

PERSPECTIVAS SOBRE 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 de Souza 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)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
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 (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:

ANTONIO CARLOS GOMES FERREIRA, ALCI MARCUS RIBEIRO BORGES,
ANTONIO MICHEL DE JESUS DE OLIVEIRA MIRANDA E ROSENI PINHEIRO

PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

**Copyright © 2020 Antonio Carlos Gomes Ferreira, Alci Marcus Ribeiro Borges,
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda e Roseni Pinheiro (orgs.)**

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 Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

P466

Perspectivas sobre educação e direitos humanos / Antonio Carlos Gomes Ferreira, Alci Marcus Ribeiro Borges, Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda e Roseni Pinheiro (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

422 p.

ISBN 978-65-87489-38-4

1. Perspectivas da educação. 2. Direitos humanos e educação. 3. Educação e sociedade. 4. Políticas educacionais. I. Ferreira, Antonio Carlos Gomes (org.). II. Borges, Alci Marcus Ribeiro (org.). III. Miranda, Antonio Michel de Jesus de Oliveira (org.). IV. Pinheiro, Roseni (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

ARTIGOS.....13

UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS
E SUAS CONQUISTAS LEGAIS AO LONGO DOS ANOS ATÉ A ATUALIDADE.....15

Eva de Moraes Lima Moura

SEXUALIDADE COMO PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL:
RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO.....25

Jackelline Fraga Pessanha

PANORAMA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA OFRECIDA A LOS
ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY EN BRAZIL: EL
MALOGRO DEL SISTEMA NEOLIBERAL.....43

Tatiana Lourenço Emmerich de Souza

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: DEBATES A PARTIR DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....61

Walkyria Chagas da Silva Santos

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: APLICAÇÃO DO DIREITO
INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS AO ORDENAMENTO
JURÍDICO BRASILEIRO.....74

Patricia Dino Araujo

O SENTIDO DA POLÍTICA E DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZAS..86

Ivone Laurentino dos Santos

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A FORMAÇÃO DA
CIDADANIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA EM TRANSFORMAÇÃO DIGITAL.....101

Vanessa Maria de Oliveira Accioly Maia

Thais do Nascimento Cortez

EDUCAÇÃO COMO FORMA DE AUTONOMIA E A IMPORTANCIA DO PROFESSOR NO DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO E NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	115
--	-----

Antonio Carlos Gomes Ferreira

Mauro Gonzaga Alves Junior

Fernando Pereira Alqualo

SUJEITO CRÍTICO, INDIVÍDUO LIVRE: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO HUMANA.....	132
--	-----

Antonio Carlos Gomes Ferreira

José Humberto de Rezende

NOVAS LEITURAS E ABORDAGENS NO CAMPO DE ESTUDO SOBRE INFÂNCIA E TRABALHO.....	152
---	-----

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA CONSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL.....	167
--	-----

Greiciane de Oliveira Sanches

A EFICÁCIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO CONSTITUCIONALISMO.....	182
---	-----

Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza

Thiago de Menezes Ramos

Águida Alves Cavalcante Eloi

FALANDO SOBRE DIREITOS DAS MULHERES COMO DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	198
---	-----

Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva

Lucas de Oliveira Silva

OS DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA DA COVID-19: DIÁLOGOS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	216
--	-----

Wellington Henrique Rocha de Lima

DIREITO À EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS.....	229
--	-----

Fernanda Maria Cardoso Passos

Weslley Lima Freire

A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS: EXERCÍCIO DA ADVOCACIA E EDUCAÇÃO EM DEBATE.....	244
<i>Felipe de Araújo Chersoni</i>	
<i>Elcio João Gonçalves Moreira</i>	
EDUCAÇÃO E DIREITOS LINGÜÍSTICOS DOS POVOS INDÍGENAS.....	255
<i>Daniel Machado Gomes</i>	
<i>Tiago da Silva Cicilio</i>	
<i>Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes</i>	
O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: PERSPECTIVAS PROCESSUAIS E IDEOLÓGICAS SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS.....	267
<i>Wellington Henrique Rocha de Lima</i>	
NORMAS EM PROL DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DETALHADA.....	285
<i>Eduarda Paola Weiler De Siqueira</i>	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PEDAGOGIA PROFANA.....	301
<i>Alci Marcus Ribeiro Borges</i>	
EDUCACIÓN DIGITAL: INCLUSIÓN Y DIGNIDAD EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA BRASILEÑA.....	321
<i>Alan José de Oliveira Teixeira</i>	
<i>Andressa dos Santos dos Anjos</i>	
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO E AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	337
<i>Antônio Joelson Rodrigues Bezerra</i>	
EDUCAÇÃO CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE EM LIVROS DE FÍSICA: ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO GUIA DE LIVROS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	351
<i>Marcos Fernandes-Sobrinho</i>	
A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE EXTENSIONISTA PARA A PROMOÇÃO DO AFETO E DA INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASOS SOBRE O ENSINO DOS DIREITOS DE CIDADANIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	367
<i>Nivalda de Lima Silva</i>	
<i>Leonardo Henrique Felício dos Santos</i>	

A ESSENCIAL INTERSECÇÃO ENTRE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL SOBRE IDEOLOGIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS.....	378
--	-----

Natalie Ghinsberg

RESUMOS.....	393
---------------------	------------

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA SOB A ÉGIDE DOS DIREITOS HUMANOS: A NECESSÁRIA OBSERVÂNCIA DA COMPLEXIDADE A FAVOR DAS LUTAS CONTRA-HEGEMÔNICAS	395
--	-----

Vânia Ágda de Oliveira Carvalho

Dilmerson de Oliveira

APAC: EXEMPLO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL E EFETIVIDADE DA DIGNIDADE HUMANA.....	402
--	-----

Lorena Carvalho Leite Garcia de Oliveira

A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS NAS ENCRUZILHADAS DA MÃO DE OBRA: TRABALHO INFANTIL X POLÍTICAS PÚBLICAS.....	408
---	-----

Renilda Rodrigues da Silva Bernard

AUTORITARISMO, ESTADO E CULTURA DO MEDO: REFLEXOS NA SUPRESSÃO DE DIREITOS HUMANOS.....	413
---	-----

Felipe de Araújo Chersoni

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM BELÉM DO PARÁ: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DAS ILHAS.....	417
---	-----

Biratan dos Santos Palmeira

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	(FUNEPe)

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 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 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 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspectivas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Forró Eletrônico promotor de masculinidades”.

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

UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E SUAS CONQUISTAS LEGAIS AO LONGO DOS ANOS ATÉ A ATUALIDADE.

Eva de Moraes Lima Moura

INTRODUÇÃO

Ao se falar de Educação de Surdos nos vemos diante de vários panoramas e vieses possíveis de discussão que perpassam desde o simples método de estudo a assuntos mais complexos e estruturados como as conquistas legais dessa comunidade específica, sendo as mesmas, frutos de anos de estudo e disseminação de ideias, métodos, conteúdos, filosofias e culturas voltadas para indivíduos pertencentes à comunidade surda.

Podemos então elaborar três questionamentos pertinentes ao título deste estudo aqui apresentado. O primeiro questionamento nos remete a indagar: Como se deu o pro

cesso da educação do povo surdo tanto em um cenário mundial quanto no nacional? O segundo questionamento visa responder: Quais foram os principais métodos de ensino utilizados na educação dos surdos e os teóricos que atuaram neste processo?

Por fim, o terceiro questionamento: Quais foram as conquistas legais alcançadas ao longo da trajetória da educação de surdos no Brasil?

A partir desses questionamentos traçam-se os objetivos deste estudo a saber:

- Conhecer como se aconteceu a Educação de Surdos tanto num cenário mundial como no Brasileiro e quem foram seus precursores;
- Compreender os métodos de ensinamentos empregados na Educação dos Surdos ao longo dos anos;
- Perceber as conquistas legais adquiridas no Brasil em prol da Comunidade Surda e as políticas públicas que envolvem a população em questão.

Para buscar responder esses questionamentos esse estudo baseia-se no método de pesquisa bibliográfica utilizando-se dos estudos de vários pesquisadores que se dedicaram a escrever sobre o tema tais como : SACKS (1999), LIMA (2004), MOURA (2000) e outros mais que serão citados ao longo do texto.

BREVE RESUMO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da educação dos surdos é cheia de controvérsias e discontinuidades. De acordo com os estudos de LIMA (2004), a primeira notícia que temos é do século XII, quando os surdos não eram considerados humanos, não tinham direito à herança, não frequentavam nenhum meio social e eram proibidos de se casarem.

Na Idade Média, com o feudalismo, os surdos começaram a ter atenção diferenciada pelo clero (Igreja), que estava muito preocupado com o que tais pessoas faziam e por que não vinham se confessar. As pessoas não iam se confessar porque não apresentavam uma língua estruturante para seu pensamento.

Era assim que os surdos eram vistos antigamente, mas a igreja também estava muito preocupada, pois nasciam muitos surdos nos castelos dos nobres, devido à frequência dos casamentos consanguíneos, comuns na época, visto que a nobreza não queria dividir sua herança com outras famílias e acabavam casando-se entre primos, sobrinhas, tios e até irmãos.

Como nos mosteiros da Igreja havia padres, monges e frades que utilizavam de uma língua gestual rudimentar, porque nesses ambientes existia o voto do silêncio, esses religiosos foram deslocados para esses

castelos com a missão de educar os filhos surdos dos nobres em troca de grandes fortunas.

SACKS (1999) esclarece que:

“à educação de surdos era inexistente na Idade Antiga e Idade Média, os surdos eram marginalizados da sociedade, considerados imbecis, as crianças não recebiam educação e eram colocados em trabalhos humilhantes e degradantes. O surdo não recebia herança, não podiam casar-se e não participavam das celebrações religiosas, eram considerados como incapazes de aprender”. (SACKS,1998, p. 13)

Foi um período realmente muito difícil para a pessoa surda, abandonada a sua própria sorte e cheia de fardos que a sociedade impunha, sendo negado seus direitos básicos.

Segundo LIMA (2004), Grolamos Cardamo (1579) foi o primeiro a declarar que o surdo poderia ser ensinado, o mesmo desenvolveu um método de figuras baseado em situações reais e lhes ensinava por meio delas.

Outros nomes citados por LIMA (2004) em sua obra, são considerados pioneiros da educação de surdos como o padre Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), Juan Pablo Bonet (1620), estes ajudaram a desmistificar a ideia de que o surdo era incapaz de aprender.

MOURA (2000) ressalta que é basicamente na Idade Contemporânea que a educação de surdos ganha espaço e começa a ser estudada nos diversos campos científicos como por exemplo: Psicologia, Neurologia, Linguística e outros.

Em 1712-1789 na França o abade Charles Michael L'Epeé inconformado com a ideia de que o surdo jamais pudesse ser ouvido em confissão, inicia seu trabalho junto aos surdos chegando a transformar sua moradia na primeira Escola Pública de surdos no mundo (SACKS,1999).

L'Epeé obteve grande êxito em seus esforços, alunos surdos foram apresentados à sociedade intelectual da época, oralizados, capazes de conversar em língua de sinais e realizando o processo de leitura labial mostrando assim a todos que a surdez não comprometia seu intelecto e que por anos essa ideia difundida através dos séculos não se configu-

rava uma realidade pois como qualquer pessoa, o surdo é capaz sim de desenvolver habilidades intelectuais.

Vários estudiosos vieram à França influenciados pelas conquistas de L'Epeé com o intuito de aprender tais métodos e levarem a seu país as estratégias de ensino para a educação de surdos que pudessem de fato promover uma aprendizagem eficaz.

Nos Estados Unidos da América vemos a figura de Laurent Clear que junto a Thomas Galladent fundaram a primeira escola de surdos americana e em 1864 foi transformada em Universidade voltada para o público surdo, sendo esta a única Universidade do mundo exclusiva para surdos.

Os avanços neste novo campo de saber pode se estender pelo mundo e também chegou aqui em nosso país. A educação de surdos no Brasil, segundo FELIPE (2007) data de 1857 quando Ernest Huet um dos aprendizes de L'Epee, a convite do Imperador Pedro II, vem ao país a fim de iniciar a educação dos surdos nativos.

