internacionais, guerras e mudanças climáticas certamente interferem nos destinos do povo suíço. Entretanto, para questões que os próprios cidadãos podem decidir, a democracia suíça tem se saído muito bem. Sobre isso, Galbraith (1979, p. 333) afirma:

Para questões dentro da esfera democrática helvética – proteção do meio ambiente, condição étnica entre os cidadãos de língua alemã, francesa e italiana, relacionamento tolerante entre diversas religiões, fornecimento de boas condições habitacionais e bons serviços públicos, apoio sensato à agricultura e à indústria, **sistema de ensino que propugna a democracia** – ela encontrou soluções, brilhantes soluções de um modo geral [grifo nosso].

A democracia a que Galbraith se refere é a democracia participativa, que não existe sem a cidadania ativa. Como se vê, é possível e desejável conciliar a democracia representativa liberal e a cidadania, bastando para isso que dispositivos de participação dos governados possam influir na for-

mação da vontade dos governantes (BONAVIDES, 2001). Notem ainda que o sistema de ensino suíço trabalha ativamente em prol da democracia participativa/cidadania ativa, ao mesmo tempo em que o Estado garante aos cidadãos suíços condições econômico-sociais bem acima do mínimo necessário para exercer a cidadania.

A percepção de que a educação colabora para o exercício da cidadania e a consolidação da democracia – como no caso suíço – é aceita e defendida não só por políticos profissionais e governantes suíços, mas também por diversos teóricos da educação e do controle externo. Paulo Freire discutiu abertamente a questão da formação do cidadão democrático pela via da educação, ainda na década de 1960. Referindo-se a esse ponto, Freire (apud Torres 2001, p. 183) sentencia:

A compreensão dos limites da prática educacional necessita de uma absoluta clareza política por parte dos educadores em relação aos seus projetos. Exige que o educador ou a educadora assumam a natureza política de sua prática. A noção de democracia acarreta a noção de cidadania democrática, onde (sic) os agentes são responsáveis e aptos a participar, escolhem seus representantes e fiscalizam seu desempenho. Estas não são apenas práticas políticas, mas também pedagógicas, uma vez que **a construção do cidadão democrático implica a construção de um sujeito pedagógico. Por natureza, os indivíduos não estão prontos para participar da política. Eles têm de ser educados de diversas maneiras em democracia política, aí incluídas a fundamentação normativa, a conduta ética, o conhecimento do processo democrático e o desempenho técnico** [grifo nosso].

Doravante dirigiremos nossos esforços para a questão da fiscalização que o cidadão/cidadã exerce sobre o desempenho dos representantes, a qual batizaremos de CES e que, segundo Torres (2001), exige formação politécnica e científica específicas.

Perceba que a noção (não o conceito) de CES emergiu do debate sobre educação e cidadania e que, na perspectiva dos pensadores considerados, o trinômio educação/cidadania/CES é indissolúvel. Referindo-se as relações entre tribunais de contas e a sociedade, Moreira Neto (2004, p. 83) corrobora com isso ao sentenciar:

Com efeito, a vitalidade do controle social depende sobretudo da educação do cidadão para a democracia (...) Para que essa função participativa tenha êxito, uma específica educação voltada à consciência da república e do dever de todos de zelar pela correta destinação dos recursos retirados da sociedade para custear as atividades do Estado.

Antes de prosseguirmos, porém, duas advertências se fazem necessárias. A primeira é que a palavra educação aqui utilizada não se reduz a educação formal, mas sim a todas as formas, processos ou meios que a sociedade utiliza para desenvolver a cidadania, tais como educação de jovens e adultos, programas de alfabetização, cursos em sindicatos e igrejas, movimentos sociais, campanhas educativas governamentais, etc. Em segundo lugar, pretendemos desconstruir o mito da educação como único remédio, sem efeitos colaterais para todos os males do mundo.

Sem embargo, não acreditamos numa educação para o exercício da cidadania que se pautar apenas por questões pedagógicas ou didáticas, desvinculadas da noção de poder. Em relação a isso, Arroyo (2001, p. 65) declara: Descolando a questão da cidadania da questão do poder, sua construção se esvazia e se reduz a um moralismo e pedagogismo estéreis. A educação não é um mero fazer pedagógico, mas possui uma finalidade política bem definida: formar cidadãos capazes de exercer permanentemente a cidadania, inclusive através do CES.

## A FISCALIZAÇÃO DO DESEMPENHO DOS REPRESENTANTES: CES

O objetivo aqui é conceituar CES. Iniciaremos com o conceito mais amplo de controle, gênero do qual o CES é espécie. Referindo-se ao conceito de controle na linguagem técnico-jurídica, Vincenzo Rodolfo Cazulli (apud COSTA, 2006 p. 39) assinala que:

(...) [controle] está a denotar uma atividade precedentemente consumada por outro organismo, não necessariamente subordinado ao primeiro, podendo ser de natureza diversa, e com escopo de averiguar se os atos editados estão conformes as normas e os princípios que lhe disciplinam a atividade.

O controle pode ser interno ou externo, caso o órgão controlador seja subordinado ou não ao órgão controlado, respectivamente. No Brasil, o controle externo relativo à fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial está a cargo do poder legislativo, sempre auxiliado pelos tribunais de contas, além da existência dos sistemas de controle interno de cada poder. (CF/88, art. 70). Relativamente ao conceito de controle externo, Pardini (apud LIMA, 2007, p. 7/8) preleciona:

Controle externo sobre as atividades da administração, em sentido orgânico e técnico, é, em resumo, todo controle exercido por um poder ou órgão sobre a administração de outros. Nesse sentido, é controle externo o que o judiciário efetua sobre os atos dos demais poderes. É controle externo o que a administração direta realiza sobre a indireta. É controle externo o que o legislativo exerce sobre a administração direta e indireta dos demais poderes (...).

A respeito das relações entre controle externo e cidadania, Lima (2007, p. 8) sentencia:

O controle externo da administração pública, realizado pelas instituições a quem a constituição atribui essa missão, é exigência e condição do regime democrático, devendo, cada vez mais, capacitar-se tecnicamente e converter-se em eficaz instrumento de cidadania, contribuindo para o aprimoramento da gestão pública.

Como forma de garantir um exercício mais efetivo da cidadania através do controle externo, a carta política de 1988 estabeleceu em seu art. 74, § 2º que Qualquer cidadão, partido político, associação ou sindicato é parte legítima para denunciar irregularidades ou ilegalidades aos órgãos de controle externo. Além desse, outros dispositivos constitucionais e vários outros diplomas infraconstitucionais autorizam e estimulam a fiscalização do desempenho dos representantes, que é o CES. Referindo-se ao controle externo social, Lima (2007, p. 18) afirma:

Numa democracia, o controle social é exercido desde o processo de elaboração de políticas públicas, por exemplo, mediante consul-

tas e audiências públicas, até o acompanhamento e monitoramento de sua execução. **Transparência e participação na gestão pública são fatores determinantes para o controle efetivo da sociedade sobre a gestão pública** [grifo nosso].

Sobre o conceito de CES, Santos (apud Lima, 2007, p. 19) caracteriza aquele último como sendo: (...) Controle público não estatal, que atua de fora para dentro do Estado, como exercício do direito de fiscalização da atividade, [sendo] complementar ao estatal (...). Segundo Sabóia (2008, p. 5), por controle social entende-se: A participação da sociedade no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando objetivos, processos e resultados.

Acreditamos que por controle social Sabóia referiu-se a CES. No âmbito desta pesquisa, adotaremos a caracterização elaborada por Sabóia como conceito de CES.

## EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO CES

Na direção oposta das seções anteriores, não conceituaremos “educação para o CES”, por acreditarmos que esta última é espécie do gênero “educação” anteriormente conceituado. A ideia aqui é responder, ainda que parcialmente, ao seguinte questionamento: como educar para o exercício do controle externo social? Para isso, proporemos algumas “linhas de ação” para a “educação para o CES”, lembrando que a palavra educação aqui utilizada não se reduz a educação formal, pois acreditamos que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os seres humanos se educam em comunhão, mediatizados pelo diálogo (FREIRE, 1987).

Entre as linhas de ação sugeridas, destacam-se sobremaneira as ações “pedagógicas” já desenvolvidas por diversos Tribunais de Contas. Como “linhas de ação” para a educação em CES (algumas delas já em andamento), sugerimos à sociedade brasileira:

- Instalação, estabelecida através de lei, de conselhos de CES nos níveis municipal, estadual e federal;

- Instalação de Infovias a Serviço da Transparência em todos os municípios brasileiros, visando integrar numa única base de dados on-line todos os gastos públicos, com amplo acesso dos cidadãos (Projeto do Deputado Federal Ariosto Holanda, Dr. Ubiratan Aguiar, Dra. Socorro França, entre outros);
- Formação de redes sociais que atuem no CES (projeto do Dr. Ubiratan Aguiar, ex-Presidente do Tribunal de Contas da União – TCU);
- Inclusão do ensino de cidadania e direitos humanos – ambos indissolivelmente ligados à educação para o CES – na grade curricular da educação básica e superior;
- Participação das comunidades escolares em atividades de CES;
- Criação de cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu, em CES;
- Institucionalização de prêmios que valorizem experiências na área de educação para o CES;
- Capacitação atores governamentais e não governamentais que atuem na área de educação para o CES;
- Realização cursos (preferencialmente na modalidade educação à distância) de controle social de contas públicas (projeto em andamento do TCM-CE, Fundação Demócrito Rocha, entre outros);
- Utilização dos mass media, para realizar campanhas de esclarecimento e difusão sobre o CES e sua relação com os valores humanos, democráticos e republicanos (projeto do Dr. Ubiratan Aguiar, ex-Presidente do Tribunal de Contas da União – TCU).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão prévia percebemos que, em grande medida, não há como descolar o CES da educação e da cidadania, dados os profundos e sólidos laços que unem aquela função a estas categorias. A integração das linhas de ação aqui propostas numa política pública voltada especificamente para a educação para o CES parece-nos não só desejável como perfeitamente possível. Posteriormente, pretendemos estudar relações entre fake news, a percepção da corrupção e os eventuais efeitos delas sobre o CES.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: Ester, B, Arroyo, M, Nosella, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2001.
- BONAVIDES, P. Teoria constitucional da democracia participativa. São Paulo: Malheiros, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Casa Civil da Presidência da República. Contém informações sobre legislação, notícias e serviços. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 28 de outubro de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, 20 dez 1996.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, F. A falência da democracia. Jornal O Povo, fortaleza, 16 set. 2001. Caderno política, p. 16.
- COSTA, I. B. D. Tribunal de contas: evolução e principais atribuições no Estado democrático de direito. Belo Horizonte: Fórum, 2006.
- D'AMBROSIO, U. Educação para uma sociedade em transição. Campinas: Papirus, 1999.
- FERREIRA, E. S. Cidadania e educação matemática. A educação matemática em revista, Blumenau, ano I, nº 1, p. 12-18. 2º semestre de 1993.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. Escola cidadã. São Paulo: Cortez, 1999.

- GALBRAITH, J. K. A era da incerteza. São Paulo: Pioneira, 1979.
- JAGUARIBE, H. A democracia de Péricles. In: JAGUARIBE, H. (org.). A democracia grega. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.
- LIMA, I. H. Controle externo: teoria, jurisprudência e questões de concursos (Coleção Provas e Concursos). Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MOREIRA NETO, D. F. O parlamento e a sociedade como destinatários do trabalho dos tribunais de contas. In: SOUZA, A. J. Et al. O novo tribunal de contas: órgão protetor dos direitos fundamentais. Belo Horizonte: Fórum, 2004
- SABÓIA, E. Rede de controle social. Jornal O Povo, Fortaleza, 26 fev. 2008. Caderno principal, p. 05.
- SOUZA, J. C. De. A polis como quadro institucional da cultura grega. In: JAGUARIBE, Hélio (org.). A democracia grega. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.
- TORRES, C. A. Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

# A NECESSIDADE DA MANUTENÇÃO DOS AVANÇOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS

*Ana Paula Enes de Barros*

## INTRODUÇÃO

O presente texto pretende elencar em ordem cronológica a evolução dos artigos de lei no Brasil, desde a primeira Constituição Federal em 1824 até a mais recente Constituição de 1988 no que se refere aos direitos a educação para a diversidade.

O artigo analisa o desencadeamento das leis para que a educação fosse respeitada como forma de disseminação de cultura para os afrodescendentes ou negros e os indígenas e seus descendentes.

A discussão do tema é importante nos dias atuais, em que os direitos adquiridos por lei pelos cidadãos, principalmente aqueles que vivem em situação de marginalidade são questionados, em que os valores da sociedade brasileira se mostram em desestruturação, dividida entre aqueles de ideal conservador, que não conseguiram aceitar os avanços legais de movimentos como o LGBTQ, Feminismo, Movimento Negro e etc., e aqueles que vislumbram uma sociedade multicultural que garanta o acesso à educação a todos de forma equilibrada.

O Brasil não tem em seu histórico um retrocesso considerável em relação às leis que garantem a educação na diversidade, embora a execução e realização dessas leis não acompanhem a velocidade com que elas são

votadas em plenário. Pode-se encontrar em maior ou menor grau em todo o território nacional uma educação que prioriza “o comum, o uniforme e o homogêneo” (CANDAUI, 2011, p. 240). Acredita-se que legalizar a ideia de uma nação mais justa, que possa dar oportunidades com equidade a todos os setores da população, em leis que conotam obrigações, é ainda a forma mais eficaz de garantir ao homem a educação para que possa se tornar um cidadão autônomo no mundo.

## 1. Evolução do direito à educação para a diversidade no Brasil

Na história do Brasil, o modelo de educação sempre privilegiou algumas minorias e a conversão daqueles chamados diferentes em iguais. Em seu período de colonização nos séculos XVI e XVII, com “um modelo lusitano que expressava valores e conteúdos vigentes em Portugal” (VEIGA, 2007, p.51), tal educação buscava a “conversão dos indígenas, a formação teológica para religiosos e pessoas com vocação e a preocupação em educar os filhos dos colonizadores” (VEIGA, 2007, p.51). A única distinção que se fazia à forma de ensinar era a educação para os filhos dos colonos no contexto europeu e a educação para os indígenas com o intuito de catequizá-lo.

Com a vinda da família real para o Brasil e a necessidade de se pensar em uma educação mais abrangente, a primeira Constituição de 1824, inovava em seu item 32 do artigo 179 ao “garantir a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Tal lei não assegurava direitos àqueles que não eram considerados cidadãos: os negros, os indígenas e os escravos.

A primeira Constituição Republicana de 1891, retira de seu texto a garantia de direitos a livre e gratuito acesso ao ensino e se preocupa em diferenciar as atribuições legais da União com relação ao ensino superior e ao Estado no que se refere à educação primária e secundária, segundo Freitas (2004). Tal atitude traz sérias consequências sociais a uma população de grande maioria analfabeta, a quem o direito de voto é vetado. Somente 5% da população se via na condição de cidadão votante e, portanto, nada podendo interferir nas escolhas da país. Eram 95% de marginalizados, ou desiguais a quem o direito à educação para a diversidade era inimaginável.

Só na Constituição de 1946 “a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública.” (FREITAS, 2004, p.9)

Vê-se que até o final da primeira metade do século XX, a educação no Brasil expressava o modelo lusitano de cultura, valores e conteúdos, sem preocupação com a educação para a diversidade ou os diversos, como indígenas, negros, quilombolas, que contemplem aspectos de sua cultura, que os respeite em suas diferenças ou que tragam referências às contribuições definitivas desses povos à nossa história.

O marco para a grande mudança no país acontece com a criação em 1945 da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) que se preocupa com as questões do racismo e da diversidade, para a solução de problemas que desafiam a sociedade. A ONU (Organização das Nações Unidas), em 10 de dezembro de 1948, após os horrores e devastações ocasionados pela Primeira e Segunda Guerra Mundiais, institui “A Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Em seus artigos, os direitos básicos do cidadão para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do mundo são assegurados independente de nacionalidade, cor, sexo e orientação político, religiosa ou sexual. Ao explicar seus objetivos, a Declaração (1948, p.4), proclama:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

O Primeiro Artigo (1948, p. 4) assegura 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”.

Em seus demais artigos, a declaração assegura a todos os seres humanos o direito à diversidade das formas de vida e à diferença. Assegura o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento de sua própria cultura e responsabiliza o Estado por medidas jurídicas, a fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam usados para combater o racismo e estimula a aplicação de programas especiais para promover a melhoria da situação de grupos menos favorecidos.

O documento versa sobre a necessidade dos especialistas em ciências naturais, culturais e dos estudos culturais a realizarem pesquisas objetivas sobre bases amplamente interdisciplinares.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos encarrega a educação em cada um dos países, sobretudo a educação formal de garantir o direito à igualdade dos desiguais e à diversidade.

Tal documento desencadeou nos países membros, ações políticas que orientavam à defesa da igualdade de direitos entre todas as pessoas e denunciavam as desigualdades que precisavam ser superadas para assegurar direitos aos excluídos, marginalizados e discriminados.

Inspirada nessa Carta, a Constituição Federal do Brasil de 1988, tenta defender os direitos humanos de forma ampla. O país à época, recém-saído de uma ditadura militar, que ansiava por se afirmar homogêneo na concessão de direitos aos cidadãos, harmônico no que diz respeito às diferenças, se reconhecia uma sociedade heterogênea e dissonante. A Carta Magna reconhece em seu artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Embora haja “um longo histórico no país em se tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos sociais considerados diversos no decorrer da história” (Gomes, 2012, p. 688) houve em contrapartida uma ampliação significativa do direito à educação escolar, como um ato de confirmação do direito à igualdade aos desiguais e uma aposta por parte do poder político, que a educação seria o instrumento de desenvolvimento cognitivo, moral, intelectual e social do homem a fim de que ele se transformasse

em um cidadão autônomo e portanto pudesse postular acesso aos direitos sociais com igualdade. Segundo Candau (2012, p.720), a expansão da escolarização e a busca de uma educação escolar comum a todos, afirmam essa crença.

Portanto, segundo Gomes (2012) a partir dos anos 1980 o caráter indetentário de indígenas, negro, quilombolas, feministas, LGBTQs, povos do campo, pessoas com deficiências, povos e comunidades tradicionais, passa a receber um olhar afirmativo da sociedade.

## 2. Direito à igualdade e educação para a diversidade

Ao universalizar o acesso ao ensino, a escola se torna um lugar de direito de todos. Vários grupos sociais passam a frequentar esses espaços antes exclusivos de certas parcelas da sociedade. Porém a escola acabou reproduzindo as desigualdades e se transformando em um ambiente estratificado e repetidor de padrões sociais, gerando um novo e intransponível território de poder simbólico. A evasão, o fracasso escolar e distorções idade – série, suscitam a discussão em torno do tipo de educação que as escolas públicas no Brasil têm promovido.

Segundo Candau (2017, p.721), a garantia de um ambiente igual a todos com avaliações e currículos de abrangência municipal, estadual e federal e o currículo comum a nível nacional que está sendo elaborado evidenciam a interpretação errônea de uma escola igual, homogênea e uniforme.

Na contemporaneidade, segundo Candau (2012, p.718) há uma nova perspectiva em relação à questão dos direitos humanos. Os direitos humanos antes vistos como individuais e fundamentalmente civis e políticos passam a ser direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Para Santos (2012, p. 719) será necessária “uma reconceitualização, que tem como questão-eixo a articulação entre igualdade e diferença”. Para o autor “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Se faz necessário incluir o valor da diversidade aos implementados direitos à universalidade e à indivisibilidade. “Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença.

Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.” (PIOVESAN, 2006, p.24).

A educação popular, que valoriza os saberes e a cultura de um povo, dentro de sua realidade e perspectiva histórica e que acontece fora dos muros escolares, e militantes de movimentos não governamentais, começam a estabelecer espaços desde a década de 1980 para o encontro e a discussão da educação em direitos humanos.

Para responder aos movimentos sociais que tomam força, a partir dos anos 1990, estabelecem-se políticas públicas, programas e iniciativas direcionadas ao reconhecimento da diversidade. O Estado Brasileiro reconhece o seu caráter pluriétnico como fundamento constitucional do currículo escolar e garante o direito constitucional à identidade étnica como fundamento do currículo escolar.

O Governo Federal, a partir daí se esforça para orientar e proteger os direitos fundamentais do homem, respondendo a demandas diferentes de vários movimentos sociais, assegurando a inclusão de novos temas como a Lei de Diretrizes e Bases nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino da educação básica, tentando romper o paradigma eurocêntrico que dominou a educação do Brasil desde os seus primórdios.

Políticas de ação afirmativa como as cotas para negros nas universidades, escola inclusiva, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, materiais pedagógicos para enfrentar a homofobia, o sexismo, racismo, entre outros são elaborados em vistas a uma educação em direitos humanos.

É lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003/2006), elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos vinculado à Presidência da República e em conjunto com o Ministério da Educação começam a promover a formação dos educadores. (CANDAUI, 2012, p.723)

Em seu Artigo 3º as Diretrizes Nacionais têm os seguintes princípios:

Art. 3o - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Foi-se aproximando assim, o direito à educação e a educação para os direitos humanos, onde “a construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal” (CANDAU, 2012, p. 724). Mas por que não se vê essas iniciativas implementadas, 15 anos depois de lançado o Plano?

Para Candau (2012, p. 724), políticas públicas, formação de educadores e práticas pedagógicas ainda se encontram muito fragilizados como veremos nas questões dos dois grupos étnicos que foram marginalizados em toda a história do Brasil:

## 2.1. Alunos indígenas

Desde as ações de catequização pelos jesuítas, na chegada dos portugueses ao Brasil, até as práticas indigenistas do século XX, pressupõe-se o indígena como inferior em relação à raça branca e conseqüentemente em um processo selvagem de educação.

As políticas indigenistas brasileiras surgem para prevenir a extinção dos indígenas e com a proposta de catequese dos mesmos. Em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e a partir de 1918, Serviço de Proteção aos Índios (SPI), surgem para integrar de forma laica e militarizada as “povoações indígenas” com o objetivo de proteção de conflitos intertribais e nacionais e de defesa nacional. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p. 768). Orientado pelo positivismo do progresso visava-se proteger o indígena em sua posição transitória em direção à sua incorporação na sociedade, tornando-os aptos para o trabalho e a participação na modernização nacional.

A educação escolar para Oliveira e Nascimento (2012, p. 769) servia para “amansar os índios, integrá-lo à estrutura econômica do país como

trabalhadores rurais e inculcando nos mesmos o sentimento de comunhão nacional”. Não existia nenhuma preocupação com a cultura e a história das populações indígenas. As escolas indígenas eram similares às escolas rurais do país.

A partir de 1953 o SPI recomenda que o termo escola seja substituído por “Casa do Índio” e a “planta das escolas “seja modificada para se parecer mais com as habitadas pelos indígenas. O programa incluía aulas de português, aulas de práticas agrícolas para os meninos e de práticas domésticas para as meninas. Em 1967 em pleno regime ditatorial, substitui-se o SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Os militares pretendiam com a FUNAI tornarem-se aceitos internacionalmente já que a SPI recebia duras críticas de corrupção e maus tratos aos indígenas. Além disso queriam cuidar da defesa das divisas nacionais, assim como do desenvolvimento econômico.

A FUNAI, assim como a SPI, tinha uma forte orientação no sentido de integração nacional dos índios, pesquisas sobre os índios, “sensibilização da população nacional para a causa indigenista, exercício do poder de polícia nas áreas de reserva e de representação tutelar do índio e ainda promover a educação de base apropriada do índio”. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.771)

O bilinguismo passa a ser aceito para melhor aprendizagem dos conteúdos e linguagens nacionais dos indígenas, instituiu-se a formação dos próprios indígenas em monitores bilíngues, ainda que com a finalidade “civilizatória do estado”.

As ações educativas passaram em 1991 da FUNAI para o MEC, pelo Decreto n.26, descentralizando as ações indigenistas no Estado, embora a FUNAI tenha continuado mantendo uma instância específica em sua estrutura administrativa para a Educação Escolar Indígena, participando de diretrizes, currículos e regularização de escolas.

Os anos de 1980 e 1990 marcam algumas conquistas e o reconhecimento da pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação na educação escolar dos indígenas. A Constituição Federal de 1988 é “mais favorável de forma jurídica e administrativa à reprodução sociocultural e política dos povos indígenas, reconhecendo as línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” dos indígenas, imprimindo um maior respeito aos interesses dos povos indígenas. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.774)

A Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, promulgada no Brasil em 2004, traz avanços no reconhecimento das diferenças dos povos indígenas, se afastando da idéia de proteção e integração dessas populações. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.774)

Agora o diálogo das instituições do governo com esses povos seria feito diretamente sem a interferência de órgãos indigenistas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, homologada pelo MEC em 2012 garantem:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares e expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional. (Parecer CNE/CEB n. 13/2012)

Reconheceu—se com a transferência da competência das políticas de Educação Escolar Indígena para o MEC e com a Constituição Federal de 1988 o processo de aculturação e destruição dos indígenas e recomendou-se a partir de então uma educação de reconhecimento e respeito das diversas etnias indígenas e a relevância de seus costumes, línguas, crenças e organização social quando se considera a sua Educação Escolar. Sendo assim várias diretrizes orientadas pelo MEC definiram a partir de 1991 “os princípios e propostas pedagógicas e curriculares para escolas indígenas, pautadas nas idéias de especificidade, diferenciação, interculturalidades, bilinguismo e escola comunitária” (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.776).

Em 1999 o MEC homologou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas indígenas, reconhecendo o Ensino Escolar Indígena como modalidade diferenciada, orientando o sistema de ensino a responder a demanda das escolas indígenas demonstrando a necessidade de se ofertar toda a educação básica nos contextos indígenas. Até então apenas

os 2 primeiros anos do Ensino Fundamental seguiam essa orientação. O MEC abre o diálogo para a troca de experiências com as ONGs e com as representações indígenas para construir uma política educacional.

Em 2009 o MEC organizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em Luziânia (GO), onde foram apontados os avanços e dificuldades nessa empreitada. As conquistas legais foram os avanços mais expressivos alcançados até então. Com elas os números de alunos nas escolas aumentaram e existe uma maioria de professores indígenas nas salas de aula e na gestão. Além disso, segundo Oliveira, Nascimento (2012, p.777), houveram maiores investimentos do MEC na construção de escolas, alimentação escolar e formação de professores. Foram apontados porém algumas dificuldades em relação às políticas implementadas, como o não reconhecimento da categoria de “professor indígena”, problemas com transporte e alimentação escolar, construção de escolas em desacordo com a cultura das comunidades indígenas e o não reconhecimento das escolas indígenas pelos Conselhos de Educação.

Os avanços nos planos legais não alcançaram porém as políticas e as secretarias e conselhos de Educação no plano das ações. Embora as diretrizes nacionais tenham instituído ao Estado a responsabilidade do Ensino Escolar Indígena, a maioria das escolas indígenas são municipais. Além disso os conselhos de Educação desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois não estabelecem critérios específicos para o reconhecimento das escolas indígenas e a formação de professores.

Uma questão a ser considerada é a adequação das disciplinas e assuntos específicos das comunidades indígenas aos parâmetros das Bases Nacionais Curriculares, uma vez que as comunidades indígenas pretendem se inserir no mundo contemporâneo, mas querem que a escola possa também servir aos seus interesses e projetos comuns.

## 2.2. Alunos Negros

Em 1950 a UNESCO, órgão criado pela ONU depois da Segunda Guerra Mundial, realizou pesquisas no Brasil acerca da visão mundial de que o Brasil era um país modelo na superação do racismo. Foram encomendadas pesquisas no país a fim de compreender como se dava esse fenômeno, como se o país fosse um exemplo de igualdade no mundo.

A conclusão da Unesco à época foi de que existe sim o preconceito racial nesse país, de maioria negra e que esse preconceito acontece de forma velada, diferentemente de outros países como os Estados Unidos. No Brasil o fenótipo (características físicas) é determinante na intensidade do comportamento racista e estados com maior industrialização e potencial possibilidade de ascensão social evidenciam o preconceito.

Até esta época era comum confundir a precarização do acesso à educação pela população negra com a falta de oportunidades das classes sociais mais baixas no país. Os sistemas de relações sociais que constituíam as sociedades escravocratas se mantiveram e a educação não colaborou até então para que os alunos pudessem conhecer a história do mundo de um ponto de vista alheio ao domínio eurocêntrico.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e os estudos da UNESCO colaboraram imensamente para que na Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a temática étnico-racial pudesse ser abordada e instituída a Comissão da “Ordem Social”. Segundo Silvério, Trinidad (2012, p.894), propostas como a demarcação das terras das comunidades quilombolas, criminalização da prática de racismo e preconceito racial e uma política educacional de combate ao racismo e à discriminação, foram discutidas, além de ações afirmativas voltadas para a população negra. (SILVÉRIO, TRINIDAD, 2012, p. 894)

A Constituição Federal de 1988 reflete sobre a transição de

Uma sociedade homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005).

A Constituição reconsidera o papel da África na formação da nacionalidade brasileira, reconhece o caráter pluriétnico da nossa sociedade e o direito constituinte à identidade étnica como fundamento do currículo escolar. A cultura negra passa a ser vista como base do processo civilizatório nacional e eixo estruturante do currículo escolar (SILVA JÚNIOR, 2012).

São marcos das conquistas do movimento negro:

- A Marcha do Zumbi dos Palmares (1995), que marca a instalação em 1996 do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI);
- Os Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, encomendado pela UNESCO;
- A Conferência de Durban, na África do Sul, realizada pela ONU em 2001, conhecida como a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância.
- A Aprovação da Lei nº12.711/2012, ou “Lei das Cotas”, que garante que as instituições federais de educação superior destinem além de 50% das vagas a alunos oriundos de escolas públicas que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- A Aprovação da Lei der Diretrizes e Bases número 10.639/2003, bem como a sua regulamentação. A LDB 10639/03 previu o direito do negro se reconhecer na cultura nacional, manifestar seus pensamentos com autonomia individual e coletiva e expressarem suas próprias visões de mundo. Estabeleceu o direito dos negros de cursarem cada um dos níveis de ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis e capazes de conduzir à reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

Estabeleceu em seu conteúdo a necessidade de ampliar o foco dos currículos escolares, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos no conteúdo programático, assim como a “luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (LEI nº10639/2003). A lei da autonomia aos estabelecimentos de ensino para se valer da colaboração da comunidade, cabendo ao administrador do sistema de ensino prover as escolas, professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos relativos à educação das relações étnico-raciais e do ensino de história da cultura africana e cultura afro-brasileira acompanhando os trabalhos de formação inicial e continuada de professores. A UAB, Universidade Aberta do Brasil e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica -RENAFOR ficariam encarregadas de ofertar cursos de nível de aperfeiçoamento e especialização.

Algumas questões ainda são enfrentadas nesse campo de implementação e formação de professores. O discurso eurocêntrico, as fontes bibliográficas disponíveis e o racismo e preconceito na nossa sociedade são uma delas. Seria necessária formação de professores pluridisciplinar que fosse capaz de rever toda a estrutura do ensino brasileiro com a quebra de estereótipos resgatando omissões e recuperando o papel da população negra na História do Brasil e da África e da Humanidade. A falta de material didático sobre a História da África impulsionou um grupo de 350 cientistas a reconstruir a historiografia africana livre de estereótipos e do olhar estrangeiro. A UNESCO em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos, viabilizaram em 2014 a edição completa em português desse material necessário para preencher uma lacuna na formação brasileira a respeito do legado do continente para a própria identidade nacional.

O fato é que muitos professores até a presente data desconhecem o material e não receberam uma formação continuada adequada para desenvolver tais assuntos em todo o ensino básico o que transforma em letra morta uma conquista tão significativa nas nossas leis de inclusão das diversidades na educação.

## Considerações: O Risco do Retrocesso

O movimento de inclusão da educação no Brasil, do reconhecimento das diferenças e do direito à diversidade, vem sendo foco de atenção mais efetiva desde a década de 1980, com a necessidade de se

oferecer educação pública no contexto das desigualdades socioeconômicas e da diversidade.

Educação é um direito, e como tal, deve ser igualitário, equânime e justo, formando sujeitos sociais prontos a participar como cidadãos no mundo, visando o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Os movimentos sociais, a partir dos anos 1980, contribuíram muito para o olhar afirmativo das diversidades e para a consideração das desigualdades. Questões com o questionamento à globalização capitalista, redes internacionais contra a hegemonia, conflitos étnicos-raciais, redes sociais com foco na emancipação social são decisivos para se combater a xenofobia, racismo, homofobia, preconceito religioso, sexismo.

Nessa direção a Constituição Federal de 1988, assegura o direito da igualdade dos desiguais, do ensino para todos e assegura o direito de ser diverso e diferente.

Na análise dos direitos à educação para indígenas e negros, vê-se um avanço na implementação das leis, na criação de conselhos e nas orientações do Ministério da Educação e Cultura em criar mecanismos para a implementação de tais leis.

Ainda assim, sob o respaldo do direito à educação, do direito à diversidade, conseguidos através de algumas constituições federais e inúmeras leis complementares, através de um esforço conjunto das políticas públicas, sociedade civil, associações e institutos, até a presente data, buscava-se no Brasil condições sociais, políticas, econômicas e legais para assegurar a toda a multiplicidade de cidadãos a equidade e a reparação histórica dos danos impostos a alguns grupos minoritários.

O que nunca existiu e não pode acontecer em nosso país é um retrocesso na formulação e homologação das leis que garantem o direito às diferenças, que garantem a incorporação dos cidadãos brasileiros que vivem à margem ao exercício pleno de sua cidadania.

Ao discorrer sobre a penosa caminhada evolutiva em termos legais do direito à educação é premente que se compreenda que não existe no mundo atual espaço para o retrocesso. As políticas públicas influenciadas pelos interesses parciais de um grupo de pessoas não podem se sobrepor ao bem e à defesa de direitos conquistados para todos os cidadãos.

Projetos de lei que demonstrem “preferências político-partidárias”, que direcionem livros didáticos e paradidáticos e pretendam atingir currí-

culos escolares e planos educacionais, para coibir a educação para a diversidade são ameaças à Constituição Federal de 1988 que garante a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, além do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Nenhum projeto de modificação da educação pode burlar a Constituição de nosso país em seu artigo 3º, parágrafo 4º, que diz, “No exercício de suas funções, o professor: IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”. Nenhum projeto que se proponha no Brasil, deve desconsiderar todos os avanços alcançados pela ONU e demais organizações mundiais de direitos humanos. Nenhum projeto que se pretenda transformar em lei deve confrontar o conceito de laicidade do ensino público e incitar o preconceito.

A educação para a diversidade considera todas as pluralidades e os aspectos sociais e culturais de cada um dos grupos representativos que têm o direito à educação e definitivamente uma educação inclusiva não pode retroceder ao desconsiderar os fatores sócio históricos, a diversidade, a individualidade. Reconhece-se que a educação no Brasil encontra um grande desafio nos dias de hoje, para sobrecarregar o seu arcabouço já abarrotado de preocupações: manter as leis que garantem ao menos por hora, as conquistas alcançadas.

## Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. LEI nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez 2011.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas Nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.3/3, p. 013-025, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.
- NAÇÕES UNIDAS. Informe de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Preparatória a la Conferencia de Examen de Durban, 08 de julho de 2008. New York: ONU, 2008. (Documento A/CONF.211/PC.3.3)
- OLIVEIRA, Luiz Antônio; NASCIMENTO, Rita Gomes de. Roteiro Para Uma História Da Educação Escolar Indígena: Notas Sobre a Relação Entre Política Indigenista e Educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, Setembro 2012.
- PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. A educação entre os direitos humanos. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 11-42.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.
- SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.

SILVA JUNIOR, Hélio. Educação, diversidade e igualdade racial: marcos legais e conceituais. 2012 (mimeo.)

SILVÉRIO, Valter Roberto. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p.108.

SILVERIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 891- 914, Setembro 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. História da educação. São Paulo: Ática, 2007

# O BRASIL NA LIDERANÇA DAS FORÇAS DE PAZ DA ONU NO REPÚBLICA DO HAITI

*Wanderlei Salvador*

## INTRODUÇÃO

Este artigo sobre os Direitos Humanos é uma reflexão sobre a história da colonização americana pelos europeus, e do surgimento das Forças de Paz da ONU que estiveram atuando no Haiti, lideradas pelo Brasil. Depois de derrubarem o governo composto por déspotas e suas forças opressoras uniformizadas, ocorreu uma guerra civil inevitável para casos assim. De repente, a população se vê contaminada por forças estrangeiras, com sotaques e semblantes dissonantes dos seus. Como reagem as pessoas mais humildes e desamparadas, quando percebem que tropas uniformizadas de outros países, chegam à porta de sua casa? Ao perceberem que forças estrangeiras rondam suas vilas e casas, estas pessoas desesperadas, acabam procurando justamente os antigos opressores, para se “protegerem” dos estrangeiros. Como proteger as crianças, as mulheres e os idosos, que são os mais vulneráveis, nestes conflitos? Como agem e atuam estas forças de paz? Quais são as atrocidades cometidas e contra quem? Estudamos a seguir, sobre a justificativa e a necessidade de criação de Forças de Paz, na junção de vários países, para assegurar estes direitos fundamentais em nações estrangeiras em conflitos internos no Orbe, e notadamente no Haiti, cuja missão foi liderada pelo Brasil.

## 1.1- Aspectos gerais sobre direitos humanos

Pode-se dizer que o Direito, como ciência, é uma das áreas de conhecimento mais antigas que existem pois, desde que o homem passou a reunir-se em grupos, houve a necessidade de se estabelecer regras para organizar o convívio coletivo. Conforme a sociedade evoluiu, nossas normas também sofreram transformação.

Mesmo com o percurso que a sociedade tomou ao longo da História, e da própria evolução do Direito, hoje considerado uma ciência humana, o homem ainda não foi capaz de perder seu sentimento individualista de superioridade e aceitar particularidades de quem possui suas próprias semelhanças. Não conseguiu deixar para trás sua condição primitiva de crueldade, de tratar com indiferença e até mesmo exterminar quem é igual a si próprio.

As barbáries que cometem os indivíduos entre si ocorrem de tempos tão remotos quanto o surgimento das primeiras organizações sociais e suas instituições jurídicas. Desde que passou a viver em sociedade, é imensurável o desrespeito e a crueldade do ser humano para com os seus semelhantes.

“Tal ação tem como “razão de ser” a ideia de não dispensar ao ser humano seu devido respeito, tratá-lo como coisa, não considerá-lo em sua especificidade, em sua dignidade inerente. O “desvalor” manifestado é a dignidade do ser humano.” (BITTAR; ALMEIDA, 2005, p. 468)

A ocupação da região sul e central da América pelos europeus no final do século XV, em especial patrocinada por reinos ibéricos, também deixou um lastro sangrento na história da dominação dos povos originários destas terras, e a pilhagem de tesouros e matéria-prima não foram as únicas perdas sofridas. Povos e culturas inteiras foram dizimados e, quem sobreviveu, teve parte de sua história e identidade destruída.

A brutalidade com que os europeus marcaram seu domínio sobre o território que hoje se conhece por América Latina não é um fato isolado na história da humanidade. Aqui agiram com suas atitudes baseadas no sentimento de superioridade dos conquistadores e interesses mercantilistas

de seus soberanos, mas antes disso, estes fatos já se repetiram e ainda hoje se manifestam em diversas civilizações, independentemente do motivo.

Interesses políticos, econômicos e militares são assuntos de importância, mas não são os únicos motivos para que um povo, visto como dominador, deixe de dispensar à civilização dominada o seu devido respeito, no que se refere aos direitos humanos. Alguns povos primitivos da América do Sul e Central, embora considerados como possuidores de uma cultura e conhecimentos elevados também tinham o hábito de massacrar membros de seu próprio grupo de convívio, normalmente com intuito religioso. Os rituais com sacrifícios humanos praticados por veneração a um deus ou rei eram praticados muito antes dos colonizadores europeus cometerem suas barbaridades por aqui.

Apesar de todas as atrocidades cometidas entre os povos ao longo da história, ocorreram grandes conquistas como, por exemplo, a Petição inglesa de Direitos de 1628, ou a Revolução Francesa de 1789, no tocante aos direitos naturais do ser humano. Daí, vemos que aquilo que pertence a cada indivíduo desde a sua concepção, as normas legais e os debates sobre o tema, são bem atuais.

A abordagem sobre o assunto “foi internacionalmente estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pouco depois da Segunda Guerra Mundial, quando o homem horrorizou-se com as crueldades cometidas pelos partidários do nazismo.” (CASTILHO, 2011, p. 11)

A atual discussão acerca dos Direitos Humanos se deve a um fato em especial: a intolerância racial e étnica que ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial, movida pela ideia de superioridade de uma raça em detrimento de outra. O extermínio em massa, principalmente de judeus, não teve o mesmo caráter primitivo dos sacrifícios humanos que cometiam os indígenas da América Latina, regidos muitas vezes por rituais antropófagos. Também não foi a única atrocidade cometida contra a vida humana neste período, mas a atitude dos nazistas foi tão primitiva quanto a daqueles. Impressiona a crueldade e a facilidade de exterminar quem lhe parece inferior, a ideia de considerar insignificante um grupo de pessoas com características semelhantes entre si, a ponto de cometer o maior genocídio da história da humanidade.

Pouco antes disto, se viu o cerceamento da própria liberdade destas pessoas consideradas sem dignidade pela “raça superior”, a ponto de ti-

rar-lhes uma característica própria de cada indivíduo: sua condição de ser cidadão no lugar em que vive.

Foi em resposta aos holocaustos e outras atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial que, no período pós-guerra, observou-se a necessidade de discutir e normatizar internacionalmente regras de proteção aos direitos humanitários. Desta forma, líderes políticos das potências vencedoras do conflito criaram, em 26 de junho de 1945, nos Estados Unidos, a Organização das Nações Unidas, com o intuito de evitar um novo conflito em escala internacional, promover a paz mundial entre as nações e, acima de tudo, garantir a promoção e proteção de direitos inerentes a todo ser humano, como o próprio direito a vida, o direito de liberdade e igualdade, entre outros.

Desde sua criação, a Organização das Nações Unidas intervém de forma efetiva em países envolvidos em conturbação social, na tentativa de resolver os conflitos entre nações, auxiliar na manutenção da paz mundial e contribuir com ajuda humanitária quando se fizer necessário. Ainda hoje, são diversos grupos de pessoas, em diferentes partes do planeta, que vivem em situação de risco e sofrem limitação no gozo dos seus direitos naturais.

“Vida, integridade, liberdade e igualdade integram o chamado Direito Natural, porque nascem com a pessoa, ou seja, pertencem ao indivíduo desde que nasce.” (CASTILHO, 2011, p. 25) E é principalmente na promoção destes direitos que a ONU atua, na crença de que será a condição para a manutenção de uma paz duradoura.

## 1.2- Direito Natural X Direito Positivo

A primeira escola do direito natural surgiu na Grécia, ainda na antiguidade, com pensadores que viam a lei da natureza, ou a natureza das coisas, como o fundamento do direito. Mais tarde, esse pensamento mudou e o alicerce do direito passou a ser visto como uma manifestação da vontade divina. O pensamento jusnaturalista passou por diversas fases e em todas elas com diferentes ideais propagados por seus pensadores, até o momento em que o próprio ser humano passou a se ver como o centro de todas as coisas.

O direito natural contemporâneo não possui o mesmo embasamento religioso e místico que teve suas correntes doutrinárias no primórdio.

Hoje tem por base a ideia de que para ser justo é preciso ser ético. Define o que é justo por natureza ao Homem desde o seu nascimento, ou desde a sua concepção dependendo da legislação interna de cada país, como é o caso do Brasil, onde a lei põe a salvo certos direitos do nascituro.

Atualmente, o direito natural configura uma série de garantias que pertencem a todos os indivíduos independentemente de sua condição social, econômica, gênero, crença, etnia ou nacionalidade. É de suma importância que o Estado garanta a todos os cidadãos estes direitos reconhecidos como fundamentais ao ser humano, pois são eles os responsáveis pelo desenvolvimento e bem estar social, cultural e econômico da comunidade.

O Direito Positivo possui uma linha de pensamento mais moderna e define o que é justo pelas leis. É o resultado de uma convenção e por isso depende da vontade humana, já que é o Estado, através de um poder legislador, que vai estabelecer um conjunto de regras na tentativa de fazer valer por todos a vontade emitida pela autoridade.

Esta tendência pode ser observada nas constituições da maioria dos países ocidentais, inclusive na América Latina, onde são garantidos, em texto de lei, direitos como o de propriedade, igualdade, liberdade de imprensa e de pensamento.

É principalmente na salvaguarda das liberdades fundamentais do ser humano que a ONU e outros organismos internacionais atuam. Através de tratados e acordos internacionais os países se comprometem a adequar suas normas internas, e após a devida ratificação, promover a promoção e proteção dos direitos humanos de seus representados.

Quando somente a garantia desses direitos não for suficiente para resguardar a integridade de cada indivíduo em momento de conturbação social em determinado Estado, e tiver pessoas, principalmente idosos, mulheres e crianças passando por maus tratos, A ONU intervirá de forma efetiva, através de suas forças de paz, ou os chamados capacetes azuis.

## 2.1- A importância dos temas abordados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos na esfera internacional

O termo Direitos Humanos somente conquistou importância quando foi aprovado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 1948, e

serve para aperfeiçoar o comportamento rude e bárbaro do indivíduo em sociedade e combater atitudes de tirania e opressão, principalmente em governos totalitários.