Uma longa trajetória se inicia no Brasil a respeito da educação da comunidade surda, e outro fator importante é que esta inicialmente não foi destinada a um grande grupo de surdos. Em 1858 é criado o INES – Instituto de Educação dos Surdos-Mudos, hoje é o atual Instituto de Educação Nacional dos Surdos e como já dito anteriormente poucos surdos tiveram acesso a esta educação.

Ao longo dos anos muitos avanços foram realizados, políticas públicas implementadas com o propósito de atender um número maior de surdos e também outros métodos educacionais foram introduzidos no sistema educacional para esta população específica.

Para entender melhor estes avanços e métodos utilizados voltamos ao segundo questionamento desse estudo que trata dos métodos educacionais para a comunidade surda e serão relatados ao longo do texto que se segue.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Muitos foram os métodos aplicados à educação dos surdos ao longo dos anos, MOURA (2000) cita alguns deles e com base em seus

estudos caracterizaremos os referidos métodos de ensino e a autora afirma que: “os primeiros educadores utilizaram o Método Oralismo Puro, acreditavam que o primeiro passo seria ensinar ao surdo a fala” (MOURA, 2000).

Por vários anos este método vigorou entre os educadores que se dispuseram a tarefa de ensinar o sujeito surdo o que em tese é um método muito difícil e demorado ressaltando ainda que historicamente esse fato aconteceu de forma tardia pois o surdo era visto como um indivíduo incapaz de compreender e aprimorar qualquer forma de aprendizado.

Outro método importante é o Método Combinado. Neste, era utilizado a língua de sinais juntamente com a oralização do sujeito.

Segundo MOURA (2000) a língua de sinais era aliada neste processo sendo utilizado por vários educadores tais como Pablo Bonet, L'Epeé, Gram Bell, Laurent Clear, Thomas Galladent, dentre outros... o que tornou-se um método mais eficaz do que o oralismo puro pois compreendia que o surdo se comunicava através de sinais entendendo que o canal de comunicação do sujeito surdo também era compreendido pelo canal visuo espacial.

Porém, em 1880 acontece o Congresso de Milão, uma reunião mundial entre professores de surdos com o propósito de escolher qual método de ensino era o mais eficaz.

Entre vários estudiosos se encontrava neste congresso a pessoa de Gram Bell que casado com uma mulher surda, teve grande influência o seu posicionamento.

Então o Método Oralista ficou oficializado como a única forma de ensino para o surdo. A língua de sinais foi proibida nas instituições de ensino, chegando em alguns casos mais extremos as mãos dos alunos surdos serem amarradas para traz a fim de que não sinalizassem segundo SACKS (1999).

Com o passar dos anos e o fracasso do método do Oralismo, um novo método começou a ser implantado nas escolas e ficou conhecido como Comunicação Total. Nesse método, todos os artifícios eram considerados válidos para o ensino aprendizado da pessoa surda, utilizava-se de : língua de sinais, leitura labial, uso de figuras, ilustrações, oralismo, linguagem gestual enfim... tudo se caracterizava como estra-

tégia válida para uma comunicação e aprendizagem significativa para o aluno surdo.

Por fim temos o método do Bilinguismo que atualmente se configura a metodologia oficial no nosso país para o ensino da pessoa surda. De acordo com a Lei nº 10.436/2002, o Bilinguismo é a proposta oferecida pelo sistema educacional para a educação do surdo.

Consiste em reconhecer a LIBRAS como língua natural da comunidade surda regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 onde afirma que o ensino para o surdo deve ser ministrado em LIBRAS como a primeira língua e o Português em modalidade escrita como a segunda língua.

Autores como FERNANDES (2005), QUADROS (2005), MOURA (2000) entre outros, todos defendem e abordam o Bilinguismo como o método mais eficaz a ser utilizado para o surdo.

No entanto, existem algumas ressalvas a serem analisadas principalmente com respeito à falta de estruturação das escolas para desenvolverem este método, falta uma estratégia de capacitação para os profissionais envolvidos, ambiente adequado, material didático específico para a proposta.

Enfim, são inúmeros os desafios encontrados no sistema para que se desenvolva uma proposta de ensino adequada ao surdo, mas também, não podemos deixar de caracterizar esta proposta como uma das conquistas legais da comunidade surda, analisaremos a seguir tais conquistas.

DIREITOS E CONQUISTAS LEGAIS ALCANÇADAS AO LONGO DOS ANOS PARA A COMUNIDADE SURDA.

O terceiro questionamento desse estudo busca estudar e entender quais foram as conquistas legais alcançadas ao longo da trajetória da educação de surdos no Brasil. Essa é uma pergunta bastante relevante que nos faz perceber a evolução do sistema educacional, as conquistas alcançadas, as lutas que a comunidade surda enfrentou ao longo dos anos buscando melhorias não somente na educação, mas em toda uma forma de viver e interagir com o mundo que os rodeia.

Várias foram as conquistas e um dos direitos alcançados é a inclusão da criança especial no sistema educacional. A partir da Declaração

de Salamanca (1994) fica regulamentado que todas as crianças devem ter oportunidade de aprenderem juntas e que estratégias e adaptações curriculares devem ser desenvolvidas para o atendimento das crianças especiais.

Até então, as crianças especiais eram educadas em espaços separados como as APAES, INES, e outras que especificamente cuidavam da educação das crianças que apresentassem algum tipo de deficiência.

Essa foi uma grande conquista, pois nem todas as famílias que possuíam crianças surdas, conseguiam uma vaga nas APAES ou no INES, e outra dificuldade apresentada era a própria questão geográfica, pois em vários lugares do país não existiam as APAES, ficando na responsabilidade da própria família a educação de suas crianças. Com a Declaração de Salamanca várias famílias puderam ter esperança de que seus filhos pudessem enfim receber uma educação especializada.

Em 04 de abril de 2002, fica estabelecido pela Lei nº 10.436 que a LIBRAS é a língua oficial da comunidade surda portanto aos surdos, é lhes conferido o direito de serem atendidos em sua própria língua nos estabelecimentos públicos como bancos, hospitais, instituições governamentais, etc., configurando assim uma grande conquista política pois desde o início da educação de surdos no Brasil até 2002 não havia sido regulamentado nada sobre seu direito linguístico.

A LIBRAS ganha então uma grande repercussão no cenário educacional e atreves do Decreto nº 5.626 de 24 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº10.436/2002 é garantindo através deste, a criação de cursos de graduação em Letras LIBRAS e oficializa a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória em todos cursos de licenciaturas e em fonoaudiologia e também dá medida para criação dos cargos de professores instrutores de LIBRAS e intérpretes.

O mesmo Decreto afirma em seu artigo nº 11, que o Ministério da Educação se responsabilizará pela criação de cursos que formem os professores da educação infantil e educação fundamental – séries iniciais a fim de que viabilizem para as crianças surdas uma educação bilíngue, LIBRAS como primeira língua e Português em modalidade escrita como sendo a segunda língua.

Além das conquistas educacionais, foi dado ao surdo por meio deste Decreto o direito de lecionar, as vagas de docentes referente ao

ensino da LIBRAS é preferencialmente destinado a professores surdos bilíngues, valorizando e dando oportunidade para que o sujeito surdo tenha uma formação apropriada e alcance cargos que valorizem seus estudos e esforços ao longo de suas vidas.

Antes dessa medida, o surdo não tinha oportunidade de crescer e se destacar no cenário educacional, eram vistos como coitadinhos ou incapazes de exercer funções de intelecto avançado, sendo que quando conseguiam algum trabalho as piores funções lhes eram destinadas.

Outra conquista conferida à comunidade surda está baseada na Lei nº 13.146/2015 se trata da sinalização em LIBRAS dos espaços arquitetônicos, isso significa que os espaços onde sejam frequentados pelo surdo precisam ter uma sinalização que facilitem a locomoção do indivíduo surdo. Por exemplo, em um ambiente escolar que haja estudantes surdos, devem haver placas sinalizadas em português e em LIBRAS que orientem a este aluno onde ficam: banheiro, sala de aula, sala de professor, cantina e assim por diante facilitando assim a convivência do sujeito surdo nesses espaços.

Por fim queremos relatar nesse estudo o dia 26 de setembro que foi instituído como o Dia Nacional do Surdo bem como ao mês de setembro foi elaborado a campanha “Setembro Azul” que visa divulgar a comunidade surda, suas lutas, políticas públicas, sua história e cultura e ainda a propagação da LIBRAS – sua língua de comunicação. Esta data foi oficializada através do Decreto de Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008.

Setembro foi escolhido pelos surdos para comemorar e relembrar a luta por seus direitos. Por isso, o mês está repleto de datas importantes para a comunidade, como por exemplo o Dia do Surdo. No Brasil, o dia foi escolhido por ser a data de fundação do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857. Durante todo o Setembro Azul, a comunidade surda se encontra em eventos e congressos. A principal pauta é a educação dos surdos e a criação de Escolas Bilíngues para o ensino da LIBRAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir através deste estudo que não foi fácil o percurso educacional vivido pela comunidade surda em nenhum dos momentos

históricos. Foram anos de trajetória marcados pelo descaso e descompromisso do sistema educacional público. Ao longo dos anos houve sim várias melhorias, direitos conquistados e embora tenha sido relevante todo esse esforço político de inclusão, o que acontece na prática é bem diferente do que se espera.

Apesar da LIBRAS ter sido oficializada juntamente com o método de ensino Bilinguismo e todas as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação envolvendo o sujeito surdo e sua aprendizagem, o que nota-se por todo país principalmente no interior dos Estados é um certo despreparo dos profissionais, vários professores recebem alunos surdos e não sabem LIBRAS e não sabem como desenvolver uma aprendizagem que atenda as necessidades desses alunos, não existe materiais didáticos voltados para LIBRAS, não há sinalização dos espaços arquitetônicos.

É bem verdade que muito há que se fazer em relação à educação de surdos no Brasil, mas diante dos fatos aqui apresentados, podemos perceber as mudanças e progressos quanto as políticas públicas elaboradas sim e esperamos que este cenário de evolução se estenda também para o interior pois o Ministério da Educação tem se preocupado em cumprir as metas propostas, a inclusão de alunos surdos acontece no ensino regular, ainda que de forma não perfeita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 24 de dezembro de 2005.** Dispõe regulamentações sobre a Lei n^o 10.436 de 24 de abril de 2002 e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal 11.796 de 29 de outubro de 2008.** Dispõe sobre o Dia Nacional do Surdo e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal 13.146 de 06 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

FELIPE, T. **LIBRAS em Contexto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Gráfica, 2015.

FERNANDES, Eulália ; org. QUADROS, Ronice Muller. [et all]. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, M. S. C. **Surdez**: Bilinguismo e Inclusão; entre o dito e o pretendido e o feito. Campinas SP : IEL/UNICAMP, 2004. (tese de Doutorado).

MOURA, M. C. de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reivinter, 2000.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEXUALIDADE COMO PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Jackelline Fraga Pessanha

1 INTRODUÇÃO

A escola se apresenta como meio fundamental de desenvolvimento social, ao apresentar condições de promoção da igualdade e liberdade. A Constituição Federal determina que todos têm direito a uma educação digna de desenvolver a sua personalidade e cidadania, uma vez que é obrigação que o ensino primário seja obrigatório e gratuito, para encorajar a organização e ascensão ao ensino secundário e superior, pois a escola deve ser um ambiente de respeito aos direitos e a dignidade.

A educação é inerente à sociedade, pois é por meio desta que ocorrem mudanças importantes em seu contexto. Isso porque, ela busca, a todo o momento, preparar as crianças e os adolescentes para o futuro, criando oportunidades que ajudam a dilatar as aptidões física, intelectual e moral dos mesmos, para sua melhor formação social. Mas entende-se, ainda, a educação como a prática contínua de procura por novas informações que construíram ao longo do tempo o cidadão preparado para a vida em sociedade.

A educação, como forma de inclusão social, foi um dos grandes ensinamentos de Paulo Freire. Eles pretendiam construir uma educa-

ção democrática, onde quaisquer pessoas poderiam estudar e obter os conhecimentos necessários à sua qualificação, oferecendo condições de acesso e de permanência escolar a todos os estudantes.

Isso porque, no Brasil, a escola “é vista como a instituição que tem a missão de promover a unidade nacional através da transmissão de conteúdos unificados, de valores culturais e morais” (PAULA, 2010, p. 17). E, neste sentido, Paulo Freire (1980, p. 80-84) descreve com clareza as diferenças entre a concepção bancária e a problematizadora, ou seja, a primeira não admite o nivelamento entre professor e aluno, uma vez que o professor é superior aos alunos.

A segunda concepção (FREIRE, 1980, p. 80-84) é a mais fundamentada, pois estimula a criatividade, pesquisa e reflexão dos alunos, sobre a verdadeira realidade, proporcionando um pensamento crítico e o professor funciona como mediador das discussões e debates entre os mesmos, ocorrendo a mútua humanização de conhecimentos.

2 A EDUCAÇÃO FORMAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A educação e a família são consideradas os pilares da sociedade, haja vista ser por meio desses pilares que ocorre o desenvolvimento intelectual e social dos seres humanos, convertendo-os em sujeitos preparados para exercer direitos e obrigações dentro da sociedade. Mas, para isso, a educação deve ser efetiva, através de mecanismos que realmente desenvolva os estudantes.

A educação compreende um processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, para que assim possam desenvolver variados ramos do saber humano, o que estimula a capacidade de aprendizado, bem como a criação e difusão de ideias e ideais de formação pública, que futuramente concretizarão sua cidadania.

Por isso a educação visa à inclusão de todos na escola, justamente para cumprir suas necessidades básicas e, neste contexto, a educação inclusiva pretende a captação de todos os alunos, com diversas capacidades, interesses, características e necessidades, para que possam, no decorrer do seu processo de aprendizagem professores e alunos aprenderem juntos, com o verdadeiro sentido da igualdade de oportunida-

des. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), em seu artigo 28, dispõe que

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, [...].
2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.
3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, ao promover mecanismos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em fase de maturidade intelectual, como forma de “evolução” de cada indivíduo.

É importante destacar que para o desenvolvimento total é necessária que a educação formal seja desenvolvida pelas instituições formais de ensino e que caminham seguindo os parâmetros curriculares nacionais e seus currículos escolares. Além disso, o direito fundamental à educação está sendo analisado formalmente em virtude do direito constitucionalmente garantido, para que seja efetivado o respeito à dignidade da pessoa humana e a cidadania plena.

É por isso, que no Brasil a Constituição Federal incumbiu o dever de proporcionar a todas as crianças e adolescente a educação básica, na busca da cidadania do futuro, sendo um dever constitucional a abertura de mecanismos e formas e conquistar uma melhor educação para todos. Desta maneira, a Constituição brasileira entende a educação como matriz social, de acordo com o artigo 6º, o que ancorado nos dizeres de André Ramos Tavares (2011, p. 07)

Como típico direito social, o direito à educação obriga o Estado a oferecer o acesso a todos os interessados, especialmente àqueles que não possam custear uma educação particular. Os direitos sociais ocupam-se, prioritariamente, dentro do universo de cidadãos do Estado, daqueles mais carentes.

A educação inicia um processo de conhecimento e conquista das crianças e dos adolescentes de uma cidadania digna, bem como poder usufruir dos direitos fundamentais que lhes são garantidos pela Constituição, pois sem educação não há como efetivar outros direitos sociais, como a qualificação para o trabalho.

O direito à educação é resultante de uma matriz constitucional, confirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que é um direito fundamental por excelência, pois garante às crianças e aos adolescentes estudar e aprender de forma digna, o que influenciará na convivência em sociedade. Neste sentido, Elaine Ferreira de Sousa (2010, p. 37-38) estabelece que

O direito à educação, como pertencente à ordem dos direitos fundamentais, é essencial à ordem jurídica nacional. É um tipo de direito que ultrapassa o próprio sistema nacional. Essa superação do sistema nacional diferencia-se em dois aspectos: um substancial e outro sistemático. Os direitos fundamentais ultrapassam o sistema nacional de forma substancial porque, se eles devem fazer jus às exigências que lhes são estabelecidas, hão de contemplar os direitos humanos.

Educação é a mais importante ferramenta de inclusão social, bem como o alicerce para o futuro do Brasil, um futuro sem preconceitos e marcado por pessoas capazes de respeitar o outro. Por isso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seus artigos 205 e seguintes, descreve que é dever da família e do Estado, com o apoio da sociedade, ajudar no desenvolvimento escolar das crianças e dos adolescentes, para o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho.

Dessa maneira, o processo de formação da criança e do adolescente inicia-se com a educação, que pode ser familiar, social, cultu-

ral e/ou escolar. Isso porque “a educação consiste num processo de desenvolvimento da pessoa que implica a boa formação moral, física, espiritual e intelectual, destinando o seu crescimento integral para o melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho” (TEIXEIRA, 2001, p. 101).

A educação, por isso, é um direito fundamental constitucionalmente assegurado a todas as crianças e adolescentes, com o fundamento da dignidade da pessoa humana, uma vez que é por meio da educação que nascem os cidadãos do futuro, na eterna busca de uma sociedade livre, justa e solidária. De acordo com Maria Cristina de Brito Lima (2003, p. 8)

a Constituição Brasileira de 1988 uniu o direito público subjetivo à educação a dois dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito: a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Por sua vez, esses princípios tendem a se concretizar com a observância dos objetivos fundamentais do Estado: de construção de uma sociedade livre, justa e solidária; de garantia do desenvolvimento nacional; de erradicação da pobreza e da marginalização, com redução das desigualdades sociais e regionais; e por fim, de promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O direito fundamental à educação se for realmente concretizado pelo Estado Brasileiro, como forma de aplicação dos princípios e objetivos fundamentais do Estado Democrático influenciará num melhor futuro nacional, com crianças e adolescentes melhores preparados para enfrentar o trabalho e exercer com dignidade a sua cidadania, pois “a educação se apresenta como poderoso instrumento de transformação e inclusão social e, conseqüentemente, como pressuposto para o exercício dos demais direitos fundamentais” (ARANÃO, 2008, p. 248).

Por isso, a educação é considerada o futuro da sociedade, pois é por meio dela que cada indivíduo capta o conhecimento para promover o desenvolvimento da sua personalidade e da cidadania, desenvolvendo em cada um a sua consciência crítica e a livre determinação,

para que, assim, possa estar diante de um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

A educação busca garantir a todos o seu pleno acesso, uma vez que é por meio do conhecimento que cada indivíduo se tornará cidadão, usufruindo de maneira correta a sua cidadania, bem como conhecendo os seus direitos constitucionalmente previstos.

Por isso, a Constituição consagra em seu artigo 206 os princípios em que o ensino deve ser baseado, quais sejam: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

E continua os princípios: valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

O primeiro princípio consagra a igualdade de condições de acesso e permanência escolar, ou seja, cabe ao Estado, à família e à sociedade a obrigatoriedade de fornecer equidade de condição entre os estudantes de entrar no ambiente escolar e lá permanecer. A Constituição consagra o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e demonstrar o pensamento, fato este muito importante para o pleno exercício da cidadania de cada indivíduo.

O terceiro princípio trata do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, para que cada aluno possa ser inserido no seio escolar independentemente de quaisquer preconceitos, seja em escolas públicas ou privadas, que de acordo com Eliana Franco Teixeira (2001, p. 105) significa que o “pluralismo servirá para desenvolver as concepções pedagógicas”. Tais concepções são de grande valia para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente quando há práticas pedagógicas ativas.

Importante frisar, o princípio da garantia de padrão de qualidade do ensino, que de acordo com Edivaldo Machado Boaventura (1997, p.

150) “qualidade não somente interna, aferida pelos processos de avaliação, como também qualidade externa, pela qual o ensino corresponde aos padrões e necessidades da comunidade”, isto é, o mesmo conteúdo deve ser ministrado em todas as escolas ao mesmo tempo, em seus respectivos níveis de ensino, para que ao final, todas as crianças e adolescentes estejam igualmente preparados para o ensino superior ou o mercado de trabalho.

Por fim, a Constituição consagra a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira da rede pública, sendo o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Essa valorização se torna essencial para o melhor desenvolvimento do Ensino no Brasil.

No mesmo caminho, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, dispõe em seus artigos 53 e seguintes, o direito fundamental à educação, onde prevê que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício pleno da cidadania e qualificação para o trabalho.

Percebe-se que o basilar da Constituição permaneceu elencado no ECA, quando apresenta o direito à educação como mecanismo de desenvolvimento e prepara ao exercício da cidadania e do trabalho. Dessa maneira, Gilsilene Passon Picoretti Francischetto (2010, p. 37) ensina que

o objetivo primordial de toda a educação é provocar e criar meios para que o homem possa desenvolver uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. É preciso que os indivíduos tomem consciência da realidade em que vivem e da sua capacidade de transformá-la.

Entende-se, portanto, que a educação detém uma função de conscientização e reflexão crítica do que está sendo ensinado, para que os educandos possam participar ativamente na sociedade, tendo conhecimentos dos seus direitos e exercendo a sua cidadania plena. De acordo com Adriano Aranhã (2008, p. 245)

Em países periféricos e de modernidade tardia como o Brasil, caracterizado pela enorme desigualdade econômica e social,

ganha especial relevo a função do Estado de proporcionar aos menos favorecidos as oportunidades de realização do humano. Neste mister, a educação apresenta destacada importância. Assim é que a educação construtora do verdadeiro Estado Democrático de Direito, instituído e constituído pela Constituição Federal de 1988, deve alicerçar-se na ‘ética universal do ser humano’, concretizando a dignidade humana e viabilizando o exercício da cidadania plena.

Entrementes, não acaba por aí, para que os estudantes possam ser qualificados para o trabalho, bem como exercer a cidadania na íntegra, se faz necessária a inclusão digital, que Franscimar Lamenza (2011, p. 74) acrescenta que

Nos dias atuais, merece ser lembrado o direito da criança e do adolescente não apenas à educação, somando ao aspecto da qualidade do ensino, mas também no que tange à inclusão digital. Atualmente, vivemos uma era em que o acesso integral aos conhecimentos da informática constitui ferramenta essencial de exercício da cidadania plena.

A educação tecnológica deve fazer parte do dia-a-dia escolar, para que crianças e adolescentes ampliem seu leque de conhecimento e os auxilie na reflexão sobre a realidade de maneira crítica e libertadora, de acordo com os ensinamentos de Paulo Freire, já enfatizados anteriormente.

Por isso, a escola encontra-se em um processo de reestruturação dos sistemas e práticas educativas, uma vez que, de acordo com José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2006, p. 53),

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preocupados e qualificados para um novo tempo. Para isso, o ensino escolar deve contribuir para: a) formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecno-

logias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capita-trabalho e dos tipos de emprego; b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; d) formar cidadãos éticos e solidários.

Na atualidade, têm-se muitos meios de obtenção de conhecimentos informais, como televisão, rádio, na rua, na internet. Dessa forma, a escola possui como uma de suas características a demonstração e capacitação de crianças e adolescentes para uma contínua forma de pensar, pois assim, será possível conseguir a evolução de conhecimentos, capacidades e qualidades para formar cidadãos preparados para viver em sociedade, para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Portanto, o objetivo da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente ao disciplinar sobre a educação, foi demonstrar de que maneira devem agir as escolas públicas e particulares, o Estado e a família, para que a educação possa transformar um adulto mais consciente e participativo, mas houve, ainda, a participação da legislação infraconstitucional, Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional juntamente com os parâmetros curriculares nacionais.

A educação formal encontra-se descrita minuciosamente nas diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394 publicada no Diário Oficial da União do dia 23/12/1996, que prevê a educação como um processo de formação do desenvolvimento na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas escolas e na sociedade. Neste sentido, de acordo com Dermeval Saviani (2006, p. 189),

Considerar as propostas de LDB do ponto de vista das concepções de fundo que as diferenciam implica esclarecer uma questão preliminar relativa ao fato de que o próprio problema da concepção já se encontra, direta e explicitamente, imbricado no objeto

examinado. Com efeito, fixar as diretrizes da educação nacional não é outra senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como à sua normatização e gestão.

Na mesma linha da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que estabelece, em seu artigo 2º, que a educação é dever da família e do Estado, ancorado nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, para que todos os estudantes estejam preparados para o exercício da cidadania e para o trabalho.

A educação escolar tem a função precípua de garantir a todas as crianças e adolescentes a convivência desceite em sociedade, podendo se manifestar sobre os assuntos cotidianos e importantes no seio social, pois “a educação escolar emergiu na modernidade como a forma principal e dominante de educação, erigindo-se em ponto de referência e critério para se aferir as demais formas de educar” (SAVIANI, 2006, p. 202).