O propósito da mensagem deixada pelos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos é tão atual hoje quanto foi em 1948, pois a violação das garantias fundamentais do ser humano ainda gera insegurança na ordem pública em países de diversas partes do planeta. Como resposta ocorrem rebeliões e conflitos armados que, resultam no desrespeito à vida humana e integridade física de cada indivíduo e ocasionam as situações de flagelo.

Grandes registros disso ocorreram no Egito, na Líbia, na Venezuela, na Bolívia e várias partes do mundo onde a tirania e a usurpação do poder político geram o desprezo e desrespeito contra a vida humana e resultam em revoltas populares e insegurança social.

A aplicação do que estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ordenamento jurídico de cada país não é obrigatória, serve apenas como base. No entanto, seus preceitos são encontrados facilmente nas legislações dos países democráticos e esse mérito se deve não somente à importância que a Declaração reflete internacionalmente, mas na ênfase que o texto recebeu em atenção à vertente do Direito Natural.

Entre vários exemplos que podem ser citados sobre a presença da corrente naturalista na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que são de fácil acesso na lei maior de vários países democráticos, encontra-se já no seu primeiro artigo a presença dos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com respeito de fraternidade.” (BRASIL, 2010)

Internacionalmente, as normas que dizem respeito aos Direitos Humanos são estabelecidas através dos tratados internacionais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou o Pacto de São José da Costa Rica, que servem como Fonte do Direito no ordenamento jurídico interno de cada país.

Ao ratificar um tratado internacional que versa sobre Direitos Humanos, o país contratante se submete a adequar suas normas internas em respeito ao bem comum e assume várias obrigações, não em face dos outros países contratantes, mas diante dos indivíduos que estão abaixo de sua jurisdição.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma forma de conscientizar pessoas de todas as nações contra atitudes que provocam barbáries, desde que observados e respeitados os diversos princípios ali elencados. Mas nem sempre a propagação do valor destas garantias fundamentais surte efeito contra as conturbações sociais. As forças de manutenção da paz das Nações Unidas, sob coordenação do Conselho de Segurança da ONU, órgão responsável pela manutenção da paz internacional, são forças militares de diversos países que atuarão em zonas de conflito armado.

## 2.2- Atuação da ONU através das Forças de Manutenção da Paz

O Conselho de Segurança das Nações Unidas é o órgão da ONU responsável pela manutenção da paz internacional e cumpre esta tarefa através da atuação das Forças de Manutenção de Paz, os conhecidos “capacetes azuis”, formada por militares de vários países-membros que atuam em zonas de conflito armado sob as seguintes condições: consentimento do governo do país que possivelmente irá receber essas tropas, imparcialidade entre os envolvidos e a não utilização do uso de força, salvo em casos de legítima defesa.

Quem possui poder decisório para estabelecer uma operação militar para a manutenção da paz é o Conselho de Segurança das Nações Unidas, e não o Secretário-Geral da ONU, e que comandará as tropas e determinará de que forma será realizada a operação, o seu tamanho, campo de atuação e duração, permitido aos cinco membros permanentes do conselho o direito de veto a alguma possível operação. Após aprovada uma missão para a manutenção da paz, o comando do componente militar passa a ser desempenhada por um militar responsável pela tropa do país que liderará a atuação (no caso do Brasil, um general, por exemplo), sendo o efetivo militar formado por soldados oriundos de diversos países.

A primeira atividade comanda pelo Conselho de Segurança da ONU foi realizada em maio de 1948, em uma missão de observação, com o objetivo principal de monitorar o cessar fogo entre Israel e países árabes vizinhos. Uma missão de observação é uma das formas pela qual o Conselho de Segurança atua para a manutenção da paz, e como o próprio nome sugere, os militares agem apenas como observadores, e desarmados. A

segunda forma de atuação das forças de paz é através de um contingente de tropas armadas, multinacionais, - os Capacetes Azuis - e que por sua vez atuam de forma efetiva no território em conflito e, conforme já mencionado, o emprego de força na operação será uma exceção, somente nos casos em que houver um motivo justificável para tal ato.

Cada país possui a obrigação de manter a paz dentro do limite de seu território e a interferência do Conselho de Segurança da ONU em zonas de conflito, em regra, somente será realizada com imparcialidade, anuência da autoridade do(s) território(s) envolvido(s) e sem o emprego de força. Quando houver ameaça à paz, ruptura de paz e atos de agressão, especialmente em casos de territórios onde as forças de manutenção da paz já atuam os artigos 39 e 40 da Carta das Nações Unidas autorizam o emprego de força armada a fim de manter e restaurar a paz e velar pela segurança internacional. Estas operações atípicas são realizadas por unidades de imposição da paz e, além do uso de força armada, devido à sua situação peculiar, são comandadas de forma parcial e sem autorização das autoridades locais.

As Forças de Manutenção da Paz também devem atuar com observância dos princípios definidos na Carta das Nações Unidas em respeito aos Direitos Humanos, por esse motivo o uso de força somente será empregado quando a situação se enquadrar em legítima defesa ou quando não houver alternativa a não ser a de tomar os atos forçados de imposição da paz. Embora a atuação das Forças de Paz tenha a característica da ausência do uso de força, este método de imposição da paz já foi autorizado pelo Conselho das Nações Unidas especialmente em três situações: no Congo (1960-1964), na Bósnia-Herzegovina (1992-1995), e na Somália (1993-1995).

Estas atitudes são tomadas principalmente com a finalidade de deter o conflito armado e possibilitar o auxílio de ajuda humanitária, mas esse objetivo só é alcançado quando as partes envolvidas diretamente no conflito estão dispostas a estabelecer a paz, mesmo que temporariamente. Caso contrário, o resultado da imposição da paz é a quantidade de mortos e a situação de flagelo que estes conflitos ocasionam. “Além disso, quando se pede às forças de manutenção da paz que exerçam funções coercitivas, a sua imagem de imparcialidade pode ser prejudicada, tornando quase impossível aquilo que já é uma tarefa árdua.”

A restrição do emprego de violência nas missões de paz não é simplesmente o cumprimento de um mandamento da Carta das Nações Unidas, mas a medida é uma forma de doutrinar os povos em conflito, na prática, de que nem sempre o uso de métodos de coerção restabelece a paz de forma duradoura e promovem o respeito à vida, liberdade e integridade das pessoas que vivem no território em conturbação social.

Ao agir de forma pacífica, as missões de paz estabelecem a condição de um ambiente propício para negociações e possibilidade de solução para o término do conflito armado com um provável acordo de cessar fogo, prevenir a continuação de atos bárbaros de violência e estabelecer um ambiente de paz estável. Com o consentimento das partes envolvidas no conflito e sem o uso de atitudes coercitivas, as tropas militares cumprem seu papel em auxiliar no restabelecimento e manutenção da paz dos países ou do território conturbado, em respeito aos princípios inerentes a dignidade da vida humana.

Ao analisar as missões que já foram aprovadas e comandadas pelo Conselho de Segurança da ONU é nítido que os resultados obtidos pelas tropas responsáveis pela manutenção da paz foram mais felizes do que se viu em operações de imposição da paz. Não é este o objeto de estudo nesta ocasião, mas os exemplos citados neste texto acerca das operações de imposição da paz e o que se presenciou pela imprensa comprovam este fato.

Em contrapartida, um bom exemplo sobre a atuação positiva de militares em uma operação sem o emprego de violência é o que ocorre recentemente na República Democrática do Haiti. Embora a situação do país não seja tão conturbada do ponto de vista internacional em relação ao que ocorre, por exemplo, de forma corriqueira no oriente médio, os trabalhos em andamento desta missão comprovam o resultado positivo da atuação das tropas militares com o objetivo de manutenção da paz no país, conforme será visto a seguir.

### 3.1- Breve relato histórico

Em 1492, o espanhol Cristóvão Colombo aportou em uma ilha no desconhecido mar do caribe e a chamou de Hispaniola. Anos mais tarde, por questões políticas os espanhóis dividiram o território desta ilha com os franceses que, por sua vez, ocuparam o lote de terra em que hoje conhe-

ceмос por República Democrática do Haiti. A fração de terra que restou ao domínio espanhol hoje é o país da República Dominicana.

A ocupação do Haiti pelos franceses sofreu um processo de colonização nos mesmos moldes em que ocorreu em outros países da América do Sul e Central. Depois de dizimada a população de nativos deste território especialmente pelos espanhóis, mortos ou escravizados, o que impulsionou a economia agrícola da colônia, forte exportadora de cacau, açúcar e café, foi a mão-de-obra dos escravos trazidos do continente africano. Além do solo fértil, os produtos agrícolas exportados pelo Haiti nesta época não eram cultivados na Europa, fato que enriqueceu a coroa francesa e os colonizadores franceses que viviam na ilha.

Enquanto a elite francesa no Haiti, minoria, ficava cada vez mais rica, os escravos africanos que formavam a maior parte da população haitiana ficavam cada vez mais miseráveis. Após uma violenta rebelião dos escravos contra a elite francesa que dominava politicamente sua parte da ilha com mão-de-ferro, o Haiti tornou-se o primeiro país do mundo a abolir a escravidão em 1794. O líder popular Toussaint Louverture, que comandou a revolta e se proclamou governador-geral do Haiti, foi morto por militares franceses poucos meses depois, mas este fato não foi suficiente para abater o ânimo dos rebeldes.

Sob o comando de Jean Jacques Dessalines, o exército franco foi derrotado por um exército composto de populares haitianos em 1803. No ano seguinte, Dessalines declarou a independência do país, o segundo da América a deixar de ser colônia de uma metrópole europeia, e se autoproclamou imperador do Haiti, mas este ato custou o seu preço. Como forma de represália, escravistas norte-americanos e europeus firmaram um bloqueio naval que deixou o Haiti isolado para o comércio internacional por sessenta anos, fato que, aliado ao pagamento de noventa milhões de francos pagos à França a título de indenização para pôr fim ao bloqueio, contribuiu para a crise econômica que assola o país até os dias de hoje.

O processo de independência no Haiti não trouxe nem sequer a possibilidade de estabilidade política, econômica e social ao país como ocorreu em outros países na América Latina. Além da forte crise econômica que o acompanha até hoje, disputas pelo domínio total do território da ilha Hispaniola e a forma de governo de Dessalines e seus sucessores contribuiu para a deflagração dos conflitos armados e a onda de violência que

sacudiu o país ao longo da história até que um terremoto na capital Porto Príncipe, em 2010, completou o caos. Um exemplo disto é que, dos vinte governantes que administraram o país durante o século 19, dezesseis foram depostos ou mortos de forma violenta.

Em meio ao contexto da guerra fria, o médico François Duvalier, conhecido como “Papa Doc” recebeu apoio dos Estados Unidos para se tornar presidente do Haiti em 1957, mas desviou recursos públicos recebidos pelo governo norte-americano e conseguiu deixar ainda mais difícil a já fragilizada economia do país. Se não bastasse isso, se tornou um ditador feroz que perseguiu seus inimigos e também a Igreja Católica e espalhou o terror através das práticas de vodu, religião oficial do país, e de sua guarda pessoal, os bichos-papões, que se encarregavam de torturar e assassinar os adversários do ditador. Após sua morte em 1971, Jean-Claude Duvalier deu continuidade ao governo corrupto e tirano de seu pai até 1986, quando “não aguentando mais segurar os revoltosos e temendo uma nova guerra civil, Baby Doc foge do Haiti para a França, levando a sua família e aproximadamente 100 milhões de dólares em dinheiro desviado.” (MOTA, )

Ao fim da ditadura dos Duvalier, militares se alternaram no poder em consecutivos golpes de Estado, o que deteriorou ainda mais a difícil situação política, econômica e social do país. Com o intuito de manter um ambiente seguro de paz e estabelecer condições para um Estado Democrático de Direito fortalecido, o Conselho de Segurança da ONU autorizou em 1990, a pedido do governo provisório do Haiti, a primeira operação militar das Nações Unidas em território haitiano, quando um grupo de observadores acompanhou o processo de campanha eleitoral realizado naquele ano.

Devido ao golpe político que ocorreu no ano seguinte e o aumento da onda de violência, o Conselho de Segurança da ONU autorizou várias operações consecutivas para a manutenção da paz no Haiti a partir de 1993, o que gerou um avanço na esfera política da nação com dois presidentes eleitos democraticamente no período de 1994 a 2000, mas que devido à instabilidade social não foi capaz de implantar as reformas necessárias no país.

O fato de ter sido uma próspera colônia e o primeiro país da América Latina a se rebelar contra a opressão da metrópole colonizadora e abolir

a escravidão, marcos importantíssimos no desenvolvimento social de um país, não foram suficientes para fazer do Haiti uma nação próspera economicamente e bem desenvolvida política e socialmente.

Depois da necessária rebelião para se libertar da opressão e tirania de uma pequena elite de brancos que escravizavam uma grande população de negros, etnia predominante no território haitiano, os haitianos não conseguiram deixar os atos de vandalismo e os massacres para trás junto com o fim do processo revolucionário para a independência política de seu país, nem formar uma base de governo pautado em sólidos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade em respeito à dignidade da pessoa humana.

Até a crença religiosa do país é motivo para conturbação e revoltas populares no Haiti. O Vodou, crença de origem africana considerada religião oficial no Haiti, é considerada por grande parte dos haitianos como mais uma das causas da gigantesca crise social que o país enfrentou ao longo de sua história e do terremoto que destruiu Porto Príncipe há três anos.

Após a importante conquista de emancipação de sua nação, o que era considerado praticamente um fato impossível para a época, os negros haitianos que assumiram a liderança política do país até pouco tempo atrás se tornaram tão tiranos e opressores quanto os brancos que os escravizaram no passado. Pior, foram eles os responsáveis não só pela instabilidade política e econômica do país, mas também pelos sangrentos conflitos gerados em face das mazelas sociais. Muitas vezes, partiam dos próprios governantes ordem para perseguir, torturar e matar seus semelhantes.

Com o intuito de estabilizar o país e auxiliar no desenvolvimento econômico, político e social, além de desarmar e pacificar grupos de guerrilheiros rebeldes, o Conselho de Segurança da ONU aprovou em 2004, a Missão de Estabilização das Nações Unidas no Haiti, operação militar para a manutenção da paz liderada pelo Brasil e ainda em andamento.

### 3.2- Considerações finais

O Conselho de Segurança das Nações Unidas autorizou em 2004, a Missão de Estabilização das Nações Unidas no Haiti, a MINUSTAH, diante da necessidade de apaziguar o conflito armado que se espalhou por cidades de todo o país durante mais uma crise política que ocasionou a deposição do presidente do Haiti na época, Jean-Bertrand Aristide, e operar

para o estabelecimento e manutenção da paz duradoura sob os seguintes objetivos: estabilizar o país diante dos conflitos sociais e garantir um ambiente seguro de paz, pacificar e desarmar grupos de rebeldes e a reestruturação e reforma na área de segurança pública do Haiti, auxiliar na restauração e manutenção do Estado Democrático de Direito, entre outros.

O Conselho de Segurança aprovou neste mesmo ano o envio ao Haiti de uma Força Multinacional Interina (FMI), liderada pelo Brasil e com contingente militar formado por soldados oriundos de vários países, para o cumprimento dos objetivos traçados. O mandato da MINUSTAH teve o seu prazo estendido por diversas vezes, principalmente após o terremoto que destruiu Porto Príncipe em 2010, mas continua em plena atividade até o presente momento. Diante de várias situações apresentadas, também houve mudanças significativas na forma de operação dos enviados pela ONU à missão.

Com a colaboração das autoridades haitianas, houve expressivo progresso nos trabalhos realizados pelas forças de paz da MINUSTAH no Haiti, com a redução do número de violência e crimes, houve também a restauração do programa de segurança pública e o setor econômico apresentou crescimento. Infelizmente, a catástrofe natural que destruiu Porto Príncipe em 2010, e abalou mais uma vez a frágil economia e estabilidade social do país foi um novo golpe inesperado que o povo haitiano viria a padecer.

Apesar de também ter sofrido perdas em decorrência do terremoto, onde vários soldados da força para a manutenção da paz no Haiti também foram vítimas, a MINUSTAH “fez esforços extraordinários para restaurar a sua capacidade e agiu de forma decisiva para responder às necessidades pós-terremoto dentro de seu mandato e em consonância com as prioridades de alívio, segurança e restauração da capacidade do Estado.” (MINUSTAH)

A MINUSTAH ainda é aliada do governo haitiano na recuperação da nova crise que se instalou no país, mas, passados três anos do abalo sísmico, e diante da situação de melhoria na segurança do Haiti, aos poucos os níveis de força militar da missão vão sendo reduzidos. “A redução gradual da presença militar internacional no Haiti segue determinação do Conselho de Segurança da ONU.

Os trabalhos realizados pelas tropas de missão de paz possuem grande importância não somente na tentativa de estabilidade nos grandes setores

em crise no país – político, social e econômico – mas principalmente no cotidiano das pessoas, como forma direta de pacificar e ensinar a viver em harmonia um povo marcado pela miséria e a barbárie.

Também não há a limitação da atuação destas tropas somente no patrulhamento das cidades haitianas no combate à violência e criminalidade. Possui trabalhos sociais diretamente ligados a comunidade de importante valor humanitário, atitudes pequenas, mas que produzem estima e sentimento de dignidade nestas pessoas. A MINUSTAH auxilia também o governo do Haiti em programas de educação e profissionalização da mão-de-obra.

Por outro lado, há quem considere que os esforços realizados pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas em prol da estabilidade e desenvolvimento do Haiti é uma afronta ao princípio da soberania do país, e que os trabalhos desempenhados pelas tropas militares multinacionais para a manutenção da paz, sob liderança do Brasil, é mais uma forma de opressão ao povo haitiano e de repreensão as manifestações populares. É árdua a tarefa para auxiliar no estabelecimento da ordem, do desenvolvimento e da manutenção da paz em um país onde a miséria, a violência e a falta de perspectiva de uma vida digna e tranquila fazem parte do cotidiano destas pessoas desde a sua origem e que mostra forte resistência popular diante da possibilidade de reverter o processo histórico conturbado do país.

Apesar dos resultados positivos que tem se alcançado ao término de uma missão para a manutenção da paz, o que pode ser comprovado através do que ocorreu em outros países envolvidos em forte conturbação social e que receberam tropas militares sob o comando do Conselho de Segurança da ONU para a manutenção da paz, o processo histórico do Haiti demonstra que ainda hoje não é fácil educar o ser humano para viver em sociedade sem o seu instinto animal de querer exterminar ou torturar quem lhe é semelhante e viver longe das perturbações e massacres entre indivíduos de uma mesma comunidade.

A visão deste estudo nos leva a ponderar sobre o aguçamento da crise social neste período que vive o Haiti, o aumento dos índices de violência urbana, a falta de uma política de segurança pública, dentre outros, que tornam equivocadamente este debate centrado num viés absolutamente repressor, fazendo com que aqueles que possuem menor capacidade de convencimento da opinião pública internacional, sejam marcados como

causadores contumazes das atrocidades e aflições causadas às crianças, mulheres e idosos.

Diante destes fatos, conclui-se a importância da intervenção das Nações Unidas em prol da defesa dos Direitos Humanos, principalmente em territórios onde os indivíduos não têm noção de que possuem direitos que dizem respeito à dignidade da vida humana. Ao intervir em conflitos armados e conturbações sociais entre nações ou dentro de um só território, a ONU não estará apenas agindo de forma a garantir a paz mundial e evitar novos conflitos em escala internacional, mas estará atuando principalmente na promoção e proteção das garantias fundamentais do ser humano, baseado no legado deixado pela revolução francesa em exaltação aos Direitos Humanitários que nortearam todo o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Por fim, cumpre destacar o principal objetivo de uma Força para a Manutenção da Paz em um território hostil: defender o direito à vida e resguardar a integridade física de pessoas indefesas, ou seja, mulheres, crianças e idosos.

## REFERÊNCIAS

- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 4. e.d. São Paulo: Atlas, 2005.
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à Justiça. Trad. e rev. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.
- CASTILHO, Elder Lisbôa Ferreira. História do Direito: De Roma à História do Povo Hebreu e Mulçumano. A evolução do Antigo à Compreensão do Pensamento Jurídico Contemporâneo. Belém: Unama, 2005.
- GOMES, Laurentino. 1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2009.
- LEAL, João José, entrevista ao Jornal Em Foco. Brusque- SC, Edição de 24 de janeiro de 2012.

LENZA, Pedro (coord). Direito processual penal esquematizado. São Paulo: Saraiva, 2012.

ROMÃO, Jacqueline Moura Cavalcanti; CAVALCANTI, Valquíria Soares; KOGAN, Flávia Averbach. História do Direito: uma breve viagem do direito na história. Rio do Janeiro: Rio, 2003.

SALVADOR, Wanderlei. Os Caminhos do rio. São Paulo. Editora Ferrari. 2008.

THOMSON, Oliver. A assustadora história da maldade. 3.ed. Tradução: Mauro Silva. São Paulo. Prestígio Editora. 2002.

WOLKMER, Antônio Carlos (org). Fundamentos de história do direito. 3.e.d. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

# ACESSIBILIDADE, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

*Decildo Alves de Sousa*

*José Ewerton Bezerra Alves Duarte*

*Almair Morais de Sá*

*Wigton Gerald Alves Dantas*

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, adotada pelo nosso ordenamento jurídico, tem em seu processo a intenção de proporcionar a estes estudantes o acesso e a permanência nas instituições de ensino, garantindo-lhes condições de igualdade com os demais alunos, reconhecendo e valorizando, desta forma, a diversidade dentro do ambiente escolar, garantindo-a como instrumento de potencialização no processo de aprendizagem, bem como sendo esta importante para a formação de cidadãos.

Amparado pela Constituição Federal, vê-se o princípio da Dignidade da Pessoa Humana como basilar para inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos âmbitos sociais, de maneira especial, no âmbito escolar, compreendendo que esse seja fundamental para uma maior abrangência de conhecimentos, proporcionando assim um crescimento intelectual acerca dos seus direitos.

A inclusão escolar passa por um processo de acessibilidade, sendo esta necessária para garantir a real isonomia dentro do ambiente educacional. Compreender as formas de garantir a acessibilidade, tanto a física como a intelectual, é o primeiro passo para compreensão de como

o processo de inclusão da pessoa com deficiência deve ocorrer à luz dos Direitos Humanos.

O presente trabalho tem por intenção e finalidade trazer à tona a questão da inclusão escolar, utilizando-se de uma perspectiva social e jurídica para compreender a igualdade, analisando as configurações sociais em torno desta temática, bem como o papel exercido para contribuição na inclusão da seara forense que tangem este assunto, constatando quais os aportes jurídicos que asseguram e podem proporcionar uma escola mais preparada e adequada aos processos de inclusão de pessoas com deficiência no enfoque do direito humanitário.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1. PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

A Constituição Federal de 1988 traz a Dignidade da Pessoa Humana como um direito fundamental, sendo esse essencial para haver uma efetivação do estado democrático de direito, o Art. 1º, III, da Carta Magna diz que:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III – a dignidade da pessoa humana.

Com isto fica claro que o estado brasileiro tem o respeito ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como essencial para a convivência em sociedade. Entretanto a dúvida do que exatamente seria dignidade da pessoa humana é bastante comum, visto que este é um conceito extremamente abrangente.

Porém, Sarlet (2011, p. 73) enuncia de maneira satisfatória o que seria a tal princípio, diz ela que a Dignidade da Pessoa Humana é:

[...] 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, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.

Partindo desta definição podemos compreender a dignidade da pessoa humana como uma forma de preservar a igualdade entre as pessoas, e de ter a garantia de ser respeitada contra “todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano”. Saber que o trato desumano será combatido por este princípio traz segurança no sentido de o ser humano resguardar sua posição perante qualquer outro. Tal princípio assegura um trato igualitário às pessoas, observando sempre as diferenças que lhes cabem, trazendo em si uma precaução de assegurar a vida digna e garantindo-lhes também o devido respeito e proteção dos seus direitos e deveres como cidadão.

Observando a teoria dos direitos fundamentais, estruturada por Robert Alexy (2015), é possível verificar que para cada direito fundamental vai existir uma norma que venha a garantir este direito, possuindo, como em outras ciências, um sentido amplo, podendo desta forma expressar-se de variadas formas.

Sobre as normas de direitos fundamentais, é observada a necessidade de distinguir as regras dos princípios, sendo este um elemento fundamental na dogmática que garantem os direitos de liberdade e de igualdade, bem como vão garantir os direitos de organização, proteção, de procedimento e de prestação. (ALEXY, 2015)

Alexy (1999, p.74) acerca dos princípios no ordenamento jurídico, define, em primeiro momento que:

Princípios são normas que ordenam que algo seja realizado em uma medida tão ampla quanto possível relativamente a possibilidades fáticas ou jurídicas. Princípios são, portanto, mandamentos de otimização, Como tais, eles podem ser preenchidos em graus distintos.

Alexy (2015, p. 397) aborda o dever de igualdade na criação de um direito, explicando que:

[...] o enunciado da igualdade não pode exigir a igualdade de todas as características naturais e todas as condições fáticas nas quais o indivíduo se encontre. Diferenças em relação à saúde, à inteligência e beleza podem ser talvez um pouco relativizada, mas sua eliminação se depara com limites naturais. [...] o enunciado geral de igualdade, dirigido ao legislador, não pode exigir que todos sejam tratados exatamente da mesma forma, ou que todos devam ser iguais em todos os aspectos. Por outro lado, para ter algum conteúdo, ele não pode permitir toda e qualquer diferenciação e toda e qualquer distinção. É necessário questionar como é possível encontrar um meio termo entre dois extremos

Constata-se, observando o exposto por Alexy (1999; 2015), que os princípios são medidas amplas, necessitando adequar-se à realidade, e que para se garantir a dignidade humana é necessário compreender as limitações de todos, adequando-se de maneira a possibilitar uma equidade, esquivando-se tanto de situações de distinções, bem como as de privilégios, devendo, portanto o legislador ao garantir direitos, caminhar por uma linha tênue que permeia a falta de direitos e o excesso deles, podendo assim garantir a isonomia.

### 2.1.1 ACESSO À EDUCAÇÃO.

Compreendendo que o princípio da dignidade da pessoa humana garante um tratamento equitativo para todos, necessita-se abrir um debate acerca do acesso à educação, compreendendo que tal condição é essencial para real isonomia de pessoas, sendo a educação pedra fundamental para colocação das pessoas em âmbitos econômicos e sociais igualitários.

A educação é um dos direitos e garantias fundamentais assegurados pela Carta Magna de 1988, deve esta atuar para buscar um desenvolvimento do ser humano de maneira gradativa, afim de que através dela sejam ampliadas as faculdades intelectuais, físicas, espirituais e morais do ser humano. A educação é responsável pelo processo de formação da pessoa

humana, influenciando de forma abrangente nas famílias, nos relacionamentos sociais e humanitários, no ambiente de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, portanto em qualquer dos ambientes constantemente frequentados pela sociedade em geral (DINIZ 1988).

Celso Ribeiro Bastos (2001) define a educação como sendo essencial ao homem, afirma o autor que:

[...] a educação consiste num processo de desenvolvimento do indivíduo que implica a boa formação moral, física, espiritual e intelectual, visando ao seu crescimento integral para um melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho [...] de acordo com a Lei Maior, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p. 497).

José Afonso da Silva (2007) considera a educação:

[...] processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado. Tal concepção importa em elevar a educação à categoria de serviço público essencial, que ao Poder Público impede possibilitar a todos, daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é, no entanto, meramente secundária e condicionada (p. 838).

Compreendendo os pensamentos dos autores, essencialmente de Silva (2007) que considera que como a educação faz parte dos serviços básicos essenciais prioritariamente pelo estado, para não transformá-la em um bem acessível apenas as classes dominantes. Desta forma torna-se importante compreender a necessidade de que o Estado possa oferecer uma educação de qualidade, agindo para não criar analfabetos funcionais, ou seja, não preparar o aluno para conhecimentos avançados, proporcionando-os apenas o conhecimento básico, sendo esta infelizmente uma realidade em diversos estados do Brasil.

A Lei Maior de 1988, no seu capítulo III, seção I, nos art. 205 ao art. 214, constata a educação com bem fundamental, em seus diversos níveis e modalidades, incluindo-se neste a pessoa com deficiência, como o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, com preferência a rede regular de ensino, conforme dispõe o artigo 208, inciso III.

A Declaração de Salamanca, efetuada em junho de 1944, destaca a necessidade de se educar as pessoas com deficiência, explicando que as mesmas devem estudar em escolas inclusivas, onde convivam com outras pessoas com e sem deficiências, assegurando que as escolas devem proporcionar igualdade de condições e tratamentos. A Declaração destaca que as instituições de ensino devem estar preparadas para receberem pessoas com deficiência, atendendo-as de acordo com as suas necessidades, pois a educação inclusiva é papel fundamental não apenas para a aprendizagem do aluno, mas também para suas convivências em meios sociais, proporcionando um aprendizado mútuo, onde os alunos com deficiência aprendem a conviver com aqueles que não possuem deficiências, e estes também aprendem a conviver e respeitar as diferenças.

A Lei Federal 9.394/96, que estabelece quais as diretrizes de base da educação nacional, no seu capítulo V, destaca as normas que são relativas à educação especial. Nestas normas são destacadas a necessidade e importância das escolas encontrarem-se preparadas para receberem alunos com deficiência, que todo seu corpo docente possua especialização adequada para atendimento dos alunos, podendo assim educá-los observando suas peculiaridades. Destaca-se ainda que a lei garante que os alunos com deficiência recebam os mesmo benefícios que os demais alunos que não possuem deficiência recebem.

Portanto, as escolas, em seus mais diversos níveis, devem adequar-se e oferecer ferramentas e mecanismos que apoiem os alunos com deficiência, bem como os professores devem estar a par das técnicas e tecnologias possíveis para que o aluno com deficiência possa acompanhar os conteúdos ministrados. O tratamento ao aluno com deficiência, tanto no âmbito escolar quanto no familiar, deve ser inclusivo, aproximando-o da comunidade escolar.

Ainda de acordo com a Lei Federal 9.394/96, em relação à acessibilidade, as instituições devem estar aptas para receber alunos com deficiência, rompendo as barreiras de comunicação, bem como as físicas,

para assim proporcionar uma efetiva inclusão para este aluno. Além de oferecerem esta ajuda técnica, faz-se importante que as instituições de ensino ofereçam um material didático adequado para especificidade de cada aluno com deficiência, bem como conceder exercícios e provas adaptados as necessidades destes.

## 2.2. PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

Sasaki (2008) traduziu para português a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seus comentários aduz que:

[...] É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. [...] Por sua vez, a integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. [...] (p. 84).

O mesmo autor diz que:

A integração trabalha com o pressuposto de que todos os alunos precisam ser capazes de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla). Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas. Em primeiro lugar, a Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Em suas linhas, percebemos que a educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível. Portanto,

a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro. Para a Convenção, um dos objetivos da educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção. Uma escola em processo de modificação sob o paradigma da inclusão é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade. Quem deve adotar estas medidas são os professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, demais componentes da comunidade escolar, autoridades, entre outros. Cada uma destas pessoas tem a responsabilidade de contribuir com a sua parte, por menor que seja, para a construção da inclusividade em suas escolas, como por exemplo, na arquitetura; comunicação; métodos, técnicas e teorias; instrumentos; programas e atitudes. (p. 85).

Portanto, um ambiente escolar inclusivo deve ser concebido por uma sensibilização coletiva das necessidades das pessoas com deficiências, devendo haver uma promoção de acessibilidade técnica e física, proporcionando a todos os alunos um ambiente saudável e equitativo.

As políticas públicas voltadas para educação enfatizam que “todos devem ser atingidos por um tipo de educação que produza sujeitos que já não dependem de políticas públicas e ações assistencialistas” (Saraiva; Lopes, 2011, p. 29). Esta máxima conduz a uma compreensão de que as escolas vêm preparando-se para atender as necessidades de uma sociedade que se interessa com a aprendizagem, havendo uma ênfase na mudança do ensino para a aprendizagem, conduzindo as pessoas para que elas possam com o tempo aprender a aprender.

Lockmann (2013) afirma que o alargamento destas funções na escola, e a mudança daquilo que era compreendido como conhecimento escolar “direcionam a condução das condutas dos sujeitos, numa orientação que privilegia suas formas de ser, de se relacionar e de se comportar na sociedade” (p. 166). Portanto, em uma sociedade onde as práticas pedagógicas estão sendo direcionadas para um processo de aprendizagem, o papel da educação institui-se pela racionalidade de que o aprendizado deve acontecer de forma contínua para todos, colocando-se sempre dispostos a absorver as mudanças e readaptarem-se.

Este processo exige dos alunos uma aptidão para conseguirem adaptar-se as constantes mudanças, sendo necessária, para aquelas pessoas com deficiência “medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante” (Lei Nº 13.146, 2015, Art. 28, Inciso IX).

Aprender várias coisas de forma articulada e ativa tornou-se condição de vida na sociedade hodierna, Noquera-Ramírez (2009) diz que:

Pode-se dizer que a Modernidade [que] se inaugurou nos séculos XVI e XVII como “sociedade do ensino”, hoje se estaria fechando sob a forma de uma “sociedade da aprendizagem” e teríamos assim uma grande virada: da ênfase inicial no “ensino” e na “instrução” para a ênfase na “aprendizagem” (p. 230).

O aluno deve ser o alvo das políticas, ora se a escola é o lugar onde todos devem passar segundo a Constituição Federal de 1988, devem, portanto, todos ser conduzidos, por meio dela, a participação nos mais diversos espaços sociais, assumindo o aluno o papel de transformador social. Observando os documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde se lê:

As pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 9).

Observando isto, notamos que a inclusão escolar passa a ser utilizada como uma estratégia político-social, que vem a colaborar para transformações na vida dos sujeitos, bem como da população em geral, tornando-a mais alinhada com a participação de todos, e por consequência mais produtiva. Por isso, concebe-se que o direito à educação deve ser disponível a todos, inclusive as pessoas com deficiência, sendo este direito tido como “inalienável e universal, sendo também considerado um direito que viabiliza a realização de outros direitos, pois ele prepara as pessoas com

deficiência para o trabalho e para a obtenção de renda que lhes garantam viver com independência e dignidade” (Brasil, 2013, p. 15).

Com esta visão, observam-se ações que objetivam promover à acessibilidade nas instituições de ensino, garantindo o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência por meio de:

- Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) “equipadas com mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender às especificidades educacionais” (Brasil, 2013, p. 13).
- Programa Escola Acessível, que promove condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos pedagógicos, didáticos e à comunicação e informação nas escolas públicas do ensino regular. Este Programa disponibiliza “recursos financeiros às escolas públicas, por meio do programa Dinheiro Direto na Escola, para a promoção da acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2013, p. 16).
- Transporte Escolar Acessível – Caminho da Escola, que “prioriza municípios com maior número de beneficiários do BPC7 em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola” (Brasil, 2013, p. 18). Ação voltada para aquisição de veículos acessíveis para transportar alunos com deficiências para escola.
- Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que tem por objetivo a formação profissional através de cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada, onde todas as vagas oferecidas podem ser “acessadas por pessoas com deficiência, independentemente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas” (Brasil, 2013, p. 22).
- Programa Acessibilidade na Educação Superior – que visa “garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico” (Brasil, 2013, p. 26).

Esses investimentos têm por objetivo criar condições de acessibilidade, para assim incluir as pessoas com deficiência na educação. Compreende-se que a acessibilidade física, por si só, não efetiva a inclusão, sendo necessário atentar-se a uma acessibilidade em diferentes esferas, porém, esta é um dos pilares para criação de condições inclusivas.

Desde a Lei nº 10.098, de 2000, pretendia-se o estabelecimento de “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Art. 1º), após 15 anos, com a Lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, os objetivos são “assegurar e [...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Lei Nº 13.146, 2015, Art. 1º), compreendendo portanto a acessibilidade como condição para inclusão.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pessoas com deficiência precisam estar inclusos no processo educacional para que lhes seja garantido o acesso à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988, assim como pelos Direitos Humanos em lato sensu (sentido amplo). Assim como a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) garante um acesso equânime à educação as pessoas com deficiência, destacando inclusive a necessidade de estruturação para garantir a acessibilidade nas instituições.

Contudo, observa-se que o grande passo a garantir direitos para as pessoas com deficiência foi a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois essa regulamenta os serviços e as ações em um alcance nacional, garantindo as pessoas com deficiência condições de igualdade com as demais, bem como a garantia de seus direitos.

A lei federal 13.146 de 2015 é um marco na defesa e proteção da pessoa com deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e tem por objetivo principal efetivar a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência, através de mecanismos legais que visam

assegurar e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais, pela pessoa com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas. (Vicente; Aguado, 2015 P 96).

A nova lei entrou em vigor 180 dias após a sua publicação oficial, que ocorreu em 07/07/2015, e encontra-se em harmonia com as normas internacionais acerca das pessoas com deficiência, garantindo através desta lei a garantia de diversas questões relativas a essa parcela da população.

Uma das primeiras mudanças que garantiram direitos as pessoas com deficiência tem relação com sua capacidade, visto que de acordo com o Art. 3º do o Código Civil de 2002, eram absolutamente incapazes: os menores de dezesseis anos; os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tivessem o necessário discernimento para a prática desses atos; os que, mesmo por causa transitória, não pudessem exprimir sua vontade. Com a Lei 13.146/2015, apenas os menores de 16 anos que fazem parte do rol deste artigo agora (GARCIA, 2015).

O art. 4º do Código Civil de 2002, também foi alterado, o texto do artigo trata sobre os relativamente incapazes, e com a Lei 13.146/2015 foi retirado deste rol os que “por deficiência mental, tivessem o discernimento reduzido; os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo”. (GARCIA, 2015).

Ao observar tais mudanças, concebe-se que as pessoas com deficiência passaram a ser vista de maneira mais humana, tirando-as da configuração de incapazes ou relativamente incapazes. Este passo mostra-se de acordo com o que aduz o principio da dignidade da pessoa humana, bem como os tratados internacionais observados durante o texto, considerando as pessoas com deficiência como parte da sociedade, e sendo, portanto dever desta inclui-los.

Observam-se os Art. 205, 206 e 208 da Constituição Federal, tem-se que:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Tendo a educação como garantia constitucional, inclusive a educação a pessoas com deficiência de maneira especializada, garantindo assim a igualdade de condições, observa-se que, assim como aparada pela Constituição Federal, a lei nº 13.146/2015, também amparou-se em diversas convenções internacionais, a título de exemplo, a Conferência Mundial em Educação Especial, de 1994 em Salamanca, que já foi tratada no texto, e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York em 2007.

Sobre a Convenção de 2007, é importante constatar as garantias obtidas através dela. Destaca-se que a base de princípios que norteou este documento comporta a autonomia individual, a igualdade de oportunidades, a não discriminação, o respeito a diferenças, a acessibilidade e a participação e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Observando assim uma clara relação entre a Convenção e os Direitos Humanos, notando-se a clara preocupação com os direitos e garantias fundamentais inerentes aos humanos.

Esta Convenção rompeu com a ideia histórica de que a pessoa com deficiência deveria ser afastado dos ambientes sociais, trazendo consigo uma promessa de emancipação, garantindo a estas pessoas a possibilidade de viver de forma independente e participar de maneira efetiva da vida em sociedade. A convenção propôs que os países que a aceitassem devessem estabelecer propostas para assegurar as pessoas com deficiência o acesso igualitário ao transporte, à comunicação, às informações, inclusive através de sistemas tecnológicos, entre outros serviços públicos.

A Carta Magna de 1988, através do decreto nº 6.949/2009, retificando a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no ordenamento jurídico brasileiro, o que trouxe base para elaboração de projetos que garantem a acessibilidade das pessoas com deficiência, notando-se principalmente no o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois

os princípios que são defendidos pela Convenção estão presentes tanto expressa quanto implicitamente na lei nº 13.146/2015, tendo relevância crucial também na garantia da educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da Dignidade da Pessoa humana, acolhido pelo ordenamento jurídico brasileiro através da Constituição Federal de 1988, garante que todos tenha o mesmo tratamento, respeitando sua condição humana, bem como observando suas peculiaridades, promovendo assim a equidade, ou seja, o tratamento das pessoas de maneira a concedê-las chances iguais, respeitando as necessidades individuais de cada uma delas.

Garantir o acesso à educação a todas as pessoas, incluindo aquelas que possuem deficiências intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla, é estar em atenção ao princípio da dignidade da pessoa humana, bem como a outros dispositivos constitucionais que garantem este acesso. O processo de garantia desta educação passa pela necessidade se construir um ambiente inclusivo dentro das escolas, proporcionando um ambiente mais adequado a todas as pessoas.

A acessibilidade vem para adequar, tanto os espaços físicos, como os métodos de ensino, adequando-os para garantir uma educação com isonomia, onde os materiais didáticos, as aplicações e os trabalhos, por exemplo, são disponíveis de maneira a funcionar para todos.

O processo de inclusão educacional garante a pessoa com deficiência uma inclusão social, sendo a educação a base para todas as construções pessoais, garantias como as trazidas pela Constituição, bem como as obtidas através da lei nº 13.146/2015, proporcionam uma maior aceitação e representatividade, bem como estabelecem condições de igualdade a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

ALEXY, R. Teoria dos direitos fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2º ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

ALEXY, R.. Direitos Fundamentais no Estado Constitucional Democrático. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, 217, jul./set. 1999.

ASSAKI, Romeu Kazumi. Artigo 24 - Educação. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Coord.). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2008.

BASTOS, Celso Ribeiro. Curso de Direito Constitucional. 22. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2001.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: o autor.

Brasil. (2013). Viver sem limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> >. Acesso em: 28 mar. 2019

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DINIZ, Maria Helena. Dicionário Jurídico. São Paulo: Saraiva, 1998.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. Introdução ao estudo do direito: teoria geral do direito. 3. ed. São Paulo: Método, 2015.

ILVA, José Afonso. Curso de direito constitucional positivo. 29. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2007.

Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 dez. 2000.

Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

Lockmann, K. (2013). A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. (Tese). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Noguera-Ramírez, C. E. (2009). O Governo Pedagógico: Da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem (Tese). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assembléia Geral das Nações Unidas, 2007.

Saraiva, K., & Lopes, M. C. (2011). Educação, inclusão e reclusão. Currículo sem Fronteiras, 11(1), 14-33.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 9. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

VICENTE, Maysa Caliman; AGUADO, Juventino de Castro. A proteção e defesa da pessoa com deficiência: A evolução da legislação até a promulgação da lei 13.146 de 2015 e a garantia do direito à saúde. In: Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania. 2016.

# A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA (CNV), A MEDIAÇÃO ESCOLAR, E A JUSTIÇA RESTAURATIVA: UM CAMINHO ADEQUADO PARA SE CONSTRUIR A CULTURA DA PAZ NAS ESCOLAS E SOCIEDADE

*Glicéria Martins Cleter*

*Tito Lívio de Figueiredo*

## Introdução:

A comunicação nunca foi tão primordial para ser buscada pela humanidade, como no atual cenário desse séc. XXI, com a globalização, o avanço constante da era digital, o uso exagerado, descontrolado e dependente da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação). A internet, as redes sociais, os celulares, relógios digitais, tudo isso contribuiu para que as pessoas sentissem/sintam a necessidade de se comunicarem umas com as outras, devido ao grande avanço dessas tecnologias, a facilidade e variedade desses instrumentos tecnológicos que são postos no mercado diariamente como uma inovação dessa nova era digital.

Ao mesmo tempo que a TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) expandiu e facilitou os meios de comunicação, devido a globalização e o uso constante da internet, ela também está prejudicando o diálogo (comunicação) dentro de casa, dos pais com filhos, e principalmente está afastando as crianças e adolescentes do convívio

em sociedade (isolamento social), levando a um número alto de depressão juvenil<sup>5</sup>.

Dessa forma, a interação entre as pessoas pelo meio virtual, ficou muito mais interessante, que aqueles bate-papos nos bancos das escolas nas horas dos recreios, nos fins de semanas nos parques, nas mesas dos restaurantes, ou seja, as pessoas não conversam mais (de forma presencial, olho no olho), não ouvem mais a voz umas das outras, não escutam ativamente o que o outro fala; a comunicação, os bate-papos em redes sociais (WhatsApp, Instagram, Facebook, Messenger, Skype, etc.) passaram a ser muito mais atrativos, isso é grave!

As escolas não se adequaram a realidade social dos estudantes. Os alunos de hoje não sentem mais atendidos em suas diferenças dentro das escolas, não conseguem sentir motivação em estudar, e tampouco se enxergam como partes do ambiente escolar (grande causa da evasão escolar), e por não se sentirem atendidos, reconhecidos, acabam dessa forma, manifestando desvios de condutas, com atitudes violentas dentro e fora das escolas, surgindo assim, os conflitos escolares como exemplo: bullying, suicídios, depressão, uso de bebidas e drogas por jovens, evasão escolar, isolamento social, etc..

O mediador escolar ou o profissional de apoio escolar contribui para desenvolver a Comunicação Não-Violenta (CNV), e resgatar o diálogo outrora empobrecido nas escolas, que causava distorções, e prejudicava a resolução pacífica dos conflitos.