Deve-se entender a escola como pública, primária, secundária, universal, obrigatória e leiga, para que a cidadania possa existir em todos os ramos da sociedade. Dessa maneira, os sistemas de ensino são de competência, em regime de colaboração, da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, incumbindo à União a coordenação da política nacional de educação e elaboração do Plano Nacional de Educação.

Isso ocorre, não somente na busca de uma educação primária de qualidade, pois a Constituição também consagra que o ensino médio deve ser público, universal e aberto para qualquer estudante que queira participar. Percebe-se a obrigatoriedade do ensino nos diferentes níveis escolares, seja na educação básica, que é aquela formada pela educação infantil, fundamental e ensino médio, ou mesmo a educação superior, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixou exigências importantes para o desenvolvimento da educação nacional.

A escola deve ser apresentada como elementos prontos e acabados para o melhor ensino escolar, pois assim tem-se um interior do sistema educacional racionalmente organizada para o melhor aprendizado dos estudantes, para o mercado de trabalho e para viver em sociedade organizada e funcional.

A LDB descreve que a educação básica tem a finalidade de desenvolvimento do educando, na formação essencial e indispensável para o exercício da cidadania e mecanismos de subsistência no trabalho e em estudos posteriores, haja vista que a educação básica engloba o ensino infantil, fundamental e médio.

Ademais, a LDB expõe em seu artigo 26 dos currículos do ensino fundamental e médio tem que conter uma base nacional comum, a ser complementada pelo sistema de ensino e estabelecimento escolar, para que haja características regionais e sociais no ensino, não podendo faltar na estrutura curricular o ensino da língua portuguesa, da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política nacional, especialmente (BRASIL, 1996).

Em seguida, a partir do sexto ano, deverá ser inserido no currículo o ensino de uma língua estrangeira moderna, com a finalidade de preparar o estudante para o futuro, dentro dos limites da comunidade escolar e da instituição. Não se pode olvidar, ainda, que os estabelecimentos públicos e privados devem ensinar, obrigatoriamente, sobre a história e a cultura nacional afrodescendente e indígena.

Os conteúdos curriculares devem conter: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Isso porque a educação básica pretende o desenvolvimento social, intelectual, esportivo, psicológico, para conviver plenamente e bem em sociedade e ingressar no mercado do trabalho, complementando os ensinamentos familiares e sociais. Importante destacar, de acordo com Dermeval Saviani (2006, p. 206) que

quando, no entanto, se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas

à sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica de educação para que haja a educação sistematizada; esta poderá existir mesmo não existindo aquela. O que fica claro é a vinculação necessária da lei específica à sistematização. Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo (caso exista), ou então, instituí-lo, ou pelo menos determinar as condições para que ele seja criado (caso não exista).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação busca fixar os rumos em que a educação deve seguir no país, entretanto é fácil observar que não seria necessária uma lei para dizer o que deve ser feito, uma vez que a Constituição Federal delimitou a direção do ensino.

3 SEXUALIDADE COMO PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL

No que tange à homossexualidade, por exemplo, o MEC promoveu um parâmetro curricular que trata da orientação sexual, com a finalidade de discussão no currículo escolar da sexualidade em todas as faixas etárias, pois

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL, 2019, p. 73).

Incluir o tema orientação sexual nos currículos escolares como forma de desenvolvimento dos estudantes sobre a temática e, assim, desenvolver a sua personalidade no seio social. Além disso, muitas vezes tal assunto não é tratado dentro de casa, o que torna a escola

um excelente local de debates, discussões e crescimento intelectual de crianças e adolescentes, uma vez que

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam.

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2019, p. 83).

Na família, existia muita resistência nas práticas educativas que falavam sobre orientação sexual. Contudo, é possível perceber hoje que a situação se mostra diferente, haja vista que muitos pais e mães preferem que seja incluído o debate nas escolas, por haver dificuldade de conversar abertamente sobre os assuntos com seus filhos. Corroborando o entendimento apresentado, Luiz Melo, Mirian Grossi e Anna Paula Uziel (2009, p. 175) esclarecem que

Os PCN foram lançados pelo governo federal no final dos anos 90. Segundo esta resolução, os assuntos relacionados à ética, à saúde, ao meio ambiente, à orientação sexual (sexualidade) e à pluralidade cultural devem ser tratados na escola como temas transversais. A intenção não era a criação de novas disciplinas, mas a incorporação dessas temáticas às existentes, incentivando professores das diversas áreas a tratarem dos assuntos eleitos. Nos PCN, constata-se a atual variedade de formatos das famílias brasileiras e alerta-se para a necessidade de introduzir o debate sobre essa diversidade no cotidiano dos jovens, consi-

derando que a instituição escolar é um espaço privilegiado para fomentar o respeito à dignidade das pessoas e de suas famílias. Nesse sentido, abordar “orientação sexual” na escola significa a possibilidade de estarem atentos, alunos e professores, à diversidade humana, especialmente no campo da sexualidade.

Para os citados autores a inclusão de temáticas de sexualidade, diversidade sexual, novos arranjos familiares devem ser incluídos nos currículos escolares, sendo item indispensável para a Sociologia e Filosofia, que deveriam ser implementadas com maior proporção nas escolas, com o intuito de ensinar o respeito às diferenças, o combate à homofobia, o conflito e a violência existente e, principalmente, o respeito às identidades de gêneros não-hegemônicas.

De tal modo, ações pedagógicas sobre diferentes temáticas da sexualidade tratadas dentro da escola, sem invadir a intimidade e os valores de cada família, auxiliam crianças e adolescentes a respeitar as diferenças, não discriminar qualquer pessoa, combater a homofobia e viver em comunidade.

A orientação sexual na escola coopera para o conhecimento e possibilidade de homens e mulheres escolherem seus pares afetivos para a busca da felicidade cotidiana, gerando conhecimento e respeito a si, ao outro e a toda a coletividade, sem qualquer discriminação. De acordo com os preceitos de Meire Rose dos Anjos Oliveira e Maria Aparecida Morgado (2011, p. 4)

Ensinar sexualidade tornou-se, por extensão, ensinar sobre a sexualidade que dita normas e iguala os indivíduos em torno da heterossexualidade naturalizada. Ao incorporar o tema da sexualidade ao currículo, a escola arriscou-se a reduzir todas as dimensões múltiplas da sexualidade a um único aspecto, tornando-se assim um conteúdo possível de ser ensinado no programa de alguma disciplina. O trabalho sugerido pelos PCNs implica a compreensão de que os conteúdos, concepções e objetivos propostos como Orientação Sexual deverão ser contemplados pelas diversas áreas do conhecimento, passear por diversas disciplinas.

Ensinar sexualidade merece uma atenção especial, uma vez que não adianta lecionar somente a heterossexualidade, mas, sim, todos os tipos de sexualidade existentes em nossa sociedade, e o espaço escolar é de grande valia para isso, uma vez que para os jovens o tema é de grande relevância, o que provoca debates, bate papos e interesse de todos.

Para os jovens a sexualidade está aflorada, o que enlaça uma afetividade em discutir sobre heterossexualidade e homossexualidade, e irá estruturar sua identidade. É por isso, que o ambiente escolar se mostra tão importante para acabar com preconceitos e crenças das possibilidades sexuais de cada indivíduo. Por isso, de acordo com Sissi A. Martins Pereira (2010, p. 147) para um ensino sobre sexualidade de maneira adequada

É necessário que a escola e o corpo docente valorizem e propiciem um diálogo mais esclarecedor sobre temas tão importantes como o respeito às diferenças e que possam preencher as lacunas oriundas das dúvidas dos alunos, proporcionando um entendimento maior para que meninos e meninas, quando adultos, possam desempenhar plenamente sua cidadania. Acredita-se que a intervenção, ainda na fase de formação, de determinados conceitos durante a infância possa trazer uma mudança favorável para que homens e mulheres tenham a oportunidade de convivência com equidade e justiça em nossa sociedade.

No meio escolar é necessário o respeito às diferenças existentes, por isso deve ser um ambiente democratizado, onde não pode haver preconceitos ou discriminações aos filhos de família homoafetiva, para isso o debate e discussões em sala de aula ajudarão a desenvolver a criança e o adolescente, em fase de formação, para que sejam cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por meio da educação que há o desenvolvimento de cada cidadão, com a criação de uma nova realidade social em que está incluída, passando a ser crítico e consciente da realidade em que vive. Mas tal conscientização não se finda, haja vista que o homem é uma pessoa inacabada

educacionalmente, com essa nova realidade deve-se tornar objeto de uma nova reflexão e, assim, desenvolver-se mais em seu aprendizado.

A escola juntamente com a educação realizada pela família, sociedade e Estado é de fundamental importância à mudança de rumos da sociedade, pois somente com cidadãos educados passa-se a ter novos valores sociais e pluralidade de pensamentos para o debate e crescimento intelectual de todos.

A educação inicia um processo de conhecimento das crianças e dos adolescentes em busca da cidadania digna, bem como para que possa usufruir dos direitos fundamentais que lhes são garantidos pela Constituição Federal e conquiste a efetivação dos direitos sociais e qualificação para o trabalho.

É preciso discutir, debater e desenvolver, seja dentro da escola ou dentro da família, a ideia de que vivemos e devemos respeitar as diferenças de cada um e de cada família, tendo que respeitar acima de tudo a opinião do outro. Dessa maneira, a educação é a mais importante ferramenta de inclusão social, bem como o alicerce para o futuro do Brasil, um futuro de preferência sem preconceitos e rodeado de pessoas capazes de respeitar o outro.

Por isso, a escola ultrapassa o espaço de somente aprender, mas deve ser também um espaço de disseminação de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos, bem como um local de naturalização das diferenças sociais, culturais, econômicas, em relação a credo, cor, opção sexual, entre outros ou quaisquer meios que poderiam haver preconceito.

A escola deve ser um ambiente para a tolerância, respeito às diferenças, bem como aprender a conviver com todas as pessoas, sejam negros, brancos, pardos, ou filhos concebidos de uma família heteroafetiva, socioafetiva ou homoafetiva, com um diálogo entre todos, para uma efetiva construção de uma democracia.

REFERÊNCIAS

ARANÃO, Adriano, **Direito à educação**: A educação como direito fundamental na Constituição Federal de 1988. In: **Argumenta: Revista do programa de Mestrado em Ciência Jurídica da FUNDINOPI**. nº 9. Jacarezinho, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10/04/2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 10/04/2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10/04/2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries sobre orientação sexual**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em 19/04/2020.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A educação brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. **Em busca de novos saberes: uma aproximação entre o ensino jurídico e a pedagogia**. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). *Ensino jurídico e pedagogia: em busca de novos saberes*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

LAMENZA, Francismar. **Os direitos fundamentais da criança e do adolescente e a discricionariedade do Estado**. Barueri: Minha Editora, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como Direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

MELO, Luiz. GROSSI, Mirian. UZIEL, Anna Paula. **A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e**

parentalidade no Brasil. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos. MORGADO, Maria Aparecida. **Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2357--Int.pdf>>, acesso em 19/04/2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança**. Aprovada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 20/11/1989. Ratificada pelo Brasil através do Decreto 99.710/1990. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm>>, acesso em 10/04/2020.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educar para a diversidade: entrelaçando redes, saberes e identidades**. Curitiba: Ibplex, 2010.

PEREIRA, Sissi A. Martins. **O respeito às diferenças, educação e relações de gênero**. In: CAMPOS, Marília Lopes de. SANTOS, Ana Cristina Souza dos (Orgs.). *diversidade e transversalidade nas práticas educativas*. Rio de Janeiro: EDUR, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Capinas/SP: Autores Associados, 2006.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do País**. São Paulo: Saraiva, 2010.

TAVARES, André Ramos. **Direito fundamental à educação**. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/primeira_edicao/artigo_Andre_Ramos_Tavares_direito_fund.pdf>, acesso em 12/04/2020.

TEIXEIRA, Eliana Franco. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. Belém: UNAMA, 2001.