## 1- O que é a comunicação?

A capacidade de se comunicar é o elo que liga as pessoas dentro de um determinado grupo, organização ou sociedade; saber se comunicar (dialogar) é um elemento essencial para uma convivência harmoniosa dentro de uma sociedade civilizada.

---

<sup>5</sup> De acordo com dados da OMS (Organização Mundial de Saúde), 20% da população mundial, ou seja, 1.5 bilhão de pessoas, deve desenvolver um comportamento depressivo ao longo da vida. Depressão não é fingimento, "mi,mi,mi", frescura, fragilidade. É uma doença que precisa ser tratada por meio da psicoterapia, arteterapia, psiquiatra experiente e com auxílio de antidepressivos.

Ao mesmo tempo que a comunicação escrita ganhou uma maior importância, por meio de mensagens de textos nas redes sociais, a comunicação oral (falada) está se perdendo; as pessoas não falam, não ouvem, e pior, não escutam mais com paciência e atenção, as necessidades, sentimentos e os desejos do outro (escuta ativa). As pessoas estão emudecendo, e ensurdecendo, isso é gravíssimo!

A comunicação vai muito mais além, do que falar (pessoas surdas/mudas se comunicam), expressar ideias, trocar informações ou pontos de vista. A comunicação é um processo pelo qual nos relacionamos com outras pessoas (emissores e receptores de mensagens), buscamos informações essenciais para nossa vida, interferindo dessa forma, no ambiente e circunstâncias que nos cercam diariamente.

Os emissores e os receptores interpretam e emitem mensagens, usando de todos os meios de comunicação, tirando os ruídos (que são as interferências no processo de comunicação), para assim, atingir o objetivo de um resultado ou efeito específico.

Quase todas as formas de vida são capazes de se comunicar, o ser humano não é o único que tem essa capacidade. As pessoas, entretanto, são os únicos seres vivos que tem a habilidade de se comunicar não apenas com sinais, signos, mas também através de símbolos com um significado definido (letras, desenhos, etc.).

As pessoas estão perdendo a capacidade mais valiosa que é a de se comunicar, uma habilidade importante que qualquer ser humano, profissional, precisa/pode/deve ter.

Conversar é algo natural e inerente ao homem, que provoca várias descobertas de sentimentos, e estimula a interação entre as pessoas; uma conversa concisa, clara, verdadeira de forma presencial, um bom bate-papo (no restaurante, parque, clube, sala de jantar, bancos das escolas, faculdades, com os pais, amigos, professores) propicia que as pessoas aprendam umas com as outras a conviverem de forma pacífica na sociedade, falem das suas dores, planos e sonhos com maior autonomia e liberdade.

## 2- A Comunicação Não-Violenta (CNV): Conceito e princípios básicos.

A linguagem escrita ou falada para um bom líder, governante, executivo, professor, palestrante, é fundamental, pois as duas habilidades mais

importantes para esses são: falar bem em público, e se comunicar de forma eficiente, seja por documentos oficiais, ou por e-mails, textos, artigos, discursos. Um bom governante, se destaca pelos seus discursos eloquentes em público. Grandes guerras poderiam ter sido evitadas na humanidade, se o governante de uma nação, tivesse usado de um tom de voz menos violento, menos austero com o governante da outra; um tom de voz suave, sereno e respeitoso é muito importante para se estabelecer uma boa comunicação, uma comunicação não-violenta.

A Comunicação Não-Violenta (abreviação para CNV) é uma forma comunicativa desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg, onde ele busca substituir nossos padrões impulsivos (naturais e comuns ao homem) de defesa, ataque ou recuo, diante de julgamentos, críticas, e violências que sofremos, por meio do uso da empatia, serenidade e compaixão, usando de um tom de voz mais sereno, suave e respeitoso ao nos comunicarmos com outras pessoas, perante uma situação conflituosa, buscando através de um diálogo não-violento amenizar/suavizar ou acabar com o impasse de forma pacífica<sup>6</sup>.

O psicólogo e mediador de conflitos Marshall Rosenberg desenvolveu a CNV (Comunicação Não-Violenta) sobre 04 (quatro) pilares (princípios) básicos:

- Observação: Reconhecimento dos fatos sem fazer juízo crítico ou de valor, ou seja, sem julgamentos ou estabelecer culpados;
- Sentimento: Identificação do que está sentindo, ou seja, procurar entender quais são os nossos próprios sentimentos que estão presentes no determinado momento, sem responsabilizar o outro pelas emoções que você sente, sem estabelecer culpa e julgamento pela causa do seu sentimento; E no fim, falar abertamente com o outro do seu sentimento. Expressar os sentimentos de forma clara e verdadeira, é essencial para a Comunicação Não-Violenta;
- Necessidade: Análise de qual (ou quais) necessidade(s) está (estão) relacionada(s) a esses sentimentos; Escutar os próprios sentimentos e necessidades, e também os sentimentos e necessidades do outro;

---

6 Para um estudo aprofundado da CNV, leiam a obra de: ROSENBERG, Marshall B. Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução de: Mário Vilela. 4.ed. São Paulo: Ágora, 2003.

ou seja, as pessoas identificarem e conversarem sobre o que de fato precisam, desassociadas de julgamentos e/ou críticas. Agindo assim, encontrarão várias maneiras para solucionar e atender suas necessidades e problemas de forma conjunta e colaborativa;

- Pedido: Formulação de uma proposta ao outro, para que as necessidades de ambos sejam atendidas de forma satisfatória, na medida do possível para os 2 lados; não fazendo uma exigência, mas um pedido sincero e claro, que seja positivo e enriquecedor para abrir o diálogo, e resolver o conflito de forma pacífica;

Marshall Rosenberg estabelece a existência de 02 (dois) tipos de comunicação:

- Chacal- A comunicação chacal, o predador é parecido com uma raposa, ela é agressiva e procura atender apenas às necessidades das pessoas, sendo motivada por culpa, vergonha, medo, censura, acusação, julgamento, etc.
- Girafa- essa comunicação é uma metáfora, sendo a girafa o símbolo da CNV (Comunicação Não-Violenta), por este mamífero estar relacionado a compaixão, por causa do seu coração grande (a girafa possui o maior coração dos mamíferos terrestres), o seu pescoço longo que propicia enxergar as situações de forma mais ampla, e partilhar essa consciência, e os seus cascos duros que expressam suas necessidades de forma autêntica, além das suas orelhas grandes, que possibilita escutar atentamente e com empatia. A comunicação da girafa (CNV) busca atender os sentimentos, as necessidades, e interesses: baseada na escuta do outro, expressão autêntica, escuta se si, e apoio de um terceiro (mediador e/ou conciliador).

Estabelecer uma Comunicação Não-Violenta não é uma tarefa muito fácil, ou algo que acontece da noite para o dia, requer uma prática diária, e principalmente sentir empatia. Ao pensar em falar algo (em tom violento, agressivo) para o outro, é preciso primeiro se perguntar: Eu gostaria de ouvir isso, dessa forma violenta? Eu gostaria de sentir, o que o outro irá sentir com essa minha fala agressiva? Essa minha opinião/crítica, é algo que irá machucar o outro? Essa minha opinião/crítica, é simplesmente,

para ofender ou diminuir o outro? Se você não gostaria de ouvir, sentir, machucar, receber críticas negativas, por que o outro iria gostar? Faça essas perguntas, para si próprio, antes de falar/fazer algo que possa ferir/magoar/ofender os sentimentos de outra pessoa.

Empatia é sentir a dor do outro, sentir como o outro sente e procurar ajudar o outro a amenizar/minorar/acabar com as suas dores.

Cultivar a empatia deve ser um hábito que vem desde o berço, começando dentro de casa pelos pais com os filhos, e depois nas escolas pelos professores, educadores, e alunos (desde o primeiro ano escolar, até a faculdade), devendo (ou pelo menos deveria) o homem cultivá-la para o resto da sua vida em sociedade.

Fazer com que um adulto se torne empático, depois de anos, sendo austero, agressivo, violento, não é muito fácil, quase impossível, portanto, a empaticidade deve ser primeiramente iniciada na infância (com os bebês, as crianças), e ao longo da adolescência, dentro e fora das escolas. Agindo assim, a sociedade em geral, terá adultos mais respeitosos, humanizados, que trabalham em grupo, atuam de forma colaborativa, e pensam no bem comum de todos.

## 2.1- Precisamos falar. Falar pode mudar tudo!

Um lar desestruturado, sem vínculo afetivo, sem diálogo dos filhos com os pais, é o que leva as crianças e adolescentes se sentirem deprimidas, e sem o devido apoio familiar. A família é a base fundamental para estabelecer uma comunicação não-violenta, autoconfiança, garantir a segurança e o conforto para as crianças e adolescentes falarem sem medo sobre o mal que lhes afligem.

O bullying que as crianças e adolescentes estão sofrendo dentro das escolas, está causando o isolamento social, evasão escolar, aumentando o número de depressão e suicídios (autoextermínios). Falar pode mudar tudo (#falarpodemudartudo)<sup>7</sup>!

---

7 #falarpodemudartudo - Campanha do CVV (Centro de Valorização da Vida) e da TracyLocke Brasil em apoio a campanha #setembromarelo (2019), protagonizada pelo cantor e compositor Carlinhos Brown (referência da música brasileira, conhecido internacionalmente), para combater o suicídio (autoextermínio), por meio de um vídeo que foi circulado nas redes sociais através do You Tube. No vídeo com a música: VOZES DO SILÊNCIO, o cantor

O suicídio juvenil se dá por vários fatores: abuso físico e sexual infantil, separação dos pais, drogas, bebidas, perdas, violência doméstica presenciada pelos filhos, e principalmente por bullying sofrido nas escolas.

Augusto Cury<sup>8</sup> em sua obra *Inteligência Socioemocional* (2019, p.76 e 77), ressalta a importância das pessoas aprenderem a lidar com o seu Eu, e que quando um pessoa pensa em suicídio, na verdade ela não quer acabar com a vida, mas sim com a dor, seja qual for: autoabandono, sentimento de exclusão, humor deprimido, conflitos internos.

Conforme Augusto Cury:

Quem pensa em morrer tem, na realidade, fome e sede de viver. Os maiores sabotadores de uma mente saudável somos nós mesmos. Não vale a pena deixar de viver por nada nem ninguém, mesmo que o mundo desabe sobre nós (CURY.2019, p.77).<sup>9</sup>

A falta de diálogo, colaboração e atenção dos pais e educadores, pode desencadear a violência repetida (intimidação sistemática) chamada bullying<sup>10</sup> por parte dos alunos dentro e fora das escolas.

---

Carlinhos Brown (@carlinhosbrown), surge com 32 pessoas jovens, com as suas bocas pintadas, representando o número de pessoas que se matam diariamente no Brasil, segundo dados da OMS (Organização Mundial de Saúde). Brown ressaltou na sua mensagem, a empatia, e a importância de as pessoas falarem dos seus conflitos abertamente, e pedirem a ajuda de outras pessoas (amigos, familiares), para buscarem uma solução, e não tirarem a sua própria vida (suicídio/autoexterminio). A autora Glicéria Martins Cleter, ressalta a sua admiração e respeito pelo ilustre cantor e compositor, o seu ídolo Carlinhos Brown. O vídeo está disponível no You Tube ([https://www.youtube.com/watch?v=Jo-i9jD\\_ag](https://www.youtube.com/watch?v=Jo-i9jD_ag), acesso em 17/12/2019), para todas as pessoas que queriam incentivar, compartilhar a campanha (#falarpodemudartudo), e ajudar as outras pessoas que sofrem com depressão, bullying, perdas, etc.

8 É psiquiatra, cientista, pesquisador e escritor. Publicado em mais de 70 países, só no Brasil vendeu mais de 30 milhões de exemplares, sendo considerado o autor mais lido na atualidade. Autor da Teoria da Inteligência Multifocal, e criador do projeto Escola da Inteligência (primeiro programa mundial de gestão da emoção para crianças e adolescentes, e o maior programa de educação socioemocional da atualidade com mais de 400 mil alunos).

9 CURY, Augusto. *Inteligência Socioemocional. Ferramentas para pais inspiradores e professores encantadores*. Rio de Janeiro. Sextante, 2019. O psiquiatra mais publicado no mundo. Autor de: *Pais brilhantes, professores fascinantes*, o maior best-seller de educação.

10 Bullying tem origem de uma expressão em inglês derivada do verbo "to bully" (intimi-

Com os avanços da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) surgiu uma nova forma de bullying, o bullying cibernético ou cyberbullying que ocorre por meio do uso da Internet, praticado por pessoas pusilânimes, usando as redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram), e-mails, mensagens de textos em celulares, geralmente fazendo postagens de fotos nuas (nudes), ofensivas, intimidadoras, ameaçadoras ou mensagens constrangedoras de cunho sexual, para denegrir a honra, imagem das vítimas, e obterem vantagens obrigando os alvos (vítimas) a manterem relações sexuais (presenciais ou virtuais), ou dar-lhes dinheiro. Os criminosos geralmente agem, invadindo a conta da própria vítima, ou usando de nomes e perfis falsos, criando as páginas fakes news (falsas)<sup>11</sup>.

As vítimas de bullying ou cyberbullying ficam tão envergonhadas, depressivas, que tem medo de falarem com os pais, professores, e assim, se isolam, saem das escolas, chegando ao desespero emocional, ou seja, ao “inferno<sup>12</sup> (físico/psicológico/emocional), terminologia adotada pelo Art. 3º, V, da Lei de Combate ao Bullying- Lei n.º. 13.185. de 06 de novembro de 2015”, e assim, cometem o autoextermínio (suicídio)<sup>13</sup>.

A prática do bullying afeta principalmente a autoestima, e a interação social das vítimas com outras pessoas, e por consequência disso, estas desenvolvem um quadro grave de depressão, que acaba de certa forma, afetando na tomada de decisões, diante das intimidações sistemáticas que estão sofrendo.

---

dar). Bullying é uma palavra inglesa que significa “intimidação sistemática”.

11 O facebook está atuando fortemente para combater o bullying na sua página, criando a Central de Prevenção ao Bullying. Disponível em <<https://www.facebook.com/safety/bullying/>> Clica em “Atalhos de Privacidade”, “Segurança”, “Ajudar no combate ao bullying” e baixem as cartilhas específicas para: adolescentes, pais e educadores, e divulguem para outras pessoas. Acesso em 18/11/2019.

12 São as barreiras atitudinais, causadas psicologicamente por outra pessoa covarde (art.2º, da Lei n.º. 13.146/2015-Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI (Lei Brasileira de Inclusão Social). Essas barreiras infernais podem levar o indivíduo ao desespero também através da internet, e ao suicídio.

13 Vide Artigo:” Bullying não é legal! A mediação escolar como uma alternativa eficaz para resolução dos conflitos gerados por bullying e autoextermínio”. AUTORES: CLETER, Glicéria Martins; FIGUEIREDO, Tito Lívio de Apresentado no CAED-JUS/2019, disponível o livro em e-book. Lançamento em Dez/2019.

A Lei do Bullying (Lei do Programa de Combate à Intimidação Sistemática) – Lei n.º. 13.185, de 06 de novembro de 2015, tutela as pessoas (vulneráveis) vítimas de bullying, que podem sofrer ofensas capazes de levá-las até ao autoextermínio. As dores que as vítimas de bullies sofrem, geram cicatrizes que carregarão para o resto da vida. Precisamos falar. Falar pode mudar tudo! Há uma saída: Bullying é crime; procurem ajuda, falem com os pais, amigos e professores; não se calem; não se matem<sup>14</sup>!

As maiores vítimas de bullying são as pessoas com deficiência; estas PCDS (pessoas com deficiência) se tornam alvos fáceis devido as suas limitações na sua condição humana, e com a falta de acessibilidade das escolas, ficam muito mais vulneráveis diante de ofensores, pois na sua grande maioria, as pessoas com deficiência são tratadas com inferioridade, indiferenças e preconceitos, virando motivo de deboches, piadas, apelidos pejorativos, entre colegas maldosos e covardes, e isso acontece não só nas escolas, mas no ambiente de trabalho, ruas, lazer, etc..

Nick Vujicic, aos 37 anos, australiano, é um grande exemplo de superação, determinação, de pessoa com deficiência que foi vítima de bullying (dentro e fora das escolas), ele nasceu sem os braços e as pernas, devido a síndrome de tetra- amelia (ou focomelia)<sup>15</sup>, e relata em suas obras, palestras viajando pelo mundo, que chorava pedindo a Deus braços e pernas. Vujicic fala sobre os dramas que sofreu diante da sua deficiência física com os bullies e preconceitos dos colegas na escola, e relata nos seus

---

14 Pais ensinem seus filhos que Bullying não é brincadeira, a dor do outro não é engraçada, fazer alguém triste não é legal. Bullying não é legal! #bullyingnãoébrincadeira #bullying-nãoélegal #diganãoaobullying #escolasembullying #direitosiguais #direitoshumanos #falar-podemudartudo

15 A Tetra-amelia é uma patologia, uma desordem rara caracterizada pela ausência dos 4 membros (ambos os braços e pernas). Esta síndrome também pode causar malformações graves de outras partes do corpo, incluindo o rosto e cabeça, o coração, o sistema nervoso, o esqueleto, e genitália. Os pulmões são subdesenvolvidos, em muitos casos, o que torna a respiração difícil ou impossível. Porque as crianças com síndrome de tetra-amelia têm tais problemas médicos graves, a maioria são natimortos ou morrem logo após o nascimento. Não se sabe ainda, qual a causa específica para todos os casos da síndrome de Tetra-amelia, mas existem muitos casos na qual a doença acontece por uma mutação no gene WNT3, que é o gene responsável por produzir uma proteína importante para o desenvolvimento dos membros e outros sistemas do corpo durante a gestação. Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/sindrome-de-tetra-amelia/>> acesso em 16/12/2019.

livros e palestras motivacionais<sup>16</sup>, que uma forma de não se sentir excluído, foi ajudando as outras pessoas a resolverem seus problemas. A sua frase mais conhecida como filosofia de vida é: “se você não pode ser um milagre para si mesmo, seja para outra pessoa” (VUJICIC.2015, p.39)<sup>17</sup>.

### 3- A Mediação Escolar como um instrumento da Justiça Restaurativa para transformação social dos conflitos-crimes nas escolas.

A escola tem o seu papel principal de socialização do indivíduo. O modelo tradicional e comum das escolas desenvolverem o aprendizado por meio do quadro e giz, se tornou antiquado, arcaico, e insatisfatório diante da globalização, e das novas formas de acesso às informações, por meio da TIC e do uso da internet, e com isso, os estudantes vem perdendo o respeito, o interesse, e a necessidade de frequentar uma escola tradicional (presencial).

O grande problema é que as escolas não se adequaram às novas tecnologias e necessidades dos alunos, e isso vem causando o desinteresse, a evasão, e principalmente a violência no âmbito escolar.

Os casos de bullying nas escolas a cada ano vem aumentando de forma assustadora, e o número de adolescentes que sofrem com depressão, e cometem o suicídio tem levado à preocupação dos professores e pais, que não conseguem lidar mais com essa situação de violência, que está acometendo o ambiente escolar e ceifando tantas vidas.

A mediação realizada por um terceiro neutro e imparcial (Art. 1º, parágrafo Único, e art. 2º, I da Lei de Mediação- Lei nº. 13.140, de 26 de junho de 2015), resgata os valores sociais fundamentais, necessidades, e os sentimentos positivos, que foram se perdendo nos conflitos (familiares e es-

---

16 A autora do presente artigo Glicéria Martins Cleter ressalta a sua admiração e respeito por Nick Vujicic, e declara que o conheceu e o ouviu pessoalmente na sua vinda ao Brasil no dia 20 de outubro de 2013, em uma palestra na Igreja Batista da Lagoinha em Belo Horizonte/MG (um dos dias mais felizes de sua vida). A sua história de vida, coragem, fé e determinação serviram de inspiração para a autora seguir em busca dos seus sonhos.

17 VUJICIC, Nick . “Fique Forte- Você pode superar o bullying (e outras coisas que o deixam para baixo)”. Tradução: Paulo Polzonoff Junior. Ribeirão Preto, SP. Novo Conceito Editora, 2015.

colares) pelos envolvidos, ocasionados pela falta de comunicação, uma vez que, o mediador atuará como um facilitador do diálogo entre as partes.

As escolas precisam se adequarem às novas realidades desse mundo tecnológico, sem perder a figura do professor e o diálogo com os estudantes, e procurar resolver os conflitos que surgem/surgirem no ambiente escolar por meio da colaboração conjunta de todos os protagonistas/participantes da educação emancipadora: pais, estudantes, professores, Estado e sociedade. E o meio mais adequado para estabelecer a comunicação dentro das escolas, e fomentar condutas colaborativas, é através de projetos que desenvolvam a mediação como um instrumento da justiça restaurativa (JR).

Segundo Egberto Penido (2016, p.686 e 687)<sup>18</sup>:

A justiça restaurativa teve início no Brasil oficialmente em 2004, com o projeto “Implementando Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, pelo Ministério da Justiça através da Secretaria da Reforma do Judiciário. Isso possibilitou que grandes iniciativas surgissem nos Estados de São Paulo, Brasília e Rio Grande do sul, na área da Infância e da Juventude (Lei n°. 8.069/90), e também nos crimes de menor potencial ofensivo (Lei n°. 9.099/95). Pouco tempo depois, no I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa em Araçatuba/SP, realizado em abril de 2005, foi elaborada a primeira “Carta de Princípios Restaurativos do Brasil”. Diversas outras iniciativas e avanços legislativos surgiram no âmbito judiciário, que antes só tinham respaldo com base na interpretação das normas da Lei n°. 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei n°. 9.099/95, e no momento temos também a Lei do Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei n°. 12.594/12) e a Resolução SE n° 01/2011 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que criou a figura do professor mediador, para atuar em práticas restaurativas no âmbito de conflitos escolares (*apud* CLETER, 2017. p. 68 e 69)<sup>19</sup>.

---

18 Disponível em: CLETER, Glicéria Martins. Mediação Penal e Justiça Restaurativa: Uma política Pública adequada para a transformação social dos conflitos. p.68 e 69. Livro: Conceitos Básicos de Mediação. (Orgs) GOMES REZENDE, Camila de Souza. ARAÚJO LIMA. Renata Dias de. 1a Ed. Editora New Hampton Press. Belo Horizonte. 2017.

19 CLETER (2017. p. 68 e 69) no livro Conceitos Básicos de Mediação fez citação indireta a

A Justiça Restaurativa está ganhando espaço na sociedade brasileira, se iniciando oficialmente, com as primeiras práticas restaurativas em escolas, mas atualmente vem sendo muito recomendada, e incentivada pelo CNJ (Conselho Nacional de Justiça) através da Resolução n.º. 225, de 31 de maio de 2016, e pela ONU (Organização das Nações Unidas) nas Resoluções n.º. 1999/26 e 2002/12.

Mais de 200 unidades de ensino em Belo Horizonte/MG estão usando a CNV (Comunicação Não-Violenta), e a empatia para resolver os conflitos-crimes dentro das escolas, a partir de conversas, para ao invés de punir, restaurar, ou seja, usando a Justiça Restaurativa (JR). A base dos projetos são os círculos restaurativos, onde a vítima e o agressor ficam frente a frente para conversar sobre seus sentimentos, necessidades e motivações que levaram ao conflito-crime. O objetivo não é somente tratar a violência, mas prevenir que outras violências venham a surgir.

Howard Zehr (2015, p. 27) foi o grande precursor da Justiça Restaurativa, conhecido mundialmente, ele ressalta que a Justiça Restaurativa é uma alternativa para repensar o crime, se iniciando como um esforço de repensar as necessidades, que o crime gera na sociedade, e os papéis inerentes aos atos lesivos.

Segundo Howard Zehr (2015, P.54):

Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse numa ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas na medida do possível.

Segundo o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988:

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.

---

Egberto Penido em Justiça Restaurativa. 2016. p. 686 e 687. Mediação de Conflitos. Para iniciantes, praticantes e docentes. Coordenadores: ALMEIDA, Tânia; PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva. Vários Autores. Salvador. Ed. JusPodivm.2016.

O Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH) tem utilizado da Justiça Restaurativa, encaminhando cerca de 50 casos mensais a projetos como o Ciranda da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

Segundo Diogo A. Rezende de Almeida e Fernanda Medina Pantoja:

[...] a justiça restaurativa foi definida na Declaração da Costa Rica sobre Justiça Restaurativa na América Latina como um processo de colocar a vítima e o ofensor frente á frente, com o escopo de fomentar arrependimento, o perdão, a restituição, a reabilitação e a integração social. Em outras palavras, é uma tentativa de restaurar a situação anterior à prática da infração penal, sem a aplicação da pena (ALMEIDA E PANTOJA. p.116).

Segundo Alvaro Chrispino, Celia Bernardes, Lidercy Aldenucci e Olivia Meurer (2016, p.559 e560)<sup>20</sup>:

A Mediação de Conflitos foi levada para o âmbito escolar na década de 80, nos Estados Unidos. Hoje, é uma prática que ganhou escolas do mundo todo. Os projetos de Mediação Escolar, que também no Brasil vão ganhando espaço, respondem não apenas às necessidades das instituições de ensino, mas sobretudo, às exigências de um mundo contemporâneo cada vez mais complexo, multicultural e pluriétnico, no qual é preciso ser capaz de identificar denominadores comuns para possibilitar o convívio pacífico entre pessoas e nações.

A mediação como um instrumento da justiça restaurativa começou a ser praticada no Canadá e nos Estados Unidos, nas décadas de setenta e oitenta, e foi se desenvolvendo posteriormente na Nova Zelândia, Austrália, e em outros países da Europa.

---

20 Artigo: Alvaro Chrispino, Celia Bernardes, Lidercy Aldenucci e Olivia Meurer (2016, p.559 e560) “Mediação Escolar: Uma via para a convivência pacífica” (2016, p.559 e560). Vários autores. ALMEIDA, Tânia; PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva. Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes. Vários autores. Salvador. Ed. JusPodivm. 2016.

## 4 - Educação em Direitos Humanos, e sua importância para socialização do indivíduo.

A educação começa muito antes da escola, no seio familiar, e vai para além (da escola), para os espaços onde acontecem as relações sociais, e é nesses espaços que acontecem grande parte do desenvolvimento humano, ou seja, a educação é promovida em todos os momentos, níveis e lugares, e é essa educação social que formará cidadãos plenamente conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar junto ao Estado, e participar ativamente da vida do país.

As escolas na sua grande maioria não tem uma disciplina, voltada para a “Educação em Direitos Humanos”, ética e cidadania; infelizmente, os jovens concluem o Ensino Médio, sem ao menos saber, o que é de fato os Direitos Humanos, se tornando adultos que não conhecem os seus direitos, e tampouco respeitando os direitos dos outros.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) fez seus 70 anos em 2018, promulgada em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), composta de 30 artigos que versam sobre direitos inalienáveis, que devem garantir a liberdade, a justiça e a paz mundial, é considerada a “Carta Mãe da Democracia”, o documento mais importante na defesa dos Direitos Humanos no mundo, mas poucos a conhecem de fato.

Na verdade, as pessoas acreditam, e disseminam o preconceito (por desconhecimento), que os direitos humanos servem apenas para proteger os bandidos. Os direitos humanos estão em todo lugar: nas escolas, ruas, bairros, hospitais, presídios, igrejas, fábricas, ou seja, onde estiver uma pessoa, lá estará os Direitos Humanos como forma de garantir a sua proteção e dignidade humana, independente de raça, sexo ou religião.

Os Direitos Humanos fundamentais são os mesmos para todas as pessoas, não importa se a pessoa é homem ou mulher, não importa a cor da sua pele (branca, parda, negra, amarela), não importa se a pessoa é rica ou pobre, nome de família, a profissão, a preferência política ou crença religiosa, todas as pessoas tem os mesmos direitos; todas as pessoas são iguais perante a lei (Art. 5º, da CRFB/88); o respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre, em todos

os lugares, e para todas as pessoas: ninguém vale mais ou menos que outra pessoa<sup>21</sup>!

O dia 07 de abril, é considerado o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas, essa data foi instituída em 2016, por meio da Lei n.º. 13.277. A escolha dessa data está relacionada com a tragédia ocorrida em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso de Oliveira, no Bairro de Realengo, no Rio de Janeiro e matou 11 crianças, ganhando repercussão geral nas mídias no Brasil e por todo o mundo.

Outro caso recente de violências em escolas, foi a chacina ocorrida em março de 2019 na Escola Estadual Professor Raul Brasil em Suzano (SP), onde dois ex-alunos invadiram (17 e 25 anos) e mataram 10 pessoas (entre crianças e funcionários), e em seguida, um dos assassinos matou o comparsa, e logo depois cometeu o suicídio. Muitas pessoas relataram para a imprensa que a escola era alvo frequente de bullying, e que supostamente os assassinos, teriam sofrido bullying, e que no caso, teriam agido por vingança contra os colegas da escola<sup>22</sup>.

O Ministério da Educação (MEC) está atuando firme para combater o bullying das escolas e sociedade, e uma das formas foi o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz, e dos Direitos Humanos. Várias escolas estão implementando programas de justiça restaurativa (ou reparativa) para combater e prevenir a violência no âmbito escolar.

Segundo o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA ou ECRIDAD):

---

21 Indicação para professores, estudantes, operadores do Direito, e os demais interessados na temática, que façam esse Curso de Formação de “Educação em Direitos Humanos” da Escola Virtual do Governo ([www.escolavirtual.gov.br](http://www.escolavirtual.gov.br)) em EAD (Educação à Distância), certificado pela Enap (Escola Nacional de Administração Pública), o qual a autora Glicéria Martins Cleter concluiu em 08/2019. Curso gratuito, relevante, com abordagem concisa, e conteúdo muito enriquecedor para conhecer sobre os Direitos Humanos.

22 Vide notícia: RIBEIRO, Renata; MANCUSO, Filippo; TURCI, Fábio; TOMAZ, Kleber; LAVADO, Thiago e ROHR Altieres. Bom dia. SP e G1 SP. Disponível em 14/03/2019 em: “Assassinos planejaram massacre em escola de Suzano por mais de um ano, aponta investigação” <<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/sp/mogi-das-cruzes--suzano/noticia/2019/03/14/assassinos-planejaram-massacre-em-escola-de-suzano-por-1-ano-e-meio-aponta-investigacao.ghtml>> acesso em 09/04/2019.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

## Conclusão:

A escola possui como seu primeiro papel “socializar o indivíduo”, e para que essa socialização aconteça de forma eficaz é necessário que aja conjuntamente com os pais, educadores e alunos. Muitos pais jogam para a escola a responsabilidade de educar os filhos, e abrem mão dessa responsabilidade que na verdade, em princípio seria deles.

E nesse jogo de empurra, empurra dos pais para com a escola (e vice-versa), vão surgindo os conflitos escolares de todos os tipos, decorrentes da falta de comunicação, e interação entre os envolvidos e responsáveis pela formação social/educacional das crianças e adolescentes. E quando se trata de conflitos envolvendo bullying (intimidação sistemática), percebe-se claramente a falta de comunicação entre as escolas e os pais, e essa violência repetida está se tornando comum nas escolas.

A “comunicação e a função participativa” dos pais, professores e escolas de forma conjunta e contínua, na formação educacional e socialização das crianças e adolescentes, para fomentar a conscientização, o respeito, a aceitação das diferenças, e a cidadania dentro e fora das escolas é uma das formas de enfrentamento às violências mais eficientes. E a mediação escolar exerce um papel social fundamental para (re) estabelecer esse diálogo construtivo e colaborativo entre todos os envolvidos na formação educacional do indivíduo (pais, educadores, crianças e adolescentes).

As práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas geralmente são voltadas para o modelo “competição”, e os estudantes acabam dessa forma sendo ensinados a conviver nesse ambiente competitivo. E ensinar indivíduos

que viveram sempre em um mundo competitivo a colaborarem instantaneamente uns com os outros, seria algo impossível, deve ser um processo lento e gradativo que requer o envolvimento de uma equipe multidisciplinar nas escolas (professores, mediadores, psicólogos, arteterapeutas, assistentes sociais, conselheiros tutelares, etc.).

Segundo Glicéria Martins Cleter<sup>23</sup> e Tito Lívio de Figueiredo (autores do presente artigo):

A mediação escolar conduzida por um terceiro neutro e imparcial **(o mediador como um facilitador do diálogo)** é uma ferramenta que pode se apresentar como uma forma de (re)estabelecer o diálogo direto entre os envolvidos, sem determinar os culpados no conflito, mas dando a oportunidade para que cada um, possa fa-

---

23 (Pós-Graduanda em Conciliação, Mediação e Arbitragem pela UNIFRAN (Universidade de Franca -mant. Cruzeiro do Sul); Pós-Graduanda em Advocacia Tributária pela ESA (Escola Superior de Advocacia) da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) de Minas Gerais (OAB-MG) e FUMEC; Bacharela em Direito pela UNIVERSO (Universidade Salgado de Oliveira); E-mail: [guicleter01@hotmail.com](mailto:guicleter01@hotmail.com); Capacitação em Mediação (Judicial, e Extrajudicial) e Conciliação de Conflitos pela OAB/MG em 2017/18; Concluiu Laboratório de Ciências Criminais do IBCCRIM (Instituto Brasileiro de Ciências Criminais) em 2017, tendo elaborado o projeto de pesquisa e artigo de conclusão como o tema: “MEDIAÇÃO PENAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA: UMA POLÍTICA PÚBLICA ADEQUADA PARA O DESENCARCERAMENTO EM MASSA”; Autora do livro: “Aspectos relevantes das ocupações irregulares de terras públicas em Belo Horizonte”; do livro: “Conceitos Básicos de Mediação”; do livro: “Solução de Conflitos e Instituições Jurídicas” com o artigo “A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UMA NOVA POLÍTICA PÚBLICA ALTERNATIVA E ADEQUADA DENTRO DO PROCESSO JUDICIAL” apresentado no CAED-JUS (Congresso de Altos Estudos em Direito) em 2018; do livro: “Visões Constitucionais Interdisciplinares”, apresentado no CAED-JUS/CRFB+30 (Congresso em Homenagem aos 30 anos da Constituição-CRFB/88) em 2018 com o artigo: “A SOLUÇÃO PACÍFICA DAS CONTROVÉRSIAS DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À MEDIAÇÃO ON-LINE: UMA INOVAÇÃO NO SISTEMA JURÍDICO BRASILEIRO EM PROL DO ACESSO À JUSTIÇA”(coautoria com Tito Lívio de Figueiredo); autora do Artigo: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS (JUDICIAL E EXTRAJUDICIAL): UM NOVO CAMINHO PARA A PACIFICAÇÃO SOCIAL, publicado na Revista Universo. Vol. 01 n°. 02. Belo Horizonte. 2017; entre outros trabalhos selecionados para apresentação oral em congressos e seminários internacionais; pesquisadora, estudante e defensora do Instituto da Mediação de Conflitos, da Justiça Restaurativa, e da Inclusão Social das pessoas com deficiências (PCDs); voluntária em projetos sociais (creches, asilos, entidades filantrópicas, etc.); e palestrante em eventos, seminários e congressos internacionais na área de Solução de Conflitos e Direitos humanos).

lar abertamente sobre o mal que lhe afflige (ex: colocando a vítima de bullying e seu agressor ou agressores lado a lado), suas opiniões, sentimentos e fazendo com que cada uma das partes, assumam as responsabilidades que lhes cabem (CLETER & FIGUEIREDO, 2019, p.285)<sup>24</sup>.

As escolas precisam promover a “Educação em Direitos Humanos” (Art. 26, da DUDH) para que os estudantes aprendam a importância de respeitar e aceitar as diferenças, e necessidades dos outros<sup>25</sup>.

A convivência harmoniosa dentro e fora das escolas é fundamental para se criar a cultura da paz, a Comunicação Não-Violenta (CNV), com a mediação escolar e a justiça restaurativa, propõe uma forma construtiva de manter essa harmonia, baseada no respeito mútuo, diálogo e na cooperação de vários autores: pais, educadores, alunos, Estado e a sociedade, para se criar valores sociais fundamentais, baseados em interesses comuns e no bem de todos.

A CNV (Comunicação Não- Violenta) é uma forma de nos relacionarmos com as outras pessoas, de forma respeitosa, independente de quem seja, sem julgamentos, críticas, compreendendo que todas as pessoas tem os mesmos direitos, necessidades e sentimentos, enxergando as pessoas por dentro, com outros olhos, “os olhos da empatia e compaixão”.

Nesse contexto, a mediação escolar é uma forma de fomentar condutas de conscientização, prevenção e reparação de bullies e outras formas de violências, por meio da comunicação, colaboração da família, Estado,

---

24 Vide artigo: CLETER, Glicéria Martins; FIGUEIREDO, Tito Lívio de. Bullying não é legal! A mediação escolar como uma alternativa eficaz para resolução dos conflitos gerados por bullying e autoextermínio. Apresentado no Congresso Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-JUS/2019). Disponível no livro: LEITURAS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS (impresso e em e-book). LOURENÇO, Haroldo; SILVA, Larissa Pochmann da; ALMEIDA, Marcelo Pereira de; e GALVÃO, Márcio. (organizadores). Rio de Janeiro- FGB/Pembroke Collins.2019, p.285.

25 Indicação da leitura da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) devido a relevância desse documento, principalmente o seu art. 26 que trata da “Educação em Direitos Humanos”. Disponível no link: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>, acesso em 15/11/2019.

e sociedade que são corresponsáveis pela educação das crianças e adolescentes.

Nas palavras de Mateus, Jesus o maior mediador (pacificador) de todos os tempos, falava sobre dois caminhos que podemos seguir em nossa vida, somos livres para escolher! Mas não podemos mudar o fato de que cada caminho que escolhemos seguir, nos leva a um destino final:

Entrem pela porta estreita porque a porta larga e o caminho fácil levam para o inferno, e há muitas pessoas que andam por esse caminho. A porta estreita e o caminho difícil levam para a vida, e poucas pessoas encontram esse caminho (Mateus 7: 13-14)<sup>26</sup>.

A educação emancipadora é aquela em que as escolas ensinam as crianças e adolescentes sobre os valores sociais como: respeito, cidadania, ética, solidariedade, dignidade, caráter, responsabilidade, e principalmente sobre empatia, para que os próprios alunos desenvolvam sua autonomia e liberdade dentro e fora das escolas.

A construção da cultura da paz é um compromisso que deve ser adotado por todas as sociedades democráticas, fraternas e pluralizadas, visto que o mundo é compartilhado por todos, mas a humanidade ainda precisa caminhar muito, para implementar o Instituto da Mediação de Conflitos, e da Justiça Restaurativa (JR) como uma política pública adequada e eficiente, para que haja de fato, a transformação social e a pacificação (peace-making). Precisamos caminhar juntos, de mãos dadas!

### Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Diogo A. Rezende de; PANTOJA, Fernanda Medina. Vários autores. *Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. ALMEIDA, Tânia; PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva. (Coordenadoras). Salvador. Ed. JusPodivm. 2016.

Alvaro Chrispino, Celia Bernardes, Lidercy Aldenucci e Olivia Meurer . “Mediação Escolar: Uma via para a convivência pacífica”. Vários autores. ALMEIDA, Tânia; PELAJO, Samantha; JONATHAN,

---

<sup>26</sup> Bíblia Sagrada.

Eva. Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes (Coordenadoras). Salvador. Ed. JusPodivm. 2016.

Bíblia Sagrada da religião católica (e de outras religiões diversas).

CLETER, Glicéria Martins. **“Mediação Penal e Justiça Restaurativa: Uma política Pública adequada para a transformação social dos conflitos”**. Conceitos Básicos de Mediação. (Orgs) GOMES REZENDE, Camila de Souza. ARAÚJO LIMA. Renata dias de. 1ª Ed. Editora New Hampton Press. Belo Horizonte. 2017.

CLETER, Glicéria Martins; FIGUEIREDO, Tito Lívio de. Bullying não é legal! A mediação escolar como uma alternativa eficaz para resolução dos conflitos gerados por bullying e autoextermínio. Apresentado no Congresso Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-JUS/2019). Disponível no livro: LEITURAS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS (impresso e em e-book). LOURENÇO, Haroldo; SILVA, Larissa Pochmann da; ALMEIDA, Marcelo Pereira de; e GALVÃO, Márcio. (organizadores). Rio de Janeiro- FGB/ Pembroke Collins. 2019.

Central de Prevenção ao Bullying. Disponível em <<https://www.facebook.com/safety/bullying/>> Clicar em “Atalhos de Privacidade”, “Segurança”, “Ajudar no combate ao bullying” e baixar a cartilha específica para: adolescentes, pais e educadores. Acesso em 09/04/2019.

RIBEIRO, Renata; MANCUSO, Filippo; TURCI, Fábio; TOMAZ, Kleber; LAVADO, Thiago e ROHR Altieres. Bom dia. SP e G1 SP. Disponível em 14/03/2019 em: “Assassinos planejaram massacre em escola de Suzano por mais de um ano, aponta investigação”<<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/sp/mogi-das-cruzes--suzano/noticia/2019/03/14/assassinos-planejaram-massacre-em-escola-de-suzano-por-1-ano-e-meio-aponta-investigacao.ghtml>> acesso em 09/04/2019.

CURY, Augusto. *Inteligência Socioemocional. Ferramentas para pais inspirados e professores encantadores*. Rio de Janeiro. Sextante, 2019.

**Curso de Formação de “Educação em Direitos Humanos”** da Escola Virtual do Governo ([www.escolavirtual.gov.br](http://www.escolavirtual.gov.br)) em EAD (Educação à Distância), certificado pela Enap (Escola Nacional de Administração Pública), o qual a autora Glicéria Martins Cleter concluiu em 08/2019 a 10/2019.

Equipe Editorial do Tua Saúde. O que é a síndrome de Tetra-amelia e porque acontece. <<https://www.tuasaude.com/sindrome-de-tetra-amelia/>> acesso em 16/12/2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de: Mário Vilela. 4.ed. São Paulo: Ágora, 2003.

VUJICIC, Nick. *Uma vida sem limites: Inspiração para uma vida absurdamente boa*. Tradução: Renato Marques de Oliveira. Ribeirão Preto, SP. Novo Conceito Editora. 2013.

VUJICIC, Nick. *Fique Forte- Você pode superar o bullying (e outras coisas que o deixam para baixo)*. Tradução: Paulo Polzonoff Junior. Ribeirão Preto, SP. Novo Conceito Editora. 2015.

ZEHR, Howard. *Justiça Restaurativa*. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas. 2015.

## Referências Legislativas:

Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 05 de outubro de 1988.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 10 de dezembro de 1948. Disponível no link: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>, acesso em 15/11/2019.

Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

Lei do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei do Bullying)- Lei nº. 13.185, de 06 de novembro de 2015.

Lei Brasileira de Inclusão Social (Estatuto da Pessoa com Deficiência) -  
Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015.

Lei de Mediação- Lei n.º 13.140, de 26 de junho de 2015.

Resolução 225, 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça.

Recomendação (99) 19 do Comitê de Ministros do Conselho da Europa  
- União Européia.

# O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE PORTO SEGURO – BA

*Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo*

## Introdução

Para se pensar em uma educação pautada nos direitos humanos torna-se necessário a reflexão sobre os processos de validação dos conhecimentos construídos, o que chamamos de epistemologia. **É preciso ter em mente que o conhecimento é construído a partir de experiências ou atores sociais, podendo dar origem a diferentes epistemologias. Desta forma, o conhecimento válido torna-se contextual, tendo em vista as diferenças culturais e políticas (SANTOS e MENESES (2010)).**

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais; no século XIX este modelo também se estende às ciências sociais emergentes. Tendo como horizonte a noção de um progresso universal e linear, a razão científica assume o controle da história, anunciando-se como emancipa-

tória e racionalizadora<sup>27</sup> da humanidade, ocultando em si mesma a colonização e a dominação de todas as formas de saberes.

**É importante transpor a noção de neutralidade científica para que se descortine que a ciência é “submergida, inibida, embebida, bloqueada e abafada por efeito de manipulações, de prática, de poder, por interesses sociais, etc (MORIN, 2008). Todavia, a busca de condições gerais de validação do conhecimento foi uma característica importante na construção da ciência moderna e se firmou tradicionalmente eliminando o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento (SANTOS, 1988).** Além dos contextos e da história o que se quis esconder foi a referência a valores. A alegada neutralidade é um dos mais fortes pressupostos de validade da ciência moderna. Por outro lado, a pluralidade epistemológica obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretações e intervenções no mundo, produzidos pelos diferentes tipos de conhecimentos (SANTOS e MENESES, 2010).

Quando falamos em epistemologias torna-se imprescindível a reflexão de outros conceitos que nos auxiliam na desconstrução de uma educação pautada em princípios colonizadores, a saber, a colonialidade, a branquitude, a interculturalidade, os direitos humanos multiculturais.

A proposta deste trabalho é dialogar com os conceitos supracitados evidenciando os reais desafios para a construção de uma educação intercultural, atraindo experiências concretas realizadas no município de Porto Seguro – BA, no ano de 2019, dentro do processo de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de educação.

## Precisamos refletir sobre a construção de conhecimentos?

A Colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 35-6). De acordo com Menezes (2008), as relações entre Norte-Sul global estão atreladas

---

27 A racionalização é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único (MORIN, 2008, p.157).

a influência do capitalismo e do imperialismo. No Norte a colonização epistêmica é um dos legados que ainda se impõem nos dias de hoje através da supervalorização do cânone unívoco da racionalidade moderna que inferioriza e exclui muitos outros saberes (ancestrais, comunitários, por exemplo) de um reconhecimento de relevância e pertinência.