PANORAMA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA OFRECIDA A LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY EN BRAZIL: EL MALOGRO DEL SISTEMA NEOLIBERAL

Tatiana Lourenço Emmerich de Souza

1. INTRODUCCIÓN

No es de hoy que la sociedad brasileña enfrenta problemas sociales graves provenientes de los sostenimientos de las desigualdades sociales, pudiendo citar las altas tasas de desempleo, violencia urbana y simbólica, que resultan en el mantenimiento de clases, excluyendo determinados grupos del acceso digno a derechos y garantías fundamentales asegurados por la Constitución de 1988, como por ejemplo, la educación. Esto, impide la instauración de una sociedad más igualitaria, consecuencia cruel de la adopción de ideologías neoliberales.

La creciente violencia se ha vuelto característica cotidiana de los estados brasileños, principalmente en la región sureste, que posee las mayores megalópolis, y por supuesto uno de los mayores índices de violencia urbana del país. Sin embargo, se debe resaltar, que la violencia en Brasil sólo se convierte en un problema a ser resuelto, cuando la víctima es detentora de algún tipo de poder, éste puede ser político, financiero o social.

A veces, los medios de comunicación “esconden” de la sociedad los altos índices de homicidios teniendo como víctimas niños, pobres,

negros y moradores de áreas periféricas, consecuencias negativas del mantenimiento del poder simbólico y del estado de anomia en que vive la sociedad brasileña frente a problemas sociales.

De esta manera, el tema elegido para este artículo: “*Panorama de la política educativa ofrecida a los adolescentes en conflicto con la ley en brasil: el malogro del sistema neoliberal*”, tiene como el propósito de verificar la relación de las medidas socioeducativas puestas por el Estado con el poder simbólico Estatal y, principalmente, las consecuencias del neoliberalismo en la efectividad del derecho a la educación de jóvenes en conflicto con la ley, internados en centros socioeducativos en el ámbito sureste de Brasil.

A partir de datos que fueron proporcionados por el Panorama Nacional a la Ejecución de Medidas Socioeducativas de Internación, realizado por el Consejo Nacional de Justicia, en el año 2012, así como por el Estudio de la recurrencia infraccional de adolescentes en el estado de São Paulo, se hará un análisis sobre la situación educativa de los adolescentes que cumplen medida socioeducativa privativas de libertad.

Además, la región sureste de Brasil es la segunda menor del país, pero posee es responsable del 55,2% del PIB brasileño. En lo que se refiere al sistema socioeducativo, alberga la mayor parte de los centros de socioeducación, siendo estos femeninos y masculinos, consecuentemente teniendo la mayor población en cumplimiento de medidas socioeducativas.

Para informacion, específicamente en Río de Janeiro, las medidas socioeducativas de internación se cumplen dentro del nuevo DEGA-SE, que son unidades de cumplimiento de medidas socioeducativas, ya sean en medio abeto o cerrado, a modo de ejemplo podemos citar Unidad Santo Expedito (ESE), responsable de la internación de niños entre 15 y 17 años de edad.

Estos centros, en tesis, objetivan una educación social, con reeducación / resocialización y, deberían proporcionar a los adolescentes educación integral con actividades capaces de oportunizar cualificación profesional de modo general.

Sin embargo, lo que se ve no llega ni cerca de resocialización, ya que la mayoría de las unidades de internación sufren por el hacinamiento, consecuentemente hay falta de profesores y otros profesionales que puedan suplir ese déficit.

Se destaca, que la falta de inversión financiera, es la principal marca del descuido por las autoridades estatales de implementar políticas públicas capaces de proporcionar una reeducación eficaz.

Esto ocurre en función de adoptar un modelo neoliberal, donde se sustenta el mantenimiento de clases, y en lo que se refiere al sector educativo actúa de modo a priorizar la formación menos abarcadora y más profesionalizante, directamente aliada a un falso juego de marketing estatal, que proporciona más plazas en los sistemas de matrículas escolares de lo que poseen, maquillando la situación precaria del sistema educativo público, que se revela por la falta de condiciones de trabajo a profesores y por la falta de recursos a ser invertidos en educación, de modo a inviabilizar nuevas plazas .

Así, el trabajo se dividió en tres partes, para una mejor comprensión de la materia, la primera – donde se conceptuó el neoliberalismo bajo la visión de David Harvey, la segunda – que abordó la situación cotidiana de los adolescentes en conflicto con la ley en en el que su relación con el Estado aplicador de medidas socioeducativas de internación y la ultima parte sobre los reflejos del neoliberalismo en la condición educativa de adolescentes en conflicto con la ley.

Finalmente, con respecto a la metodología de investigación, fue utilizado la bibliográfica, com la revisión bibliográfica junto a doctrinas relacionadas a las áreas jurídicas, económicas y de las ciencias sociales.

2. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL.

El neoliberalismo proviene del liberalismo económico clásico originado en los Estados Unidos de América. Este puede ser entendido como una ideología política y económica capitalista, que busca el mercado y el consumo, sosteniendo el argumento de no participación del Estado en la economía.

Esta nueva forma de pensar el liberalismo, se consubstanció a partir de seductoras convicciones pautadas principalmente en la libertad individual basada en la dignidad de la persona humana, teniendo como marco temporal el mundo post-guerra fría.

De esa manera, fue posible implantar un capitalismo global frente a las grandes corporaciones internacionales, que crecieron a través de la “libertad individual”.

Según Harvey, que hizo un análisis histórico-crítico de la teoría del neoliberalismo, frente a sus implicaciones en la actualidad, el neoliberalismo fue una especie de subterfugio encontrado para que el Estado, antes de ocultarse o debilitar, pasara a trabajar en pro del mercado y del gran capital internacional, enmascarando sus caras ocultas y peligrosas, que se componen de los siguientes puntos: I) Dominio Geopolítico Estadounidense - Con el resultado de disminución de los recursos para la esfera social de los Estados, exponiendo a la población global al empobrecimiento aún más profundo; II) Nutriz ideológica a partir de los ideales de libertad, de multiculturalismo y de democracia - Con base en la propiedad privada y en el libre-emprendedorismo, que implicó en remitir a un relicario conceptual las ideas de igualdad y de justicia social. Pero en el consumismo narcisista, y en otras dimensiones estético-teóricas que buscan los conocimientos pautados en la dialéctica, en las reflexiones sobre poder y explotación del trabajo y, III) Base conservadora - Contradicción a los ideales de libertad. Promoción de la ortodoxia en torno al neoliberalismo, reflejando en crisis en algunos países, como por ejemplo, México, donde se produjo una masacre neoliberal. Donde se emprendió un proceso de recolonización o colonialismo sin colonias.

De esta forma, el neoliberalismo concatenó a la reestructuración productiva del capital con base en el modelo de acumulación flexible, donde Harvey a través de su crítica al modelo, nos llama la atención para la lucha política en pro de la creación de alternativas a las acciones hegemónicas, así como, una lucha contra la característica antidemocrática y autoritaria del neoliberalismo. Esto hace que el concepto de libertad usado por el modelo neoliberal sea relativizado, como vemos en el siguiente extracto:

“Uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano e pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade in-

dividuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes deverão ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.” (HARVEY, 2007, p. 12)

Así, cuando relacionamos el neoliberalismo con el tema de este artículo, debemos resaltar que el área de la educación deja de servir como un campo social para adquirir características funcionales de mercado.

Tabela 3- La educación neoliberal



Este factor acaba siendo un agravante de la delicada situación de jóvenes en conflicto con la ley, que cumplen medidas de internación en los sistemas socioeducativos, una vez, que la escuela pasa a ser un ambiente de adecuación a la ideología dominante. Como se verificó en el extracto abajo:

Em contrapartida, a crise do capitalismo em nível mundial, em especial do pensamento neoliberal, revela, cada vez mais, as contradições e limites da estrutura dominante. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”. Por outro lado, a escola continua sendo um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. O ato educativo contribui na acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação, apesar da exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas na maioria dos governos (ANDRIOLLI, 2002).

Para hacer que la educación pierda su potencial virtuoso y se vuelva sólo a un papel estratégico y empresarial de preparar para el trabajo, atendiendo a las necesidades de la libre iniciativa y haciendo el mantenimiento de las desigualdades, por lo tanto, imposibilitando la resocialización de jóvenes dentro y dentro, fuera de los sistemas socioeducativos.

3. ESTADO “SOCIOEDUCADOR”.

En el Informe del Panorama Nacional la Ejecución de Medidas Socioeducativas de Internación, realizado en el año 2012, por el Consejo Nacional de Justicia, se verifica que es en la adolescencia en que ocurre el desarrollo de la propia personalidad y, también donde se encuentran los mayores índices de actos infractores registrados en Brasil, principalmente entre el grupo de edad de 15 a 17 años.

Brasil tenía 24.628 adolescentes en unidades de privación o restricción de la libertad para la práctica de delitos en 2014, según el últi-

mo encuesta anual del Sistema Nacional de Servicios Sociales y Educativos (Sinase), producido por la Secretaría Especial de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Ministerio de Justicia y Ciudadanía. El número de adolescentes que se encuentran las medidas socioeducativas cerradas representan solo el 0.1% de la población Entre 12 y 18 años en el país.

La mayoría de los reclusos, el 95% del total, son hombres y más de la mitad (56%) son negros. En cuanto al grupo de edad, el 56% de los adolescentes tienen 16 y 17 años. El grupo de edad de 12 a 13 años tiene el número más bajo, con solo 2% .

Es de destacar que el período máximo de hospitalización es de tres años, ya que determina el Estatuto del niño y el adolescente (ECA). La encuesta fue producido en base a la información enviada por los estados con respecto al 30 Noviembre de 2014.

Consecuentemente, la falta de amparo familiar de estos jóvenes, a menudo, genera la necesidad de buscar en otros grupos sociales lo que no tuvieron dentro de sus hogares. Víctimas indefensas de la violencia simbólica y de la falta de asistencia en todos los sectores sociales, la mayoría de éstos son acogidos por grupos que gestionan el mundo del crimen, aliciando a estos jóvenes, ofreciendo altos salarios y el poder que nunca tuvieron. Así, la ley de la calle es puesta a los adolescentes, que ingresan en la vida del crimen sin perspectiva de salir.

De esta manera, lo que percibimos es el mantenimiento del poder simbólico a través de medidas socioeducativas ineficaces, en el intento frustrado de “proteger” lo que en verdad se intenta enmascarar, visto la precariedad de los centros de cumplimiento de medidas socioeducativas.

El Estado a través de su poder simbólico hace la construcción social de una cultura, que necesita mantenimiento para que todos sean captados (Cultura del Control de Garland)¹, es de esta manera que la violencia simbólica empieza a tener “forma”, imponiéndose “legítimamente” la cultura dominante.

1 David Garland es un destacado jurista y sociólogo en el campo de la criminología. Profesor de la Universidad de Nueva York. El autor busca comprender el grado en que los cambios en las instituciones llevaron a un cambio en las sensibilidades que hicieron posible que la sociedad aceptara mejor una nueva cultura de control, especialmente en sociedades con altas tasas de criminalidad.

La interiorización de esta cultura hace de la violencia simbólica, aparentemente no visible a los ojos, una violencia que aliena, ya que el propio oprimido no se siente en la posición de víctima, situación que se perpetúa entre los adolescentes en conflictos con la Ley dentro de los centros socioeducativos.

No existe resocialización y ni socialización, ya que muchos de esos adolescentes en conflicto poseen lo que llamamos ciudadanía negativa, marcada por políticas públicas ineficaces, o sea, medidas “maquilladoras”, que perpetúan la falta educación pública de calidad desde la alfabetización.

El problema de la educación también es influenciado por ideologías neoliberales, que asumen el control a través de una falsa esperanza de poner la educación como prioridad, sin embargo, no es eso que sucede:

“De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade). É evidente que a preocupação do capital não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação no sentido de entendê-la como “definidora da competitividade entre as nações” e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. Como para os liberais está dado o fato de que todos não conseguirão “vencer”, importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”. Mas, e o que fazer com os “perdedores”? Conforme o Prof. Roberto Lehrer (UFRJ), o próprio Banco Mundial tem declarado explicitamente que “as pessoas pobres precisam ser ajudadas, senão ficarão zangadas”. Essa interpretação é precisa com o que os próprios Banco têm apresentado oficialmente como preocupa-

ção nos países pobres: “a pobreza urbana será o problema mais importante e mais explosivo do próximo século do ponto de vista político” (ANDRIOLLI, 2002).

De esta manera el Estado mantiene el discurso de la cultura dominante, naturalizando desigualdades que justificar el abandono estatal de los adolescentes en conflicto con la ley.

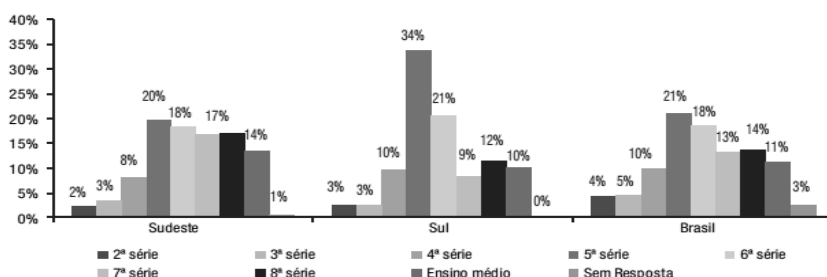
4. LOS REFLEJOS DEL NEOLIBERALISMO EN LA SITUACIÓN ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

Uno de los reflejos negativos del neoliberalismo está directamente relacionado con la situación escolar de los jóvenes en conflicto con la ley en el sudeste brasileño. Esto, porque, la mayoría de los niños, incluso antes de ingresar al sistema socioeducativo, ya poseen algún tipo de déficit educativo, por ejemplo, las tasas considerables de analfabetismo o abandono escolar.

Así, en la investigación del Panorama Nacional la Ejecución de Medidas Socioeducativas (2012), la estimación es que el 93% de los jóvenes fueron alfabetizados, conteniendo una tasa del 8% de analfabetismo, sin embargo, la edad media en que interrumpieron sus estudios fue de 14 años de edad, lo que corresponde al primer grado incompleto.

La investigación revela además los porcentajes de las ultimas series cursadas por estos adolescentes, destacándose la quinta y / o sexta serie de la enseñanza fundamental, como vemos en el gráfico:

Gráfico 1 - Última año escolar cursado por el adolescente.



Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ

Según la investigación más reciente “Allí volví a Corre – Estudio de la recurrencia infraccional de adolescentes en el estado de São Paulo”, celebrada en 2018, solo el 32% de los adolescentes informaron que asistieron a escuela antes de la hospitalización actual, mientras que el 30% fueron inscritos. La situación más crítica se encontró entre 95 delincuentes reincidentes: la mitad no fueron inscritos.

Además, se destaca que el 30% de adolescentes repetidos no regresaron a la escuela después de la última hospitalización. También es digno de mención que siete de cada 10 adolescentes muestra representativa mostró distorsión edad-edad serie, es decir, al menos dos años detrás de la grado ideal.

Entre los adolescentes que asistían a la escuela secundaria durante la hospitalización, el 42.3% estaban desactualizados en relación con el grado ideal, mientras que la tasa de distorsión de edad a edad la calificación en las escuelas públicas de São Paulo fue del 15% en 2016. El mayor porcentaje de adolescentes hospitalizados con distorsión por grado de edad se encontró entre reincidentes – 78%, en comparación con 59% entre los primarios Medida socioeducativa. Casi una cuarta parte de los encuestados se retrasaron cinco (15.7%) o seis (7.4%) años, por ejemplo, tres adolescentes que recurren en la hospitalización de 17 años que asistieron al sexto año de la escuela primaria.

Las motivaciones que conducen al abandono escolar por los adolescentes son diversas, sin embargo, la mayoría tienen relación con la dificultad de aprendizaje, complementar la falta de incesantes dentro del ambiente escolar, éste que fue moldeado en formato tradicional, no saludable la construcción del hábito de estudiar, como revela la investigación mencionada anteriormente:

“A maioria dos adolescentes elencou diversos motivos que contribuíram ao processo de abandono escolar, como uma “bola de neve”, nas palavras de um entrevistado. A experiência escolar negativa mais mencionada foi a repetência, reportada por 80,1% dos 291 adolescentes, seguida pela dificuldade em entender o conteúdo exposto (54,6%). Em que pese o fato de que mais da metade dos adolescentes ouvidos relatou gostar das aulas, 33% dos internos que abandonaram os estudos associaram essa decisão ao desinteresse pela escola. Esses dados devem ser analisados,

de um lado, à luz do fato de que a adolescência é um período peculiar de desenvolvimento, marcado por ambiguidades, e, de outro, sob a hipótese de que parte dos adolescentes que evadiram “gostariam de permanecer na escola e aprender, tendo sido convencidos, entretanto, após várias repetências, de que nunca lograrão concluir o primeiro ciclo escolar”. Assim, é possível que alguns gostassem das aulas, mas associem a escola a uma experiência negativa, como ficou evidente na fala do adolescente que disse que gostava de ir à escola, mas não de repetir de ano. Também foram comuns as narrativas que explicaram o abandono escolar pelo envolvimento com atos infracionais (24,4%) e, nas entrevistas em profundidade, pelas dificuldades de aprendizado. Por exemplo, Murilo, de 18 anos, contou que “[os professores] ficavam bem bravos quando não entendia, então eu ficava só copiando. Quando chegava em casa não lembrava nada. Aí fui desistindo”. Outro adolescente revelou que sentia raiva diante da dificuldade de compreender as matérias, mas não chegou a pedir ajuda (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018).”

Otro motivo relevante, se debe al uso de sustancias estupefacientes dentro y fuera del ambiente escolar, que a menudo dificultan el aprendizaje, así como la dificultad de cumplir con reglas sociales y entre otras establecidas dentro de esas instituciones, que resultan en casos de frecuencias irregulares las clases y expulsiones de la escuela.

Gráfico 2 - Experiências em el ambiente escolar por estado em medida socioeducativa em 2018.

	Primário MSE [N=98]	Primário internação [N=98]	Reincidente internação [N=95]
Repetiu série	75,5%	83,7%	81,1%
Foi expulso ou transferido	29,6%	39,8%	37,9%
Foi discriminado por envolvimento infracional	23,5%	33,7%	44,2%
Encontrava apoio quando necessário	62,2%	68,4%	63,2%
Tinha dificuldade em entender as aulas	46,9%	60,2%	56,8%
Gostava das aulas	54,1%	65,3%	54,7%
Tinha dificuldade em se concentrar nas aulas	55,1%	53,1%	53,7%
Tinha muitas aulas vagas	42,9%	35,7%	47,4%
A escola era longe de casa	13,3%	19,4%	10,5%
A escola era um local onde encontrava amigos	85,7%	85,7%	77,9%

Fuente: Estudio de la recurrencia infraccional de adolescentes en el estado de São Paulo.

De este modo, la escuela que tenemos hoy se da a la ineficiente frente a las necesidades de estos jóvenes, ya que al mismo tiempo es aquella que expulsa a los que tienen dificultades, las más diversas, en lugar de enseñarles y atraerlos al ambiente educativo.

Ademas, según el estudio de la recurrencia infraccional de adolescentes en el estado de São Paulo:

A constatação de que a rede pública de ensino tem dificuldade para engajar muitos adolescentes e ajudá-los a lidar com a frustração causada pelas dificuldades de aprendizado vai ao encontro dos resultados de um estudo, conduzido pelo economista Ricardo Paes de Barros (2017), sobre as causas da evasão escolar entre adolescentes de 15 a 17 anos no Brasil. Com base em uma revisão da produção científica nacional sobre o tema, o estudo concluiu que o fator “mais presente na opinião dos jovens é o desinteresse pela escola provocado [...] pela falta de significado e de qualidade das atividades escolares e, portanto, pela sua decorrente falta de atratividade” (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018).

El Panorama Nacional a la Ejecución de Medidas Socioeducativas (2012) también reveló, la época, que en Brasil el 57% de los jóvenes declararon que no frecuentaban la escuela antes de ingresar en la unidad de cumplimiento de medidas socioeducativas. En consecuencia, sólo pocos adolescentes que están cumpliendo medidas de socioeducación, no tienen divergencia entre el binomio edad /serie.

Sin embargo, un factor importante observado, es que en la Región Sureste, sólo el 10% de los internos declaró no asistir a la escuela todos los días, constatando así la gran deficiencia del aparato estatal en la aplicación de medidas socioeducativas y de programas sociales orientados al incentivo a la educación y la frecuencia escolar.

Esto refleja directamente en la idea de educación que poseen estos jóvenes, éstos que nunca obtuvieron el efectivo derecho y acceso a la educación de calidad, acaban por relativizar su importancia, ya que son frutos de una sociedad hedonista, la cual se busca constantemente la saciación de voluntades y placeres, momento en que muchos terminan redentándose al mundo del tráfico, que los ludibria por la facilidad de

placeres materiales que conduce a una ascensión social en el medio en que viven, factor no propiciado por el estudio para éstos.

Se resalta, que históricamente la escuela fue desarrollada para clase burguesa, no siendo objetivo de alcance a los adolescentes en conflicto con la ley, antiguamente vistos como delincuentes o niños / jóvenes en situación de abandono, según la doctrina menorista, que “subjetivamente” clasificaban como “enemigos sociales”, excluidos de cualquier derecho.

Según Freire (1989).

A “despreocupação” pela educação, nos seus aspectos quantitativos, é consequência desse construir histórico que traz em seu bojo, além do desprezo pelas camadas populares, a interdição de muitos ao conhecimento e, portanto, os perpetua na “incompetência”, na “ignorância”, nas “trevas”, no “suicídio”, na “praga negra”, no “cancro”, do analfabetismo (FREIRE, 1989, p. 224).

En Brasil, fue posible percibir esta dinámica, reflejo también de políticas neoliberales, cuando la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 5692/71, transfirió la responsabilidad de la educación, antes de la federación, para Estados y Municipios, hecho que possibilitó el ingreso para cursar el primer grado gratuito y el aumento de plazas / escuelas, pero carecía en la calidad de la educación ofrecida a las clases más bajas, económicamente hablando.

Así, no tenemos la finalidad de atribuir solamente a la escuela la culpa del fracaso, como fue destacado impropriamente por el discurso neoliberal, lo que queremos es resaltar que la educación pública en Brasil, que se destina a la clase trabajadora ya los adolescentes en conflicto con la ley se trata con desvalor.

En esta estera, la desvalorización de la educación para las clases trabajadoras es un fenómeno histórico, y podemos verlo, por ejemplo, en la teoría del capital humano, donde la educación es concebida de manera a auxiliar para la obtención máxima de empleos, de renta y principalmente para el desarrollo económico, disimulando desigualdades sociales y legitimando el sistema capitalista.

De esta manera, la educación que sería a priori un derecho básico, es colocada como una mercancía / inversión, que beneficia el aumento de la producción y sobrepuje del atraso económico, justificando así, por medio de la meritocracia las desigualdades de renta y de mutabilidad social. Resistiendo la educación: “servir para preparar la mano de obra adhesiva y calificada al mercado (FRIGOTTO, 1999).”

Los reflejos de las políticas neoliberales vienen provocando cambios significantes en el actual escenario educativo brasileño, donde la enseñanza pública es colocada como ineficiente, a través de hostilidad ideológica, haciendo que la educación se convierta en una mercancía de deseo y no un derecho fundamental, garantizado a todos por la Constitución de 1988.

En esta visión mercadológica neoliberal, el estudiante sería el consumidor y la educación privada mercancía de disputas, eso se hace a través de una política descentralizada a fin de diluir poco a poco el derecho de igualitario de accesibilidad a la educación de calidad. Esto también progresó en virtud del cambio terminológico de “igualdad social” para “equidad social”, que sería la creciente despreocupación con la igualdad, como derecho de todos, pero tan sólo como “amenización” de la desigualdad (ANDRIOLLI, 2002).

En el neoliberalismo la educación es puesta para contribuir a la solidificación del modelo, buscando despolitizarla, atribuyéndole un nuevo significado, el de mercancía como se verificó en el trabajo abajo:

“O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante à aplicação de uma política de descentralização autoritária e ao mesmo tempo mediante uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesmo do direito à educação” (GENTILI, 1996, p.244).

Así, el Estado es abrazado por la ola neoliberal, del surgimiento de ficticias “escuelas de consumo”, que disfrazan el deflector educativo de las capas más pobres y necesitadas al derecho de acceso a la educación de calidad. Por lo tanto, el neoliberalismo disfraza el verdadero problema y reduce el alcance de la educación, o sea, si usted no tiene con-

diciones económicas de arcar con una enseñanza privada, usted será excluido, moviendo el sistema capitalista, suprimido por naturaleza.