Descolonizar possui correlação com o conceito de libertação e com os momentos históricos de insurgência, ela precisa incluir a luta por direitos, como redistribuição de terras e recursos. (MALDONADO-TORRES, 2008). *A hierarquização dos saberes fortalece a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação. A proposta de um conhecimento ecológico, que privilegie diferentes saberes, seria um caminho para se trazer voz aos saberes subalternizados* (SANTOS, 2007). *São estes novos atores e as novas experiências que tendem a alargar as bases de discussão crítica sobre o colonialismo e o racismo epistêmico* (MENEZES, 2008). O racismo epistêmico<sup>28</sup> possibilita que ainda hoje as populações marginalizadas não sejam consideradas produtoras do conhecimento, e que a verdadeira pesquisa é baseada na neutralidade, nos grandes cânones do norte global.

O colonialismo impôs para as populações subjugadas todo o tipo de violências e desumanização dos corpos. E isso foi possível em razão da imposição de uma visão de mundo eurocêntrica imposta sobre a América Latina, África e Ásia a partir da institucionalização de um conhecimento pautado em divisões das estruturas sociais mundiais baseadas em civilizações avançadas e não avançadas (WALLERSTEIN, 2006). A lógica linear pautada no desenvolvimento foi aplicada por meio de um complexo aparato de ajuda para o desenvolvimento dos países considerados “menos avançados”, que implicou na difusão desse padrão de desenvolvimento Ocidental (SANTOS, 2017).

A continuidade da lógica colonial pode ser entendida como colonialidade compreendida como “racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (DUSSEL, 2005, p.126), que atua no âmbito do saber, quanto do poder, do ser e do crer, e

---

28 O racismo epistêmico e a não visibilidade dos sujeitos históricos na academia são algumas formas de manifestação das múltiplas violências que as minorias historicamente enfrentam no país.

se estende a vários âmbitos da vida do sujeito. Na América Latina, os efeitos da colonialidade aparecem como oposição aos processos democráticos e de formação cidadã (QUIJANO, 2006).

Para questionar os modelos propostos pelos colonizadores autores localizados no Sul Global começam a falar a partir dos seus territórios, denunciando a promessa de desenvolvimento<sup>29</sup> hegemônico como um dispositivo organizador do mundo (BHABHA (1988); SAID (1990); HALL (2003); MACAMO, 2003SPIVAK (2010); DUSSEL (2005); BRAH (2006); GROSFUGUEL (2008); FANON (2008); SANTOS, (2011); ESCOBAR, (2012); QUIJANO (2000, 2012); BORDA (2015); ACOSTA (2016).

## O que é branquitude?

Desde a chegada dos negros escravizados ao Brasil, eles foram vistos como objeto que servia apenas para execução do trabalho e procriação para perpetuação do trabalho escravo, aqueles que não se adequavam ao que era ditado pelos senhores eram vistos como inaptos para o trabalho e sofriam duros castigos. Assim, os senhores com o aval estatal foram instrumentos de inferiorização, exploração e perseguição do corpo negro.

Com as transformações advindas das Leis de 1850 (fim formal do tráfico negreiro) e 1888 (fim formal da escravidão) a população negra sai empobrecida de quase quatro séculos de trabalhos forçados e passa a buscar meios de sobrevivência já que não foram inseridos no mercado de trabalho formal. Com isso a perpetuação da exploração se manteve, conferindo aos negros o exercício de trabalhos precários e subalternos (CARVALHO, 2017).

Após a abolição, o que foi visto foi a continuidade da perseguição ao corpo negro com a criminalização da vadiagem, da capoeira e das religiões afro-brasileiras. Ou seja, apesar de livre, tudo que fizesse referência ao negro era rechaçado pela sociedade e pelo Estado. Durante esse período

---

29 Vincula-se a uma promessa de progresso, qualidade de vida e bem-estar, concebida como um processo de transformação das sociedades tradicionais em modernas (BOESNER, 1996; ESTEVA, 2010; ACOSTA, 2016). A noção foi reinterpretada em diferentes momentos históricos (ONU, 1986, 1987; KRUGMAN, 1995; UNCTAD, 2000; STIGLITZ, 2002; SANTOS, 2011; SANTOS, 2017).

o desemprego assolou a população negra, para sobreviver nessa sociedade hostil e que disponibilizava pouca ou nenhuma oportunidade de trabalho e ascensão, os negros e as negras para sobreviver foram morar em periferias e necessitaram trabalhar nos piores postos oferecidos, recebendo baixa remuneração pelo trabalho desenvolvido.

Nesse contexto é necessário ressaltar o valor da prática antirracista, não só pelos sujeitos, mas por toda a sociedade. Por isso, é relevante que todas as pessoas tenham consciência e informação para cada vez mais praticar atitudes que buscam a realização de uma sociedade mais justa, independente de cor da pele, etnia, classe, sexualidade, idade, etc.

## O desafio da interculturalidade?

A interculturalidade pode se configurar como um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005). O termo transcende às teorias e ações pedagógicas para práticas culturais e políticas públicas.

É muito importante garantir a diversidade e interculturalidade na produção científica e nos livros didáticos, mas também é importante que os próprios sujeitos escrevam sobre os seus problemas, suas lutas, sua história, saindo da postura de objeto da ciência para sujeito. Os múltiplos saberes integrando o processo construtivo do conhecimento pode proporcionar maior criticidade na relação de aprendizagem dentro das salas de aulas uma vez que os educandos teriam acesso não apenas a uma visão de mundo dominante, que por vezes se manifesta como uma violência simbólica (BOURDIEU, 2009) entre um grupo social sobre outros.

## Retornando aos ensinamentos sobre leitura de mundo

A leitura de mundo (FREIRE, 1996) compreende valores e saberes situados (HARAWAY, 1994). Para Freire (1996, p.69), “toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”.

O respeito à leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, rejeitando a arrogância científica, elitista e antidemocrática. Também se dá pela escuta, por ouvir as histórias de vida, as tristezas e alegrias, violências e vitórias, assim “ao escutá-lo aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p.123). Um escutar que significa permanentemente a abertura para fala, gesto e diferenças dos outros (FREIRE, 1996).

Um espaço participativo e democrático é aquele que reconhece o tempo e as escolhas de cada um, segundo Freire (1996), deve-se respeitar a pessoa que queira mudar e também aquela que se recusa.

Freire (1996, p.72) ensina que “a desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituída”.

O reconhecimento das influências sociais, culturais e históricas, segundo Freire, não impedem a superação de barreiras de difícil superação para a concretização histórica de uma missão de mudar o mundo (FREIRE, 1996).

Para Freire “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p.58).

De acordo com Santos (2007, p.87), “não existe uma unidade de conhecimento”, a ecologia dos saberes tem por fundamento a diversidade de conhecimentos no mundo. Assim, a superação da ignorância do outro pressupõe a permanente superação da minha, o saber ensinado deve ser vivido concretamente com os educandos. É fundamental conhecer o conhecimento existente, mas da mesma forma torna-se imprescindível estar sempre aptos e abertos para a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996).

Segundo Paulo Freire (1996, p.121), “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la”. Com este pensamento, o diferente não seria o outro a merecer respeito e sim um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. A dialogicidade verdadeira se opera quando os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença (FREIRE, 1996).

Freire (1996) aponta que precisamos nos abrir para a escuta de outros pensamentos e outras formas de falar e escrever fora dos padrões da gramática dominante, assim “como estar alheio às formas de ser, de pensar,

de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura?”(FREIRE, 1996, p.121).

O que Freire (1996) sinaliza é para a necessidade de apoiar o educando para que ele mesmo vença as suas dificuldades na compreensão do objeto, e para que alcançada essa inteligência, sua curiosidade seja mantida em um processo permanente de conhecer.

Fala-se também da importância de se trabalhar a extrojeção da culpa indevida de responsabilização pela situação desvantajosa inculcada pela classe dominante sobre os dominados (FREIRE, 1996).

Neste sentido “a mudança do mundo exige a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 1996, p.79).

O acesso à educação em sua perspectiva universal não pode se configurar como mais um microsistema de dominação e sujeição, em que as classes populares são julgadas de acordo com valores meritocráticos, que por sua vez são excludentes e ocultam na “incapacidade” ou no “insucesso” individual uma questão de desigualdade social (SOUZA, 2009). Como bem apregoava Freire (1996), o saber científico dissociado da realidade anula as diversidades locais e reafirma as desigualdades sociais ao invés de instrumentalizar as classes pobres para a mudança social e superação das injustiças. Sendo assim, o não acesso dos grupos desprivilegiados a uma educação reflexiva, crítica e de qualidade perpetua o abismo existe entre as classes sociais no Brasil, e fortalece as relações sociais pautadas na assimetria de poder.

## Para a construção da educação como um valor

O educador-educando, o que ensina e aprende não em uma sala e um horário determinado, mas na vivência cotidiana, um espaço que permita as manifestações de virtudes como amorosidade, respeito aos outros, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça (FREIRE, 1996).

A família é um dos três eixos de promoção do direito à Educação. Os pais são responsáveis por matricular seus filhos nas instituições de ensino e garantir a permanência deles (artigo 55 do ECA – Estatuto da Criança e

do Adolescente – Lei nº 8069/1990). Inclusive, alguns programas públicos de distribuição de renda condicionam o benefício à frequência escolar dos jovens sob tutela dos pais, atestando a família como principal incentivadora dos estudos.

O Estatuto prevê, entre as medidas que são aplicáveis aos pais ou responsáveis, a obrigação de matricular o filho em estabelecimento de ensino e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (artigo 129, inciso V do ECA).

De acordo com Souza (2009), os valores de classe perpassam o processo de socialização de maneira que a classe média ensinaria de forma afetiva aos seus filhos valores como o autocontrole, a disciplina, as habilidades sociais, competências que tendem a influenciar o sucesso escolar e profissional destes, enquanto que nas classes pobres, mesmo que os pais incentivem os filhos a irem à escola ou mesmo o incentivo à leitura, muitos deles nunca tiveram “sucesso” escolar ou não possuem o hábito da leitura, desta forma, eles não saberiam de forma “emotiva”, ou seja, por experiência própria, os benefícios da vida escolar. Até mesmo a capacidade de se concentrar aparece como um privilégio de classe.

O fator fundamental ligado ao problema discutido acima é o não aprendizado de habilidades e capacidades fundamentais para a apropriação de capital cultural de qualquer tipo. No relato de vários de nossos informantes, não faltou a presença da instituição escolar. No entanto, era muito comum a observação de que, quando crianças, ficavam fitando o quadro-negro durante horas sem nada aprender. Com a repetição desse tipo de relato, que nos desconcertou no começo, aprendemos a perceber que o problema em jogo era a ausência da incorporação afetiva da “capacidade de se concentrar”, algo que os indivíduos de classe média tendem a perceber como uma “habilidade natural”, como se simplesmente nascêssemos com ela, como acontece com a capacidade de enxergar ou ouvir. (SOUZA, 2015, p. 158).

Souza (2009) elucida esse argumento ao demonstrar que enquanto crianças da elite crescem num universo em que o lúdico é estimulado constantemente, ouvindo histórias antes de dormir, acessando recursos pedagógicos audiovisuais e tendo construídas as suas habilidades cognitivas da maneira mais didática possível, crianças periféricas têm por brinquedos os instrumentos de trabalho dos pais (enxadas, carrinhos de mão,

vassouras, entre outros assemelhados), que ocupam atividades consideradas subalternas e que demandam, sobretudo, o esforço físico. Com isso, observa-se que o primeiro grupo desenvolve habilidades intelectuais, enquanto que, no segundo, estimula-se o trabalho braçal.

Nesse cenário, a educação escolar se apresenta, ante a sua capacidade socializadora, como um caminho de resistência, um dos mais importantes direitos da cidadania e um instituto chave para a promoção dos direitos humanos, em especial na realidade periférica, não se podendo mais atribuir a escola apenas a função instrumental de difusão de conhecimentos técnicos.

A construção da educação como um caminho de sucesso para a população marginalizada pressupõe o acesso aos direitos humanos e fundamentais em sua completude. A acumulação do capital intelectual ainda não alcança a maioria da população e os entraves para o sucesso educacional perpassam toda a trajetória de vida das comunidades periféricas: a falta de acesso a uma estrutura comunitária que ofereça serviços públicos de qualidade, a ausência de um policiamento cidadão, o conteúdo curricular dissociado do contexto comunitário e da identidade racial e de gênero reflete futuramente no mercado de trabalho, nas diferenças salariais, no predomínio destes indivíduos nos trabalhos manuais, nas dificuldades de mobilidade social, dentre outras tantas questões sociais que demandam reflexões aprofundadas.

## Compartilhando boas práticas: um relato de experiência no processo de formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Porto Seguro - BA

Para complementar as reflexões em nível teórico, tenho experienciado o desafio para a construção de uma educação intercultural como ministrante de conteúdo dentro do processo de formação continuada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Seguro – BA. Os encontros aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2019, com um público total de cinquenta professores que lecionam diferentes disciplinas como português, matemática, ciências, geografia, história, por exemplo. E as questões teóricas apresentadas neste

artigo foram discutidas com os mesmos, a saber, colonialidade, descolonização, interculturalidade, educação antirracista, branquitude, normas sociais, educação de pares, redes de referências, leitura de mundo, entre outros.

O objetivo dos encontros foi tratar os conceitos supracitados a partir de uma perspectiva situada, contextualizadas ao contexto de pluralidade do território (que é dividido em urbano, rural e indígena). Para tanto, as discussões sempre envolviam aspectos práticos e o compartilhamento de boas práticas que impulsionasse os professores na compreensão da leitura de mundo dos seus educandos (FREIRE, 1996).

As atividades foram iniciadas com a imagem que levem da página do livro didático de minha filha Sarah (que na época estava no primeiro ano do ensino fundamental e tinha sete anos), que pedia que o aluno (a) desenhasse a cor do seu cabelo em apenas duas opções de cabelos lisos. A questão que coloquei foi que eu mesma perguntei a minha filha (que tem cabelo crespo), se aquela imagem representava o cabelo dela, e ela respondeu que não. Então, eu mesma fiz o contorno no cabelo dela ao lado das duas opções do livro e pedi que ela pintasse a cor do cabelo dela nele. A discussão que eu queria abrir com os professores estava relacionada a problematização sobre a neutralidade do conhecimento científico e a colonialidade que subjuga outros saberes, modos de vida e identidades. A questão que se colocou foi como torna-se importante questionar o próprio conhecimento que temos trabalhado em sala de aula com as crianças, uma vez que precisamos contextualizar a fim de dar sentido ao conteúdo ofertado em sala.

Durante este tópico alguns professores comentaram como as crianças muitas vezes questionam o porquê de referido conteúdo dentro do seu universo de sentido, e já ouviram frases como: - o que eu vou fazer com esse conteúdo? ; - eu não preciso estudar porque vou ser vaqueiro como meu pai; - eu não preciso saber este conteúdo porque vou ser bandido. São exemplos de realidades múltiplas que os professores enfrentam em sala de aula, que os desafiam para além da co-produção do conhecimento, mas que se encontra associado com a própria construção da educação como um valor (que muitas ainda não está presente nas famílias dos educandos).

Os professores compartilharam as dificuldades de se construir valor em universos marcados por múltiplas violências, e que as próprias famílias

não apoiam a escola. Algumas falas dos responsáveis chamaram atenção: – professora, não vou levar meu filho no psicólogo porque ele não é maluco; – professora, eu não vou à escola conversar sobre o comportamento do meu filho porque eu não tenho tempo, e se você não está dando conta então não deveria estar aí. Exemplos das dificuldades diárias que os professores passam para se tornar uma rede de referência forte na vida dos alunos que são muito influenciados pelas redes sociais, o tráfico de drogas ou outros tipos de valores.

Para tanto, os professores compartilharam que muitas vezes precisam fazer mais do que o papel de um educador, como o exemplo de uma professora que ofertou um caderno de desenho, lápis de cor e agenda para um aluno muito aplicado, mas com muitas dificuldades econômicas. Em outros casos a professora teve que conversar com alunas sobre as diferentes posturas que cada ambiente pede, e que são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional, como o uso da linguagem culta e de trajas formais em determinadas ocasiões. Além de outras experiências em que os professores precisam trabalhar noções básicas de educação (como dizer bom dia, pedir desculpas, por exemplo). Estas habilidades sociais que deveriam ser construídas dentro do seio familiar, por vezes não são nas classes populares (SOUZA, 2009), o que faz com que os professores também acumulem esta responsabilidade como pré-requisito para a co-produção do conhecimento técnico.

Além das dificuldades dos contextos, como as violências, a falta de apoio e acompanhamento dos responsáveis, a ausência de estrutura da escola para propor materiais que possibilitem atividades lúdicas (como o exemplo do professor que não conseguiu bambolês com a escola para atividade sobre movimento ou serem repreendidos por estar ofertando atividades lúdicas que estariam roubando o tempo da criança dentro da sala de aula) ou para oportunizar experiências fora do contexto escolar (professores reclamaram de não ter apoio da escola para atividades externas, como transporte).

São dificuldades do dia a dia que impactam no aprendizado das crianças e que os professores precisam apreender sempre novas estratégias de enfrentamento destes desafios para ampliar os anos de permanência dos alunos dentro do sistema escolar, que ao longo do tempo vão se tornando mais difíceis, e que impactam na evasão escolar. Enquanto a taxa de repro-

vação nos anos iniciais do ensino fundamental é de 6,8% e de abandono é de 1,9%, nos anos finais do ensino fundamental os percentuais sobem para 12,5% de reprovações e 3,5% de abandono (CENSO ESCOLAR/ INEP, 2016). Além disso, as taxas de distorção idade-série são significativas, fazendo com que jovens com mais de 15 anos convivam às vezes com pré-adolescentes de 11.

De acordo com a Fundação Itaú Social e a Fundação Carlos Chagas (2018), os padrões de desigualdade social, associados a diferentes marcadores (renda, raça, gênero e orientação sexual, regionalidades e territorialidades, etc.), interagem e retroalimentam padrões de desigualdade de aprendizagem e desempenho na escola, adensando a complexidade do trabalho educativo e trazendo problemas complexos para professores, gestores e pesquisadores do campo educacional, somados as questões com a heterogeneidade dos modos de oferta da educação básica (educação quilombola, educação indígena, educação especial, educação no campo/ribeirinha)<sup>30</sup>.

Desta forma, novas propostas de intervenção na prática educativa são importantes e necessárias para a construção de uma educação transformativa, que respeite a leitura de mundo dos educandos (FREIRE, 1996). Alguns exemplos de boas práticas para a construção de uma educação intercultural que apareceram durante os encontros com os professores foram: a possibilidade de sair do espaço físico educacional para oportunizar aulas práticas e aldeias Pataxó na região e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra (MST); a inclusão da disciplina de agroecologia no currículo das escolas de educação do campo; práticas de leitura com contos indígenas, africanos e rurais; integração dos saberes indígenas, rurais, urbano periférico e ciganos dentro do processo de aprendizado local; compartilhamento da história dos africanos e indígenas no Brasil a partir de uma perspectiva decolonial. Estes foram exemplos compartilhados durante o processo de formação que abriram portas para se pensar a importância da interculturalidade dentro do território, valorizando a co-produção de um conhecimento situado (HARAWAY, 1994).

---

30 Disponível: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2018/10/EDITAL\\_ANOS\\_FINALS\\_VERSAO\\_FINAL.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2018/10/EDITAL_ANOS_FINALS_VERSAO_FINAL.pdf) Acesso: 24 nov. 2019.

## Considerações finais

O grande desafio da pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996), passa pela discussão e inclusão da interculturalidade dentro do processo de aprendizagem. As práticas educativas interculturais valorizam os múltiplos saberes existentes, em uma perspectiva ecológica (SANTOS, 1997). Ainda existe muito caminho para andar neste sentido, pois descolonizar os saberes que se impõem a partir de um único ponto de vista ainda é dominante e hegemônico, mas já estamos vivenciando um processo de descolonização, que não tem volta. O descolonizar dentro do processo educativo de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental torna-se fundamental para o fortalecimento das pluralidades de infâncias que integram o território de Porto Seguro – BA, dando visibilidade para os saberes rurais, indígenas, ciganos, urbano periférico, entre outros.

## Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Suane SOUZA. **Discriminação jurídica do trabalho doméstico e relação de gênero e raça**. Revista Opará Etnicidades. Ano 5. v. VII. 2017.
- DUSSEL. Enrique. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.
- FLEURI, Reinaldo Matias. In: Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005. Disponível: [www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri\\_2005\\_recife\\_resumo\\_e\\_texto\\_completo.pdf](http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf) Acesso em: 24 nov. 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARAWAY, Donna. Um manifesto para os ciborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Org: Heloísa Buarque de Hollanda. Rocco: Rio de Janeiro. 1994.

- MALDONADO-TORRES, N. Descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 61-72, 2008
- MENEZES. Maria Paula.** Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Estamos Comezando a Producir Otro Horizonte Histórico. Na REVISTA DE SOCIOLOGÍA, vol. XIV, n. 16-17, setiembre, p. 13- 29, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú. 2006.
- SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados*. vol.2. n.2. São Paulo. mai/ago.1988.
- \_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Novos Estudos*, n. 79, novembro, 2007.
- SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SANTOS. Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira. *A Cooperação Sul-Sul (CSS) para a reorientação dos imaginários e práticas do desenvolvimento: os caminhos da Cooperação entre Guiné Bissau e Brasil*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. 2017.
- SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.
- WALLERSTEIN, I. (Coord.). *Abrir las ciencias sociales: comisión Gulbekian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 1996.

# A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE CIENTÍFICA DA DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

*Gabriela Pereira Batista*

*Kelly Cristina Pantaleão*

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho, buscamos conciliar a reflexão acadêmico-filosófica a partir da obra do Professor Antonio Carlos Gomes Ferreira com a experiência do magistério na rede pública municipal de São Paulo para refletirmos sobre a educação infantil inclusiva e o respeito aos direitos humanos, apresentando uma análise acadêmica da docência na rede municipal de ensino.

Inicialmente, trazemos uma conceituação sobre direitos humanos e direitos fundamentais, procurando demonstrar a educação como direito fundamental positivado em no nosso texto constitucional. Em seguida mostraremos o desrespeito à dignidade humana da criança quando lhe é negado o acesso à educação básica e por fim, a educação infantil enquanto educação inclusiva na rede municipal em São Paulo.

Observamos como a educação Infantil traz um lugar de oportunidades, de ingresso ao sistema educacional inclusivo, pois promove uma maior socialização entre seus pares, a partir das propostas vivenciadas, da exploração dos espaços e das relações entre crianças e crianças e adultos.

Por fim, de forma inevitável, abordaremos a importância da educação como instrumento de inclusão social, de formação e preparo do cidadão para participação da vida em sociedade e do prejuízo social causado à coletividade quando esse direito é desrespeitado.

## 1. Direitos Humanos, direitos fundamentais e a dignidade da pessoa

Inicialmente, cumpre esclarecer que a diferença entre Direitos Humanos e direitos fundamentais. Direitos Humanos são aqueles ligados a liberdade e a igualdade que estão positivados no plano internacional. Já os direitos fundamentais são os direitos humanos positivados na Constituição Federal. Assim, o conteúdo dos dois é essencialmente o mesmo, o que difere é o plano em que estão consagrados. Mas, é importante ressaltar que todos os seres humanos são possuidores desses direitos pelo simples fato de serem humanos. O cerne está ligado ao fato de que, por ser humano, o indivíduo é dotado de dignidade.

A definição consagrada na doutrina jurídica é de Antonio Pérez Luño, que diz que: “os Direitos Humanos constituem um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico concretizam as exigências de dignidade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelo ordenamento jurídico” (LUÑO apud PEREIRA, 2006, p. 76).

A essência do conceito de direitos humanos está na proteção aos direitos mais importantes dos homens, notadamente a dignidade humana, ou seja, a base dos direitos humanos é a dignidade da pessoa humana. De forma mais simples: assegurar a dignidade do ser humano é respeitar e tratar de forma igualitária, independente de quaisquer condições sejam elas; sociais culturais ou econômicas.

Segundo Comparato (2003, p. 14) é a “convicção de que todos os seres humanos têm direito a serem igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, nasce vinculada a uma instituição social de capital importância: a lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada”.

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 1948, na Assembleia Geral, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ressal-

tando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. O documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta (FERREIRA, 2017, p. 294).

Numa visão histórica, os direitos estão classificados como, dimensão ou geração. Direitos esses previstos em tratados e convenções internacionais (Direitos Humanos) e nas normas de ordem jurídica de um Estado soberano (direitos fundamentais), da seguinte forma: direitos de primeira geração: são os direitos civis e políticos; direitos de segunda geração: são os direitos, econômicos, sociais e culturais; direitos de terceira geração: são os direitos relacionados ao meio ambiente, qualidade de vida, paz, autodeterminação dos povos, defesa do consumidor da criança e do idoso.

Podemos falar também em direitos de quarta geração, que são aqueles relacionados com a democracia, informação e pluralismo político das minorias e/ou relacionados com a genética envolvendo a preocupação com a gênese do ser humano (questões relacionados à clonagem e aos estudos da célula-tronco).

Alguns autores já trabalham uma quinta dimensão dos direitos humanos, seriam aqueles relacionados com a cibernética, a preocupação com o mundo virtual, e o futuro da humanidade.

No presente artigo, trabalharemos os direitos humanos de segunda dimensão, isto é, voltado à educação como parte de um conjunto de direitos denominados: direitos sociais e políticos.

## 2. O direito fundamental e o desrespeito à dignidade humana da criança

O artigo 3º da Constituição Federal afirma que: constituem objetivos fundamentais da nação: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2019).

A leitura do artigo 3º da Constituição parece uma utopia, impossível de ser alcançado. Porém, sabemos que a construção dessa sociedade ideal

passa pelo exercício da cidadania. Ou seja, somente cidadãos conscientes, livres e autônomos são capazes de participar politicamente de forma efetiva das decisões do Estado. Para isso, inequívoca e inquestionavelmente, a educação é o meio indispensável para a construção, primeiramente, do homem cidadão e, conseqüentemente, de uma sociedade mais democrática, plural, justa e solidária. Nas palavras de Nelson Mandela: “a educação é a arma mais poderosa que temos para mudar o mundo” (apud FERREIRA, 2017, p. 30).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, traz a educação como um direito fundamental de natureza social e o artigo 205 diz:

*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.*

Temos, então, a educação como um direito fundamental de natureza social, sendo por intermédio dela que se inicia o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis. Dessa forma, é necessária a consolidação da política de garantia e proteção dos direitos sociais e, para isso, é imprescindível a figura do Estado Democrático Social autônomo para atuar na redução das desigualdades e mazelas sociais, na preservação do meio ambiente e apto a prover dignidade e desenvolvimento humano sustentável aos seus cidadãos (FERREIRA, 2017, p. 121).

A promoção de direitos sociais é a possibilidade dos cidadãos terem acesso à educação, à saúde, ao trabalho justo, à previdência, à cultura, à cidadania e à dignidade. Sendo assim, surge a possibilidade de organização social para cobrar desse Estado a efetivação de políticas públicas que combatam as injustiças sociais, garantindo a inclusão no sistema político.

A concretização dos direitos fundamentais pode ser entendida como um pressuposto para a efetivação da cidadania. Por isso, é imprescindível um modelo de educação democrático e plural, que seja realmente engajado no desenvolvimento de uma cidadania como caminho para o “nascimento” de indivíduos que consigam avaliar criticamente a conjuntura social na qual estão inseridos e, possam, a partir desta tomada de consciên-

cia, concorrer para uma reestruturação positiva da organização da sociedade (FERREIRA, 2017, p. 312).

Resta evidente que, um povo sem educação digna não será um povo digno, pois sua dignidade passa, ou se inicia pelo respeito á educação formadora da pessoa cidadã. Um povo educado, é mais difícil de ser manipulado.

Na contramão da declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil, mantém um ciclo de manutenção de suas desigualdades e de exploração de classes em flagrante desrespeito às normas que protegem a dignidade humana. Vejamos.

A sociedade tem consciência de que crianças começam a trabalhar muito cedo no campo para ajudar na manutenção da família que vive em situação de extrema pobreza, em total desrespeito à Constituição, que exige a educação básica obrigatória e gratuita.

Muitas crianças e jovens deixam de frequentar a escola e, conseqüentemente, têm por prejudicado o direito à educação. As desculpas ou justificativas para o desrespeito á Constituição são sempre de ordem socioeconômica. Aliás, segundo pesquisas, mais de 40% das crianças de 6 a 10 anos, de famílias com renda familiar per capita até um quarto de salário mínimo, trabalham (CASTILHO, 2015, p. 93).

O trabalho infantil exerce influência negativa na educação infantil. Estando fora ou não da escola, a criança tem seu desempenho prejudicado porque fica cansada e desatenta. Conseqüentemente, estarão despreparadas para o mercado de trabalho futuro e, tendo que aceitar subempregos, aumentam o ciclo de pobreza no Brasil (CASTILHO, 2015, p. 95).

Associada a pesquisa acadêmica na faculdade de Direito, somamos nossa experiência no magistério na rede pública municipal para refletirmos acerca da educação infantil como elemento de inclusão social e garantidor da dignidade humana, pois a infância é um dos estágios mais importantes para o desenvolvimento do ser humano e se reflete por toda vida.

## 2. Educação infantil enquanto educação inclusiva na rede municipal em São Paulo

O respeito, o apreço e o carinho que se tem pela educação, tornou latente o desejo de compartilhar essa composição com o leitor e convidá-lo

a refletir sobre a educação inclusiva com vistas ao labor realizado na educação infantil, buscando enaltecer o trabalho de todos aqueles que acreditam na magnitude desta etapa, que apresenta a inclusão como instância básica da educação.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil traz um lugar de oportunidades, de ingresso ao sistema educacional inclusivo, pois promove uma maior socialização entre seus pares, a partir das propostas vivenciadas, da exploração dos espaços e das relações entre crianças e crianças e adultos. É nesse sentido que se fortalece, nos centros de educação infantil – CEI e escolas de Educação Infantil – EMEI, um espaço privilegiado onde, além da convivência, a estimulação da fase inicial da vida potencializa o desenvolvimento, independente de deficiências, reduzindo as diferenças e promovendo o respeito mútuo.

É papel fundamental da escola, possibilitar a ampliação progressiva das experiências socializadoras, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos, ampliando gradativamente o que o aluno já tem por aprendido em seu primeiro meio social, que é a família.

A partir de 1988, o atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade passou a ser reconhecido pela Constituição Federal Brasileira, passando assim das creches e pré-escolas para um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), como destaca também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, p. 70).

O atendimento na Educação Infantil está organizado da seguinte forma: crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade sendo atendidas nas CEI's (Centros de Educação Infantil) e crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) em EMEI's (Escola Municipal de Educação Infantil); ambas são consideradas instituições de Educação Infantil, sendo distintas entre si apenas pelo critério de faixa etária, conforme nos afirma no título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art.4º, IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (LDB, 2011, p. 10)

Conforme nos mostra a LDB (2011, p. 11) no art. 29, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complemen-

tando a ação da família e da comunidade. Atualmente existe uma série de documentos que discutem a implantação da educação especial visando a inclusão social.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Educação Especial em escolas de Educação Infantil é oferecida pelos CEFAI's (Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), que realizam o acompanhamento dos alunos com deficiência por meio de visitas sistemáticas às unidades escolares, avaliações pedagógicas, reuniões formativas com os coordenadores e professores e atendimento aos pais, pelos profissionais que neles atuam, quais sejam, os PAAI's (Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e pelas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE's). Porém, se a política de inclusão educacional traz importantes contribuições para todos, também propõe desafios como, por exemplo, a formação dos professores, tanto de ensino regular, quanto especialistas, as adequações arquitetônicas dos espaços escolares, além de parceria com outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Considerando o paradigma de suporte, como evidencia Omote (2008), é importante destacar que o “processo de inclusão não deve ter como foco único o aluno, nem considerar que é ele quem carrega limitações e inadequações”. É preciso evidenciar também que o meio que engloba o ambiente físico-arquitetônico, psicossocial e sociocultural no qual o sujeito está inserido, deve ser alvo de ações e intervenções. Um dos documentos nesse sentido, que temos como norteador da Educação Infantil: “... as potencialidades dos bebês e crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças” (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p. 16).

Reforçamos o quão importante é o papel da Educação Infantil na vida das crianças, por ser um espaço voltado para o desenvolvimento integral, independente de suas características ou condições. Considera-se as escolas de Educação Infantil um lugar onde as práticas de inclusão e respeito à diversidade devem ser trabalhadas de forma natural, o que propicia às crianças o desenvolvimento de condutas respeitosas e de hospitalidade nas relações sociais.

Entende-se a escola como um espaço onde também se educa para a convivência, em que se fundamenta o respeito à diversidade, desprovida

de conceitos e preconceitos. É neste sentido que se fortalece, nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil, um espaço privilegiado onde, além da convivência, a estimulação na fase inicial da vida, potencializa o desenvolvimento, independente de deficiências, reduzindo as diferenças e ampliando a autonomia.

A perspectiva da escola inclusiva não é a deficiência, mas sim uma escola que trabalha com a diversidade e as singularidades que são parte integrante do ser humano, sendo este um espaço educativo, um espaço justo para todos os estudantes. Não é a condição do aluno o único determinante do seu desenvolvimento; a condição que a escola olha para esse aluno contribui com importante significado, positiva ou negativamente.

O mundo mudou, os alunos mudaram e a educação inclusiva é uma necessidade de respeito a todos, independente de suas habilidades, dificuldades ou limitações. Nesse novo tempo, não só o professor de Educação Infantil, mas todos se encontram em uma situação bastante desafiadora, uma vez que a escola moderna enfrenta uma série de percalços, dentre eles: sala com um grande número de alunos, com diversas necessidades e aprendizagens diferenciadas; a falta de estrutura de muitas escolas e os problemas sociais que afligem a sociedade e que adentram pelo portão das escolas.

É necessário enaltecer e demonstrar orgulho aos professores que, com pouco, fazem o primordial e, com excelência, tiram “água da rocha”; com todas as dificuldades, tem realizado um valoroso trabalho, em especial na Educação Infantil. O que se constata são profissionais conscientes e preocupados com a importância e a qualidade da educação, que tem demonstrado intenção e elevado conhecimento pedagógico em suas propostas, pautados em experiências significativas e desafiadoras, estimulando o protagonismo, a autonomia e o fortalecimento da identidade dos pequenos e pequenas.

Ainda assim, é urgente que a educação como um todo mude alguns paradigmas e concepções por anos enraizadas, para que possa, de fato, existir uma educação inclusiva e de qualidade, bem como é necessário que as políticas públicas comecem a funcionar e invistam no processo de educação de forma séria e duradoura, para todos. Conquanto, por acreditar na virtude da educação, prosseguem-se as batalhas educacionais diárias, com dedicação, empenho e esforço, acreditando que é com

civilidade, conhecimento e respeito que se mudará o futuro de uma sociedade para melhor.

Eis aí o lugar da escola e do docente: receber a todos. A perspectiva inclusiva é aquela que acolhe a todos e proporciona um atendimento atento às suas singularidades, com respeito às diferenças.

O lugar de toda criança é na escola, salvo os casos com comprometimentos mais graves e que, por recomendação de uma equipe multiprofissional, precisem frequentar uma instituição diferenciada, que lhes ofereça cuidados específicos que não podem ser ministrados na escola. Busca-se hoje, pois, que se construa uma sociedade verdadeiramente democrática, que possibilite a educação sem restrições, em cumprimento à Constituição Federal.

## CONCLUSÃO

É cediço que vivemos tempos de retrocesso social com as políticas públicas do atual governo na condução do país. É fato que esse direcionamento só é possível por conta da falta de consciência e de preparo para o exercício da cidadania da maioria do povo brasileiro. Reflexo claro da deficiência das políticas educacionais do país.

No presente trabalho refletimos sobre a educação infantil inclusiva e o respeito aos direitos humanos, fazendo uma análise científica com base na experiência do magistério na rede pública municipal na cidade de São Paulo.

Tentamos mostrar com a referida pesquisa e análise que a educação é um instrumento imprescindível para a construção de um mundo melhor. Não de forma utópica e abstrata, mas de forma concreta e objetiva. Pois para construirmos o mundo idealizado pelo o constituinte de 1988, qual seja: uma sociedade justa, livre, solidária, mais inclusiva, tolerante e menos desigual, é necessária a efetiva participação política de seu povo. mas como esse povo pode participar das instâncias decisórias do poder, se ele sequer tem consciência de seu papel como cidadão.

O povo é vítima de um círculo vicioso. Uma pequena elite econômica (sediada nos países ricos) exploram a maioria da população pobre mundial. Para tanto, essas elites econômicas globais contam com o apoio das elites econômica regionais, ou seja, cada país possui uma elite interna

que explora seu próprio povo para atender os interesses macroeconômicos dos donos do capital. O povo é mero gado conduzido por políticas de alienação midiática e de dissimulação e deformação da realidade.

A arma mais potente contra essa alienação é a educação, pois somente ela é capaz de despertar o indivíduo para conhecer a si mesmo e o mundo em sua volta. Esse despertar da consciência faz do indivíduo um cidadão crítico, autônomo e emancipado. Por isso, as elites mantêm o cidadão escravizado em um ciclo de supervalorização dos bens materiais e da importância primordial do trabalho. O que faz a educação, ao invés de libertar o homem, transformá-lo em “máquinas” produtoras e consumidoras de mercadoria. Assim, a educação serve apenas para alimentar o mercado de trabalho, formando uma massa de cidadãos alienados, analfabetos funcionais, sem senso crítico e incapazes de resistir à exploração do homem pelo homem.

Sem uma educação digna que conscientize o cidadão que “todo poder emana do povo” e que seu preparo para o exercício da cidadania é fundamental para construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Sem consciência de cidadania, os interesses dos exploradores serão sempre defendidos pelos explorados.

Procuramos, na presente pesquisa, conciliar a reflexão acadêmico-filosófica a partir da obra do Professor Antonio Carlos Gomes Ferreira com a experiência do magistério na rede pública municipal para concluirmos que a educação é um direito humano fundamental de natureza social, previsto nos textos internacionais e garantido pela positivação em diversos dispositivos do nosso ordenamento jurídico pátrio, pois, sem educação não há formação do homem enquanto cidadão consciente e, sem cidadania, fica impossível lutar no campo político contra as forças absolutas e invisíveis do capital que utiliza-se dos meios de produção em massa de informação para calar e manipular a maioria do povo.

A educação Infantil traz um lugar de oportunidades, de ingresso ao sistema educacional inclusivo, pois promove uma maior socialização entre seus pares, a partir das propostas vivenciadas, da exploração dos espaços e das relações entre crianças e crianças e adultos.

Para finalizar, nada mais apropriada do que a síntese das palavras de Nelson Mandela e Paulo Freire encontradas na obra do Professor Antonio Carlos, a idéia de que a educação é a arma mais poderosa que temos para

mudar o mundo, mas quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor.

## Referências

- ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Qsort. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal. 1997.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 01 nov 2019.
- \_\_\_\_\_. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12 nov 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei nº 9394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**, n.1, Brasília, 2013.
- COMPARATO, F. K. A formação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2003.
- CASTILHO, Ricardo. *Direitos Humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FERREIRA, Antonio Carlos Gomes. A eficiência do Estado no mundo globalizado. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- \_\_\_\_\_, Antonio Carlos Gomes. Curso básico de sociologia - geral e jurídica. São Paulo: Clube de Autores, 2017.
- LORDELO, E. R. & Carvalho, A. M. A. Creche como contexto de desenvolvimento: parcerias adulto-criança e criança criança. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, 6, 117-128. 1998.
- OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE, S; GIROTO, C.R.M. Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. Marília: Fundepe, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. O valor da interação  
criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos  
de Pesquisa*, 87, 62-70. 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: Espaço de Oportunidade para o desenvolvi-  
mento das Inteligências Múltiplas*. 2008. 69f. Monografia de Con-  
clusão de Graduação – Faculdade Taboão da Serra, Taboão da Serra,  
2004.

PEREIRA, Jane Reis Gonçalves. *Interpretação constitucional e direitos  
fundamentais: uma contribuição ao estudo das restrições aos direitos  
fundamentais na perspectiva da teoria dos princípios*. Rio de Janeiro:  
Renovar, 2006.

# MOVIMENTO DOS SEM TETO DE SALVADOR (MSTS) E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

*Márcia Cristina Moreira*

*Alexnaldo Teixeira Rodrigues*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição do Movimento dos Sem Teto de Salvador (MSTS) na consecução de uma educação para a cidadania. A metodologia deste trabalho está fundamentada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, em particular no Estudo de Caso Etnográfico, bem como na pesquisa bibliográfica. Entrevistas semiestruturadas, aplicadas com a liderança do MSTS – Ocupação do Paraíso –, foram as técnicas que subsidiaram a investigação empírica deste trabalho. Os movimentos sociais têm ocupado um papel de grande representatividade na sociedade brasileira, na medida em que dá voz às populações marginalizadas e subtraídas de algum direito. Através de uma educação não formal, o MSTS tem instruído essas populações, organizado ações e formado comunidades, a exemplo da Ocupação Paraíso, localizada na periferia de Salvador, bem como incentivado os seus membros a buscarem melhoras educacionais para si e seus filhos.

Convém destacar que para a realização deste trabalho, foram feitas pesquisas bibliográficas e estudo de campo, com realização de entrevista, o que nos permitiu ter uma melhor visão quanto a importância da educação

para estes. A população da Ocupação Paraíso vive em instalações habitacionais muito precária, e lutam frente ao Estado por uma moradia digna, mas apesar das dificuldades enfrentadas, não desistem de lutar por uma educação de qualidade para seus membros.

Num primeiro momento se discorrerá sobre os problemas enfrentados pelos grupos sociais mais pobres devido a má distribuição de terras que inicialmente privilegiava os colonizadores e depois passou a favorecer àqueles que detém um maior poder aquisitivo. E, diante dessa realidade, como a sociedade civil tem se organizado em prol da luta pelo direito a moradia, através dos movimentos sociais. Em seguida será apresentado um relato sobre o Movimento dos Sem Tetos da Bahia, em especial o caso da Ocupação Paraíso, uma comunidade fundada na periferia de Salvador a partir de uma ação do MSTs, e a relevância da educação para essa comunidade.

## 1.1 O PROBLEMA DA MORADIA NO BRASIL

O problema da moradia é uma velha questão enfrentada pela população brasileira, e baiana, desde o início da colonização quando os europeus pisaram essa terra e se apossaram dela, fazendo-se proprietários e dividindo a terra em Capitânias entregues a donos específicos, “[...] gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes, tendo em comum suas ligações com a Coroa” (FAUSTO, 1996, p. 24).

Inicialmente, a disputa pela ocupação da terra dava-se entre os europeus e os nativos — batizados de índios; verdadeiros “donos” da terra. A partir do momento em que os colonizadores começaram a explorar as terras brasileiras trouxeram negros africanos escravizados para servirem de mão de obra, os quais moravam nas senzalas construídas pelos Senhores das terras. Com o passar do tempo, e em decorrência das mudanças socio-políticas ocorridas no País, os índios foram sendo gradativamente exterminados; quando não fugiam para o interior do país para se protegerem; e os negros escravizados foram “libertados”. Com o fim da escravatura, os ex-escravos não poderiam mais habitar nas senzalas das casas dos senhores de terra, e também não tinham propriedade para onde ir. Os mesmos se refugiavam em pequenas áreas de terra chamadas quilombos, onde já viviam escravos fugidos, ou em terrenos invadidos próximos aos centros urbanos onde conseguiam mais facilmente trabalho.

É nesse contexto social que se inicia a luta pela moradia no Brasil. Em um contexto social tão excludente, como o brasileiro, a luta por uma moradia se fez necessária desde o início o marco da constituição do nosso país até a contemporaneidade.

O tempo passou e os não herdeiros das Capitâneas Hereditárias — descendentes de negros, índios, europeus menos favorecidos e os mestiçados —, tiveram que comprar ou invadir um pedaço de terra para ter onde morar. Muitas lutas e conflitos se deram até que o direito à moradia fosse incluído no grupo dos direitos sociais garantidos na Constituição Brasileira de 1988, embora este já fosse considerado um direito fundamental de todo o ser humano desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mas, apesar da oficialização do direito à moradia, a população menos favorecida economicamente continuou sem ter acesso a esse direito.

Essa realidade é fruto não apenas da ausência de políticas públicas voltadas para a questão da moradia, mas, também, da predominância de uma política que sempre esteve voltada para os interesses individuais, em especial dos mais abastados economicamente, deixando de lado os menos favorecidos; burlando, assim, todos os tratados internacionais e os direitos sociais garantidos pela Carta Magna. É dever do Estado proporcionar, tanto de forma direta quanto indireta, que todos tenham acesso a uma moradia digna e adequada, pois assim reza o artigo 1º da Constituição Federal de 1988; já que a moradia é decisiva para assegurar a “dignidade da pessoa humana”. O direito à moradia se encontra entre os direitos sociais, justamente pelo fato de que este é um elemento fundamental para o exercício dos demais direitos do cidadão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, *habitação*, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 13).