Con las inversiones neoliberales en el sector de la educación, el conocimiento es secundario, y el central es poseer habilidades, reduciendo la invendencia estatal, o sea, hay una inversión de valores producidos por el neoliberalismo, una vez que la realidad está constituida por una sociedad del conocimiento, y quien no lo detiene es totalmente excluido.

En el caso de los adolescentes en confito con la ley, incluso el ECA garantizando en el artículo 124, el derecho a “recibir escolarización y profesionalización”, la situación no fue alterada, perpetuando la desigualdad social y económica, ya que dentro de las instituciones socioeducativas la educación se que no es uno de los objetivos principales, ya que quien está allí no tiene condiciones de “adquirir” educación, según la forma neoliberal, revelando el carácter punitivo de las medidas socio educativas.

Sin la educación adecuada, los adolescentes no consiguen la inserción en el mundo que va a recibirlos tras cumplimiento de las medidas, haciendo que busquen otras formas de supervivencia, a través de actividades ilícitas, que acaban reinserciéndolos dentro del sistema socioeducativo.

5. CONCLUSIÓN

La sociedad capitalista influenciada por las prácticas neoliberales, provoca cada día el aumento del desempleo, que impide el ascenso de la clase obrera, por una nueva y contradictoria manera de ver el trabajo, donde se impulsa una mayor calificación y al mismo tiempo la descalificación.

Esta situación es característica de un sistema neoliberal, que por ejemplo, en el caso de los adolescentes en conflicto con la ley, acaban por no recibir una educación que posibilite ingresar en el mercado formal, dentro de los ambientes socioeducativos, de manera que estén realmente preparados para enfrentar el elevado nivel de exigencia y de escolarización.

Sin la escolarización necesaria, que debería ser proporcionada dentro y fuera de los sistemas socioeducativos, esos adolescentes reingresan en la sociedad sin la cualificación profesional y experiencia de

trabajo exigidas, lo que aumenta dificultad de ingreso en el mercado y la probabilidad de reincidencia por otros actos infractores, que por muchas veces son para sostener vicios entre otras necesidades, que garantizan su supervivencia fisiológica.

En este sentido, la pobreza no está vinculada a la criminalidad, pero debemos observar cuáles serían las reales posibilidades de estos jóvenes en conflicto con la ley poseen rehacer sus vidas, dentro de una sociedad capitalista marcada por la desigualdad social y el discurso dominante, diseminado por el poder simbólico.

Con el propósito de disminuir la reincidencia de estos jóvenes en los sistemas, se hace necesario la modificación concreta de sus vidas, que comenzaría por la implantación de políticas públicas efectivas, que garanticen al mismo tiempo sus derechos fundamentales y condiciones dignas de estudio y trabajo.

Así, las medidas socioeducativas deberían priorizar y auxiliar a esos jóvenes en la superación de la condición de exclusión, redireccionándolos hacia la inserción social, principalmente a través de la educación, que emancipa a los jóvenes de su situación infracción, así como, amplía su visión crítica del mundo.

Otra forma, también sería invertir en programas de políticas públicas para la elevación de las condiciones escolares y laborales para la efectividad de las medidas socioeducativas, así como, en la construcción de la escuela unitaria, que según Gramsci (1991), sería la escuela no jerarquizada de acuerdo con las clases sociales más o menos favorecidas, pero sí, escuelas de todos los niveles de enseñanza que prepare de manera igual a los individuos a las mismas oportunidades profesionales.

Entendemos que la escuela unitaria, podría ser una buena alternativa para revertir la situación, donde el poder simbólico a través del discurso dominante podría perder su fuerza e impedir el avance de los reflejos neoliberales en la educación, principalmente en lo que se refiere a las prácticas socioeducativas.

REFERENCIAS

ANDRIOLI, Antônio I. **O que haveria de positivo no neoliberalismo?** In: Correio da Cidadania, São Paulo, 13 a 20 de novembro de 1999, p. 08.

BARROS, R. P. **Políticas públicas para a redução do abandono e da evasão escolar de jovens**. São Paulo, 2017. P. 53.

BRASIL. **Panorama Nacional a Execução de Medidas Socioeducativas de Internação**. Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2012. BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Capítulos 1, 3, 5 e 8. BRASIL.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5ª ed. SP: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. SP: Cortez, 2000.

GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **Breve História del Neoliberalismo**. Madrid, Akal, 2007.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Aí eu voltei para o corre: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo**. São Paulo, 2018.

MARX, K. **O 18 Brumário. “Cartas a Kulgelmann”**. 7 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3ª ed. SP: Expressão Popular, 2003.

SADER, E. GENTILI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. RJ: Paz e Terra, 1995.

SOUZA, T. L. E. **O papel da Defesa na Justiça Juvenil Infracional: da teoria à prática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, v. 1. 272p, 2018.

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: DEBATES A PARTIR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Walkyria Chagas da Silva Santos

Introdução²

O presente artigo foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica sobre povos e comunidades tradicionais, com ênfase em publicações de decretos e do relato de experiência, em que serão apresentados dados a partir da observação realizada no período de realização de atividades de tutoria no Curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (ESPCT).

No primeiro item será abordada com brevidade a construção da política pública para os povos e comunidades tradicionais (PCTs), e a seguir será apresentado relato de experiência de tutoria no Curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, com enfoque no polo de Itabuna, local em que atuei. E por fim, será apresentada a conclusão.

2 Versão reduzida e parcial deste texto foi publicada na Revista “EaD UFBA em Revista” e nos anais do II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult.

1. Os povos e comunidades tradicionais

A partir da Constituição de 1988 os sujeitos historicamente excluídos do acesso aos direitos essenciais para uma vida digna são inseridos no texto e são nomeados pela doutrina como novos sujeitos, estes demandam por direitos seculares que lhes foram negados, como acesso à educação, saúde, alimentação, moradia e terra. (ARAÚJO e SANTOS, 2019).

Com o objetivo de auxiliar na formulação de políticas públicas para os PCTs foi criada a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, a criação ocorreu a partir da publicação do decreto de 27 de dezembro de 2004. A comissão estava ligada ao antigo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e ao Ministério do Meio Ambiente, e era formada por oito órgãos do governo federal e no decreto havia a possibilidade de participação da sociedade civil. Segundo Kátia Favilla, secretária-executiva da Rede Cerrado, dois fatores foram importantes no contexto de criação da Comissão e na busca do Estado em manter maior diálogo com os PCTs, são eles:

A primeira foi a ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a segunda a mudança na forma de gestão do executivo federal, que buscou ampliar a participação da sociedade civil criando instâncias que propiciassem a interação entre o poder público e a sociedade, aumentando a transparência e o controle social sobre a ação estatal. Ao ratificar a Convenção 169 da OIT o Estado brasileiro reconheceu sua diversidade sociocultural e os direitos que estes segmentos diferenciados possuem, obrigando-se a adotar medidas para salvaguardar os direitos territoriais destes segmentos, sejam eles territórios de ocupação ou territórios transitórios, utilizados pelos povos “nômades” ou acessados para suas práticas culturais, produtivas ou ligadas às suas cosmovisões. Ao ratificar a Convenção, o Brasil se comprometeu a cumpri-la, buscando, desta forma, adequações em sua legislação e políticas públicas voltadas a garantir o compromisso assumido. O segun-

do fator para entender o processo de instituição da CNPCT foi a decisão política de utilização da participação social na gestão de políticas públicas. Esta mudança implicou na criação de duas comissões nacionais voltadas à discussão de políticas públicas para os povos indígenas, e para os povos e comunidades tradicionais. A junção do primeiro fator – a ratificação da Convenção 169 da OIT – e do segundo – a ampliação da participação social na gestão pública federal – culminaram em um cenário de novas identidades sendo reconhecidas pelo Estado brasileiro e na geração de ou explicitação, de passivos territoriais e de políticas públicas, além de maior visibilidade aos conflitos socioambientais. (FAVILLA, 2017, p. 13-14).

Segundo Carmo Thum, educador e membro da Associação dos Pomeranos do Sul (POMERSUL), o movimento organizado de luta dos PCTs remete a 2004-2005, sendo o marco oficial de políticas públicas no país, porém, a luta não começa em 2004, é mais antiga, conforme foi mencionado acima, estes povos estão empenhados em lutas seculares por direitos. Thum cita algumas declarações de direitos internacionais importantes neste contexto, são elas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972), a Declaração de Tlaxcala (1982), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) (THUM, 2017). Temos ainda, a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), a Convenção sobre Diversidade Biológica (1992), a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), e a Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (2007).

Na organização no movimento dos PCTs foi importante a realização do “I Encontro Nacional de Comunidades Tradicionais: pautas para Políticas Públicas”, que ocorreu em Luziânia (Goiás), entre os dias 17 e 19 de agosto de 2005. No encontro estavam presentes 80 participantes que apresentaram as demandas e propostas da sociedade civil, o que resultou em nova configuração e denominação da Comis-

são Nacional para os PCTs. (THUM, 2017). Ademais, algumas demandas foram definidas como prioritárias, entre elas estava o direito à educação diferenciada e que respeitasse as características de cada povo tradicional. (FAVILLA, 2017).

Cabe ressaltar ainda, os PCTs que estavam presentes no I Encontro Nacional de Comunidades Tradicionais, são eles: “povos indígenas, quilombolas, ciganos, pomeranos, afro-religiosos, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, seringueiros, pescadores artesanais, caiçaras, castanheiros e povos dos faxinais, dos gerais e dos fundos de pasto, dentre outros”. (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 15-16).

Em 2006, a Comissão tem a denominação, competência e composição alterada pelo decreto de 13 de julho de 2006, e passa a ser denominada Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), e a ser composto por 30 instituições, com formação paritária, 15 representantes de órgãos e entidades da administração pública federal e 15 representantes de organizações não-governamentais, todos com direito a voz e voto. A partir de discussões travadas no âmbito da CNPCT³, foi instituída em 2007 a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)⁴.

O art. 3º do Decreto nº 6.040/07, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais assim definiu os povos e comunidades tradicionais (PCTs), “grupos cultu-

3 Em 2016 o CNPCT passa a ser denominado de Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, integrando a estrutura do Ministério dos Direitos Humanos. A composição sofre alteração e passa a fazer parte do CNPCT 44 membros titulares, sendo 29 representantes da sociedade civil e 15 representantes de órgãos e entidades da administração pública federal, com direito a voz e a voto; e mais, 2 convidados permanentes, com direito a voz. Ou seja, o CNPCT é formado majoritariamente pelas instituições da sociedade civil que representam os povos e comunidades tradicionais. Em abril de 2019 o CNPCT e outros conselhos foram extintos pelo Decreto nº 9.759. Porém, a extinção foi suspensa, posto que, o Supremo Tribunal Federal, por maioria, deferiu parcialmente a medida cautelar, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6121, suspendendo a eficácia do § 2º do artigo 1º do Decreto nº 9.759/2019, na redação dada pelo Decreto nº 9.812/2019, até o exame definitivo.

4 Disponível em:< <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais>>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

ralmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”⁵. (BRASIL, 2007).

Nesse contexto surge a necessidade de discutir sobre os direitos, entender como acessá-los, como elaborar uma política pública. E mais uma vez os PCTs “entram na luta”, não querem, não aceitam ser receptores de políticas públicas prontas, é necessário participar do processo de construção, direito assegurado na Constituição, e surgem então propostas de cursos de extensão, cursos instituídos pelos PCTs e ações realizadas por universidades. Assim, têm-se dois importantes cursos: o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT)⁶ da Universidade de Brasília e o curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (ESPCT) da Universidade Federal da Bahia. Os dois cursos visam a participação dos sujeitos de direito.

Kátia Favilla em sua dissertação, ao falar sobre o acesso à educação e sobre o MESPT, explana que,

5 Shiraishi Neto explica as escolhas dos termos utilizados nos conceitos, “Pode-se asseverar que o termo “comunidade”, em sintonia com a idéia de “povos tradicionais”, deslocou o termo “populações” – reproduzindo uma discussão que ocorreu no âmbito da oit em 1988-89, e que encontrou eco na Amazônia através da mobilização dos chamados “povos da floresta”, no mesmo período. O “tradicional” como operativo e como reivindicação do presente ganhou força no discurso oficial, enquanto o termo “populações”, denotando certo agastamento, tem sido substituído por “comunidades”, as quais aparecem revestidas de uma dinâmica de mobilização, aproximando-se por este viés da categoria “povos””. (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 14).