As pessoas que vivem nas ocupações do Movimento dos Sem Teto, e em outras comunidades marginalizadas, dificilmente gozam dos direitos apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Bem longe dos padrões de consumo sociais, os moradores da Ocupação Paraíso, localizada na periferia da Cidade do Salvador, na antiga estrada do DERBA, lutam para sobreviver, sem acesso aos serviços básicos necessários, morando em barracos provisórios e improvisados, geralmente feitos de madeira (Foto 1).

A educação escolar, via de regra, proporciona ao homem o acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história, como já citado no início desse trabalho, ajudando-o a desenvolver uma visão crítica com relação à sua condição e promovendo uma busca pela efetivação dos seus direitos e por melhores condições de vida. No entanto, as condições de vida nas ocupações nem sempre permitem que as crianças tenham fácil acesso às unidades escolares, devido a localização onde moram e às dificuldades financeiras, embora, segundo decreta a Constituição Federal que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, p.123). Ademais, sem infraestrutura básica e com saneamento precário, vítimas do preconceito da sociedade e do descaso do Estado e das autoridades, estes cidadãos e cidadãs estão sujeitos a condições de vida sub-humanas (SILVA, 2008, p.125-126).

## 1.2 MOVIMENTO DOS SEM TETO DE SALVADOR (MSTS)

A Bahia, em especial a Cidade do Salvador, desde o início da nossa história, com a colonização, esteve no centro das disputas pela ocupação da terra. Salvador foi fundada no ano de 1549, sendo a primeira capital do Brasil. Palco central dos acontecimentos da colônia, a cidade foi estruturada como um Centro-fortaleza, localizado na região do Pelourinho, cercada de muros separando os europeus dos nativos da região. Nesse período o “povo” já era colocado a margem da sociedade e de seus recursos.

Séculos depois, verifica-se na história recente que “desde 1925”, Salvador “já se enquadrava entre as cidades que enfrentavam problemas de falta de habitação e que, [...] já se registravam disputas e desavenças por falta de casas [...]” (CLOUX, 2017, p. 154). Contudo, “a organização

de movimentos de luta pela moradia em Salvador teve início a partir das décadas de 1940 e 1950” (CLOUX, 2017, p.155).

Após muitos anos de luta em prol desta causa, realizada por vários grupos isolados, foi fundado, em 2003, o Movimento dos Sem Teto de Salvador (MSTS), na capital do estado, com o fim de organizar as pessoas que não possuíam moradia na cidade para construir um enfrentamento dentro da sociedade, almejando novas formas de relações sociais (CLOUX, 2017, p. 163). Após ganhar abrangência estadual, incluindo frentes de ação em outros municípios baianos, o MSTS passou a ser denominado Movimento dos Sem Teto da Bahia (MSTB), durante o I Congresso Estadual realizado no ano de 2014. Um trecho de um documento do movimento, intitulado “Quem Somos”, que, segundo o mesmo, propunha uma revisão da herança histórico-cultural dos Sem Teto de Salvador, lê-se:

Tendo como principal embrião o Movimento dos Sem Teto de Salvador, fundado em 2003, o MSTB (Movimento dos Sem Teto da Bahia) traz uma composição social que herda histórias de alegrias, dores e ações de coragem dos segmentos populares brasileiros e baianos desde as primeiras invasões portuguesas há mais de 500 anos. A existência no MSTB, de baianos pobres e de descendentes de homens e mulheres ‘batizados’ a ferro e fogo como ‘indígenas’ se entrelaça com cores, traços e gestos de uma fortíssima presença de negras e negros, formando um conjunto simbólico que desde o período colonial tentou realizar sonhos de justiça e igualdade social (Documento Quem Somos *in* CLOUX, 2008, p. 55)

O MSTB luta por uma vida digna para o cidadão, o que requer muito mais do que apenas moradia, como diz o seu Regimento interno:

[...] O MSTB entende que outras necessidades, tais como Saúde, Educação, Lazer, Segurança, Creche, Meio Ambiente, Emprego, etc., fazem parte da LUTA por MORADIA e Reforma Urbana que atenda os interesses dos setores excluídos da sociedade [...]” (Regimento Interno do Movimento do Sem Teto da Bahia/Salvador *in* CLOUX, 2008, p. 59)

O Movimento possui uma organização própria, dividida em três esferas, o núcleo, a ocupação e a comunidade. Ainda segundo Clou (2008),

O NÚCLEO tem por função mobilizar, cadastrar e organizar as famílias para possíveis ocupações e participação em passeatas e ações. A OCUPAÇÃO é onde efetivamente as famílias ficam acampadas, podendo ser em prédios ou terrenos, públicos ou privados (cada ocupação também pode funcionar como um núcleo, arregimentando novas ocupações). A COMUNIDADE é o local efetivo da conquista do ‘teto’, que também pode funcionar como núcleo e tem por perspectiva organizar novas lutas, como a infraestrutura urbana e a geração de emprego e renda, bem como desenvolver o projeto de Comunidade do Bem Viver - inspirada em Canudos (CLOUX, 2008, p.59-60).

Essas comunidades do Bem Viver trazem um conceito de construção de sociedade que “apresenta-se como uma crítica ao consumo inconsequente quanto à degradação ambiental e, enquanto sinônimo de felicidade, busca privilegiar o equilíbrio entre bem-estar e sustentabilidade” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p. 231) e ainda, “[...] o Bem Viver relaciona-se à melhoria da qualidade de vida das pessoas (alimentação, vestimenta e habitação, por exemplo), o que se obtém por meio da educação, das relações familiares, trabalho, hábitos e ambiente” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p. 234). Essa forma de organização que se constitui em um ideal de comunidade onde todos compartilham o que necessitam, assim como espaço onde o lucro desenfreado e o acúmulo de bens não são a grande meta a ser alcançada por todos aqueles que desejam estar inseridos no sistema de cooperativismo.

Segundo Cloux (2008, p. 59-61), o Regimento interno do Movimento está organizado em seis grupos, as Brigadas, a Coordenação Local, Assembleia Local, a Coordenação Municipal, a Coordenação Estadual e o Congresso Estadual. Cada grupo assume as suas responsabilidades que vão desde a limpeza e segurança nas ocupações até deliberações maiores sobre o Movimento.

As dificuldades enfrentadas pelos moradores dessas comunidades são inúmeras. As condições de moradias são precárias, às vezes, até insalubres.

As ocupações podem ocorrer em terrenos não produtivos ou em prédios desocupados.

Na comunidade da Ocupação Paraíso que está instalada em uma grande extensão de terra pertencente à Prefeitura Municipal de Salvador, e que devido ao fato de ser ainda uma ocupação e não “assentamento” legalizado, ou seja, os seus ocupantes ainda não receberam o documento de posse do terreno, os seus moradores estão impossibilitados de edificar construção permanente de moradia, sem acesso a prestação de serviços de água encanada e esgotamento sanitário e/ou energia elétrica (Foto 1).



Foto 1

O direito à moradia de qualidade “garantida” na Constituição Federal e na Declaração dos Direitos Humanos não se verifica na realidade dessas ocupações, “assim, o direito se traduz em uma possibilidade apenas para aqueles que dispõem de recursos para ter acesso à propriedade do solo urbano. Logo, o direito humano à moradia é sobreposto pelo direito patrimonial” (SILVA, 2008, p. 26). Assim, o direito à cidadania, ou, em outras palavras, o direito a viver na cidade, usufruindo de seus recursos e estrutura, está condicionado ao poder aquisitivo do indivíduo.

Atualmente, o Programa Nacional de Habitação Urbana “Minha casa, Minha Vida” (PMCMV) proporciona às classes menos favorecidas facilidades de financiamento para a aquisição de casa própria. Esse Programa é uma das medidas adotadas pelo Governo Federal, após pressões dos movimentos sociais, com o objetivo de atender à grande demanda por habitação popular no País. No entanto, apesar de muitos integrantes dos movimentos serem contemplados com esses programas, a oferta de imóveis ainda é insuficiente frente ao grande déficit habitacional em nossa sociedade. Além da insuficiência em número de imóveis oferecidos para atender a tantas famílias, outra dificuldade encontrada pelos membros da ocupação para a aquisição da casa própria é o fato de que a maior parte deles trabalham no mercado informal, não possuindo uma renda fixa ou garantida.

Dentre as várias ocupações realizadas em Salvador, a Ocupação Paraíso em especial apresenta uma atuação diferenciada em sua forma de atuação e estruturação interna, tendo como idealização a construção de uma comunidade solidária.

A comunidade possui instalações bem precárias, geralmente barcos feitos de madeira, sem saneamento básico (Foto 2). “O abastecimento de água e de energia elétrica são informais e precários, não atendendo à necessidade existente em toda a comunidade [...]” (CLOUX, 2017, p. 166).

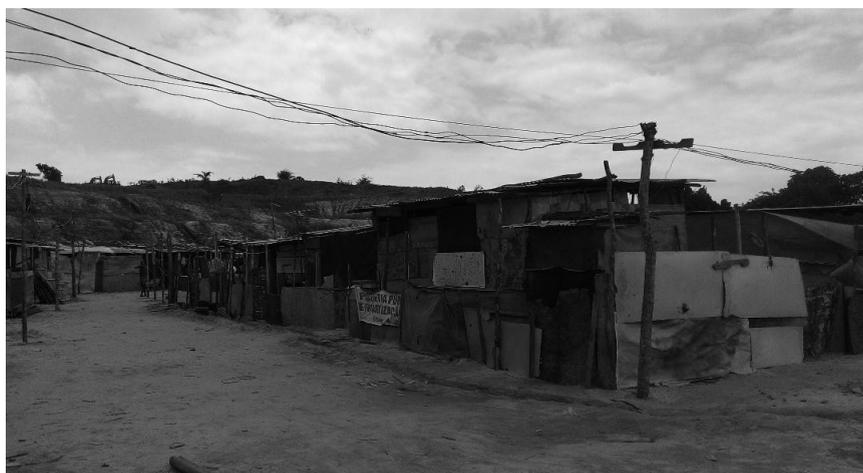


Foto 2



Foto 3

Pode-se perceber aí a violação de vários direitos humanos e a negação dos direitos sociais fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Os Ideais de formar uma sociedade do Bem Viver acabam sendo frustrados diante de uma realidade tão cruel e desumana. No entanto, mesmo diante de condições tão insalubres, os moradores da Ocupação Paraíso não desistem.

Diversas ações são realizadas na comunidade pelo Movimento em parceria com a sociedade civil organizada e com instituições educacionais. Uma dessas ações tem se destacado, o projeto Somar, realizado por uma instituição de ensino superior da capital baiana, e que tem por intuito auxiliar os moradores da Ocupação Paraíso a terem acesso aos seus direitos, bem como estimulasse a percepção e compreensão destes direitos, através do desenvolvimento de ações de mitigação das mazelas sociais e de fortalecimento da autoestima e vínculos comunitários (CLOUX, 2017).

O Movimento também exerce um papel educativo e articulador na comunidade através dos encontros realizados. Buscam, além de mobilizar a população para a questão da moradia, despertá-los e leva-los ao conhecimento sobre direitos estabelecidos na Constituição e outros documentos oficiais que lhes assistem em suas necessidades enquanto cidadãos brasileiros. Antes, porém, de analisar o papel que a educação ocupa no movimento é importante, estabelecer uma articulação entre os movimentos sociais e a educação.

### 1.3 MOVIMENTO DOS SEM TETO DE SALVADOR (MSTS)

A educação para a cidadania é a condição básica para que os indivíduos gozem de plenos direitos civis e políticos de um Estado, desempenhem os seus deveres para com este, bem como organizem lutas coletivas em prol da efetivação de seus direitos, que devem ser garantidos pelo Estado. Consoante a Constituição Federal de 1988, a formação do povo brasileiro para o exercício da cidadania é primariamente responsabilidade do Estado e da família; instituições que, articuladas, irão preparar os sujeitos desde a tenra idade para o exercício público da cidadania (BRASIL, 1988).

Miguel G. Arroyo (2002), em um texto intitulado Educação e exclusão da cidadania, reconstrói o processo histórico pelo qual surge a ênfase na educação como instrumento de preparação das camadas populares para a participação e para a cidadania, como pré-condição para o bom funcionamento do convívio social; o que para o autor, não é uma defesa exclusivamente contemporânea, mas que remonta o séc. XVI e XVIII. Em sendo um discurso que não é exclusividade “[...] do elitismo autoritário nem de seu entulho” (ARROYO, 2002, p.31), mas também de progressistas, ressalta que a vinculação entre educação e cidadania tem um viés ideológico que precisa ser revisto do ponto de vista da utopia pedagógica, até para que haja a possibilidade de questionar a ideia de cidadania como doação da burguesia e do Estado moderno.

É certo que a educação escolar, via de regra, proporciona ao homem o acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história, ajudando-o a desenvolver uma visão crítica com relação à sua condição e promovendo uma busca pela efetivação dos seus direitos e por melhores condições de vida. Igualmente, a ideia de cidadania é um construto histórico, e que no Brasil obteve uma concepção essencialmente social, ou seja, a de que a “[...] cidadania refere-se ao acesso às necessidades básicas de subsistências.” (SILVA, 2018, p.7

Philippe Perrenoud (2005) entende que a educação para a cidadania deve proporcionar uma aprendizagem não apenas para uma adesão a valores e à lei ou uma reflexão sobre o que seria uma organização ideal da comunidade, mas também pelo conhecimento realista dos mecanismos demográficos, econômicos, políticos psicossociológicos ou jurídicos em ação que frustram os nossos ideais. Perrenoud (2005) defende que a edu-

cação para a cidadania e para o debate democrático, quando incide sobre a realidade da realidade, não admite que ele se curve ao discurso especializado, ao rigor dos fatos e da teoria; razão pela qual o debate promovido pelos movimentos sociais é importantíssimo para entender as contradições sociais, bem como o modo como a população se organiza e age coletivamente para exigir e valer os seus direitos.

Gohn e Bringel (2014, p. 28) destacam que “o problema central da América Latina seria a descolonização do saber e do ser”. Sirvent (2008 apud GOHN; BRINGEL, 2014, p. 29) afirma que

[...] um dos grandes problemas sociais contemporâneos é: o fenômeno da naturalização da injustiça, a exploração e a pobreza nas mentes da população, inibindo o desenvolvimento do pensamento crítico. O pensamento dominante foi se transformando em nosso sentido comum[...].

Esse texto evidencia a necessidade de uma educação não colonizada, ou descolonizadora, para poder libertar as mentes cativas e conformadas com a situação atual. A qual acredita que as coisas são do jeito que tem que ser; que os pobres não têm seus direitos atendidos por que não têm direito de fato, e os ricos tem muito por que batalharam para isso.

Por meio da educação é possível gerar um pensamento reflexivo e inconformado, capaz de mobilizar os grupos no sentido de lutar para terem suas necessidades atendidas, mudando, assim, a realidade e, conseqüentemente, alterando o curso da história.

A descolonização das mentes implica uma nova percepção sobre as ideias e conceitos absorvidos ao longo do processo educativo formal; ideias essas que muitas vezes paralisam e buscam desmobilizar o cidadão e suas frentes de luta social. Intelectualmente e fisicamente paralisado, o indivíduo não questiona nem mesmo a sua posição ocupada na sociedade, muito menos a existência e legitimidade dos poderes que o paralisam.

A apatia da sociedade, acima citada, geralmente deve-se a falta de conhecimento de seus direitos enquanto cidadãos. Os movimentos sociais atuam justamente nessa lacuna deixada pela educação formal ao longo do desenvolvimento do educando. Os grupos, reunidos em torno de um ob-

jetivo comum, fazem o papel da escola ao ensinar aos cidadãos o que de fato é cidadania e como exercer plenamente o papel de cidadão dentro da sociedade da qual fazem parte, estimulando-os a conhecer os seus direitos e a lutar por eles de forma organizada.

Porto (2001, p. 197 apud GOHN; BRINGEL, 2014, p. 81) destaca que “todo movimento social é, em rigor, uma mudança do lugar social”. Através dos movimentos sociais, o indivíduo deixa de ser um cidadão comum e passivo, passando a ser um cidadão de fato, crítico da realidade e atuante na sociedade. O conhecimento, neste caso, mais do que o dinheiro, representa poder; o poder do cidadão atuando na coletividade.

É o conhecimento que brota da experiência de vida e de luta das camadas populares [...], e que é elaborado por elas mesmas, que reforça o seu poder de transformar a sociedade. É esse o conhecimento que aumenta a sua capacidade de discernir e recusar as regras da dominação e que fortalece o seu poder de decidir quais são as lutas e forma de organização mais capazes de concretizar novas regras de vida social (GRACIANI, 2001, p. 28)

Quando os movimentos sociais atuam nesse sentido, reforça o poder de resistência e luta das classes sociais até então dominadas e subjugadas pelas elites e pelo Estado, promovendo o empoderamento das minorias. Uma sociedade organizada e empoderada consegue lutar de maneira mais efetiva por seus direitos, não se deixando jugular tão facilmente por ideologias dominantes.

Esses movimentos buscam desenvolver a formação de mentes cidadãs através do compartilhamento e socialização das informações e dos conhecimentos adquiridos, propiciando o desenvolvimento de todos envolvidos no grupo. Além disso, promove também, em muitos casos, a capacitação profissional de seus membros e facilitam o acesso a serviços normalmente suprimidos pelo Estado.

Os movimentos sociais acabam, assim, assumindo o papel devido ao Estado em formar os indivíduos “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho[...]” (BRASIL, 1988).

## 1. 4 A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NA OCUPAÇÃO PARAÍSO

A educação aparece como um instrumento valioso que tem impacto na dimensão pessoal e comunitária. Ela não apenas promove o crescimento pessoal no que tange a ampliação do conhecimento, saber e discernimento; a educação, também, tem um caráter comunitário através do qual forjamos e desenvolvemos a nossa personalidade e habilidades, assim nos damos conta das condições que enfraquecem, destroem e arruinam a convivência saudável e a coletividade: as múltiplas faces da vulnerabilidade social, frustrações, desilusões, violências e ausência de garantia e reconhecimento dos direitos fundamentais.

Diz-nos um dos entrevistados, filho da líder comunitária e coordenadora do MSTB Rita Ferreira, quando indagado da seguinte forma: De que maneira a pauta da Educação tem sido, ou não, incorporada como “bandeira” de defesa do MSTS/MSTB? Como questões referentes a Educação e Direitos Humanos são tratados dentro do Movimento? Respectivamente, responde:

Defende sim, inclusive a gente tira os jovens da rua pra poder fazer uma base comunitária com eles, para ocupar a mente deles, para ele não se envolver com essas coisas erradas. A gente incentiva muito aos jovens estudarem.

[...] A gente luta por isso também aqui, e quando a gente vai lutar pelos conjuntos habitacionais a primeira coisa que a gente fez foi pedir escola, creche, educação pro pessoal, uma base médica... não só a gente como a população toda do bairro. (Adriano Ferreira, depoimento cedido em 2019)

Quando indagado sobre qual a demanda prioritária do MSTS/MSTB e quais são as “bandeiras”, ou causas sociais, incorporadas ao Movimento? Essa demanda vem sendo alterada ao longo do tempo? O entrevistado declara:

Eh! a gente luta com o Estado né?! pra conseguir casas para quem... aqueles que tem poucas condições, que não tem uma casa de uma

moradia, a gente luta pra isso, pra consegui isso pra eles. (Adriano Ferreira, depoimento cedido em 2019)

Subjaz a esta declaração o entendimento que as Políticas públicas, ou seja, o conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, envolve a participação da sociedade civil organizada, com o fim de assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. É isso que expressa a coordenadora Rita ferreira, coordenadora do MSTB

Com a construção do Hospital do Subúrbio, como nós sabíamos que ia ter a construção de um hospital de grande porte em uma área de preservação ambiental, aí nós, a coordenação do movimento sem teto, fez uma reunião, e formamos um núcleo e resolvemos ocupar essa parte de cima, [...] para fazer enfrentamento ao “Estado”, já que poderia construir um hospital de grande porte em uma área de preservação ambiental, famílias também poderiam morar. [...] E aí, nós entramos aqui no dia 20 de julho, às 7 horas da manhã. Quando chegou 5 horas da tarde tinha 80 famílias. No outro dia tinha 480 famílias [...]. No dia 16 de agosto, a CONDER chega aqui, com dois ônibus cheio de polícia [...] o pau comeu. [...] foram nós as mulheres que fizemos o enfrentamento aos policiais, o que fazíamos, eles derrubavam, os barracos, tocava fogo, nós íamos lá e apagava. [...] o Governo do estado não sentava mais conosco, porque nos olhos deles nós somos os rebeldes. Eles diziam é “x”, nós diz é “o”. E é “o” mesmo e acabou [...] E, então, o que aconteceu, eles começaram a fazer negociação com os outros movimentos que lutam por moradia [...] só que conosco eles não quis mais sentar. E aí, a gente começou a extrapolar, como: abrindo outras ocupações. Daí, uma ocupação atrás da outra. Quando chega agora, eles foram obrigados a se sentar conosco. (Rita Ferreira, coordenadora do MSTB, depoimento em 2017 apud CLOUX, 2017, 164-165).

Embora, entenda-se que uma política pública é papel do Estado, a sociedade civil organizada participa de todo o delineamento do processo,

a saber: decisão política, formação da genda, formulação, implementação e avaliação da mesma. Essa ideia de demanda de direitos por parte da sociedade civil e delineamento de um processo de políticas públicas está evidente no seguinte retorno do entrevistado, quando perguntado: Qual a situação legal da Ocupação Paraíso frente à Prefeitura, proprietária do terreno onde está localizada?

Ainda tá lutando porque a gente veio pra cá porque dá construção do habitacional porque a gente tem nove anos de luta pra conseguir, então foi muitas batalhas, entra aí muitas negociações entre eles pra poder conseguir o conjunto habitacional... (Adriano Ferreira, depoimento cedido em 2019)

É perceptível na fala do morador uma simplicidade, porém, ao mesmo tempo, um discurso politizado, consciente do papel e da luta do Movimento frente ao Estado.

Ao ser questionado sobre qual a situação educacional das crianças em idade escolar que fazem parte das comunidades organizadas pelo Movimento, em especial das crianças que vivem na Ocupação Paraíso, localizada no subúrbio de Salvador, na antiga Estrada do DERBA, o entrevistado responde:

Estão sim, a gente... tem uma creche lá embaixo, até que meia longuinha, mas a gente vai e incentiva as mães e as mães vai e leva eles pro colégio pra poder estudar. (Adriano Ferreira, depoimento cedido em 2019)

A resposta evidencia o incentivo dado aos moradores da Ocupação para que estes levem as crianças para a creche e o colégio, a pesar da distância que precisam enfrentar. E quando perguntamos sobre a quantidade de crianças em idade escolar que vivem na ocupação, ele respondeu, “aí já é difícil... pergunta difícil porque é um bucado de criança aqui”.

Para melhor se ter um “retrato” da comunidade e seus habitantes, procuramos saber quantas famílias vivem atualmente na Ocupação Paraíso, e quais as condições socioeducacionais da população residente no local, ao que Adriano relatou, respectivamente,

Rapaz aqui, por enquanto só tem sessenta famílias, porque quando a gente passou pra cá teve que diminuir e espaço para as pessoas, só tão fora ligando, morando com parente por enquanto até fazer o conjunto habitacional porque aqui o espaço, o local não coube todo mundo. Vão sim... inclusive até os adultos que tinha parado de estudar a gente incentiva a estudar, a voltar pra os estudos também, pra poder, porque assim sem estudo a gente não tá achando... com estudo a gente já não tá achando nada, sem estudo é pior ainda, então a gente pega e incentiva mas... para poder estudar.

Inicialmente, a Ocupação Paraíso era composta por 120 famílias e cerca de trinta crianças, segundo Cloux (2017). Mas com a mudança do local em que os barracos estavam construídos, do alto do terreno para a parte mais plana, o número de barracos precisou ser reduzido pela metade.

Ao finalizar as entrevistas, chegamos a conclusões interessantes a respeito de como os membros do Movimento, retratados na fala de Adriano Ferreira, encaram a questão educacional, reconhecendo a importância da educação para que os moradores possam lutar pelos seus direitos e melhorar as condições de vida. Fica evidenciado também, as precárias condições sociais enfrentadas pela comunidade. No entanto, a determinação dos moradores da Ocupação tem superado as dificuldades vivenciadas no dia a dia, e tem feito com que estes permaneçam firmes na luta por uma moradia e uma vida mais digna. Deveras, uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes e atuantes, precisa contemplar a realidade situacional e problematizá-la junto aos educandos, instruindo-os acerca de seus direitos assegurados legalmente. Nessa mesma direção, a aprendizagem deve conduzir o aluno para as possibilidades que o levam além das limitações da sua realidade e de seu contexto social de exclusão e de condições, muitas vezes, sub-humanas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza, D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. *Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou*

- alternativa possível? *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 40, p. 231-251, abril 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/48566/32108>> Acesso em: 21 de maio de 2019.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 10.ed.São Paulo: Cortez,2002, p.31-75
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3. ed. Brasília: MEC, 2017. 395 pp.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 51.<sup>a</sup> ed. Brasília: Câmara, 2017a, 252 pp.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara, 2014. 45 pp.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 pp.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CLOUX, Raphael Fontes. et. al. Ocupação Paraíso: da questão habitacional à atuação social no Projeto Somar. In. SENA, A. M. C. (org). *Intrerlocuções Socioeducacionais*. Salvador, BA: Kawo-Kabiyesile, 2017.
- CLOUX, Raphael Fontes. *MSTS/MSTB: A trajetória do Movimento dos Sem Teto*. 2 ed. Salvador, BA: Kawo-Kabiyesile, 2008.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 21 de maio de 2019.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil: história do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias*. São Paulo: EDUSP, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17°. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Bruno M (Orgs.). *Movimentos sociais na era global. As geografias do poder dos movimentos sociais em um período de crise*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 77-93
- GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (Orgs.). *Movimentos Sociais na era global. Teorias dos movimentos sociais na contemporaneidade*. 2. Ed.– Petropolis, RJ: Vozes, 2014 p. 19-36.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- PERRENOUD, Phelippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação da democracia*. Porto Alegre; Artmed, 2005.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11 ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.
- SILVA, Otavio Henrique Ferreira. *Educar para a cidadania: o que diz a legislação brasileira?* Revista Brasileira de Educação Básica (Belo Horizonte, online) [online]. 2018, vol.3, n.10, Edição Especial Educação e Democracia. ISSN 2526-1126. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Otavio-Henrique-EDUCAR-PARA-A-CIDADANIA.pdf>> Acesso em: 21 de maio de 2019.

# ENSINO JURÍDICO E DIREITOS HUMANOS: O COMBATE AO PLÁGIO ACADÊMICO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES/SE E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

*Thiago de Menezes Ramos*

*Tanise Zago Thomasi*

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade da informação e do uso constante de tecnologias, o acesso às produções científicas e pesquisas realizadas por terceiros constitui um fator cada vez mais presente no âmbito do ensino jurídico. As discussões em torno do combate à ocorrência do plágio acadêmico têm suscitado interesse da comunidade acadêmica, tendo em vista que o ato de plagiar, concebido como a apropriação indevida de ideias dos trabalhos produzidos por outrem, ofende os direitos autorais e, sobretudo, a integridade e a lisura que devem nortear as produções científicas.

A abordagem da temática do plágio acadêmico não é tarefa simples. Isso porque inexistem uma regulamentação específica em torno das consequências diretas e imediatas em torno do plágio, além das dificuldades práticas de identificação concreta do mesmo por parte dos docentes, fatores estes que contribuem para a falta de um rigor e de punições mais severas.

Em 2011, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, seguindo as orientações da Ordem dos Advogados do

Brasil (OAB), se manifestou sobre o problema, passando a recomendar que as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, adotem políticas de conscientização e informação sobre os direitos autorais, instituindo procedimentos específicos que visem coibir a prática do plágio quando da redação de teses, monografias e artigos científicos (CAPES, 2011).

Em termos normativos, a Constituição Federal de 1988 estabelece no art.5º, XXVII que “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar. ” Além disso, a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, disciplina a proteção da propriedade intelectual, dispondo-a como direito inafastável do autor<sup>31</sup>.

Em que pese haja essa tutela geral prevista no texto constitucional e na própria Lei nº 9.610/1998, a ausência de uma regulamentação específica para o enfrentamento e combate ao plágio acadêmico ainda é um problema e uma realidade presente na seara acadêmica. Nesse contexto, justifica-se a escolha da temática por ser um objeto de estudo ainda pouco discutido, considerando a relevância de se combater a cultura do plágio para o desenvolvimento nacional e para o próprio avanço da ciência.

O presente trabalho tem por escopo investigar o fenômeno do plágio acadêmico e suas implicações éticas no ensino jurídico sob a ótica dos Direitos Humanos, delimitando-se o campo de investigação em duas instituições de ensino superior no Estado de Sergipe, a saber: Universidade Tiradentes (UNIT/SE) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Nesse sentido, tem-se o seguinte questionamento: A Universidade Tiradentes (UNIT/SE) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) tem enfrentado a ocorrência do plágio acadêmico na seara do ensino jurídico?

O objetivo geral é refletir sobre as implicações éticas e jurídicas da ocorrência do plágio acadêmico na perspectiva do ensino jurídico. Como objetivo específico, busca-se investigar a maneira pela qual a UNIT/SE e a UFS têm enfrentado o fenômeno plagiário.

A metodologia da presente pesquisa é qualitativa. Para alcançar os objetivos mencionados, utilizou-se referências bibliográficas voltados especificamente para a temática, como Wachowicz e Costa (2016), e artigos

---

31 De acordo com o art. 11 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, “Autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm). Acesso em: 10 nov. 2019.

científicos constantes em periódicos. Além disso, para investigar a forma como essas duas instituições de ensino superior tem lidado com esse problema, realizou-se consulta aos sites institucionais das mesmas, a fim de identificar ações institucionais, normas internas de combate e repressão ao plágio e até mesmo a existência de eventos voltados para a conscientização e prevenção do referido problema. Salienta-se que a escolha por essas duas instituições se deu em razão de que ambas são as únicas universidades do Estado de Sergipe.

O estudo encontra-se dividido em 2 partes. A primeira parte aborda as implicações éticas e jurídicas da ocorrência do plágio acadêmico, contextualizando o problema a partir da Educação e dos Direitos Humanos. Na segunda parte, apresenta-se especificamente a o combate ao plágio acadêmico na UNIT/SE e na UFS.

Constatou-se com o trabalho que ambas as instituições de ensino têm enfrentado, ainda que de forma tímida, o fenômeno do plágio acadêmico, externando o entendimento de que esse problema prejudica a integridade científica e a honestidade na pesquisa.

## 2 IMPLICAÇÕES ÉTICAS E JURÍDICAS DO PLÁGIO ACADÊMICO

O avanço da ciência e da própria construção do conhecimento pressupõe, além da formação adequada dos docentes, que as pesquisas científicas sejam pautadas por lisura, integridade e ética. No momento em que determinado trabalho científico apresenta uma ideia de outro pesquisador, apropriando-se indevidamente, sem a referência, rompe-se a ética acadêmica.

Com efeito, a cópia de um trabalho alheio, sem o devido crédito, coloca em risco não só a qualidade da pesquisa, mas principalmente a reputação do autor que praticou o plágio e da instituição na qual o trabalho foi produzido (MARINHO; VARELLA, 2015).

Enfrentar o plágio é um desafio e, concomitantemente, uma necessidade no âmbito científico. Ao se realizar um estudo original, que vise sistematizar e solucionar um dado problema, o pesquisador dispõe de tempo, esforço e dedicação, sendo um direito que lhe assiste ter o seu nome vinculado à pesquisa na qual se dedicou.

Não é demérito de outro pesquisador referenciar adequadamente as produções já realizadas. Ao contrário, referenciar devidamente as ideias, as teses e descobertas feitas por outrem demonstra a confiabilidade e lisura das novas pesquisas e, sobretudo, a seriedade de novos pesquisadores. Nessa perspectiva de enfrentamento ao plágio, é crucial o papel das instituições de ensino e de todos os agentes envolvidos na dinâmica da construção do conhecimento.

O art. 207 da Constituição Federal de 1988 estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, havendo uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As instituições de ensino superior exercem relevante papel no desenvolvimento da sociedade, sendo que, em razão da própria autonomia que lhe são conferidas, “mais investimento na divulgação e implementação de políticas de punição do plágio poderiam ser bastante eficientes” (WACHOWICZ; COSTA, 2016, p. 67).

O plágio consiste na dissimulação, na apropriação indevida de ideias, as quais são apresentadas ao leitor como se fossem de autoria do plagiador, quando, na realidade, são de autoria de outrem (MARINHO; VARELLA, 2015). Não há no plágio, ao contrário da contrafação<sup>32</sup>, a intenção específica de auferir vantagem econômica com a apropriação indevida de ideias alheias. O plagiador visa obter vantagem pessoal, apresentando ideia ou argumento que não foi de sua autoria ou até mesmo por descuido, falta de zelo ou seriedade na pesquisa científica.

A ocorrência do plágio tem como um dos facilitadores o maior acesso às produções científicas na era dos recursos tecnológicos. Salienta-se que também é responsabilidade dos provedores de Internet zelar pela veracidade do conteúdo que publicam em seus *websites*, ainda que não os tenha produzido ou editado (COSTA, 2016).

A realidade é que nos cursos de Direito, às vezes, os estudantes somente têm acesso a pesquisa com a monografia, quase na reta final de sua formação, momento este tumultuado, por ser simultâneo à preparação para o Exame de Ordem. Assim, a atividade de pesquisa na graduação acaba ocorrendo com o mau uso, e no pior, com abuso da Internet, sen-

---

32 O art.5º, VII da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 define contrafação como a “reprodução não autorizada.” Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm). Acesso em: 13 nov. 2019.

do o plágio uma consequência patológica típica disto (MONEBHUR-RUN, 2014).

Se há um fator crucial para desenvolver um olhar crítico e reflexivo diante desse fenômeno esse fator é a virtude da coerência. Inicialmente, cada pessoa envolvida no processo de construção dos saberes deve ter consciência do seu papel no campo da academia, o que envolve não somente os estudantes, mas os orientadores e as próprias instituições de ensino. O rigor e a credibilidade das produções são prioridades para a manutenção de padrões mínimos de qualidade, motivo pelo qual as questões metodológicas não podem ser relegadas a um segundo plano.

Ao se aceitar a hipótese de que a academia, como espaço socialmente diferenciado de atividade e pertinência social, objetiva a sua legitimação por meio de um discurso que a relaciona com o exercício de tarefas de ensino e de pesquisa, sua percepção social e reputação externa depende da corroboração de fatores como mérito e capacidades (WACHOWICZ; COSTA, 2016), os quais são claramente rompidos quando da existência do plágio.

E é justamente por esse fato de promover a ruptura com o mérito e com as capacidades de inovação e transformação social esperados da academia que o plágio é moral e legalmente reprovável. Educar exige a tomada consciente de decisões, de escolhas, de respeito ao método científico e, sobretudo, dos direitos morais e patrimoniais do legítimo autor.

Nesse sentido, tem-se a educação como um ato de intervenção no mundo, intervenção esta que não ocorre de maneira necessariamente neutra e imparcial. A ação de educar, enquanto ação especificamente humana, tem o condão de endereçar-se até os sonhos, objetivos e ideias, cuja diretividade é denominada por Paulo Freire de politicidade da educação.

Na perspectiva educacional freiriana, não há neutralidade da educação; a educação é política. A politicidade da educação tem suas raízes afiançadas na própria educabilidade do ser humano, a qual se funda na sua natureza inacabada da qual se tornou consciente. Assim, inacabado e consciente de seu inacabamento, o ser humano necessariamente se faria um ser ético, “um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la” (FREIRE, 2011, p. 108).

A transgressão da eticidade no âmbito do ensino é preocupante, especialmente no ensino jurídico. Isso porque a educação jurídica é

responsável pela formação dos futuros juristas, operadores do Direito que, em maior ou menor medida, conduzirão o futuro do país nas próximas décadas.

O debate conceitual da educação na perspectiva de direitos humanos tem como fundamento teórico a construção de espaços de luta e de processo de libertação. Com efeito, os direitos humanos se voltam ao domínio do agir humano, como tarefa de emancipação, de modo que são construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e negados na dialética da história (SOUZA JUNIOR; SOUZA, 2016).

Dessa maneira, não é razoável admitir leniência em relação ao plágio acadêmico, cuja prática, além de prejudicar o desenvolvimento e credibilidade da pesquisa científica, viola os direitos do verdadeiro autor, sendo, portanto, papel dos estudantes, dos professores e das universidades desconstruir conjuntamente o atual cenário de apropriação indevida de ideias alheias nos trabalhos científicos.

### 3 O ENFRENTAMENTO AO PLÁGIO ACADÊMICO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES/SE E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Enfrentar o plágio é um dever das instituições de ensino superior, considerando a autonomia didático-científica das universidades, a inexistência de regulamentação específica aplicável a todas as instituições e a garantia do próprio padrão de qualidade que deve nortear o ensino, conforme previsão do art.206, VII da Constituição Federal de 1988.

Em consulta realizada aos sites institucionais, verificou-se que a Universidade Tiradentes/SE não dispõe de regulamentação interna específica sobre as consequências advindas da prática do plágio. No entanto, no Manual para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos do Grupo Tiradentes há a abordagem do plágio e autoplágio no tópico 2.1 atinente à “Responsabilidade dos Autores”, conscientizando os leitores sobre o alcance e os efeitos nocivos desses problemas para ética acadêmica.

Ademais, na pós-graduação *Strictu Sensu*, o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) dispõe do documento “Normas para a elaboração de dissertações”, no qual consta no tópico “5.1.2 Citações Indire-

tas” a observação de que “Para evitar o plágio é necessário deixar clara a fonte de onde retirou a ideia original” (ROSA, 2019, p. 46).

Já a Universidade Federal de Sergipe (UFS) conta desde 2016 com a Resolução nº 09/2016, do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão – CONEPE, a qual define normas específicas para a responsabilização pela prática do plágio acadêmico. A resolução dispõe de um total de 25 artigos, disciplinando especificamente sobre plágio<sup>33</sup>.

Estabelece que em todas as disciplinas e, principalmente, naquelas relacionadas à produção de trabalhos acadêmicos como Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa Científica, Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso ou afins, a abordagem resolução deve fazer parte do Plano da Disciplina, visando promover a reflexão sobre a caracterização, constatação e consequências do plágio.

Interessante destacar também que a compra de trabalhos de conclusão de curso constitui outro problema existente no âmbito institucional, cuja identificação, assim como o próprio ato de plagiar, é de difícil comprovação e constatação. A Resolução nº 09/2016 do CONEPE da UFS enfrenta esse aspecto, definindo como contrafação a apresentação integral de trabalho acadêmico de autoria de outrem obtido por meio de compra ou doação.

Em relação às ações institucionais, não fora encontrado no site da Universidade Tiradentes/SE a existência de eventos voltados essencialmente para a conscientização e combate ao plágio. Em consulta ao portal institucional da UFS, verificou-se a existência de eventos científicos de extensão direcionados para medidas educativas de conscientização sobre o plágio e as boas condutas no ambiente universitário.

O curso “Plágio Acadêmico: o que é que como evitá-lo” ocorreu no período de 11 de julho a 07 de novembro de 2018, sendo voltado aos estudantes de graduação dos diversos cursos da universidade, estando inserido no projeto “Avança UFS”, destinado ao aprimoramento dos cursos de graduação da instituição.

---

33 De acordo com o art.8º da Resolução nº 09/2016 do CONEPE, considera-se plágio, para efeitos desta norma, a ocultação da origem alheia de um elemento da produção científica, artística ou literária que se apresenta como própria. Também se considera plágio a utilização de ideia, parte, todo ou dados de obra alheia não publicada, obtidos em análises, as quais o autor tenha acesso como consultor, revisor, editor ou assemelhado. Disponível em: <http://darq.ufs.br/pagina/9508>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Nesse toar, verifica-se que ambas as universidades têm enfrentado, ainda que de forma embrionária e timidamente, o fenômeno do plágio acadêmico. A Universidade Tiradentes/SE apresenta a temática nos manuais e guias de produção de trabalhos científicos, inexistindo, em termos práticos, uma regulamentação específica e detalhada.

A Universidade Federal de Sergipe, por sua vez, normatizou o tema por meio de resolução própria, criando também eventos de extensão para a comunidade científica, o que indica que, apesar do plágio estar arraigado culturalmente no âmbito acadêmico, ambas as instituições têm, de algum modo, exteriorizado o entendimento de que esse fenômeno prejudica a integridade científica e a honestidade na pesquisa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por escopo demonstrar que o fenômeno do plágio acadêmico causa indubitáveis prejuízos na seara da construção dos saberes e do próprio desenvolvimento da ciência enquanto instrumento e fator de transformação social. A ética e a honestidade que devem pautar a construção do conhecimento científico são rompidos quando uma ideia, um argumento e as informações constantes em uma pesquisa não são devidamente referenciados.

O ato de plagiar não se resume, conforme demonstrado nesse trabalho, ao simples descuido ou desatenção de um pesquisador ou pesquisadora. Plagiar é, antes de tudo, um ato de desonestidade intelectual, de ausência de zelo e, sobretudo, seriedade. Verificou-se que o plágio consiste na dissimulação, na apropriação indevida de ideias, as quais são apresentadas ao leitor como se fossem de autoria do plagiador.

Os recursos tecnológicos existentes na sociedade da informação, ao possibilitar a divulgação constante das produções científicas alheias, tem sido um dos facilitadores do plágio, aliado ao contexto de que muitas vezes os estudantes de graduação não possuem o devido contato com a pesquisa durante a trajetória do curso, favorecendo a prática desse problema na academia.

O rompimento ético é especialmente preocupante no ensino jurídico. Os operadores do Direito lidam dia a dia com o cotidiano, com a vida das pessoas. Nesse sentido, é um fator socialmente preocupante que

futuros juristas, advogados, promotores e delegados violam os padrões mínimos de eticidade ainda durante o curso de graduação.

A desconstrução conjunta do atual cenário de apropriação indevida de ideias alheias nos trabalhos científicos é responsabilidade dos estudantes, dos professores e também das instituições de ensino superior. Os direitos humanos, nesse cenário, são compreendidos como um instrumento de emancipação, de tomada da consciência de que a responsabilização e o enfrentamento ao plágio constitui atribuição de todos e todas, tendo em vista a relativa liberdade de plagiar decorrente da ausência de medidas efetivas e uma regulamentação mais severa e específica.

A segunda parte do trabalho abordou o problema do plágio em duas instituições de ensino superior: Universidade Tiradentes (UNIT/SE) e Universidade Federal de Sergipe. Constatou-se que ambas as instituições têm enfrentado, ainda que de maneira incipiente e tímida, o fenômeno do plágio na seara acadêmica. A Universidade Tiradentes/SE apresenta o problema nos manuais e guias de produção de trabalhos científicos, não havendo, em termos práticos, uma regulamentação específica e detalhada.

A Universidade Federal de Sergipe (UFS), por sua vez, normatizou o tema por meio de resolução específica, criando também eventos de extensão para a comunidade científica. Em que pese o evento plagiário estar arraigado culturalmente no âmbito acadêmico, ambas as universidades escolhidas como objeto de análise têm, de algum modo, externado o entendimento de que esse fenômeno prejudica a integridade científica e a honestidade na pesquisa.

A seriedade e a busca por transformação social por meio da ciência pressupõem padrões de eticidade, de virtudes cívicas e até mesmo de certo rigor acadêmico. As universidades são vistas, do ponto de vista da consciência coletiva, como espaços de luta, de desenvolvimento do pensamento crítico e de compromisso com a busca por uma sociedade mais justa.

As questões metodológicas, a devida referência às ideias alheias devem ser vistas como uma forma de construção do conhecimento, o qual tem que estar alicerçados por princípios, por padrões de eticidade, razão pela qual a temática do plágio deve ser enfrentada, debatida e regulamentada, e não relegada a um segundo plano no âmbito científico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm). Acesso em: 13 nov. 2019.

COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla. Plágio acadêmico: a responsabilidade das associações científicas. Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. vol.39 nº.3 São Paulo Sept./Dec. 2016. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-58442016000300187](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442016000300187). Acesso em: 20 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Orientações Capes. Combate ao Plágio. 2011. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes\\_CombateAoPlagio.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes_CombateAoPlagio.pdf). Acesso em: 13 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MARINHO, Maria Edelvacy; VARELLA, Marcelo Dias. Plágio em trabalhos acadêmicos: proposta de políticas institucionais de integridade. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**. v.5, n. 1, ISSN 2236-1677, 2015.

MONEBHURRUN, Nitish. Pensando na articulação entre a internet como instrumento de Pesquisa Jurídica e o rigor acadêmico. Revista Opinião Jurídica, Fortaleza, 2014, n. 19, p.147-170, e-ISSN 2447-6641 jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/1141/390>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ROSA, Flávia. Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos do Grupo Tiradentes. Aracaju: EDUNIT, 2019.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de; SOUZA, Nair Heloisa Bicalho de. Direitos Humanos e Educação: questões históricas e conceituais. In: SÁNCHEZ RUBIO, David; OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva; COELHO, Carla J. H (ORG.). Teorias Críticas e Direitos Humanos: contra o sofrimento e a injustiça social. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 93-122.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Curso de Extensão Plágio Acadêmico: o que é e como evitá-lo. Disponível em: <http://www.ufs.br/agenda/586-curso-de-extensao-plagio-academico-o-que-e-e-como-evita-lo-2018-7-11>. Acesso em: 24 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão - CONEPE. Resolução nº 09/2016. Define normas para responsabilização pela prática de plágio acadêmico no âmbito da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://darq.ufs.br/pagina/9508>. Acesso em: 22 nov. 2019.

WACHOWICZ, Marcos; COSTA, José Augusto Fontoura. Plágio acadêmico. Curitiba: Gedai Publicações. UFPR, 2016.

# CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: QUAL O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A)?

*Alexnaldo Teixeira Rodrigues*

*Alexandro Teixeira Rodrigues*

*Eulalia Lima Azevedo*

## INTRODUÇÃO

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 10 de dezembro de 1948, que o tema Cidadania vem sendo discutido amplamente nas sociedades democráticas sob diferentes perspectivas, em especial no que diz respeito aos direitos e deveres, civis, políticos e sociais.

Nos dias atuais, muito se tem falado e questionado a esse respeito, e o conceito de cidadania vem se desenvolvendo historicamente, adquirindo diferentes significados, alcançando uma abrangência quase polissêmica. É comum nas sociedades ocidentais contemporâneas ouvirmos até mesmo falar de certo modelo de cidadania atrelado aos valores da globalização, ao consumo de bens e serviços ou mesmo a comportamentos relacionados à hospitalidade, a padrões sociais pré-estabelecidos e massificados etc.

Os direitos humanos constituem, do mesmo modo, um dos temas contemporâneos que suscitam interesse em virtude das situações de injustiça e violação dos direitos fundamentais perpetradas contra indivíduos, grupos sociais e povos inteiros.

Este artigo tem por objetivo estabelecer a relação entre o conceito de cidadania e direitos humanos, atentando para as congruências e especifi-

idades dos dois temas. De início, faremos uma discussão preliminar sobre o conceito de cidadania, seu percurso histórico, a pluralidade de seus significados, seus avanços e efetividade. De igual modo, trabalharemos a questão dos direitos humanos, buscando sua vinculação com a cidadania. Por fim, estaremos refletindo sobre qual o envolvimento do(a) docente com as temáticas sobre cidadania e direitos humanos.

## 1 CIDADANIA: O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO

A palavra cidadania deriva do latim *civitas*, que significa cidadão ou habitante da cidade. Durante muito tempo, a noção de cidadania esteve ligada à ideia de privilégio, pois na antiguidade grega e romana era considerado cidadão apenas aquele que integrava a vida política da cidade. O espaço público se identificava com o próprio exercício da atividade política. Era nesse espaço que os indivíduos se eternizavam e transcendiam, em contraposição à vida privada, que consistia na cena do lar, o “reino da necessidade” (ARENDDT, 2008). Igualmente, no espaço público, reinavam a liberdade e a democracia. E visto que as relações se davam entre os iguais — tudo se resolvia por meio da palavra e persuasão, sem o uso da força e da violência.

Entretanto, na própria Grécia e em Roma, o desenvolvimento histórico das sociedades foi modificando a concepção de cidadania. A abolição da escravatura, pelo pagamento de dívidas, gerou uma redistribuição do poder e o acesso de estrangeiros à vida política, originando as bases de um modelo de democracia, tal qual conhecemos ainda hoje, com seus antagonismos, ideologias e realidades. Na chamada Idade Média, o conceito de cidadania sofreu alterações que derivam de uma nova ordem social e política estruturada pela nobreza, clero e camponeses, cujos reflexos de um governo centralizado em mãos dos que detinham o poder/saber foram sentidos até o início da Idade Moderna. Tal período, para alguns autores, é marcado pela inversão das preocupações políticas por outras questões, sobretudo as morais e religiosas, sob as quais imperavam a submissão e a subordinação aos poderosos, pensadas como uma ordem natural divina.

A partir do Século XV, com o surgimento dos ideais capitalistas — introduzidos nos Estados Nacionais pela ascensão da classe burguesa —,

novos modelos e padrões políticos, econômicos e culturais começaram a ser vivenciados nas sociedades. Houve uma série de transformações sociais, como, por exemplo, a efervescência de outra lógica de participação política, acesso e disseminação do conhecimento, desenvolvimento das artes e das ciências e o nascimento do ideal de igualdade e liberdade de pensamento entre os indivíduos. Surge, então, a partir desse momento, uma nova fase da cidadania, fruto do chamado Iluminismo.

No século XX, quem primeiro discutiu o conceito de cidadania foi Thomas H. Marshall, que publicou, em 1949, seu famoso ensaio “Cidadania e classe social”, no qual descreveu o processo histórico do desenvolvimento das três dimensões nas quais se fundamenta a cidadania, de acordo com a realidade da Inglaterra, seu país de origem. Esse trabalho ainda é referência teórica na discussão sobre cidadania na contemporaneidade. Esse autor, portanto, é referência central no desenvolvimento dos direitos humanos ou da cidadania.

Para Marshall (1967) a cidadania foi surgindo no tempo, obedecendo a uma ordem, isto é, houve uma evolução na história da cidadania, iniciando-se uma primeira geração no século XVIII com os direitos civis a que se denomina de cidadania civil. São os direitos à vida, à propriedade, à liberdade, à igualdade, à justiça etc. Uma segunda geração de direitos foi desenvolvida no século XIX. Foram os direitos políticos, ou seja, a cidadania política, que diz respeito ao direito de organização, direito ao voto, direito de ser eleito, isto é, direito de votar e ser votado. A terceira geração dos direitos que surgiu no século XX diz respeito aos direitos sociais, que se referem ao direito à educação, saúde, moradia, ao repouso e lazer, entre outros.

Através dessa breve trajetória histórica, é possível afirmar que a cidadania não é um conceito estável, ou mesmo experienciado igualmente pelas diferentes sociedades. Aqui no Brasil, e em outros países que também não vivenciaram o chamado “estado de bem-estar-social”, os direitos sociais, decorrentes das lutas políticas e sociais vividas ao longo do século XX, sequer foram implantados de forma universal e democrática, ficando restritos apenas aos que detêm o poder econômico. Esse estado de bem-estar social se constitui como um modelo de organização social, política e econômica no qual o Estado se torna o agente da promoção social, pela intervenção na economia, assegurando, então, serviços públicos e proteção a toda a população, isto é, padrões mínimos de educação, saúde, ha-

bitação, renda e seguridade social. Tal regulação é para não permitir que o mercado totalmente livre provoque um número cada vez mais crescente de marginalizados.

Pelo visto, podemos começar a entender que a cidadania, através da história, vem transformando e ampliando seu significado. Hoje em dia, há vários entendimentos do que é a cidadania. Estes diversos entendimentos, muitas vezes, estão em disputa, outras vezes se complementam. Portanto, verifica-se uma pluralidade de significados para esse termo, tão central para as concepções de políticas sociais e de Estado, da qual destacamos a conotação liberal e o sentido ampliado.

### 1.1 O significado liberal de cidadania

Na perspectiva liberal, enfatiza-se o individualismo. Não há espaço para a ação que visa explicitamente ao bem-estar coletivo, pois os sujeitos são indivíduos com interesses próprios. O entendimento individualista integra a pessoa no mercado, como produtor e consumidor, beneficiário de serviços prestados pelo comércio. Outra característica liberal é que tudo se reifica, isto é, transforma em coisa para ser oferecida no mercado. Mesmo o que tem dimensão social, cultural, ética e religiosa passa a ser encarado como uma mercadoria.

De acordo com Dagnino (2004), na visão liberal existe uma gestão da pobreza, vista como um sinal de inferioridade, e não a perspectiva de sua superação. Através de trabalho filantrópico e voluntário, a solidariedade é entendida como caridade. Mesmo o Estado (mínimo, por sinal) distribuindo benefícios e serviços sociais de forma caritativa como políticas emergenciais, como a distribuição de alimentos aos mais pobres, vistos como necessitados e não como cidadãos(ãs) com direitos. Nesta visão, a sociedade civil executa políticas sociais antes desempenhadas pelo Estado. Enfim, o acesso, participação e inclusão da cidadania ocorrem num sistema já pronto, o qual não se pretende transformar.

### 1.2 O significado ampliado

A nova cidadania, ou cidadania ampliada, teve seu início no Brasil no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na luta contra o auto-

ritarismo político e social e por relações mais igualitárias em todos os níveis. Ela surge com sujeitos sociais de um novo tipo (movimento de mulheres e movimento negro, por exemplo) e direitos de um novo tipo (como os direitos sexuais e reprodutivos), que reivindicam o direito a ter direitos. Os direitos funcionam então como uma estratégia política e como parâmetros para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos. Novos direitos são então criados, como, por exemplo, o direito à autonomia sobre o próprio corpo, o direito à proteção do meio ambiente, o direito à moradia.

Dá-se ênfase ao direito à diferença, ampliando assim o direito à igualdade. É o caso do movimento feminista e de mulheres, bem como do movimento negro, que, além dos direitos universais, demandam direitos e políticas de ação afirmativa, como as cotas, que lhes permitem mais oportunidades para superar as desigualdades históricas. Na cidadania ampliada, há uma ênfase nos direitos coletivos e participação. A cidadania, nesse caso, implica o surgimento de sujeito ativo com direito de ser coparticipante do governo.

A cidadania na sua dimensão democrática e política pode ser definida como ação de contrapoderes sociais, ou seja, luta e participação para a criação e garantia de direitos que nunca estão prontos ou acabados, pois nascem da própria dinâmica da sociedade e apresentam algumas tensões e conflitos, a saber: nas sociedades capitalistas, todos são cidadãos? Se os direitos sociais não existem para alguns, ainda assim existe cidadania? Os direitos civis, políticos e sociais são suficientes para ocorrer a cidadania plena?

Em face destas questões, podemos verificar a emergência de uma nova cidadania no século XXI, marcada por novas lutas, novos interesses, conflitos e subjetividades associadas ao sujeito individual e coletivo, marcadas pelas seguintes pautas: no Estado neo-liberal, os interesses do mercado põem em risco a efetividade da cidadania, gerando desigualdades que excluem cada vez mais os indivíduos da sociedade democrática.

Os ideais da democracia pressupõem a contradição como princípio e a participação como fator preponderante, sendo estes dois aspectos ainda pouco vivenciados na nossa sociedade. A afirmação de que os direitos são universais guarda em si uma contradição em relação ao modelo de sociedade liberal como a nossa, na medida em que consiste em algo não verdadeiro, pois sabemos que, na vida real, grande parte da humanidade

está excluída da maioria dos direitos, como os(as) mais pobres, os(as) trabalhadores(as), negros(as), as mulheres etc.

Chauí, de acordo com Barbosa (2006), proclama que os(as) excluídos(as) devem lutar para alcançar seus direitos, sua cidadania plena, aproveitando como exemplo a afirmação formal, na lei, de que todos têm os mesmos direitos. A ordem liberal na nossa sociedade capitalista não permite, na vida real, no cotidiano de todas as pessoas, a efetivação do que está declarado na lei. E ainda não estão garantidos na legislação todos os direitos que fazem parte das necessidades de todas as pessoas.

A nova visão, portanto, deve adequar-se a um projeto de democracia de novo tipo, que dê voz a todas as diferenças, à cidadania, que se pauta em conteúdo e significado definidos pela luta política (DAGNINO, 2004; MOUFFE, 1996; YOUNG, 1987). A ideia de liberdade e de participação política ativa é incompatível com o pensamento liberal.

O princípio da cidadania, na sociedade liberal, constitui-se em um mecanismo de regulação social pelo controle de suas atividades. Opera, de um lado, freando os poderes do Estado e, do outro, homogeneizando os sujeitos sociais, de modo a esconder suas singularidades num universalismo equalizante. Por não reconhecer as diferenças, a igualdade na cidadania liberal mantém-se em permanente tensão com a subjetividade individual (DAGNINO, 2004; SANTOS, 2000).

O universalismo da cidadania liberal, na realidade, não é universal, visto que não alcança os trabalhadores, os negros, os índios, os pobres e as mulheres, estando restrito aos proprietários. Por isso, as necessidades, interesses e perspectivas desses(as) excluídos(as) não podem ser os mesmos dos abastados. Ao formalizar que os direitos são universais, iguais para todos, a sociedade aparece como homogênea, sem desigualdades, sem diferenças e, por conseguinte, sem conflitos. É, pois, uma forma de negar, de esconder as especificidades, as singularidades, as características próprias de cada grupo, de cada sujeito social.

Ainda de acordo com Young (2000), nenhum grupo pode falar por outro, nem falar em nome de todos. Todas estas considerações devem ser levadas em conta numa sociedade complexa, marcada pela diferença, se quisermos construir uma sociedade na qual as desigualdades sejam suprimidas e o exercício da cidadania seja abrangente.

Esta atualização da concepção de cidadania, segundo Dagnino (2004), requer novas formas de sociabilidade pautadas em relações sociais mais igualitárias nos diferentes níveis, não ficando presas ao sistema político no sentido estrito. Remete à questão da cultura democrática que implica a ampliação desse processo e o desenvolvimento de novas formas de convivência social com os novos sujeitos sociais que emergem como cidadãos(ãs) de direitos. Na condição de cidadãos(ãs), esses novos sujeitos se negam a aceitar a desigualdade que lhes confere os lugares sociais de subordinação que a sociedade e a cultura definiram para eles.

## 2 A VINCULAÇÃO ENTRE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Após termos refletido sobre o conceito de cidadania e analisado a forma como este foi construído ao longo do processo histórico, podemos afirmar categoricamente, tal como Virginia Valente (2000, p.170), que a cidadania é um conceito e uma prática heterogênea. As concepções e os conteúdos da cidadania têm adquirido complexidade e amplitude como resultado das lutas dos setores excluídos. Desta sorte, a cidadania - na consciência dos direitos civis e políticos de um Estado e dos deveres para com este - é sempre a probabilidade de conquista de melhorias para a sociedade, ou para um grupo específico, a exemplo das mulheres, dos negros, das crianças etc. A concepção de cidadania não pode estar desvinculada das condições históricas e atuais da região e do país em que está inserida, sobretudo em um contexto de um mundo globalizado. Também, os desiguais processos de modernização e de expansão do projeto cultural da modernidade se desenvolveram de uma forma inconclusa e excludente sobre a base de sociedades multiculturais e pluriétnicas, o que faz com que essas mesmas sociedades apresentem grandes diferenças socioeconômicas (VALENTE, 2000).

Maria Soares (2004, p.45) afirma é preciso atentar para a inter-relação entre a cidadania, os direitos e a democracia, e entendermos que estes elementos estão sempre em mudança e que cada um influi positiva ou negativamente sobre o outro em termos de avanço ou de retrocesso. Especificamente sobre os direitos, esta autora nos diz que não podemos congelá-los em um determinado período ou em determinada sociedade,

estabelecendo uma lista fechada que nos daria possibilidades de memorizá-la com vista a termos estes direitos assegurados. Nas palavras de Soares (2004, p.45):

[...] Tal lista é sempre passível de transformação, sempre historicamente determinada. Como assinalou Hannah Arendt, o que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial é o direito a ter direitos [...] Os cidadãos numa democracia não são apenas titulares de direitos já estabelecidos – mas existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos. (SOARES, 2004, p.45)

É imprescindível ressaltar que a autora, ao nos falar de “direitos”, se refere a direitos de cidadania, que, do ponto de vista legal, integram uma determinada ordem jurídico-política, em que, como dissemos, são definidos os direitos e os deveres dos(as) cidadãos(ãs) a fim de disciplinar seu comportamento para se viver de acordo com os padrões de dada sociedade.

A concepção de direitos, contudo, é mais ampla e não se resume aos direitos de cidadania. Poderíamos mencionar, por exemplo, as concepções de direito civil, direito social e direito político. Conforme o dicionário Aurélio (1999), em sentido amplo, o termo direito, modernamente, corresponde a “Ciência das normas obrigatórias que disciplinam as relações dos homens em sociedade”. Em termos restritos, o direito “se concretiza em um conjunto de regras (nesse caso, leis ou normas), que têm como objeto [...] o comportamento dos homens entre si” (ABBAGNANO, 1970, p.278).

Levando-se em consideração o caráter circunstanciado das normas ou leis impostas, também chamadas de Direito Positivo ou Direito Normativo, existe a possibilidade de estas atentarem contra a dignidade da pessoa humana. Assim, nos países que se declaram democráticos, existe uma consciência moral e política que repudia atos e ações como a tortura, os castigos cruéis e degradantes, a justificativa cultural para a discriminação étnica, religiosa ou sexual, para a prática de rituais macabros e cruéis, como é, por exemplo, a prática da mutilação genital das meninas (SOARES, 2004, p.53).

A discrepância entre os direitos vigentes em dada sociedade e o seu caráter de imperfeição nos remetem à noção de Direito Natural ou Direi-

to Fundamental, cuja existência está acima de qualquer lei positiva, pois é tida como universal e imutável, por decorrer da natureza humana – na condição de criada à imagem e semelhança de Deus ou de racionalidade.

Segundo Abbagnano (1970, p.278), esta noção de direito natural sempre regeu a noção geral da ciência das normas obrigatórias para a convivência humana. Assim, este autor distingue duas fases fundamentais do conceito de direito natural ao longo do processo histórico:

a) fase antiga, em que o direito natural significava a participação na ordem racional do universo que é Deus mesmo ou vem de Deus e cujo processo participativo se dá por meio da razão ou da inclinação racional;

b) fase moderna, na qual a noção de direito natural se desprende de uma concepção teológica e passa a ter um caráter de disciplina racional indispensável às relações humanas, posteriormente este caráter se coaduna ao conceito de técnica que deve regular as ações humanas. Evidentemente esta noção de direito natural, ao longo do processo histórico e de positivação dos direitos, passou a receber diferentes denominações tais como: “direitos naturais”, “direitos fundamentais”, “direitos individuais”, “liberdades fundamentais”, “direitos públicos subjetivos”, “liberdades públicas”, “direitos do homem”, “direitos humanos”.

## 2.1 Mas, o que são direitos humanos? quais são as suas características?

Definir o que são direitos humanos não é uma tarefa fácil pela variabilidade de designações e ampliação de conteúdos que esta categoria assume ao longo do processo histórico.

Conforme Culleton, Bragato e Fajardo (2009, p.13 – grifos nossos), direitos humanos são aquelas “[...] exigências que brotam da própria condição natural da pessoa humana e, que, por isso exigem seu reconhecimento, seu respeito e ainda sua tutela e promoção da parte de todos, mas especificamente daqueles que estejam instituídos em autoridade. ”

Essa definição contém alguns termos, grifados em negrito por nós, cujos autores oferecem uma explicação pormenorizada que enriquece o próprio entendimento do que são os direitos humanos, e que vale a pena resgatar. Em primeiro, o termo exigência significa “o que é devido a uma pessoa em seu caráter individual, social e transcendente”; e em sendo as-

sim, está associado à condição de existência mais íntima de ser de uma pessoa. A bem da verdade, a exigência, para se constituir como tal, necessita de uma legitimidade de sustentação, que é a dignidade humana. Os “[...] direitos humanos, sem um ponto de apoio, não teriam força alguma, e esse ponto de apoio é sua sustentação” (BRAGATO; CULLETON; FAJARDO, 2009, p.14). O reconhecimento denota a aceitação e um vínculo que obriga. Dessa sorte, não é só apenas uma consideração teórica, mas prática; “[...] uma exigência de razão e condição de possibilidade de uma sociabilidade justa.”

A atitude de respeito é uma postura ativa de consideração e, ao mesmo tempo, um movimento para torná-la possível e efetiva. O respeito à vida de toda pessoa serve-nos de exemplo, uma vez que implica uma dupla exigência: não impedir que ela possa viver e propiciar a sua viabilidade (BRAGATO; CULLETON; FAJARDO, 2009, p.14). Por fim, os dois últimos vocábulos complementam a definição: tutela e promoção. A tutela diz respeito “[...] não só a que cada um é responsável pela vigilância dos direitos humanos, mas também cabe àqueles que detêm o poder e autoridade”. Os direitos humanos “[...] têm uma série de dimensões sociais, que supõem uma tutela [proteção] civil no nível das relações entre os cidadãos entre si, entre instituições e entre os cidadãos, as instituições e o Estado” (BRAGATO; CULLETON; FAJARDO, 2009, p.14) A promoção dos direitos humanos requisita uma intervenção ativa, um engajamento individual e coletivo para disseminar uma cultura de paz e justiça.

Soares (2004, p.51-52) nos dá a possibilidade de estabelecer um paralelo entre cidadania e seus conteúdos com os direitos humanos. Vejamos, então, o que nos diz esta autora:

[...] do ponto de vista legal, os conteúdos dos direitos dos[às] cidadãos[ãs] e a própria ideia de cidadania não são universais, visto que eles implicam uma certa ordem jurídica. Daí identificarmos, por exemplo, cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos [...] No entanto, os direitos do[a] cidadão [ã] podem coincidir com os direitos humanos, que são mais amplos e abrangentes. Em sociedades efetivamente democráticas, é geralmente o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do[a] cidadão[ã] podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamen-

tais [...] já os direitos humanos são universais e naturais; o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer outro país do mundo [...]. (SOARES, 2004, p.51-52)

Da nossa compreensibilidade a respeito dos direitos humanos, podemos inferir e sistematizar algumas características comuns a estes direitos, a saber:

- a) historicidade = que reflete a ação coletiva na construção destes direitos como ferramentas de luta contra todo o tipo de dominação/opressão em dado momento histórico;
- b) universalidade = isto significa que os direitos humanos se estendem a todas as pessoas, independentemente da nação, da raça/etnia, do sexo ou da idade;
- c) inalienabilidade = eles não podem ser transferidos para o domínio de outrem; nem podem se tornar alheios ao ser humano;
- d) imprescritibilidade = eles não caem em desuso: não perdem a validade ou vigência; os direitos humanos podem ser ampliados no futuro, mas isso não significa que as novas conquistas substituam aquelas já adquiridas; e
- e) irrenunciabilidade = elas não podem ser renunciados, abdicados, pois este ato representa a renúncia de ser humano.

Após estas aproximações conceituais e também da sistematização das características dos direitos humanos, é importante termos uma ideia dos seus conteúdos.

## 2,2 Os conteúdos dos direitos humanos

A literatura sobre a temática consagrou uma classificação dos direitos humanos em três dimensões ou três gerações, o sentido de produção, de formação. Devemos advertir, porém, que esta classificação tem um caráter pedagógico com vistas a termos o entendimento e clareza das lutas políticas para seu reconhecimento, das influências ideológicas subjacentes, daqueles(as) que os tinham e das formas de seu exercício em cada momento.

Esta classificação segue o tripé da Revolução Francesa, a saber, liberdade, igualdade e fraternidade.

A primeira geração diz respeito aos direitos civis e políticos, comumente chamados de direitos da liberdade individual. Estes direitos refletem os ideais das revoluções burguesas do séc XVII e XVIII. Eles têm uma forte conotação individualista e antiestatal próprios de uma concepção de Estado e do seu papel no desenvolvimento da economia nascente no século XVIII. Estes direitos vão de encontro a toda forma de opressão e dominação por parte do Estado, contra a perseguição religiosa e a censura. Esta dimensão inclui os direitos à vida, liberdade, segurança, não discriminação racial, propriedade privada, privacidade e sigilo de comunicações, ao devido processo legal, ao asilo em face das perseguições políticas, bem como as liberdades de culto, crença, consciência, opinião, expressão, associação e reunião pacíficas, locomoção, residência, participação política, diretamente ou por meio de eleições (SOARES, 2004, p.60).

A segunda geração é a dos direitos da igualdade. Eles se referem às situações problemáticas que exigem políticas públicas para a correção de injustiças históricas com vistas à sua futura superação (DALLARI, 2004, p.38). Eles são reflexo das aspirações igualitárias provenientes do marxismo e da social-democracia, que dominaram o pós Segunda Guerra Mundial, com o advento do Estado-Social. Dizem respeito tanto aos direitos ligados ao mundo do trabalho, como os direitos de caráter social e cultural, são eles: os direitos a segurança social, ao trabalho e proteção contra o desemprego, ao repouso e ao lazer, incluindo férias remuneradas, a um padrão de vida que assegure a saúde e o bem-estar individual e da família, à educação, à propriedade intelectual, bem como às liberdades de escolha profissional e de sindicalização (SOARES, 2004, p.60-61).

A terceira geração diz respeito aos direitos coletivos da humanidade. São os direitos de ordem planetária decorrentes do momento contemporâneo de declínio da concepção de Estado-Nação. São direitos fundamentais desta dimensão, o direito a um meio ambiente saudável, à paz, ao desenvolvimento sustentável, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico-cultural-tecnológico. Estes direitos dependem da fraternidade e da solidariedades de todos os povos para serem efetivados.

## 2.3 Enfim, o que nós professores(as) temos a ver com os direitos humanos?

As experiências de Educação em Direitos Humanos têm mais de vinte anos de existência na América Latina, contudo é muito incipiente em nosso país, especialmente no âmbito da educação formal (CANDAUI; SACAVINO, 2008). Vale mencionar que o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, e que, com base nos esforços concentrados desse comitê, teve sua primeira versão lançada pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Direitos Humanos (SEDH) em dezembro daquele ano, com o fim de “[...] orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2009, p.12). De 2004 a 2005, seguiu-se um período de divulgação e debates — em encontros, seminários e fóruns de âmbito internacional, nacional e estadual —, da versão preliminar; tendo resultado em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para implementar e ampliar o documento existente, bem como na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e de iniciativas nessa área (BRASIL, 2009). Em 10 de dezembro de 2010, foi estruturada uma versão mais atualizada do PNEDH, que estabelecia “[...] concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça Pública; e Educação e Mídia.” (BRASIL, 2009, p.13).

No que nos interessa mais de perto, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, instituiu a obrigatoriedade de conteúdos relativos aos direitos humanos nas Instituições de Ensino Superior. Esse marco legal reafirma o papel que as instituições de Ensino Superior devem desempenhar no desenvolvimento de uma formação crítica, a criação do pensamento autônomo, a descoberta do novo e o entendimento das mudanças históricas.

É certo que as experiências universitárias de ensino em direitos humanos têm sido marcadas por respostas espontâneas, isoladas e assistemáticas, mas enquanto elas se consolidam é mister insistir no compromisso

da atividade docente, que envolve um comprometimento com a formação das novas gerações para que criem e recriem valores e padrões de convivência, tendo em vista a constante utopia da construção de uma sociedade justa, eticamente responsável e democrática, em que a dignidade da pessoa humana seja efetivamente assumida (DALLARI, 2004).

O(a) professor(a) tem, na realidade, muitas atribuições que o sobrecarregam e trazem um efeito negativo para sua atividade (DALLARI, 2004, p.21), mas ele(a) não pode se eximir de influenciar positivamente na formação de novas gerações para que fixem valores e padrões de convivência, considerando a constante utopia de construção de uma sociedade justa em que a dignidade da pessoa humana seja efetivamente assumida.

Estamos certos(as) do nosso compromisso com o desenvolvimento humano, pois ele “não ocorreu em função dos progressos da engenharia genética e do genoma, mas da evolução social. São os fatores sociais, e não os genéticos, os mais significativos no desenvolvimento da humanidade” (DALLARI, 2004, p.21). O nosso alvo é o ser humano e não o temos como o fim de nossas ações, por isso devemos nos colocar contra as estruturas injustas que perpetuam a opressão/dominação, seja a dos ricos sobre os pobres, dos homens sobre as mulheres ou qualquer outra que aniquile o ser humano em sua individualidade.

Ao implementarmos em nossa prática educativa a concepção de direitos humanos, estamos assumindo o nosso papel de cidadãos(ãs) que entendem que a cidadania não se resume a aspectos jurídicos formais, mas implica o reconhecimento e a denúncia da violação dos direitos sociais, seja a nível interpessoal ou estrutural. Lembrando-nos de Charlot (1979, p.25), devemos sempre afirmar que a educação não é um fazer neutro, pois exige do(a) educador(a) um engajamento que é de certa maneira político: a educação “é um empreendimento de formação” e essa “formação desempenha dois papéis: por um lado cultiva o indivíduo, por outro, assegura sua integração social” (CHARLOT, 1979, p.25). A educação “não é a política, nem tampouco da política” (CHARLOT, 1979, p.25). Para além do compromisso com a construção de uma sociedade baseada na afirmação da vida e da dignidade humana, o livro *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos* (1994, p. 15-17) sugere a implementação de três eixos básicos que devem ser desenvolvidos de forma criativa, a saber:

a) pedagogia da indignação: cuja finalidade por parte do(a) professor(a) tem tanto uma vertente individual e profissional como uma vertente a nível de compromisso de formação das novas gerações, que se traduz na:

- demarcação de comportamentos e atitudes a favor daqueles(as) que têm sido violados(as) em seus direitos, seja por sua cor/raça, idade, classe social, gênero, religião ou cultura e
- formação de homens e de mulheres capazes de romper com os determinantes socialmente construídos de violação na medida em que sejam capazes de indagar sobre as causas de opressão e com a passividade levando-os(as) a atuar de forma colaborativa na construção de uma sociedade mais igualitária.

b) pedagogia do assombro/admiração: que nos leva a perceber dentro e fora dos muros da escola buscas de preservação e promoção da vida, demonstrando a existência de resistência e criatividade dos diversos grupos sociais para sobreviverem; e

c) pedagogia da convicção firme: que se expressa em uma maneira de trabalhar a dimensão ética da educação de maneira que ela não seja só uma adesão teórica, mas uma prática que traduza a nossa maneira de pensar, de agir e de viver.

Neste artigo, abordamos a questão da cidadania e as diversas dimensões dos direitos, enfocando sua relação com os direitos humanos. Foi destacado o desenvolvimento da cidadania e dos direitos humanos em sua trajetória histórica. Ressaltou-se, ainda, o envolvimento docente na construção e viabilização desses direitos. Convém, ao finalizar nossas considerações, afirmar que a conquista do Estado Democrático de Direitos, no Brasil, delineou para as IES a construção de uma cultura da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, que se torna extremamente necessária se considerarmos as persistentes desigualdades e exclusões sociais, a devastação dos recursos sociais, as diversas modalidades de violência e outros fatos que acentuam a vulnerabilidade dos indivíduos e do seu habitat.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

- ARENDDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI. Versão 3.0. 1999.
- BARBOSA, Bia. Marilena Chauí diz que Brasil convive com violência estrutural e ataca a ‘oligarquia’. Agência Carta Maior, 31 ago. 2006. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Marilena-Chauí-diz-que-Brasil-convive-com-violencia-estrutural-e-ataca-a-oligarquia-/5/11446>>. Acesso em: 11 maio 2016.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1. n.º 105. 31 maio 2012.
- CANDAU, Vera Maria et al. Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CHARLOT, Bernard. Educação e Política. In: CHARLOT, Bernard. A mistificação Pedagógica. 2.ed. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1979.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995.
- CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda Frizzo; FAJARDO, Sinará Porto. Curso de direitos humanos. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2004, p.103-104.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sergio (Org.). Educação, Cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.19-42.

- MARSHAL, Thomas Humprey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996.
- SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação em direitos humanos. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sergio (Org.). Educação, Cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.43-65
- VALENTE, Virginia Vargas. Una reflexion feminista de la ciudadanía. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 170, jan. 2000. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11934>>. Acesso em: 9 maio 2016.
- YOUNG, Íris Marion. A imparcialidade e o público cívico: Algumas implicações das críticas feministas da teoria moral e política. In: BENHABIB, Sheyla; CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p.66-86.

# AS FORMAS DE VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO NA SALA DE AULA

*Cristina Ferreira Enes*

## Introdução

As razões da escolha desse tema misturam-se ao próprio caminho da minha trajetória como assessora da escola em estudo. Em 2015, comecei a acompanhar de perto o planejamento inicial no qual se discutiram resultados do ano anterior com objetivos de traçarem metas que contribuam com a melhoria do desempenho dos alunos; importância dos planejamentos (vertical e horizontal); avaliação do resultado das provas externas, de anos anteriores, para implementação de ações necessárias ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. Eram também discutidos nesse planejamento inicial orientações e sugestões para período da diagnose, planejamento das atividades e organização do material para aplicar no nivelamento.

A coordenadora apresentava a rotina pedagógica para os próximos planejamentos (data bem definida para vertical e horizontal inclusive com pauta de cada um deles), também disponibilizava calendário de observação das aulas. Apresentava também, no seu caderno, dias para atendimento individual aos professores, inclusive com alguns já acontecidos; com registros do apoio dados aos professores e devolutivas.

A escola em estudo dispõe de um plano de gestão que norteia o caminho que a escola deve trilhar, aonde ela quer chegar e como chegar.

Considero necessário tratar a relação violenta entre professor/a-aluno/a no ambiente da sala de aula, pois muito frequentemente nas visitas e nas observações, passei a registrar esse problema corriqueiro no diálogo com a coordenadora e que considero como relevante a ser alvo de uma intervenção.

Levando em consideração o objeto de estudo e de acordo com as leituras em estudo, torna-se necessário criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como algo construído socialmente e, portanto, passível de prevenção. Partindo do pressuposto que é através do projeto político pedagógico (PPP) que a escola tem possibilidades de organizar a proposta e o trabalho pedagógico, ressaltando nele a concepção de educação e de ser humano que se quer formar, é que realizei uma análise do projeto da escola em estudo, considerando elementos imprescindível na elaboração do mesmo.

Na concepção de contribuir para a qualidade do trabalho educativo, o PPP deve ser compreendido como uma construção coletiva. Assim, o projeto se constitui na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço conjunto e vontade política de todos na escola ( Veiga, 2001).

A construção do PPP deve ser de forma coletiva com a participação de todos os seguimentos da escola, cujo foco deve ser os alunos, identificando-os, suas histórias, seus contextos de vida, necessidades e aspirações de aprendizagem. O projeto deve ser continuamente avaliado e revisto para contribuir com a melhoria da educação dos alunos. Assim, para garantir a construção de um projeto participativo que consiga um maior alcance é necessário o envolvimento de todos na escola com a participação dos familiares e da comunidade.

Partindo da concepção de que a atividade de planejar é uma ação de análise crítica da realidade que se tem e da que se quer alcançar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito para atingir o que se almeja, o primeiro movimento é o de conhecer a realidade local.

Para que o projeto de intervenção seja significativo para os alunos é importante conhecer o contexto real de vida que eles têm, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a análise do contexto deve favorecer a identificação das situações da escola e da realidade local, o contexto interno da escola, as situações de violência observadas, assim como as ações de prevenção e

promoção que revelam potenciais e as possíveis parcerias que já atuam na redução dessas violências.

É fundamental conhecer e analisar o contexto social no qual a escola está inserida. O diagnóstico do contexto social e institucional da escola deve ser considerado na relação com a família e a comunidade, de modo a subsidiar, através do levantamento de dados, as dimensões da realidade escolar e comunitária.

Será necessário, também, incorporar questões relativas à história sociocultural e política da escola: as condições materiais; as condições de trabalho; a dinâmica e a cultura escolar; as relações hierárquicas; os modos de convivência; a diversidade de interesses; os conflitos; o processo de gestão; os processos participativos; as manifestações de violências; a relação entre escola e família e entre escola e comunidade.

É significativo mapear e analisar os problemas do contexto escolar; observar e registrar sinais e situações de violência na escola; é fundamental relacionar o projeto de intervenção ao PPP; identificar a rede de proteção existente na escola ou no entorno dela.

Será necessário também, abordar outros elementos constitutivos do plano de intervenção, mas nessa etapa, existe uma limitação da discussão.

Assim, se os projetos de intervenção local planejados para a redução/prevenção da violência na escola, forem devidamente implementados e avaliados, poderão mapear percursos e iniciativas que venham contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades no fortalecimento da educação em direitos humanos.

## Objetivo Geral

Criar uma cartilha orientadora para prevenção da violência na relação professores/as - alunos/as na escola.

## Objetivos Específicos

a. Analisar as formas de violências enfrentadas na relação professores/alunos.

b. Relacionar as formas de violências perpetradas pelos professores/as no enfrentamento da relação alunos/professores.

c. Relacionar ações do projeto de intervenção ao PPP

d. Disponibilizar subsídios de reflexão teórica que contribuam para a reflexão da temática da relação violenta entre professor/aluno no ambiente escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente será tratado sobre a compreensão da violência na visão da Organização Mundial da Saúde pautada numa perspectiva ecológica que resulta da interação dos níveis individuais, relacionais, comunitários e sociais. Serão discutidos também, os aspectos que contribuem para a violência no cotidiano escolar.

Partindo do conceito de que a “violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as intersecções e conexões existentes entre os diferentes níveis”. É necessário que se aborde esse modelo utilizado pela Organização Mundial de Saúde baseado nos estudos de KRUG et al. (2002), denominado de modelo ecológico para compreender a violência, perpassando por quatro níveis. O primeiro nível é o individual, que considera os fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz em seu comportamento e que podem possibilitar de ela ser vítima ou perpetrador da violência.

O segundo nível é o relacional que diz respeito às relações sociais próximas, como as relações com companheiros, parceiros íntimos e membros da família que aumentam o risco para vitimização violenta e perpetração da violência. O terceiro nível é o que analisa os contextos comunitários das relações, como as escolas, os locais de trabalho e a vizinhança, e busca identificar as características desses cenários associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador da violência. Por fim, o último nível do modelo ecológico analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência.

Cabe aqui apontar que um dos fatores sociais que promove a violência é ainda a cultura de alguns pais considerarem correto disciplinar os filhos batendo com palmatórias ou com cinturão, pois entendem como se a única norma para se educar é promovendo violência. Enquanto professores, precisamos tomar providências, chamando esses pais para uma conversa

e caso ainda sejam observadas tua situação, encaminhar os casos para o Conselho Tutelar para que providências sejam tomadas e feito todo um acompanhamento nessa família.

As diferentes formas de violência são também classificadas pela OMS segundo a ‘natureza’ dos atos cometidos. É evidente, na escola que acompanho, o registro da “violência psicológica”, sobretudo no que diz respeito as agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar e até humilhar o outro colega. Assim, é necessário que a equipe gestora com a participação de todos realize uma reflexão sobre tal fenômeno e um planejamento de ações que visem uma cultura de paz.

Essa complexa forma abordada, segundo KRUG (2002) fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades.

Cabe aqui mencionar também, os tipos específicos que interferem no ambiente escolar: a violência que abrange todas as “classes e movimentos sociais”, embora algumas formas de violência sejam mais típicas da população mais pobre, e outras das mais ricas. Nesse contexto, MINAYO (2009) enfatiza que é um erro considerar pobreza como sinônimo de violência.

A autora salienta a existência de formas de violência que “persistem no tempo e se estendem por quase todas as sociedades”, como a violência de gênero e sob diferentes grupos étnicos e a discriminação racial.

Outra violência que interfere no ambiente escolar é violência “naturalizada” e que não são reconhecida como tal. Segundo ASSIS (1991), muitas vezes, os alunos não percebem a dominação a que estão submetidos, pelo simples fato de que não se veem como cidadãos, sujeitos de direitos como proclama o Estatuto da Criança e Adolescente. Destaca também que não só a precária cidadania que limita a visão da dominação, há os (anti)valores culturais há séculos arraigados que são fatores poderosos que fazem da dominação um fato natural. Do ponto de vista social, a forma de neutralizar a violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania. No âmbito pessoal, a não-violência enfatiza o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pautadas pela discussão e pelo diálogo.

MINAYO (2009), aponta que “existe solução” para a violência, partindo do princípio da análise das formas mais cruéis até as mais sutis, pautadas numa discussão aberta e profunda, de modo que, todos possam colaborar.

Em diálogo com os professores é observável a presença do discurso que a violência está presente nos ambientes escolares, como aponta SILVEIRA (2007), é perceptível a violência reforçada pelas desigualdades sociais, pela influência de mídia e pela situação de vulnerabilidade das famílias, o que atinge o cotidiano escolar.

Um dos fatores que comumente interfere na relação professor-aluno é a indisciplina. Para SILVEIRA (2007, p.35), “a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções”, pode até ser entendida como uma forma de resposta, àquilo que se oferta ao aluno.

Nesse contexto, a autora reforça que ainda é observável a ausência da coerência entre o que diz o docente e o que ele faz; pois é observável que em alguns momentos deixa que o aluno brinque e outros, exige silêncio e apesar de todas as justificativas do professor, essa postura sugere uma falta de estratégia para lidar com certas situações. A respeito da importância do exemplo do professor, FREIRE (1996, p. 59) afirma que é indispensável que o professor acostume a fazer uma reflexão crítica sobre sua postura e sobre a avaliação da sua prática educativa em relação aos educandos. Sua presença em sala de aula é tal maneira exemplo que nenhum professor escapa ao juízo dele que fazem seus alunos.

Outro fator apontado por SILVEIRA (2007) como contributivo para a disciplina é a falta de domínio do conteúdo por parte do professor, que o deixa em desvantagem. Na sua pesquisa, a autora afirma que quando falta por parte do professor o domínio sobre aquilo que ele ensina, gera insegurança e fortalece o grupo contra ele.

É apontado também na pesquisa, a necessidade das famílias estabelecerem limites e respeito, pois muitos alunos apontam a falta de educação dos colegas como uma premissa desencadeadora dos problemas disciplinares que muitas vezes se tornam um desacato aos professores. A autora registrou também a falta de respeito dentro da sala de aula entre os alunos, que ela denomina de violência silenciosa, que começa dentro da sala de aula, é desagregadora

e que pode se constituir como um problema disciplinar corriqueiro. A autora denuncia que alguns professores até rotulam seus alunos, nesse contexto, faz-se necessário a reflexão de que será que o professor com essa postura não contribui com a indisciplina quando tem atitude discriminativa?

Em contrapartida, a autora aponta outros fatores apresentados pelos professores que têm contribuído com a indisciplina em sala de aula: a falta de autoridade tanto na esfera familiar quanto na esfera escolar; a falta de limites, limites esses que os professores consideram, são de responsabilidade da família. Segundo a autora, a questão da relação professor-aluno pode ser afetada na medida em que o professor se sente desprotegido pela escola, achando que ela prioriza somente os alunos. Para ela, os professores apontam que problemas disciplinares deveriam ser resolvidos pela equipe de apoio da escola, mediante comunicação aos pais desses alunos. E que, como a situação não vem sendo resolvida nesse viés almejado pelos professores, vem ocasionando uma grande frustração por parte do professor que se considera desprestigiado e desautorizado.

Mesmo a indisciplina sendo vista como um fator desgastante e que muito interfere no processo ensino-aprendizagem, MACEDO (1996) aponta a potencialidade educativa dos conflitos, pois segundo o autor, os conflitos numa perspectiva construtivista piagetiana, oportunizam trabalhar valores e regras, pois dão pistas sobre o que as crianças precisam aprender. Nessa perspectiva, como afirma SILVEIRA (2007), as desavenças são vistas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes.

SILVEIRA (2007), revela que uma das causas da indisciplina está relacionada ao fato de que o “espaço dos alunos é o espaço dominado pelo outro”, que é o professor. Assim, a autora ressalta que as relações têm lugar sobre um terreno imposto e organizado pela lei de um poder externo. o poder da instituição escolar e do professor, na condição de que os alunos deveriam comportar-se dentro do padrão imposto. Nessa perspectiva é que quando a proposta do professor desagrade aos alunos, os mesmos buscam estratégias de expressar seu desagrado ou buscam fuga dessas imposições, o que acarreta a indisciplina.

Constata-se que não é somente a indisciplina que provoca o mal estar em sala de aula, na relação professor-aluno, CANTARELLI(2012), investiga como a linguagem utilizada pelo professor em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada pelo mesmo em

relação aos seus alunos. Como afirma a autora, a sociedade não é estática, ela se modifica de acordo com o passar do tempo e, essas modificações também provocam mudanças nos comportamentos e modos de ser das pessoas. Nesse contexto, os valores, os costumes, os modos de pensar e agir, as relações interpessoais sofrem essas alterações. Assim, a relação professor-aluno também perpassa essas modificações.

Mediante esse contexto, CANTARELLI (2012), enfatiza que a reflexão sobre as ações dos próprios professores se faz necessário. Todavia, a autora reforça que deve haver uma constante reflexão do professor sobre sua prática e suas ações, na busca de identificar suas limitações e encontrar alternativas que visem estabelecer relações positivas em sala de aula. Uma possibilidade de avançar em torno da reflexão de amenizar a violência em sala de aula, se faz possível, através da cultura da paz.

DUPRET(2000), afirma que a concepção de se construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade, e solidariedade. E acrescenta mais, que a cultura da paz tem de procurar soluções que advenham de dentro da sociedade e não impostas do exterior.

A autora ressalta que são no entrelaçamento da paz, desenvolvimento, direitos humanos, democracia, que se pode vislumbrar a educação para a paz.

## METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos técnicos foi utilizada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Este artigo iniciou-se com a pesquisa bibliográfica, sendo esta, a primeira etapa para realizar-se uma investigação, pois abrange a pesquisa através da leitura, análise e interpretação de livros, artigos científicos. O Projeto de Intervenção abrangeu todos os alunos dos 6º anos e seus respectivos professores. A grande maioria desses estudantes residem no Bairro Cruzeiro - local em que a Escola em estudo está localizada. O Bairro é considerado periférico e as famílias que ali residem comumente possui de 3 a 4 filhos. A maioria dispõe de uma única renda que é o da Bolsa Família e muitas das mulheres são responsáveis pelo sustento e segurança dos filhos.

Os professores participantes atuam nos 6° anos. A grande maioria desses profissionais trabalha nos dois turnos e são licenciados na sua respectiva área de atuação.

Inicialmente apresentou-se o tema do Projeto de Intervenção para os alunos/ professores do 6° ano da escola pesquisada para sensibilizá-los ao envolvimento e desenvolvimento do mesmo. No momento ficou agendado a primeira palestra sobre as formas de violências enfrentadas na relação professores/alunos. No momento da palestra foram disponibilizadas questões com situações reais acontecidas no ambiente sala de aula para que professores e alunos discutirem e depois houve o momento da socialização. No final do encontro foi disponibilizado um questionário para professores e alunos dos 6° anos responderem. Cada questionário com indagações adequadas aos sujeitos envolvidos.

Em seguida realizou-se a tabulação dos questionários, a priori centrada nas categorias: “violência”, “violência no ambiente escolar”, “violência na relação professor/aluno”, “projeto político pedagógico”, “cultura de paz”. Após as respostas escritas, foram realizadas as interpretações dos dados por meio de análises à luz dos teóricos estudados. Relacionaram-se as formas de violências perpetradas pelos professores/as no enfrentamento da relação alunos/professores.

No segundo encontro selecionou-se e confeccionou-se slide com as principais formas de violências perpetradas pelos professores/as no enfrentamento da relação alunos/professores para apresentação no grupo de professores e alunos do 6° ano e, nesse momento discutiu-se as situações que mais se repetiam no ambiente sala de aula da escola pesquisada. Em seguida, o grupo apresentou ações que a escola poderia planejar e realizar para amenizar a situação de violência no ambiente da sala de aula.

No terceiro encontro, foi solicitado o Projeto Político Pedagógico da escola, em seguida, identificando as ações planejadas no PPP da escola pesquisada que contemplem o combate à violência com foco nas formas de violências perpetradas pelos professores/as no enfrentamento da relação alunos/professores. Nesse momento, elencaram-se as ações planejadas no PPP que contemplem o combate à violência em sala de aula e inseriu-se nos slides para apresentação no quarto encontro.

No quarto encontro, as ações que a escola já planejou e ainda por realizar, foram expostas ao grupo para uma reflexão mais assertiva e como

oportunidade de acrescentar outras ações para potencializar a solução sobre o tema da violência em sala de aula.

No quinto encontro, aconteceu a palestra sobre a reflexão da temática da relação violenta entre professor/aluno no ambiente escolar. (Seleção de autores que contemplem a temática). Depois da palestra foram entregues aos professores, questões para reflexão (simulação de situações de violência no ambiente escolar e a sugestão de como resolvê-las). Foram dados tempo para a resolução da atividade e, em seguida, discutiu-se no grupo sobre as reflexões realizadas pelos professores.

Na ocasião aconteceram, também, troca de experiências pedagógicas para o enfrentamento da relação violenta entre professor/aluno no ambiente escolar, se constituindo, num momento bastante significativo para todos os professores. No final do encontro, foi agendado um próximo momento, envolvendo todos os seguimentos da escola, para planejarem e elaborarem a cartilha orientadora que seja a norteadora da prática pedagógica quanto à temática em estudo.

## RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÃO

Para organizar os dados coletados desta pesquisa, este TCC baseou-se em livros e artigos científicos do Google Acadêmico, Scielo, Banco de Dados da Capes, documento escolar e no questionário realizado com as professoras e alunos do 6º ano da escola pesquisada. Portanto, nesta seção serão apresentadas as respostas que solucionaram os objetivos específicos deste artigo e seus resultados.

Inicialmente a pesquisa focou em analisar as formas de violências enfrentadas na relação professores/alunos. Inicialmente foi apresentado o tema do Projeto de Intervenção para os alunos e professores com o objetivo de sensibilizar o grupo para o envolvimento no projeto.

Durante a semana foi realizada uma palestra sobre as formas de violências enfrentadas na relação professor/aluno, na ocasião foram apresentadas as diversas formas de violência no ambiente escolar, ressaltando aquela que afeta o relacionamento respeitoso entre alunos e professores.

No final do mês foi realizado um levantamento de questões para alunos e professores refletirem sobre como a violência pode afetar no relacionamento professor/alunos e conseqüentemente afetar o rendimento dos

mesmos. Após esse momento de reflexão foi aplicado um questionário para os alunos do 6º ano e para duas professoras que atuam na referida turma com indagações diversificadas. Após a aplicação dos questionários, realizou-se a tabulação dos mesmos com foco na análise das diversas formas de violência enfrentadas diretamente na relação professor/aluno.

Com foco no objetivo relacionar as formas de violências perpetradas pelos professores/as no enfrentamento da relação alunos/professores, a priori, foram relacionadas as formas de violência perpetradas pelos professores no enfrentamento da relação aluno/professor.

No encontro semanal foram apresentados slides com as principais formas de violência perpetradas pelos professores no enfrentamento da relação professor/aluno.

No encontro mensal, foi planejada a análise do Projeto Político Pedagógico com o objetivo de a posteriori relacionar ações do projeto de intervenção ao PPP. No momento da análise identificaram-se as ações planejadas no PPP da escola pesquisada que contemplem o combate à violência na escola com foco nas formas de violências perpetradas pelos professores/as no enfrentamento da relação alunos/professores.

No encontro semanal apresentou-se aos grupos da pesquisa slides das ações planejadas no PPP que contemplam o combate à violência na escola.

Para disponibilizar subsídios de reflexão teórica que contribuam para a reflexão da temática da relação violenta entre professor/aluno no ambiente escolar foi realizado o encontro com os professores sobre a temática Violência na Escola. No encontro foi ministrada a Palestra sobre a reflexão da temática da relação violenta entre professor/aluno no ambiente escolar. (Seleção de autores que contemplem a temática).

No encontro mensal realizou-se uma oficina com os professores. Nesse momento apresentou-se questões problematizadoras para reflexão (simulação de situações de violência no ambiente escolar e a sugestão de como resolvê-las).

Após o diálogo entre os pares, houve o momento das discussões sobre as reflexões realizadas pelos professores. Após a socialização da troca de experiências pedagógicas para o enfrentamento da relação violenta entre professor/aluno no ambiente escolar.

No final do mês agendou-se um encontro com os diversos seguimentos representativos da escola para o planejamento e elaboração da cartilha

orientadora que pudesse nortear a prática pedagógica quanto a temática as formas de violência na perspectiva do professor e do aluno na sala de aula.

Os resultados apontam a necessidade de formação continuada para que os professores tenham conhecimento da temática dos direitos humanos e encontrem possibilidades para adaptarem esses conhecimentos no seu planejamento. Que os professores possam compreender o perfil dos alunos do século XXI, pois como ressalta DUPRET (2000), um outro olhar está convocado a ser posto sobre o que fazemos ou investigamos.

A autora reforça que a educação para a paz tem de estar presente em todas as palavras, todas as atitudes, todos os momentos de todos os dias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dedicou-se a discutir sobre o tema as formas de violência na perspectiva do professor e do aluno na sala de aula revelando que é indiscutível a importância da escola inserir em seus currículos escolares a Lei n° 13277, que torna obrigatório o ensino dos Direitos Humanos, tornando-se uma grande conquista que olha para o indivíduo sob diversas dimensões, sobretudo a vertente da educação. Sendo necessário abordar temáticas que visem contemplar a discussão dos Direitos Humanos, convidando os educandos a fazer uma leitura de mundo, respeitando sua pluralidade e tornando a educação um mecanismo propulsor ao progresso humano.

O trabalho procurou amenizar um problema corriqueiro na relação violenta entre professor/aluno no ambiente da sala de aula. E isso tanto da perspectiva do aluno que tanto pode não se sentir cuidado/acolhido e que também se volta contra o professor, como da perspectiva do professor, que têm se desgastado cada vez mais e também acabam utilizando-se de seu lugar de autoridade para perpetrar algumas formas de violência. Sendo a finalidade principal criar a cartilha orientadora para prevenção da violência na relação professores/alunos na escola.

Através desta pesquisa foi possível observar desafios que interferem na aplicação da educação em direitos humanos, mas que mesmo diante de todos os obstáculos a escola vem procurando contribuir de forma significativa com a diversidade, tolerância e respeito, com a cultura de paz, na busca de entender os valores, atitudes, comportamentos, convidando

alunos e professores para uma reflexão que mesmo sendo complexa, deve ser prioritariamente conjunta. Na escola existe também, um documento chamado de Plano de Gestão, é dimensionado para o pilar planejamento e gestão; currículo e expectativas de aprendizagem, formação em serviço e ambiente escolar, permitindo que a equipe gestora possa planejar ações e estratégias que possam garantir o desenvolvimento de estudos sobre os direitos humanos.

Considerando o que foi analisado em prol deste trabalho, constata-se que os objetivos expostos para a realização deste estudo foram alcançados. A escola deve ter como prioridade a criação da cultura da paz no ambiente escolar. É da escola que saem grandes profissionais e é na escola que reformula-se o pensamento de todos que nela convivem. É preciso abrir os olhos, enxergar os problemas que o país sofre e solucioná-los. A sala de aula não pode, de forma alguma, torna-se um ambiente neutro a questões de violência. A escola pode e deve promover o desenvolvimento social do ser humano. Está na hora das escolas de ensino básico optarem por uma educação melhor, tratar o currículo como extensão na perspectiva de mundo, da sociedade e do próprio ser, mas de forma inovadora, com mudanças nas práticas pedagógicas e nos processos educativos. Assim, jovens e crianças saberão honrar e respeitar uns aos outros sem distinção, transformando a crítica realidade de hoje em algo melhor amanhã.

Com esse estudo não se teve a pretensão de esgotar o assunto, visto que há, ainda, muito a ser estudados, assim como este, vários outros trabalhos sobre as formas de violência na perspectiva do professor e do aluno na sala de aula. Vale aqui ressaltar a importância deste estudo, que buscou criar a cartilha orientadora para prevenção da violência na relação professores/alunos na escola, com pretensão de contribuir, principalmente, na orientação de ações para o PPP, e que possam promover mudanças na prática pedagógica, nos 6º anos do ensino fundamental. Neste sentido, é importante ressaltar a necessidade de novos estudos que venham contribuir com essa temática, principalmente que se utilizem bancos de dados que se constata em até que nível estudantil esta problemática persiste, mesmo no entendimento de que não seja as relações professor/aluno, o único fator responsável pelo fenômeno da violência.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). Impactos da violência na Escola: Um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.
- CANTARELLI, J. M. A linguagem como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2012.
- DUPRET, Cristiane. Direito da Criança e Adolescente. 3 ed. Belo Horizonte: Letramento, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRUG, E. G. et al. (Org.). Relatório mundial sobre violência e saúde. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.
- MACEDO, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MINAYO, M. C. de Souza (Org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SILVEIRA, M. L. D. S. A indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível. 16 ed. Ed. Cortez, 2001.

# EDUCAÇÃO POPULAR E(M) SAÚDE & EMPODERAMENTO EM SAÚDE MENTAL DO(S/AS) TRABALHADOR(ES/AS)

*Fabiana Nunes Merhy-Silva*

## 1. Introdução/contextualização

Para situar nossas contribuições à Educação Popular e(m) Saúde, neste capítulo buscamos atingir os seguintes objetivos:

- a) Contextualizar a Educação Popular e(m) Saúde;
- b) Apresentar a definição de Educação Popular e(m) Saúde;
- c) Apontar alguns benefícios e limitações de sua aplicabilidade;
- d) Citar exemplos que utilizaram o método-técnica-dispositivo da Educação Popular e(m) Saúde, incluindo nossas práticas inéditas.
- e) Considerações finais (?).

Segundo Pedrosa (2008) a expressão Educação Popular e(m) Saúde/ EPS assinala duas interconexões da educação popular com a saúde:

1) Educação Popular e Saúde: representa o “campo mais amplo que articula duas áreas do conhecimento e se constitui em suas interfaces” (Pedrosa, 2008: p. 306; Stotz et al., 2005).

2) Educação Popular em Saúde: já esta expressão é utilizada “quando diz respeito a setores, disciplinas e projetos de intervenção, cuja matriz

teórica, conceitual e metodológica tem bases na educação popular” (Pedrosa, 2008: p. 306).

As raízes da Educação Popular e(m) Saúde/EPS remontam às experiências freireanas e ao dispositivo de Educação Popular (Freire, 1970). Cabe lembrar que embora o “Método Paulo Freire” tenha sido amplamente difundido pelo mundo, Freire jamais propôs um método-receita (pronta) a ser reproduzido. Aliás, essa seria uma postura anti-freireana. Uma das acepções freireanas do conceito de educação popular é que esta se constitui a partir de um “(...) espaço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica (...). educação popular e mudança social andam juntas (Freire e Nogueira, 1989. Grifos nossos). O adjetivo popular contido na expressão Educação Popular se refere à perspectiva política embutida nessa concepção/modalidade (de educação) que prioriza a participação das classes populares como atores-sujeitos fundamentais na “definição de suas diretrizes culturais, políticas e econômicas” (Vasconcelos, Ey., 2004:p.79).

É a partir de uma intervenção de Eymard Mourão Vasconcelos no Congresso da Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva/ ABRASCO (2000) que “o autor denomina a educação popular em saúde como um movimento social de profissionais, técnicos e pesquisadores empenhados no diálogo entre o conhecimento técnico-científico e o conhecimento oriundo das experiências e lutas da população pela saúde”<sup>34</sup> (Vasconcelos Ey., 2001a. Grifos nossos).

O processo de institucionalização da Educação Popular em Saúde/EPS,

inicia-se como uma *prática subversiva*, transforma-se em uma *prática alternativa pontual e dispersa* e começa, em alguns governos comprometidos com a superação da opressão e da desigualdade social, a se tornar uma *estratégia de gestão participativa do sistema de saúde*, principalmente no componente da atenção básica. Mas *continua sendo subversiva às relações sociais e econômicas injustas dominantes, bem como alternativa ao modo burocrático e tecnicista* com que a maioria dos serviços de saúde continuam a ser operados (Vasconcelos, Ey., 2008b:p. 344-345. Grifos nossos).

---

34 1a acepção do conceito de Educação Popular e(m) Saúde.

Ao apresentar as visões de mundo atribuídas à Educação Popular e(m) Saúde/EPS, Vasconcelos (2008b) enfatiza as funções/os papéis da EPS em diferentes contextos. Este percurso onde a EPS vai de prática subversiva a prática alternativa até tornar-se uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde (Vasconcelos, Ey., 2004) e um instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde (Vasconcelos, Ey., 2007) e dos usuários destes, acompanha as (re)definições de EPS. Passemos a estas:

## 2. Algumas definições

Educação Popular em Saúde/EPS é um “processo contínuo e participativo, [que] visa ao entendimento do processo saúde-doença-saúde, sendo a promoção da saúde essencial para garantir a integralidade das ações. (...)” (Albuquerque & Stotz, 2004: p.261.Grifos nossos).

Por se constituir como uma prática transversal, a EPS é um “dispositivo essencial tanto para formulação da política de saúde de forma compartilhada, como às ações que acontecem na relação direta dos serviços com os usuários (...) e que proporciona a articulação entre todos os níveis de gestão do [SUS]” (Ministério da Saúde, 2007: p.5).

Ao visar a organização do trabalho político que abre caminho para a conquista de direitos de<sup>35</sup> pessoas e grupos populacionais que estejam submetidos a situações de opressão<sup>36</sup>, a EPS é uma via de construção de

---

35 Brandão (1982) refere-se à EPS como um esforço de participação ao movimento “(...) de sujeitos subalternos - do índio ao operário” (...) (Brandão, 1982 apud Vasconcelos, Ey., 2004: p.71), considerando esta (EPS) uma estratégia de luta-enfrentamento pelos direitos destes sujeitos.

36 Vasconcelos (Ed., 2003: p.128) considera a capacidade da categoria de opressão definida por Freire de sintetizar os diferentes padrões de relações sociais como fundamental no processo de apropriação do pensamento freireano (tradição de educação popular “de” Paulo Freire) pelas abordagens européias, anglo-saxônicas e latino-americanas de empoderamento. Gadotti (2001) atribui à categoria de opressão o cerne da visão sociológica freireana, apontando que as diferentes ênfases e transformações desta durante a obra de Freire, incluem: [1] “uma concepção relacional opressor-oprimido, com forte acento hegeliano, mais forte nos anos 50 e 60, mas que se mantém presente em toda a sua obra, particularmente em Pedagogia do oprimido”; [2] “uma visão de opressão “de classe”, de forte traço marxista, mais marcante nos anos 60 e 70”; e [3] “uma noção mais diversificada de opressão “de gênero e de raça”, nos anos 80 e 90, nos quais as influências dos movimentos feminis-

empoderamento (Vasconcelos, Ed., 2003) do(a)s trabalhadore(a)s. Portanto a EPS é um meio de produção de resgate de graus de autonomia do(a)s trabalhadore(a)s “diante da possibilidade de reinventar modos de cuidado mais humanizados, compartilhados e integrais” (Ministério da Saúde, 2007: p.5).

A seguir, enumeramos alguns dos benefícios da EPS.

### 3. Alguns benefícios e limitações da educação popular em saúde

1. Um dos benefícios da Educação Popular e(m) Saúde é dedicar-se “à ampliação dos canais de interação cultural e negociações (cartilhas, jornais, assembléias, reuniões, cursos, visitas etc.) entre os diversos grupos populares e os diversos tipos de profissionais e instituições” (Vasconcelos, Ey. 2001: p.125. Grifos nossos) [37] que buscam articular e reorientar diversos serviços e saberes disponíveis (Vasconcelos Ey., 2001: p.126).

2. Outro benefício da EPS é ‘prestar atenção’ nos e aos usuários dos serviços do Sistema Único de Saúde/SUS, abrindo as organizações prestadoras de serviços “à participação desses usuários no processo de produção de ações de saúde, conformando momentos de excelência para a discussão e recomposição de novas práticas voltadas para promoção da saúde como resultado da ação educativa e para institucionalização de novas modalidades de gestão e gerenciamento participativos” (Pedrosa, 2001: p.138. Grifos nossos).

3. Um argumento pró-EPS é que o conflito de interesses entre capital-trabalho, entre governo e usuários dos serviços é central na produção da EPS, sendo estes conflitos exatamente o objeto de negociações político-pedagógicas.

---

tas, anti-sexistas e étnicos se fez mais presente” (Gadotti, 2001: p.107 apud Vasconcelos, Ed.,2003:p 128).

37 São exemplos desta ampliação dos canais de interação cultural e negociações: o apoio à produção e publicação do Caderno de Educação Popular em Saúde (Ministério da Saúde, 2007) e o apoio à produção do Almanaque da Educação Popular em Saúde, ambos situados dentre os objetivos de um dos eixos de trabalho (leia-se publicações) do Grupo de Trabalho/GT de Educação Popular e Saúde da ABRASCO (ABRASCO, 2005).

4. A EPS serve de ponte para a construção da integralidade das ações em saúde (Albuquerque & Stotz, 2004) tanto na produção do cuidado, na prevenção e promoção à saúde quanto nos processos educativos que propiciem a produção de autonomia dos agentes de EPS e dos usuários dos serviços de saúde (Valla, 1999; Vasconcelos, Ed., 2003; Albuquerque & Stotz, 2004; Pedrosa, 2007).

5. Outro argumento pró-EPS é que esta compreende o percurso do ensino-centrado-no-aluno (Brandão, 2001: p. 130) e à saúde centrada no(a)s usuário(a)s.<sup>38</sup>

6. A EPS é um dispositivo que ao possibilitar a organização dos usuários dos serviços para a reivindicação de direitos sociais nas práticas do SUS, produz pressões para que a gestão e gerenciamento deste possam tornar-se de fato (e de direito!) participativos. Neste sentido, a EPS é um espaço potencial de fortalecimento do Controle Social no SUS pela via da produção de empoderamento dos usuários-trabalhadores desta rede de serviços.

7. A EPS pode servir de meio para a população “reivindicar intervenções intersetoriais” (Albuquerque & Stotz, 2004: p.271).

Das limitações da EPS, destacamos:

1. Como em toda e qualquer transposição de metodologia para outro contexto diferente do local de onde se originou, a Educação Popular, diante da pretensão inicial de “transposição direta e sem adaptações da metodologia de ação” (Vasconcelos Ey., 2001b: p.125) dos espaços informais para as instituições, atravessou (e às vezes ainda atravessa) uma crise que a nosso ver, diz respeito ao processo de institucionalização da EPS e de que a diversidade de acontecimentos que a marcam (e são marcados por estas práticas de EPS) é concomitantemente acompanhada de processos de desinstitucionalização de práticas que até então desconsideraram os

---

38 Campos (2003) pontua que “uma educação em saúde organizada segundo a Metodologia Paidéia tem sua força na construção compartilhada de tarefas e na, posterior, análise das dificuldades de levá-las à prática. A educação em saúde, mais do que difundir informações, busca ampliar a capacidade de análise e de intervenção das pessoas tanto sobre o próprio contexto quanto sobre o seu modo de vida e sobre sua subjetividade” (Campos, 2003: p.35. Grifos nossos).

saberes-poderes-fazer de outros agentes (inclusive populares) não pertencentes à hegemonia dominante na produção de saúde-doença.

No entanto, podemos considerar tal crise inicial da EPS (Vasconcelos Ey., 2001b) como uma criseanálise (Lourau, 2004; Merhy-Silva, 2006a) tanto dos serviços que inevitavelmente passarão por processos de desinstitucionalização provocados pelos processos de institucionalização da EPS, quanto da própria EPS que precisa manter viva a produção de análise coletiva dos processos de trabalho e da organização do trabalho que propõe, bem como a produção de análise coletiva dos processos pedagógicos e de gestão que institui. Neste sentido, tal criseanálise é ao mesmo tempo uma limitação (característica do instituído) e um benefício [já que o Movimento de Educação Popular em Saúde é a via pela qual busca-se romper com “a tradição autoritária e normalizadora da relação” (Vasconcelos Ey., 2001b:p.125) entre trabalhadore(a)s da saúde e lideranças populares/entre os serviços de saúde e seus usuários. Portanto, entre os prós e contras da EPS, vale destacar seu potencial instituinte (que precisa ser constantemente retomado) de servir “para identificar e instrumentalizar a diversidade de práticas emergentes” (Vasconcelos Ey., 2001b, p.126)].

2. Uma das principais limitações da EPS é o ranço histórico-social hegemônico que insiste em utilizar-se desta como uma iniciativa das elites políticas e econômicas, subordinando-a aos seus interesses, reproduzindo um tipo de educação “toca boiada”, em que os técnicos e a elite vão tentando conduzir a população para os caminhos que consideram corretos, usando, para isto, tanto o berrante (a palavra) como o ferrão (o medo e a ameaça)” (Vasconcelos Ey., 2001:p.126. Grifos nossos). Daí estas abomináveis práticas que tentarem impedir a libertação não só da palavra mas da opressão de quem está submetido à estas. Ainda que esta limitação da EPS tenha sido assinalada desde a década de 1970, até hoje prevalecem.

3. Paradoxalmente, a lógica da educação opressora que (re)produz uma população passiva é repassada aos trabalhadore(a)s dos serviços de saúde que esforçam-se para colocar a Educação Popular e(m) Saúde no cotidiano dos serviços. Identificamos o argumento da “falta de apoio” à EPS como uma espécie de punição aos trabalhadore(a)s que conseguem exercê-la pelos trabalhadore(a)s que deveriam apoiar as iniciativas de EPS na prática do SUS.

Albuquerque e Stotz (2004) citam a “falta de apoio das coordenações ou das secretarias municipais e estaduais [de Saúde como o reflexo do] sentimento dos profissionais de estarem solitários no desenvolvimento [do] trabalho” de Educação Popular em Saúde (Albuquerque & Stotz, 2004: p.265). A falta de apoio muitas vezes é oriunda do modelo assistencial e é concretamente expressa em atitudes de cobrança de produtividade (número de consultas-horas-dias) que disputam espaço (inclusive físico) e tempo com as atividades educativas. Além disso a falta de apoio também pode ser entendida como falta de acesso a recursos (condições de trabalho). Consideramos que tal falta de apoio, impõe uma urgente problemática: como transformar atitudes isoladas-solitárias (= falta de apoio) em atitudes solidárias? Se a EPS é o meio para atingirmos este fim, que tal cortarmos este cordão de isolamento, produzindo a integração destas pessoas “sem apoio” com e nos movimentos organizados de EPS para que possam construir a co-gestão da EPS nos serviços?

4. O número reduzido de relatos de experiências de EPS nos serviços ainda é uma limitação, mesmo em tempos de consolidação da EPS (Albuquerque & Stotz, 2004: p.265).

5. A cultura dos profissionais de saúde de que “não é preciso aprender a fazer educação em saúde” (Albuquerque & Stotz, 2004: p.265) é um fator limitante da EPS pois ao considerar desnecessário um preparo-investimento para exercê-la, coloca o [suposto] saber clínico e a formação acadêmica como suficientes para a implementação dessa prática (Vasconcelos, Ey.,1999; Valla, 1999 apud Albuquerque & Stotz, 2004: p.265) e desconsideram os saberes-poderes da população e as condições de vida, trabalho, educação e saúde dessas.

6. Outra limitação a ser superada é a gigantesca vala acadêmica entre o ensino e os serviços. Diminuir este vão é um desafio urgente do movimento de Educação Popular em Saúde. Para tanto, é preciso “ (...) uma maior incorporação da Educação Popular nas várias instâncias de formação profissional. (...) [requer] o delineamento mais preciso das estratégias educativas de sua incorporação ampliada nos cursos de graduação de todos os profissionais de saúde, na formação de agentes comunitários de saúde, na educação permanente em saúde dos trabalhadores do SUS, nos cursos de pós-graduação, etc. (...)” (...) (Vasconcelos, Ey., 2007: p.28).

7. Dentre as limitações mais urgentes está a dificuldade do movimento de Educação Popular em Saúde de avançar no processo de institucionalização (Vasconcelos Ey., 2001b; Vasconcelos Ey., 2004; Vasconcelos Ey., 2007; Pedrosa, 2001; Pedrosa, 2007) das experiências (sem perder com isso, seu potencial instituinte) e de “generalizá-las politicamente” (Stotz et al., 2005: p.49).

8. A construção de espaços formais – os Conselhos e as Conferências de Saúde – da implementação do princípio da participação popular no SUS não são suficientes para garantir a efetiva “participação dos usuários na redefinição na maioria das ações em saúde executadas no dia-a-dia dos serviços” (Vasconcelos, Ey., 2007: p.24) através dessas instâncias. O argumento que justifica esta constatação é que tais instâncias estão “presas às questões gerenciais do sistema” (Vasconcelos, Ey., 2007: p.24), o que facilita que mecanismos de boicote à participação popular (a ditadura continua?) se instalem no cotidiano das práticas de saúde.

A insistência em que perduram atitudes que expressam mecanismos de boicote à participação popular no chão dos serviços de saúde leva-nos à questão: a ditadura continua? No texto-base do Caderno de Educação Popular e Saúde (Ministério da Saúde, 2007) Eymard Mourão Vasconcelos escreve-denuncia com todas as letras aquilo que todo usuário do SUS ainda vivencia: “é no cotidiano das práticas de saúde que o cidadão é desconsiderado pelo autoritarismo e pela prepotência do modelo biomédico tradicional que, em vez de questionar, tem reforçado as estruturas geradoras de doença presentes na forma como a vida hoje se organiza (...)” (Vasconcelos Ey., 2007:p.24-25. Grifos nossos). Assim como a EPS está presente como um dos mecanismos de luta contra a ditadura militar implantada no Brasil em 1964, a EPS é nosso instrumento de defesa dos direitos à saúde e de ataque à violação destes (e outros direitos). Combater este tipo de ditadura que permanece de maneira cada vez mais invisível e disfarçada, é pois um desafio urgente para/e de todos nós.

Vejamos como a partir de exemplos que demonstrem a aplicabilidade do método-técnica-dispositivo da Educação Popular em Saúde podemos nos aproximar da compreensão de como este dispositivo é constituído (ao mesmo tempo em que se constitui) como uma estratégia/abordagem associada a correntes, métodos e Movimentos Sociais.

#### 4. Exemplos da prática da/na educação popular em saúde

Dos ilustres exemplos, apontamos:

O duplo pioneirismo de Valla: 1) na prática da EPS e a experiência deste na relação entre esta e a favela (Valla, 1986); e 2) enquanto pioneiro da pesquisa e formação acadêmica no campo da EPS (Vasconcelos; Algebaile & Valla, 2008; Valla & Stotz, 1993).

Além das inegáveis contribuições de Eymar Mourão Vasconcelos nas práticas de EPS, devemos situar a importância destes trabalhos e do trabalho deste (Vasconcelos Ey., 1997; 1999; 2000; 2001 a e b; 2004; 2006; 2007 e 2008 a e b)

a) Na EPS nos serviços de saúde (Vasconcelos Ey., 1997 e 2001; Stotz, 2004b), incluindo EPS na saúde da família (Vasconcelos Ey., 1999), na Atenção Primária à Saúde (Vasconcelos Ey., 2008) e na rede de Educação Popular e Saúde (Vasconcelos Ey., 2001).

b) Nas relações entre movimentos sociais e EPS (Vasconcelos Ey., 2000; Stotz, 2004a).

c) Nas relações entre EPS e gestão participativa de políticas de saúde (Vasconcelos Ey., 2004, 2007 e 2008a; Pedrosa, 2008).

d) No processo de institucionalização da Política Nacional de Educação Popular em Saúde/PNEPS-SUS (Ministério da Saúde, 2013; Vasconcelos Ey., 2007; Pedrosa, 2001, 2007 e 2008).

Outros exemplos encontrados e que cabe aqui destacar, são:

##### Exemplo 1: Projeto de pesquisa e curso de extensão como iniciativa que congrega movimento social e universidade na Educação Popular em Saúde (Oliveira, 2007)

Contexto: A iniciativa de congregar movimento social e universidade na EPS foi da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde/ANEPS-SP a partir do projeto ‘Mapeamento e Catalogação de Práticas de Educação Popular e Saúde’, que “concretizou-se em um projeto de pesquisa da Univer-

sidade Federal de São Carlos/UFSCar-SP, e, posteriormente, num curso de extensão”, que teve sua oferta-piloto em 2007 (Oliveira, 2007: p.80).

Objetivo(s): contribuir para o mapeamento e catalogação de práticas de educação popular e saúde; “promover o diálogo entre as diversas racionalidades médicas na atuação profissional” (Massari et al., 2007 apud Oliveira, 2007: p.80).

Público-alvo: Na pesquisa, mapeou-se as práticas de Educação Popular e Saúde “em um bairro periférico da cidade junto a 3 agentes do PSF e 66 moradores que freqüentam um Centro Comunitário do Bairro” (Oliveira, 2007: p.80).

Resultados: “Revelou-se que os moradores do bairro [pesquisado] dão diversos encaminhamentos para seus problemas de saúde como: Posto de Saúde do bairro (enfermeira, médico Clínico Geral e enfermeira do PSF), a Assistente Social do Centro Comunitário, a Pastoral da Criança, o Pronto-Socorro, Benzedeiros, Erveiros, Igrejas Católicas (Santa Rita, Santo Expedito, São João Batista), Centros Espíritas, Grupos de Oração, Igrejas Evangélicas e Igreja Adventista do Sétimo Dia” (Oliveira, 2007: p.80). A autora-pesquisadora destaca que o benzimento é a prática popular mais citada.

Conclusões: Ao elaborar “um roteiro de entrevista com os praticantes, contendo as dimensões constitutivas da racionalidade médica” (Luz, 2003 apud Oliveira, 2007: p.81), a pesquisa e a extensão desenvolvidas na UFSCar cumpriram com o objetivo proposto – promover o diálogo entre as diversas racionalidades médicas na atuação profissional. Para a elaboração da formação profissional de pessoas da área da saúde e de ação social do município, foram consultados “profissionais da Rede de Saúde e de Ação Social do Município, estudantes dos cursos de Saúde da UFSCar e praticantes da comunidade” (Oliveira, 2007: p.81). Os praticantes da Educação Popular em Saúde foram convidados para participarem como facilitadores na referida formação. O mais interessante é que a provocação do curso de extensão através da questão freireana – “como colocar em prática?” – pôs em funcionamento os “debates [e a] construção de material pelos participantes sobre possibilidades de práticas dialógicas com essas diversas racionalidades nas atividades nas Unidades de Saúde e nos demais espaços de atuação” (Oliveira, 2007: p.81) já durante o curso: houve “(...) movimentos de participantes na direção de construção desse espaço em uma UBS. Quatro participantes do curso engajaram-se em outras

formações em Educação Popular. Vários estão em um Grupo de Estudo sobre Paulo Freire, no qual [se desafiaram] a estudar suas obras e, ao mesmo tempo, [a fazer] pontes com [a] prática [dele(a)s] nos diversos lugares de atuação (serviços de saúde, docência etc.) (...)" (Oliveira, 2007:p.81).

## Exemplo 2: Investigação sobre a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde/ANEPS-SC (Severo et al., 2007)

Contexto: Partindo da aproximação entre profissionais de saúde e movimentos sociais desde a década de 1990 e da criação da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde/ANEPS em 2003, Severo e colaboradores (2007) realizaram um estudo de tipo descritivo na ANEPS do Estado de Santa Catarina em função das particularidades desta regional no período de 2003-2006. O(a)s pesquisadore(s)as utilizaram abordagem qualitativa (análise do discurso) para o desenvolvimento do trabalho, que ocorreu "entre maio e junho de 2006 por meio de entrevistas semi-estruturadas individuais, com questões abertas" (Severo et al., 2007: p.239).

Objetivo(s): "identificar as fortalezas e fragilidades da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde no seu processo de construção histórica" (Severo et al., 2007) no Estado de Santa Catarina/ANEPS-SC.

Público-alvo: quatro integrantes (membros) da ANEPS-SC responsáveis pela articulação nos municípios. O critério de escolha destes entrevistados foi a identificação destes como principais articuladores da ANEPS-SC.

Resultados: "Os resultados sinalizam que a principal fragilidade foi a proposta não ter sido construída junto com as bases e, como principal potencialidade, a notória promoção da autonomia dos atores envolvidos" (Severo et al., 2007).

Conclusões: Dentre as "fortalezas" e "fragilidades" identificadas na ANEPS-SC através da pesquisa conduzida por Severo e colaboradores (2007), a função da ANEPS foi questionada. Se por um lado as atribuições desta estão ligadas à forma "como a mesma foi apropriada e percebida pelos atores em cada região do país, considerando-se seus aspectos histó-

ricos, sociais e culturais no que tange às práticas de educação popular em saúde bem como o próprio grau de organização dos movimentos sociais locais” (Severo et al., 2007: p. 242), essa não fixação de funções rígidas à ANEPS pode ser uma de suas fortalezas à medida em que “ela se assume como uma proposta aberta às novas possibilidades e demandas que possam surgir no decorrer da práxis social (...)” (ibidem). Por outro, a indefinição da função da ANEPS pode ser apontada como “uma das causas de sua desarticulação em Santa Catarina” (...) (ibidem), portanto uma de suas maiores fragilidades.

### Exemplo 3: Integração ensino-serviço via Projeto Aracajú (Miranda & Barroso, 2004)

Outra iniciativa de Educação Popular e Saúde que destacamos é referente ao contexto da articulação entre Movimento Social, Universidade e Serviço (Projeto de Aracajú).

Contexto: Tendo como pretexto o discurso do direito do cidadão de ter acesso a medicamentos via SUS é que o contexto do Projeto de Aracajú foi se delineando. A iniciativa de aproximar os princípios fitoterápicos dos princípios do SUS inscreve a Educação Popular e(m) Saúde como ponte de articulação entre Movimento Social, Universidade e Serviço.

Objetivo(s) do Projeto de Aracajú:

1) Articular o saber científico e popular nas práticas de saúde envolvendo o conhecimento das plantas medicinais e a produção de produtos naturais, orientando para aspectos de conservação da natureza, cuidados na coleta das ervas, e desenvolvendo práticas de manejo sustentável.

2) Reestruturar o Coletivo de Práticas Culturais e Populares de Saúde do Movimento Popular de Saúde/MOPS Sergipe (REDEPOP, s/d apud Oliveira, 2007:p.80).

Público-alvo: usuários dos serviços de saúde do SUS de Aracajú.

Resultados: Uma das formas pelas quais o projeto se concretizou foi através de um Curso de Fitoterapia (formalizado como Curso de Extensão Universitária), no qual um fitoterapeuta popular marcou a importância (e o lugar) da fitoterapia na produção do cuidado e na preservação ambiental.

Conclusões: Ao incluir as experiências fitoterápicas populares pela via da extensão, o projeto de Aracajú parece ir em direção à abertura de acesso aos medicamentos (inclusive os da fitoterapia) apresentado no texto de divulgação do referido projeto, que carregou em seu bojo a equidade como um dos princípios do SUS, onde tal “acesso aos medicamentos é um compromisso essencial de inclusão social que precisa ser assegurado” (Rede de Educação Popular e Saúde, s/d apud Oliveira, 2007: p.80). E se o projeto consegue alcançar seus objetivos com o público-alvo a que se propôs convocando-os a fazer uso de plantas medicinais fitoterápicas e à utilização de recursos naturais de forma sustentável, resgata concomitantemente valores da cultura popular sustentados e estimulados pelos movimentos sociais bem como pelos usuários do SUS. Para nós, a trajetória do projeto de Aracajú é um projeto de raiz: das raízes fitoterápicas à raiz das práticas culturais e populares de Saúde do MOPS Sergipe.

Exemplo inédito: EPS e empoderamento em Saúde Mental do(s/as) Trabalhador(es/as)<sup>39</sup> na integração ensino-serviços, entre redes e políticas públicas e sociais (Merhy-Silva, 2012/2014 e 2018)

Para nós, a prática da/na EPS tem sido uma das ferramentas metodológicas que experimentamos na integração ensino-serviços.

Contexto: Partimos de uma pesquisa-intervenção (Merhy-Silva, 2012/2014) na Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador-Sistema Único de Saúde/RENAST-SUS (2001-2011), através da qual, dentre outros dispositivos, experimentamos a EPS com usuários (Vasconcelos, Ed., 2000) do SUS e do Sistema Único de Assistência Social/SUAS.

Ao buscarmos com este(a)s esclarecer a produção do nexo entre processo(s) saúde-doença, processo(s) de trabalho e formas de organização do trabalho abrimos espaço de discussão de situações de saúde (inclusive mental) e trabalho no cotidiano dos serviços de saúde, educação e assistência social. Foi através da integração ensino-serviços que estendemos a produção do cuidado pós-nexo saúde-doença mental e trabalho. Neste

---

39 Com a expressão “Saúde Mental do(s/as) Trabalhador(es/as)” queremos afirmar a urgente necessidade de integrar dois “mundos paralelos” (Vasconcelos, 1999) – a Saúde do Trabalhador [braço técnico da Saúde Coletiva] e a Saúde Mental e Trabalho (Merhy-Silva, 2012/2014).

contexto, a EPS foi uma das vias potenciais de empoderamento<sup>40</sup> em Saúde Mental do(s/as) Trabalhador(es/as), tendo contribuído amplamente:

1) para a (re)apropriação de direitos humanos e de políticas públicas-sociais.

2) na capacitação desses usuários dos serviços no/e para o exercício do controle social (Vasconcelos, Ed., 2001) – em Saúde Mental e Saúde do Trabalhador – no/do SUS, no/do SUAS e na integração ensino-serviços (Merhy-Silva, 2012/2014 e 2018 a e b).

Neste momento, cabe sinalizar o quanto estas contribuições que realizamos alia, pela via de nossas práticas intersetoriais no chão da integração ensino-serviços, os eixos estratégicos da PNEPS-SUS, os quais citamos:

“[Eixo] I - *participação, controle social e gestão participativa*: este eixo tem por objeto fomentar, fortalecer e ampliar o protagonismo popular, por meio do desenvolvimento de ações que envolvam a mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação nos processos de formulação, implementação, gestão e controle social das políticas públicas.

[Eixo] II - *formação, comunicação e produção de conhecimento*: eixo estratégico que compreende a ressignificação e a criação de práticas que oportunizem a formação de trabalhadores e atores sociais em saúde na perspectiva da educação popular, a produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, produzindo ações comunicativas, conhecimentos e estratégias para o enfrentamento dos desafios ainda presentes no SUS.

[Eixo] III - *cuidado em saúde*: o eixo estratégico do cuidado em saúde tem por objeto fortalecer as práticas populares de cuidado, o que implica apoiar sua sustentabilidade, sistematização, visibilidade e comunicação, no intuito de socializar tecnologias e perspectivas integrativas, bem como de aprimorar sua articulação com o SUS.

e

---

40 Empoderamento/empowerment no sentido de “aumento de poder e autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social” (Vasconcelos, Ed., 2003. Grifos nossos).

[Eixo] IV - *intersectorialidade* e diálogos multiculturais: eixo que tem por objeto promover o encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores em sua diversidade, visando o fortalecimento de políticas e ações integrais e integralizadoras” (Ministério da Saúde, 2013).

3) enquanto uma via de empoderamento (Vasconcelos, Ed., 2003) na luta por melhores condições de vida-saúde-trabalho e de controle social do SUS e do SUAS: a estratégia de organização e empoderamento na luta do Movimento dos Usuários dos Serviços em Saúde é estendida à luta do Movimento Sindical por melhores condições de vida-saúde-trabalho, atravessando a produção de Políticas Públicas (de Saúde, de Educação e de Trabalho) no Brasil.

Portanto, ao trabalhar na transversalidade (Guattari, 1977/2004; Guattari & Rolnik, 1996; Lourau, 2004) entre políticas públicas e movimentos sociais, a EPS, aliada a outros dispositivos por nós trabalhados no “chão dos serviços” (Merhy-Silva, 2012 e 2018), revelou-se uma ferramenta que potencializa ações inter e intrassetoriais na integração ensino-serviços.

## 5. Considerações finais (?) ou aberturas & (in) conclusões da/na educação popular em saúde mental e saúde do trabalhador

No lugar de considerações finais ou conclusões, preferimos apontar algumas aberturas rumo à Educação Popular em Saúde Mental e Saúde do Trabalhador.

Ao estendermos a EPS à produção do cuidado pré e pós-nexo saúde-trabalho, contribuimos na construção da integralidade das ações entre a Saúde do Trabalhador e a Saúde Mental e Trabalho na integração ensino-serviços.

A partir do processo de institucionalização da Política Nacional de Educação Popular em Saúde/PNEPS-SUS (Ministério da Saúde, 2013), pudemos aliar nossas experiências em EPS – que foi um dos pilares da construção de nossa “Rede de Suporte Mútuo aos Trabalhadore(a)s-Usuários e Trabalhadore(a)s da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador-Sistema Único de Saúde/RENAST-SUS, da Rede

de Atenção Psicossocial/RAPS-SUS e do Sistema Único de Assistência Social/SUAS”<sup>41</sup> (Merhy-Silva, 2012 e 2018) – , a novas e promissoras articulações entre redes e políticas públicas.

## 6. Referências

ALBUQUERQUE, P.C.; STOTZ, E.N. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, n.15, v.8, p.259-74, 2004.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE MOVIMENTO E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE/ANEPS. Catálogo de movimento e Práticas de educação Popular e Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.redepopsaude.com.br>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999/2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 6, p.51-62., 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

---

41 Além da EPS, a referida rede é composta pelos seguintes dispositivos: 1) Grupos Focais (Trad, 2007; Kind, 2004; Merhy-Silva, 2012); 2) Grupos Operativos (Rivière, 2000); 3) Grupos de Ajuda e Suporte Mútuos (Vasconcelos, 2008, 2013 e 2014); 4) Intervenções e Supervisões Socioanalíticas (Lourau, 1970 e 2004); 5) Instruções ao Sósia; Autoconfrontações simples e cruzadas/Clinica da Atividade (Clot, 2001 e 2010); 6) Histórias de Vida e Histórias de Trabalho; 7) Dinâmicas de Grupo (Lewin, s/d); 8) Psicodrama Pedagógico (Moreno, s/d; Romaña, 2010); 9) Sociodramas (Hess & Savoye, 2006; Menegazzo et al., 1995); 10) Histórias em Quadrinhos (Merhy-Silva, 2012). É importante salientar que esses dispositivos foram amplamente testados e desenvolvidos ao longo de mais de uma década envolvendo aluno(a)s-trabalhadore(a)s e usuários ligados ao SUS e ao SUAS (Merhy-Silva, 2012/2014; 2013 e 2018).

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria no 2.761/2013 que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde/PNEPS-SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MERHY-SILVA, Fabiana Nunes. *Contribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador no Sistema Único de Saúde (RENAST-SUS)*. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social. Projeto Transversões – “Saúde Mental, Desinstitucionalização e Abordagens-Psicossociais”) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a. In: MERHY-SILVA, F. N. *Contribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador no Sistema Único de Saúde/RENAST-SUS (2001-2011)*. Volume I. São João Del Rei: Editora UFSJ, 2014a. ISBN 978-85-8141-054-8. Volume II, 2014b. ISBN 978-85-8141-053-1.

MERHY-SILVA, Fabiana Nunes. *Empoderamento em Políticas Públicas e Direitos Humanos na construção do Controle Social do SUS, do SUAS e do SINASE*. In: *Direitos Humanos, Políticas Públicas & Empoderamento*. 1a ed. São João del Rei MG: Editora da Universidade Federal de São João del Rei/UFSJ, 2018a. ISBN: 9788581410975.

\_\_\_\_\_. *Abordagens Psicossociais Aplicadas ao SUS e ao SUAS*. Volume I. São João del Rei: Editora UFSJ, 2018b. ISBN: 9788581410968.

MIRANDA, K.C.L.; BARROSO, M.G.T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem*, n.12, v.4, p.631-635, 2004.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação popular e saúde. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 6, p.73-83, 2007.

- PEDROSA, J. I. S. Educação Popular, Saúde, institucionalização: temas para debate. *Interface – Comunicação, Educação, Saúde*, n.8, v.5, pp. 137-138, 2001.
- PEDROSA, José Ivo dos Santos. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de Educação Popular e Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.p. 13-17.
- PEDROSA, José Ivo dos Santos. Educação Popular em Saúde e Gestão Participativa no Sistema Único de Saúde. *Revista APS, Juiz de Fora*, n.3, v.11, p.303-313, 2008.
- REDE DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE. Apresentação da Rede de Educação Popular e Saúde. Disponível em: <http://www.redepopsaude.com.br> Acesso em 10 maio 2010.
- SEVERO, D. O.; CUNHA, A.P. da; DA ROS, M.A. Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde no Estado de Santa Catarina: Fortalezas e fragilidades. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, n.16, v. 2, p. 239-45, 2007.
- STOTZ, Eduardo Navarro. Encontro de movimentos e práticas de Educação Popular e Saúde. *Interface – Comunicação, Educação, Saúde*, n.14, v. 8, 179-82, 2004a.
- STOTZ, E. N. Os desafios para o SUS e a educação popular: uma análise baseada na dialética da satisfação das necessidades de saúde. *VER-SUS Brasil: Cadernos de Textos*. Brasília, 2004b. p. 284-299.
- STOTZ, E. N. A educação popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, n. 1, v.3,2005.
- STOTZ, E. N.; DAVID, H.M.S.L.; WONG UN, J.A. Educação Popular e Saúde – Trajetória, expressões e desafios de um Movimento Social. *Revista APS*, n.1, v.8, p. 49-60, 2005.

- STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação popular e saúde. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de Educação Popular e Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.p. 46-57.
- VALLA, Victor Vincent. Apresentação e repensando a educação popular e a favela. In: VALLA, V.V. (Org.). Educação e favela. Petrópolis: Vozes, 1986. p.11-27.
- VALLA, V.V.; STOTZ, E.N. (Orgs.). Participação popular, educação e saúde: teoria e prática. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- VALLA, V. V. Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. S7-S14, 1999.
- VALLA, V. V. Trabalho, saúde e educação. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 227-238, mar. 2005. Entrevista concedida a Ey. Mourão Vasconcelos.
- VALLA, Victor Vincent; GUIMARÃES, Maria Beatriz; LACERDA, Alda. Construindo a resposta à proposta de educação e saúde. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de Educação Popular e Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.p. 58-67.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular nos serviços de saúde. 3a ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- VASCONCELOS, Ey. M. Educação popular e a atenção à saúde da família. São Paulo: Hucitec, 1999.
- VASCONCELOS, Ey. M. Os movimentos sociais no setor de saúde: um esvaziamento ou uma nova configuração? In: VALLA, V. V. (Org.). Saúde e educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- VASCONCELOS, Ey. M. (Org.). A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo: Hucitec, 2001a.

- VASCONCELOS, Ey. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, n. 8, v. 5, p.121-131, 2001b.
- VASCONCELOS, Ey. M. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n.14, v.1, p. 67-83, 2004. VASCONCELOS, Ey. M. Educação Popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 18-30.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. Espiritualidade, Educação Popular e Luta Política pela Saúde. *Revista APS, Tribuna, Juiz de Fora*, n.3, v.11, p.314-325, jul/set. 2008a.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. A Educação Popular na Atenção Primária à Saúde. *Revista APS, Tribuna, Juiz de Fora*, n.3, v.11, p.344-345, jul/set. 2008b.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão; ALGEBAILLE, Eveline Bertino; VALLA, Victor Vincent. Victor Vincent Valla: Pioneiro da Pesquisa e Formação Acadêmica no Campo da Educação Popular em Saúde. *Revista APS, Tribuna, Juiz de Fora*, n.3, v.11, p.326-333, jul/set. 2008.
- VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Mundos Paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil nas duas últimas décadas. In: JACÓ-VILELA, A.M. et al. *Clio-Psiquê – Histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999.
- VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Reinvenção da Cidadania no Campo da Saúde Mental e Estratégia Política no Movimento dos Usuários. In: VASCONCELOS, Ed. M. (org.). *Saúde Mental e Serviço Social: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-95.

- \_\_\_\_. O controle social na perspectiva da transformação do modelo assistencial em Saúde Mental no Brasil. In: VASCONCELOS, Ed. M. et al (Org). Cadernos de Textos – III Conferência Nacional de Saúde Mental. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- \_\_\_\_. Implementando o empowerment na prática: níveis de ação e exemplos em trabalho social e saúde mental. In: VASCONCELOS, Ed. M. O Poder que Brota da Dor e da Opressão: Empowerment, Sua História, Teorias e Estratégias. São Paulo: Paulus, 2003. p.258-302.
- \_\_\_\_. As Transformações da Clínica Psicológica Convencional e o Uso/Apropriação de Dispositivos Grupais e Institucionais. In: VASCONCELOS, Ed. M. *Abordagens Psicossociais I: História, Teoria e Trabalho no Campo*. São Paulo: Hucitec, 2008 a. p. 59-70.

# RESUMOS



# ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE: BREVES COMENTÁRIOS

*Gabriela Soares Balestero*

O objetivo do presente estudo é aprofundar o entendimento do ensino religioso em escolas, trazendo o debate sobre a laicidade estatal, diante julgamento do Superior Tribunal de Justiça sobre essa temática. Além disso, são apresentados os propósitos do ensino religioso e conclui-se que o Estado deveria responsabilizar-se de forma mais engajada pela temática e que o debate sobre o assunto tende a favorecer o respeito à laicidade estatal prevista na Constituição Federal de 1988. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmicas e controvérsias de variadas naturezas.

Em sessão plenária realizada na tarde do dia 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões.

Assim, o Supremo Tribunal Federal rejeitou a tese do Ministro Roberto Barroso, que, corretamente, aduziu que a norma constitucional da laicidade do Estado resta excepcionada pela norma igualmente constitucional do ensino religioso nas escolas públicas e, por isso, esta última deve ser interpretada restritivamente (como toda exceção a regime jurídico geral), de sorte a se ensinar História das Religiões, de maneira neutra, ou seja, expondo todas as principais doutrinas religiosas,

em seus prós e contras, com definição de conteúdo programático pelo MEC. Perfeita aplicação do princípio da neutralidade axiológica do Estado frente às religiões, fundamento liberal da laicidade estatal, que veda relações de aliança ou dependência do Estado com quaisquer religiões (art. 19, I, da CF/88).

Prevaleceu, todavia, a tese do voto dissidente do Ministro Alexandre de Moraes, pela qual resta autorizado o ensino confessional religioso nas escolas, por integrantes das próprias instituições religiosas. Sem referendo ou rechaço da maioria, o Ministro Moraes defendeu a impossibilidade de definição de conteúdo programático pelo MEC [aparentemente, com soberania dos padres/pastores etc sobre o tema].

Tal decisão é inconstitucional, ou seja, contrária a previsão de Estado Laico da Constituição Federal de 1988 e também contra a própria legislação que permitiu uma amplitude na atuação do Ensino Religioso como componente curricular. A Constituição Brasileira garante a liberdade de culto e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação abre espaço para um ensino religioso interconfessional (Art.33) para assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, o que exige uma proposta intercultural para o Ensino Religioso. Por este motivo não é possível ensinar uma única perspectiva. É o resultado da construção pedagógica do Ensino Religioso.

O ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Diz ainda que o Ensino Religioso nas escolas deve integrar a formação básica da pessoa e, portanto, estar contido no currículo escolar, sendo reconhecido como área de conhecimento. Todo início de ano, no ato da matrícula, o aluno terá a oportunidade de optar ou não pela aula de Ensino Religioso. No caso de ser menor de idade, os pais serão chamados a fazer a opção.

Por conta da diversidade brasileira, os contextos escolares – sempre no plural devido à pluralidade de suas configurações, devem manter em tela a regionalidade histórica e cultural de cada sistema e escola. Nos 26 estados brasileiros, existem diferentes orientações sobre conteúdo e formação de professores, a fim de respeitar os diferentes contextos e, além disso, dar conta da formação desse cidadão considerando seu cotidiano e sua comunidade.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1996), produzido pelo FONAPER, foi oficiosamente acolhido como norteador para a disciplina e estruturado segundo as orientações propostas para todos os componentes das áreas do conhecimento a serem trabalhadas efetivamente no cotidiano da escola. A atual legislação (a saber o artigo 33 da LDB 9.394/96, alterado pela Lei 9.475/97) sobre educação alterou de fato o Ensino Religioso. Não se trata mais de apresentar religiões, mesmo que de forma compartilhada como no modelo inter-relacional (interconfessional e inter-religioso), mas contribuir na formação básica do cidadão, procurando assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, além de vedar qualquer forma de proselitismo.

No ensino religioso os conhecimentos de caráter antropológico e sociológico devem também ser trabalhados sistematicamente no espaço formal da escola e devem contribuir para o estudante recuperar as questões existenciais que impulsionaram o ser humano a se confrontar consigo mesmo, com o outro e com seu ambiente, favorecendo a sensibilização dos estudantes que compreendam e respeitem a pluralidade religiosa presente no país, contribuindo para a formação da identidade do povo brasileiro. Portanto, a disciplina objetiva valorizar a diversidade cultural brasileira e, conseqüentemente, o pluralismo religioso, de forma a facilitar o entendimento a respeito das diferentes formas que exprimem o transcendente, que compõem cenários de forma diferente no processo histórico da sociedade humana.

Como sustenta Berkenbrock: “É importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano (...) que contribua para uma melhor convivialidade humana”. (BERKENBROCK, 1996: 327). Mas também: “O encontro com o diferente pode apontar para a própria identidade e levar a perguntar justamente sobre o específico dela” (BERKENBROCK, 1996: 320).

É fundamental compreender que mesmo existindo uma proposta nacional para o Ensino Religioso, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, cada estado apresenta uma identidade, saber identificar essas diferenças pode garantir a compreensão de uma imensa diversidade nacional. Assim, o Ensino Religioso é uma disciplina em construção, para tal, identificar o seu objeto de estudo, o seu contexto no cenário do conhecimento é algo a ser amadurecido e articulado,

assim deve haver uma postura de diálogo, um dos objetivos do Ensino Religioso,

Compreender o Brasil como um país cuja diversidade se reflete em diferentes modos de vida, e em especial nos aspectos religiosos. Portanto, ao perceber a diversidade religiosa no cenário religioso brasileiro, é possível ampliar a visão do Ensino Religioso que deve apresentar o posicionamento de olhar para o fenômeno, ou seja, considerar a dimensão fenomenológica da disciplina. No desenvolvimento da cidadania a religião colabora propiciando fenômenos religiosos de diferentes sociedades, que configuram diferentes e densas articulações, mudanças, combinações e interpretações.

Portanto, sendo o Brasil, país marcadamente plural e rico em diversidade, expressa também na esfera religiosa essas características e tal diversidade e pluralidade deve ser abordada pelo professor de ensino religioso no ambiente escolar, a fim de formar pessoas abertas à multiculturalidade, minimizando atitudes discriminatórias e preconceituosas a grupos minoritários, o que inclui religiões minoritárias, e, sendo assim, a decisão do STF afronta a pluralidade, a diversidade religiosa, a dignidade da pessoa humana, a democracia, a cidadania e os próprios fundamentos da educação, sendo, portanto, evitada de inconstitucionalidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-09/supremo-autoriza-ensino-religioso-confessional-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 30 maio 2018.

BERKENBROCK, Volney J. A atitude franciscana no diálogo inter-religioso. In: MOREIRA, Alberto da Silva (org.) Herança Franciscana. Petrópolis, Vozes, 1996.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. Supremo rasga Estado Laico ao permitir ensino de dogmas religiosos nas escolas públicas. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/09/28/supremo-rasga-estado-laico-ao-permitir-ensino-de-dogmas-religiosos-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 30 maio 2018.

# COEDUCAÇÃO E A PRESENÇA DA MULHER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Leonardo dos Santos Bandeira*

## INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira permite identificar diferenças vivenciadas por meninos e meninas na educação escolar e participação e vida social. A presença da mulher na educação brasileira é reflexo de um processo histórico de lutas por obtenção de igualdade de direitos e de tratamento entre os gêneros.

A coeducação discute a educação dos gêneros e a presença da mulher no contexto e nos espaços da educação escolar e forma o escopo deste trabalho, cujo objetivo é perceber a presença da mulher nos espaços escolares brasileiros a partir da ótica da coeducação, numa abordagem teórico-histórica e quantitativa.

## COEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Um magistério de ocupação majoritariamente masculina, desigualdades sociais às mulheres, influência da religião na educação e no estado, trabalho doméstico protagonizado por mulheres e não acesso da mulher à educação escolar e a direitos sociais, fizeram surgir movimentos por uma efetiva participação da mulher na sociedade, dentre os quais o movimento da coeducação ou escolas mistas. (ALMEIDA, 2007; HAHNER, 2011; CASTANHA, 2015; BARROS, MOURÃO, 2018).

A coeducação é compreendida como um processo educativo misto para homens e mulheres que idealiza a promoção de atividades voltadas a meninos e meninas mutuamente, em que o ato educativo é estabelecido para ambos o sexos na mesma escola e classe, sob o mesmo currículo e métodos. (SANTOS, FELDENS, 2013, 2015).

A educação escolar de meninas e a feminização do magistério ocorreu ainda no século XIX e só podem ser entendidas a partir da transição para o século XX. (HAHNER, 2011). No início da colonização, a educação foi confiada ao Jesuítas, cujo objetivo era o ensino da leitura e escrita para a elite da colônia; nesse período, as mulheres tiveram pouco acesso ao ensino. No Império, a coeducação ainda foi bastante incipiente e o movimento em defesa da coeducação ou das escolas mistas para meninos e meninas ganha força quando “escolas femininas foram sendo criadas nas vilas e cidades de forma mais constante a partir de 1850” (CASTANHA, 2015, p.200).

Nas primeiras décadas da república, Almeida (2007) afirma que começa a se apresentar a necessidade de formar professores para lecionar nas escolas na busca pela civilização da sociedade. Os conteúdos e as práticas curriculares ainda eram diferenciados de acordo com o sexo, por exemplo: o ensino de escrituração mercantil e exercícios militares para os homens e economia doméstica e modelagem de argila para as mulheres. (CARRA, 2019).

Os séculos XIX e XX trouxeram relevantes eventos, consequentes da modernização da sociedade. As Escolas Normais se fizeram numa porta de emancipação feminina (CASTANHA, 2015), o movimento das escolas mistas, os escolanovismo, as políticas públicas implantadas, permitiram uma crescente participação da mulher na educação brasileira, a ponto de o magistério primário ser, hoje, majoritariamente feminino. (GARCÍA, 2008; HAHNER, 2011; CARRA, 2019).

## PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir das pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, identifica-se a presença da mulher na educação brasileira.

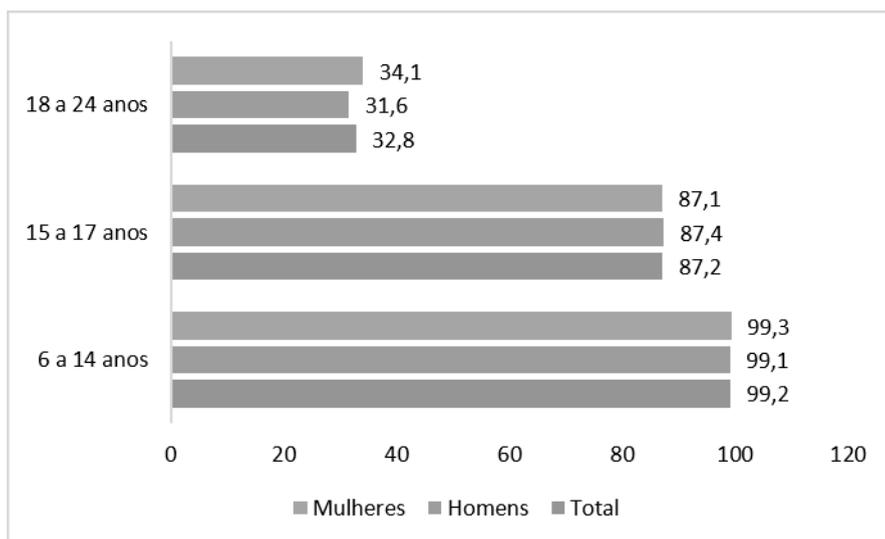
Pretende-se, inicialmente, demonstrar o tempo médio que as mulheres se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, tido

como um trabalho não remunerado e que causa reflexos no tempo disponível para dedicarem-se à sua formação.

As mulheres se dedicam em média 18,1 horas semanais a essas tarefas; as brancas dedicam 17,7 horas e as pretas ou pardas 18,6. Em relação à idade, mulheres de 14 a 29 anos dedicam em média 15,8 horas semanais; as de 30 a 49 em média 18,8 horas, enquanto as de 50 a 59 e as com 60 anos ou mais dedicam, respectivamente, 19,2 e 19,3. As mulheres dedicam este tempo cerca de 73% a mais que os homens, com maior desigualdade na região nordeste, onde as mulheres dedicam 19 horas semanais. (IBGE, 2018).

Com relação à frequência escolar das pessoas de 15 a 17 anos, independentemente do nível de ensino, a participação das mulheres é de 87,1%; na faixa de 18 a 24 anos, a frequência da mulheres supera a dos homens em 2,5%, indicando que as mulheres são mais frequentes às atividades escolares do que os homens, apesar de dedicarem mais tempo às atividades de cuidados a pessoas e/ou afazeres domésticos. (IBGE, 2018).

Gráfico 1 – Taxa de frequência escolar bruta(%)



Fonte: IBGE (2018)

A taxa de frequência escolar líquida ajustada do ensino médio mede a taxa de pessoas que estão frequentando nível de ensino adequado à sua idade e o atraso escolar, isto é, quantos por cento da população está irregular ao seu nível educacional considerando a idade.

Em 2016 a taxa de frequência escolar líquida no ensino médio era de 73,5% para as mulheres, inferindo-se que 26,5% das mulheres estavam atrasadas quando comparadas a idade e ao nível de ensino. A taxa de atraso das mulheres brancas é de 19,9% e das mulheres pretas ou pardas de 30,7%. Como complemento a esta análise, a maior desigualdade “está entre as mulheres brancas e os homens pretos ou pardos na medida em que o atraso deles (42,7%) era mais do que o dobro do delas (19,9%) nesse caso”. (IBGE, 2018, p. 6).

Na últimas três décadas o nível de escolaridade da mulheres aumentou em relação aos homens, ainda que exista desigualdade na estrutura ocupacional de cargos e rendimentos. Em relação ao gênero e etnia, das pessoas com 25 anos ou mais com ensino superior completo, em média 16,9% são mulheres e 13,5% são homens. Das mulheres com ensino superior completo, 23,5% são mulheres brancas e 10,4% são pretas ou pardas. A desigualdade de gênero e etnia é expressiva no acesso, permanência e conclusão das mulheres pretas ou pardas à educação superior.

Segundo o INEP (2018), em 2016, as mulheres representavam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação, enquanto em 2006 esse percentual era de 56,4%, um crescimento tímido de 0,8% em uma década. Na docências, as mulheres representavam 45,5% dos professores da educação superior e 80% dos professores da educação básica. Em 2018 as mulheres representam 55% dos estudantes ingressantes, 57% dos matriculados e 61% dos concluintes. (INEP, 2019).

Apesar de que as mulheres são maioria entre as pessoas que possuem nível superior completo, ainda há desigualdades de salário e ocupação de cargos no Brasil. Dos cargos gerenciais, 60,9% estavam ocupados por homens e 39,1% por mulheres. Há ainda maior desigualdade nas faixas etárias mais elevadas e entre mulheres pretas e pardas e mulheres brancas. (IBGE, 2018).

## CONCLUSÃO

O estudo objetivou perceber a presença da mulher nos espaços escolares brasileiros e foi possível inferir que muito já se foi conquistado

pelas mulheres em busca de direitos e igualdade entre gêneros, mas não o suficiente. Mesmo sendo a maioria das pessoas portadoras de diplomas de educação superior e com uma educação básica conduzida por maioria feminina, a presença da mulher no mercado, o acesso a esse mercado e a remuneração, ainda são fatores de desigualdades.

Embora as mulheres sejam a maioria na população brasileira, “o fato de estarem subrepresentadas em tantas esferas da vida pública no País reforça a necessidade de políticas voltadas para a redução das desigualdades de gênero” sob a ótica dos direitos humanos (IBGE, 2018). Para além de uma coeducação dos gêneros, há que se falar em uma educação das etnias que permita igualdade de condições de acesso e permanência de mulheres pretas ou pardas na escola e na educação superior, permitindo maior participação delas na vida social.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. A coeducação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. *História da Educação*. n.26, p.61-86, maio/ago.2007.
- BARROS, S. C. V; MOURÃO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*. v.30, e174090, 2018.
- CARRA, P. R. A. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. *Cadernos História da Educação*. v.18, n.2, p.548-570, maio/ago.2019.
- CASTANHA, A. P. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *História da Educação*. v.19, n.47, p.197-212, set./dez.2015.
- GARCÍA, C. F. Una educación de referencia femenina *Educación em Revista*. n.48, p.81-100, dez.2008.
- HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Estudos Feministas*. v.19, n.2, p.467-474, maio/ago.2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira. 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206)>. Acesso em: 09 nov.2019.

\_\_\_\_\_. Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação. 2019. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206)>. Acesso em: 09 nov.2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 13p. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf)>. Acesso em: 09 nov.2019.

SANTOS, A. C.; FELDENS, D. G. O scouting for boys abre para mulheres: a implantação da co-educação no escotismo brasileiro. Cadernos de História da Educação. 12(2), p.411–33, dez.2013.

\_\_\_\_\_. Perspectivas do conceito de coeducação. In: Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa, 4. Anais..., v.2. Aracajú: UNIT, 2015.

# DIREITO À EDUCAÇÃO: DEVER DO ESTADO E BASE DE FORMAÇÃO DO CIDADÃO E DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

*Laura Maria Ferreira Moreira*

## Resumo

O direito à educação é direito de todo o cidadão e faz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos definida pela ONU em 1948. A existência de uma lei que enfatiza o Direito Educacional para todo brasileiro é de extrema importância, pois a educação auxilia no processo da formação do cidadão e de uma democracia participativa. Além de se tratar de Direito fundamental. Tal trabalho aborda de forma sucinta a respeito das leis referentes ao direito educacional de todo brasileiro, da formação de um cidadão e da democracia participativa.

Palavras chave: Direito à educação, Direito à igualdade, Declaração Universal dos Direitos Humanos.

## Introdução

A educação é um direito fundamental que é amparado por normas nacionais e internacionais e encontra-se dentro dos Direitos Humanos Fundamentais. Tal direito possui duas vertentes, uma individual e outra coletiva. No âmbito individual trata-se do desenvolvimento próprio à condição humana. Já na vertente coletiva pode ser visto como um direito a

uma política educacional, onde o Estado oferece à sociedade instrumentos para alcançar seus fins.

O direito à educação tornou-se um Direito Fundamental na Constituição Federal em 1988.

O Art. 6º, afirma ser a educação um direito social a que todos os brasileiros fazem jus.

O direito educacional possui três pilares principais: conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo-aprendizagem; faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar; e, ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

Após esta breve introdução ao direito educacional pretende-se neste trabalho apresentar de forma suscinta as leis referentes ao direito educacional de todo o cidadão brasileiro e dissertar a respeito da base de formação do cidadão e da democracia participativa.

## 1. Direito Educacional

### 1.1 Necessidade de Lei

O direito a educação é visto em muitos países, pois a educação é fundamental para cidadania, bem como para estruturação de uma sociedade madura e consciente de seus deveres e demais direitos. Isto se deve, segundo Cury (2002), pois a educação é um princípio indispensável para políticas que possuem como foco à participação de todos tanto nos espaços sociais como políticos, assim como para a reinserção no mundo profissional.

Tratando-se a educação como um direito, verifica-se que para que ela seja garantida ela deve ser uma Lei. Sendo uma Lei ela possui direitos, deveres, proibições, possibilidades e limites, ou seja, regras. Segundo Cury (2002) tudo isso causa impacto no cotidiano das pessoas. Para Bobbio (1992):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de

normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

À luz dos ensinamentos de Marshall (1967), “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, em outras palavras, é um pré-requisito para outros direitos. O autor defende ainda a ideia de ser indispensável que um indivíduo saiba ler e escrever.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.

No Brasil é de extrema importância uma declaração da garantia de um direito., pois, Cury (2002), defende que declarar é “retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante”. No Brasil o reconhecimento do direito à educação existe desde 1988. E tal direito público, ainda segundo os autores, “está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão”.

## 1.2 Formação do cidadão e da democracia participativa

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou uma resolução intitulada Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento estabelece os princípios que afirmam os direitos de liberdade e igualdade, sobre os direitos econômicos, sociais e culturais.

O trecho abaixo foi extraído do trabalho Thomaz e Oliveira (2009) que estabelece algumas informações a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração de 1948, por estabelecer que toda e qualquer pessoa é sujeito de direitos, pelo fato de ser humana, significa que

todos, seja individual ou coletivamente, têm a obrigação de não violar os direitos dos semelhantes, agindo de forma que os direitos sejam concretizados na sua plenitude, garantindo uma sociedade mais justa e humana. Portanto, aqueles que vivenciam situações de desigualdades e discriminação, são parceiros na luta em busca da efetivação dos direitos humanos. Ser parceiro, é ser solidário com o outro, é participar na luta por uma vida digna para todos.

A Constituição Federal de 1988 é conhecida como a Constituição Cidadã pois tem como fundamento a cidadania. Tal constituição visa a formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas a partir da sociedade (Gadotti). Segundo Gadotti, participação social é imprescindível para transformar democracia política em democracia social.

Na visão de Benevides (1996) a educação como democracia comporta duas dimensões: a formação de valores e a formação para tomada de decisão. Estas duas dimensões se devem, segundo a autora, pois em uma sociedade democrática ninguém nasce governante ou governado. A autora, também, estabelece três elementos indispensáveis para a compreensão da educação para a democracia, são eles: formação intelectual e informação, educação moral, e educação do comportamento. Assim, de forma geral, a especialista resume que “a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética”.

## 2. Metodologia

Esta pesquisa teve seu início a partir de estudos dos conceitos a respeito das leis referentes ao direito educacional de todo o cidadão brasileiro, da base de formação do cidadão e da democracia participativa presente em diversificada literatura que incluiu livros, artigos de eventos, artigos de periódicos, teses e dissertações. Dentre a literatura consultada destacam-se as plataformas Scielo e ScholarGoogle.

A metodologia utilizada neste trabalho tem o estudo teórico sobre as leis referentes ao direito educacional de todo o cidadão brasileiro, a base de formação do cidadão e a democracia participativa. Foi utilizado material bibliográfico para o embasamento teórico deste trabalho.

A pesquisa é de natureza bibliográfica na medida que se buscou o conhecimento a respeito das leis referentes ao direito educacional de todo o cidadão brasileiro, sua base de formação e da democracia participativa.

Muitas podem ser as razões para a adoção desta metodologia de pesquisa como a possibilidade de conhecer e entender as leis referentes ao Direito Educacional de todo o cidadão brasileiro, a base de formação do cidadão e a democracia participativa.

### 3. Conclusão

De forma geral, verificou-se ao fim deste trabalho que o direito à educação é um tema abordado desde a década de 90, até os dias atuais. Trata-se de um tema muito importante, mas que, infelizmente, apesar de sua extrema relevância, ainda não se tem um direito à educação igualitária.

Foram abordados aspectos legais que mostraram a importância da existência de uma Lei que diz que a educação é um direito de todo cidadão, e, também, é um dever das famílias e da sociedade incentivar e colaborar com a realização do direito à educação. Foi visto também que educação auxilia no processo da formação do cidadão. Além disso, abordou-se, também, a respeito da influência que o direito educacional tem sob a democracia participativa.

Pode-se concluir com este trabalho que a educação é Direito fundamental para a formação do cidadão, ciente de seus direitos e obrigações, base fundamental da democracia participativa. Porém, percebe-se, também, que o Brasil ainda carece de políticas públicas que proporcione ao cidadão direitos educacionais e igualitários a todos. Quando uma sociedade não se pauta em uma educação de qualidade, a democracia corre riscos.

### Referências

- BENEVIDES, M. V. M. 1996. Educação para a democracia. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. 1996.
- BOBBIO, N. 1992. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CURY, C. R. J. 2002. Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

MARSHALL, T. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

THOMAZ, L.; OLIVEIRA, R. C. 2009. A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo. 2009.

# DO DIREITO FUNDAMENTAL INSTRUMENTAL AO ENSINO DOMICILIAR A PARTIR DO JULGAMENTO DO RECURSO EXTRAORDINARIO N.º 888.815

*Fábio Rodrigues da Silva*

*Eluma Rodrigues Guimarães*

## Resumo

O Supremo Tribunal Federal enfrentou, no Recurso Extraordinário n.º 888.815, a constitucionalidade do ensino domiciliar no Brasil. Nele se discutiu a liberdade de escolha entre o ensino domiciliar ou no ambiente escolar. Deixando como pano de fundo do julgamento a discussão sobre a efetiva concretização do direito de acesso à educação básica e de qualidade, tratou da dicotomia entre os limites da autonomia privada sobre o ensino compulsório em face da intervenção do Estado na educação. O objetivo deste resumo expandido é discorrer sobre o direito fundamental à liberdade na educação a partir da orientação firmada neste julgado.

Palavras-chave: Supremo Tribunal Federal – direito à educação – ensino domiciliar – direito fundamental

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano, de forma que as decisões do Supremo Tribunal Federal sempre foram no sentido de compelir prestações

positivas materiais a serem garantidas pelo Poder Público, a fim de que alcance a todas as pessoas. Ou seja, trataram de dar concretude ao direito genérico de acesso à educação.

A discussão em torno do direito à educação ganhou nova dimensão, porém, com o julgamento do Recurso Extraordinário n.º 888.815, pois nele se discutiu os limites da autonomia privada e da intervenção do Estado na educação, deslocando o debate para o direito instrumental de liberdade na educação.

## O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação é um instrumento de enorme importância para o crescimento e desenvolvimento pessoal e constitui aspecto inerente à própria dignidade humana, porquanto permite o acesso aos bens e serviços disponíveis, e o exercício de outros direitos na sociedade além do que viabiliza o exercício desta dignidade perante a coletividade.

A pessoa depende dela para o exercício da cidadania visando sempre alcançar o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (artigo 205, da Constituição Federal)

O termo compreende tanto o ato de educar que decorre das relações familiares como o ato de ensinar decorrente da relação ensino/aprendizagem no ambiente escolar.

Na Constituição de 1988, está elencada no rol dos direitos sociais (artigo 6º), donde se extrai a obrigação dirigida ao Estado em oferecer o acesso a todos interessados e o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício (TAVARES, 2009). A matéria também foi contemplada no artigo 205 e seguintes da Carta Política.

Porém, a Constituição não estabelece qualquer especificação de conteúdo ou alcance. Para a doutrina “o conteúdo inicial (mínimo) do direito à educação é o de acesso ao conhecimento básico e capacidades, que devem ser oferecidas de forma regular e organizada”. (TAVARES, 2009)

Cuida-se de direito público subjetivo. Assim, representam “um poder ou uma faculdade para a realização efetiva de interesses que são reconhecidos por uma norma jurídica como próprios do respectivo titular”. (ANDRADE, 2001, p. 113-114)

A educação é responsabilidade da família e do Estado, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. É um dever. Não apenas da família e do Estado, senão da própria comunidade (NALINI, 2013).

Além disso, são direitos oponíveis ou exigíveis, entre particulares ou entre estes e o Estado, pois se traduzem em deveres de proteção (MENDES, 2012, p. 472), de forma que ao Estado impõe-se a obrigação de criar condições que possibilitem o seu acesso e atendimento *com eficiência*.

A legislação infraconstitucional que disciplina a educação no país é vasta. Mas há duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ademais, o direito à educação ainda está amparado por normas internacionais, como a Convenção Americana de Direitos Humanos; o Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; assim como a Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas.

## DO DIREITO FUNDAMENTAL E INSTRUMENTAL AO ENSINO DOMICLIAR A PARTIR DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO N.º 888.815

Direito à educação é gênero do qual os demais direitos educacionais são instrumentos (RANIERI, 2017). Estes estão relacionados à liberdade de sua fruição daquele (TAVARES, 2009).

Os direitos instrumentais se realizam por intermédio de abstenções estatais e submetidos ao regime das liberdades e garantias; portanto, detêm eficácia plena e aplicabilidade imediata (RANIERI, 2009). Além disso, incluem-se na categoria de direitos sociais e, portanto, também são deveres de proteção (Mendes, 2012).

Entretanto, apresentam conteúdos e dimensões diferentes dos de direito fundamental à educação, pois não cabe ao Estado intervir em questões como a orientação educacional, conteúdos materiais e opções ideológicas, políticas, econômicas ou filosóficas. Da mesma forma quando admite a pluralidade de conteúdos por questões ideológicas, políticas ou morais. (TAVARES, 2009)

Como exemplo, podem ser extraídos do artigo 206 da Constituição a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a liber-

dade de cátedra propriamente dita; a liberdade de escolha, quanto a certos conteúdos e estabelecimentos de ensino; e a frequência a estabelecimentos privados de ensino (art. 209).

Inserir-se neste contexto o homeschooling, termo que se dá ao ensino no âmbito do lar, porque deriva do direito à educação, a ser fruído no âmbito educacional e cuja constitucionalidade foi discutida no julgamento do Recurso Extraordinário n.º 888.815.

Após reconhecer repercussão geral do tema, o STF firmou a seguinte orientação: “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”.

O Plenário decidiu que por não estar previsto na Constituição, o homeschooling depende de lei específica para ser permitido no Brasil.

*Três foram as orientações assumidas pelos ministros.*

A tese vencedora foi a do Ministro Alexandre de Moraes, acompanhada por Luiz Edson Fachin, Rosa Weber, Dias Toffoli e Cármen Lúcia, admitiu que tal modalidade de ensino pode existir no Brasil apenas se autorizada por lei.

O entendimento contrário sinalizou pela a inconstitucionalidade do ensino domiciliar, porquanto se tratar a educação de um direito fundamental. Votaram neste sentido os ministros Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Marco Aurélio

Já o ministro Luís Roberto Barroso, para quem o ensino domiciliar deve ser autorizado imediatamente, votou sozinho.

A nova orientação estabeleceu ainda que direitos educacionais são direitos subjetivos, com possibilidade de controle jurisdicional, a exigir a prestação pelo Estado em caso de negligência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito humano, de caráter social, público subjetivo. Inerente à própria dignidade humana, a pessoa depende dela para o exercício da cidadania visando sempre alcançar o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É responsabilidade da família e do Estado, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Constitui um dever de todos.

Constitucionalmente assegurada, também está amparada por normas internacionais.

No julgamento do Recurso Extraordinário n.º 888.815 discutiu-se os limites da autonomia privada e da intervenção do Estado na educação, deslocando o debate para a fruição do direito instrumental de liberdade na educação.

A questão debatida no Recurso Extraordinário n.º 888.815 foi solucionar o conflito entre a liberdade do ensino obrigatório, de um lado, e a intervenção do Estado sobre a educação, do outro.

Após o seu julgamento, verifica-se que o STF promoveu a ampliação da esfera de liberdade individual no que diz respeito às liberdades individuais na educação, permitindo o ensino no âmbito do lar.

Não obstante, a Constituição enuncia expressamente que a educação terá por finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania.

Lembremos ainda que a escola é fundamental para introduz a pessoa à cidadania porque é o local onde se entrelaçam os projetos pessoais com o projeto coletivo e político; o público com o privado; onde se aprende as bases para uma consciência voltada à interação social, à democracia e aos princípios fundamentais do convívio.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. Coimbra: Almedina, 2001.

ARENDT, Hanna. A condição humana. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Recurso Extraordinário (RE) nº 888815-RS (2015). Rel. Min. Roberto Barroso. Julgado em 12/09/2018. Tribunal Pleno. Retirado em 23 de novembro de 2019, de <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15340597036&ext=.pdf>

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDES, Gilmar. Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade. Estudos de Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2012.

NALINI, José Renato. *Ética geral e profissional*. 10.ed, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

RANIERI, Nina. Beatriz Stocco. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. *Pro-Posições*, v. 28, n. 2, p. 141-171, 11 set. 2017.

RANIERI, Nina. Beatriz Stocco. O estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, José Afonso da. *Comentários Contextuais à Constituição*. São Paulo: Malheiros, 2006.

TAVARES, André Ramos. *Direito Fundamental à Educação*. *Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet*, v. 1, p. 21-41, 2009.

# LIBERDADE DE CÁTEDRA, ESCOLA SEM PARTIDO E VEDAÇÃO À CENSURA PRÉVIA

*Daniel Machado Gomes*

*Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes*

*Tiago da Silva Cicilio*

Palavras-chave: liberdade educacional; atomismo; formação humanística.

## INTRODUÇÃO

No Estado democrático, a educação deve ser guiada pela liberdade de cátedra, princípio garantidor de uma formação capaz de transmitir valores humanísticos que vão além da mera apresentação de informações. Neste sentido, questionar, refletir e dialogar livremente são direitos de professores e alunos no ambiente escolar, devendo o Estado se abster de reprimir as discussões na escola, sob pena de incorrer em censura prévia, o que é vedado pela Constituição. Apesar disso, o projeto conhecido como “escola sem partido” possui como norte a bandeira de neutralizar e impedir análises valorativas de fatos e de teorias pelos professores durante as aulas.

Diante do cenário exposto, o presente artigo possui como objetivo contrastar a liberdade de cátedra e a vedação à censura prévia frente a tentativa de se pautar a educação pelo movimento conhecido como “escola sem partido”. A pesquisa emprega o método dedutivo e qualitativo. O trabalho será dividido em duas seções. Na primeira analisa-se a liberdade

de cátedra dentro da constituição federal e, na segunda, se estuda o discurso atomista que justifica o movimento da escola sem partido. Ao final, conclui-se que a tentativa atomista de fragilizar o ensino não se coaduna com o estado de Direito.

## LIBERDADE DE CÁTEDRA E VEDAÇÃO À CENSURA

A Constituição consagra a liberdade de cátedra em seu artigo 206, dispondo que o ensino será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. O mesmo artigo menciona ainda como princípio do ensino o **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino**. Assim, assentado que a liberdade de cátedra possui valor principiológico de índole constitucional, nenhuma lei ordinária limitadora do pluralismo de ideias pode ser editada, sob pena de incorrer em flagrante vício de constitucionalidade.

Lado outro, e ainda analisando o arcabouço normativo existente, merece ser salientado que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sintonia com a vigente constituição, estabelece que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância [...] (BRASIL, 1996).

Por isso, a liberdade de ensinar também se encontra protegida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que possui como mister normatizar o ensino à nível nacional. Ademais, ainda merece destaque o fato do exercício do magistério no Brasil já sofrer com inúmeras mazelas, tais como, desvalorização salarial, desamparo político e desprestígio social. Nesse interim, o nobre fim de educar, novamente, sofre novo ataque que consiste, justamente, na perda da autonomia intelectual do professor e o cerceamento das suas atividades laborativas sob a falaciosa fala de separar

a educação de determinadas ideologias partidárias (BITTENCOURT, 2017, p. 118).

Nesse sentido, não se defende no presente trabalho que o ambiente escolar deva ser tomado por debates políticos, na medida em que caso assim fosse, as matérias componentes da base curricular estariam fadadas à extinção. No entanto, não se pode impedir, sob pena até mesmo de violação constitucional, que discussões políticas insiram-se casuisticamente dentro da academia. Ademais, é notória a participação da escola na formação cívica da população, que deve, inclusive, ir além das matérias componentes da grade básica, ensinando valores sociais, conscientizando sobre práticas sexuais saudáveis, e, até mesmo, ajudando no processo de formação política da população.

Interessante ponderação é a de que a premissa defendida pelo famigerado movimento “escola sem partido” deriva de uma vertente mais atomista da ideologia neoliberal. Assim, soa estranho defender uma isenção partidária quando o próprio movimento carrega grande sentimento político. Neste giro, talvez a grande lição a ser retirada do movimento neoliberal seja a de que é impossível adotar a neutralidade. Toda postura carrega consigo uma peculiar visão de mundo. Por isso, é igualmente estranho a paradoxal atitude de defender uma posição ideológica e, de maneira diametralmente oposta, defender uma neutralidade dos professores.

Noutro giro, é característica das sociedades contemporâneas a abertura social, o que leva ao necessário entendimento de que a liberdade de cátedra não pode ser censurada previamente, como pretende o movimento em questão. Assim, temos que a própria Constituição Federal, pela leitura conjugada do disposto em seus artigos 5º, IX e 220, §º2, prestigia a liberdade de expressão em detrimento da censura, com a eventual responsabilização a posteriori. Destarte, com a redemocratização do país, ocasionada pela vigência da Lei Maior, qualquer tentativa de censura deve ser encarada cum grano salis, eis que remete ao tormentoso período vivenciado durante o governo militar.

E na vedação a censura prévia, incompatível com o estado democrático em que vivemos, devemos entender qualquer conduta que impeça a livre circulação do pensamento. Aliás, o objetivo do movimento “escola sem partido” reside em, conforme já ressaltado, e amplamente defendido pelos seus fundadores, combater o discurso ideológico contrário, ou seja,

que não seja neoliberal. Destarte, a proibição a censura prévia deve, com mais rigor inclusive, ser combatida quando o cenário em que a mesma ocorre se trata do local apropriado para o debate e discussões, que consiste, justamente, na escola.

## 2 ATOMISMO LIBERAL E EDUCAÇÃO NEUTRA

A educação não deve ser guiada por ideologias nem deve ser impedida de valorar fatos e teorias. No entanto, os sombrios dias vivenciados nos relevam uma crescente intolerância. O debate político atual não parece se preocupar com os reais interesses de nossa sociedade. Assim, é imperativo que os defensores de todas as posições políticas se acostumem e respeitem opiniões contrárias e, inclusive, levem as mesmas em consideração para tomada de decisões.

No que se refere ao atomismo, podemos entender tal corrente doutrinária que defende que o “eu” antecede o grupo. Gargarella (2008, p. 143) esclarece que o termo atomismo é usado para designar as doutrinas contratualistas do século XVIII que enxergam a sociedade como um agregado de indivíduos orientados por objetivos individuais. Em contraste com a visão atomista, a perspectiva comunitarista entende que a identidade é definida em grande parte a partir do conhecimento de onde a pessoa está situada, das suas relações e seus compromissos.

Portanto, a tentativa atomista de fragilizar o ensino, pelo enfraquecimento do papel do professor, deve ser encarada como nova tentativa de domínio de opiniões contrárias. Dessa maneira, não deve o Estado se preocupar com o conteúdo deliberado nas salas de aulas, mas, ao revés, incentivar que o debate ocorra, na medida em que o aprendizado, além de fundamental direito, é dever estatal.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, devemos ter como premissa o fato de o fundamental direito à educação, nela compreendida o direito de ensinar, possui valor axiológico estabelecido pela vigente constituição federal e, conforme exposto, qualquer tentativa de limitação do debate em sala de aula deve ser reputada inconstitucional por afronta a Carta Magna. Lado outro, a cres-

cente intolerância política no Brasil, na famigerada disputa entre esquerda e direita, necessita ser podada. O fato de determinada bandeira ser vencedora em uma disputa política não lhe autoriza a reprimir e desconsiderar opiniões que lhe sejam contrárias. Portanto, qualquer tentativa de enfraquecimento do professor, deve ser afastada na medida em que se revela em uma tentativa de censura prévia, incompatível com o estado democrático de Direito. Noutro giro, o próprio movimento “escola sem partido”, nitidamente, possui nítido caráter ideológico neoliberal, o que, a rigor, se configura como espécie de comportamento contraditório, vez que, inicialmente, foi elaborado sob determinada bandeira e, contrariamente e de maneira paradoxal, defende uma isenção do debate político em sala de aula. Além disso, temos que a tentativa de censurar o professor se configurava como uma postura atomista com aptidão em fragilizar o ensino, o que não se admite em Estados garantidores de direitos fundamentais.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. Espaço Acadêmico. Maringá. 16, p.117-133. Disponível em:<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36386>. Acesso em 23 de nov. 2019.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 24 de nov. 2019.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 de nov. 2019.
- GARGARELLA, Roberto. As teorias da justiça depois de Rawls. Um breve manual de filosofia política. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

## **EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS**

Alexnaldo Teixeira Rodrigues,  
Antonio Carlos Gomes Ferreira,  
Bruna Franceschini,  
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,  
Flávia Gimenes e Gabriela Soares Balestero  
(orgs.)

Tipografias utilizadas:  
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)  
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2  
Impresso na gráfica Trio Studio  
Fevereiro de 2020