6 O mestrado é uma iniciativa pioneira de promoção do diálogo de saberes no nível da pós-graduação, formado por turmas multiétnicas. “O curso integra o Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (PPG-PC-Ts), um programa de caráter interdisciplinar, que se realiza por meio da cooperação entre quatro unidades acadêmicas da Universidade de Brasília: a Faculdade UnB Planaltina (FUP), a Faculdade de Educação (FE), o Instituto de Ciências Sociais (ICS), por meio do Departamento de Antropologia (DAN), e o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS)”. Disponível em: <<http://www.mespt.unb.br/index.php/apresentacao/o-curso>>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

A outra discussão é como garantir acesso ao ensino superior e que este ensino possa também respeitar e alavancar a tradição e suas necessidades de se repensar, reinventar, ressignificar. Após dois anos novamente nos bancos escolares de uma universidade pública federal que está se propondo a discutir e pensar a educação superior para povos e comunidades tradicionais, não tenho como não supor que este seja um belo caminho a ser trilhado por outras. Respeito à necessidade de permanecer em seus territórios, aulas em períodos concentrados na universidade mescladas com períodos nas comunidades, programas curriculares que articulam o conhecimento acadêmico com o conhecimento tradicional, possibilidades de produção científica além dos artigos, ensaios, dissertações. Não é o único caminho, mas é um novo e partilhado caminho e pode e deve ser expandido para outras universidades públicas, aumentando as possibilidades de participação dos PCTs nestes espaços. (FAVILLA, 2017, p. 13-14).

Ou seja, é importante que a proposta de curso voltada aos PCTs possua ampla aderência as suas características. Aqui cabe destacar a ESPCT, durante os anos de 2017 e 2018 atuei como tutora, curso pensado a partir das necessidades apresentadas pelos PCTs. Neste espaço foram travados vários debates importantes pelos sujeitos de direitos e por agentes que atuam diretamente com PCTs para a construção de uma política pública eficaz, que traga resultados efetivos e positivos para os povos e comunidades, para a concretização dos direitos humanos e fundamentais dos PCTs.

Cabe destacar que, os PCTs possuem forma diferente de se relacionar com o meio ambiente. Se para a sociedade em geral a terra é apenas o solo que possibilita caminhar, locomover, retirar os alimentos, para os PCTs a terra é sagrada, deve ser tratada com respeito, com amor. Assim, pensar num curso para os PCTs é pensar em novas formas de intervenção, em novas práticas no processo de ensino-aprendizagem, que sejam capazes de dar conta das especificidades de cada povo e de cada comunidade atendida.

2. Curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais

O curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (ESPCT) foi desenvolvido no modelo Educação a Distância (EaD), na modalidade semipresencial, vinculado a Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com carga horária de 578 horas, 15 disciplinas e execução em 18 meses, ofertada gratuitamente. A proposta é considerada pioneira no Brasil, e foi coordenada pelo professor Júlio Cesar de Sá da Rocha. A Especialização foi desenvolvida em três territórios/polos: Região Metropolitana de Salvador (São Francisco do Conde), Sul da Bahia (Itabuna) e Nordeste (Paulo Afonso).

A primeira turma foi ofertada no ano de 2017-2018, ainda não foi publicado edital para a segunda turma. O Curso tem como objetivo geral,

Formar profissionais do direito, gestores públicos e lideranças dos povos e comunidades tradicionais portadores de diploma superior para atuarem na defesa do direito dos povos e comunidades tradicionais, implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais e demais normas asseguradoras dos direitos dos povos indígenas e demais povos tribais como indicada a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017)

A ideia de um curso voltado para os PCTs foi iniciada na Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) “História do Direito, meio ambiente e comunidades tradicionais: historicidade e afirmação de direitos” no Curso de Direito da UFBA, coordenada pelo professor Júlio Rocha e tendo como bolsista-monitora Roberta Nascimento.

A ACCS foi proposta visando realizar análise sobre os direitos dos PCTs, através da identificação e mapeamento de conflitos ambientais relacionados a tais povos e comunidades localizados no Estado da

Bahia. Várias comunidades foram visitadas a partir de novembro de 2011, exemplo: comunidade do Quilombo do Rio dos Macacos, localizada em Aratu, no município de Simões Filho/BA; a comunidade do terreiro Seja Hundé (Roça do Ventura), Cachoeira/BA; comunidade do Quilombo Kaonge, situado no Vale do Iguape, Cachoeira/BA; comunidade Quilombola da Barra, Rio de Contas/BA; Comunidade de Mato Grosso, Rio de Contas/BA; comunidade Quilombola do Kaonge, Ilha do Paty, São Francisco do Conde/BA; comunidade do Ilê Axê Iyá Nassô Oká (Casa Branca do Engenho Velho), Salvador/BA; visitas às vítimas do Chumbo da Fábrica Plumbum, Santo Amaro/BA; comunidade do Assentamento Rural Terra Vista, Arataca/BA; Aldeia Tupinambá Tikum em Olivença, Ilhéus/BA. (ROCHA e SILVA, 2015). E as atividades da ACCS resultaram em produtos, tais como:

[...] mapeamentos de conflitos, apresentação de resumos em encontros acadêmicos, apoio direto a comunidades (suporte jurídico na solicitação de tombamento no Terreiro de Oxumaré, apoio e demanda de audiência pública com Ministério Público no Terreiro do Ventura, petição ao Ministério Público Federal do Pará sobre incidentes na Terra Indígena Munduruku, apoio aos I e II Congressos de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (2012 e 2014). (ROCHA e SILVA, 2015, p. 45-46)

Foi a partir das ações da ACCS juntamente com os PCTs, que foi formulado o Curso de Especialização em Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais⁷ que teve sua primeira turma ofertada no ano de 2017. O processo seletivo para seleção das (os) discentes foi discipli-

7 Segundo Rocha e Silva “Atualmente, diante das atividades desenvolvidas pela ACCS com lideranças dos povos e comunidades tradicionais, a Universidade Federal da Bahia autorizou a criação do primeiro “Curso de Especialização em Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais” a ser oferecido entre 2016-2017, com aprovação nas instâncias da Faculdade de Direito (Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA e Congregação da Faculdade de Direito da UFBA) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. O curso será oferecido de forma gratuita e na modalidade Ensino à Distância (EAD) e atividades presenciais contempladas em quatro polos no Estado da Bahia”. (ROCHA e SILVA, 2015, p. 46). Ou seja, a intenção inicial é que o curso fosse ofertado em quatro polos, porém, no momento da execução foi ofertado em três polos.

nado no Edital nº 02/2017, e o seu perfil é amplo, abrangendo tanto pessoas que trabalham com a temática, como sujeitos que compõem os povos e comunidades tradicionais. No polo de Itabuna tivemos a participação dos sujeitos de direito ou de agentes que atuam com os PCTs, entre eles, povos indígenas, povos de terreiro/matriz africana, povos ciganos, quilombolas.

No acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem das (os) discentes foi verificado que algumas/alguns apresentavam dificuldade para acompanhar as atividades desenvolvidas, posto que, residem em comunidades tradicionais com difícil acesso a internet. Os debates realizados no ambiente virtual e nos encontros presenciais revelam uma tensão entre os direitos garantidos e a efetivação dos mesmos, demonstrando que a simples garantia não resulta em mudança material na vida dos PCTs localizados nas regiões atendidas pelo curso.

A equipe de execução do curso era composta, majoritariamente por mulheres, e dele faziam parte: coordenação geral; vice-coordenação geral; coordenação acadêmica/tecnológica; tutoras; técnicos-administrativos e docentes. O Curso foi estruturado por Eixos de Aprendizagem integrados pelas disciplinas, a saber: Fundamentos do Ensino a Distância; Metodologia do Trabalho Científico; Introdução ao Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais; Direito Constitucional e Povos e Comunidade Tradicionais; Direito Humanos e Povos e Comunidades Tradicionais; Tópicos de Antropologia; Direito Civil dos Povos e Comunidades Tradicionais; Direito Administrativo e Povos e Comunidades Tradicionais; Direito Ambiental e Sustentabilidade; Direito Agrário e os Territórios Tradicionais; Mapeamento de Conflitos e Território Tradicional; Segurança Pública e Povos e Comunidades Tradicionais; Direito do Trabalho, Saúde e Povos e Comunidades Tradicionais; e, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. (UNIVERSIDADE, 2017).

Mais do que falar sobre os direitos constitucionais e internacionais existentes para proteção, luta e defesa dos PCTs, o curso visou instrumentalizar as(os) discentes para suas demandas. Assim, além do aporte teórico sobre direito, antropologia e debates decoloniais, as disciplinas impulsionaram as(os) discentes a entender qual o caminho para buscar a efetividade dos direitos essenciais que não eram aces-

sados pelo PCT ao qual ele fazia parte ou atuava. Como garantir o acesso a documentação? Qual o caminho para realizar a regularização fundiária? Como proporcionar uma educação diferenciada capaz de garantir que os PCTs acessem temáticas que são importantes para o seu desenvolvimento?

Para realizar algumas atividades as(os) discentes se deslocaram aos cartórios, entrevistaram os mais velhos da comunidade, dialogaram com outros PCTs para a elaboração do trabalho em grupo, este trabalho era apresentado presencialmente ao final de cada módulo e resultava em momento de grande integração e socialização, em que as respostas as atividades eram apresentadas em forma de peça teatral, prosa, poesia, cordel, entre outras formas não convencionais de apresentação. As atividades indicadas pela equipe pedagógica e a forma de apresentação das(os) discentes foram muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Todas as atividades contribuíram para que o resultado do curso fosse positivo não só para os PCTs, mas para toda equipe envolvida, posto que, foi possível conhecer mais sobre os PCTs, entender sua forma de se relacionar e realizar diversas formas de interação. Os temas de maior recorrência nos debates eram: conflitos socioambientais, intolerância religiosa/racismo religioso, regularização fundiária, titulação de terras, respeito às características dos PCTs e as violações de direitos praticadas por representantes do Estado.

A avaliação da aprendizagem de cada disciplina e/ou atividade do curso foi realizada a partir de: apuração do cumprimento das atividades previstas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle; entrega dos produtos finais de cada disciplina; e, apresentação de trabalho realizado em grupo em encontro presencial. A avaliação foi desenvolvida de modo contínuo pelas tutoras e professoras(es), e acompanhada pela coordenação pedagógica, coordenação de tutoria e secretaria.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado no IV Congresso de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (Tema: **Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais e a luta pelos direitos humanos na contemporaneidade**), realizado em novembro de 2018, na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, e que contou com a presença, nas mesas redondas, de Ekedy Sinha (Ter-

reiro Ilê Asê Nassô Okâ), Antônio Bispo (Quilombola, Piauí), Eurico Baniwa (Advogado, povo Baniwa), Caciqua Antônia Assis (Povo Tuxá Rodelas), Doté Amilton Costa (Terreiro Hunkpame Savalu Vodun Zo Kwe), Elionice Sacramento (Comunidade Quilombola de Salinasdas Margaridas), Dinaman Tuxá (Povo Tuxá), Yalorisà Raïldalva dos Santos (Terreiro Ilê Asê Oyà Tolà), além de Saulo Casali Bahia (UFBA), Isis Conceição (UNILAB), Hedio Silva Júnior (Jurista), Ordep Serra (UFBA) e outros acadêmicos.

As bancas, diferente de outros cursos, foram pensadas a partir das especificidades dos PCTs, com a participação de acadêmicos e sujeitos de direito. Assim, o TCC visava ser mais do que textos para avaliação acadêmica, os trabalhos finais apresentaram a história de vida e luta dos povos e comunidades tradicionais da Bahia, a luta por acesso à direitos⁸, a relação com a terra, os processos educativos diferenciados, etc.

Além da composição diferenciada das bancas, com a presença dos sujeitos de direito, vale ressaltar o formato escrito de apresentação do TCC, que não ficou preso ao texto monográfico, as (os) discentes apresentaram o TCC em formato de exposição fotográfica, cordel, entre outras possibilidades. Outro ponto diferencial foi perceber o “clima” de conagração no dia das apresentações que faziam parte da programação do IV Congressos de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, com a presença dos PCTs para assistir a apresentação dos trabalhos finais. Pelos corredores além da confraternização da finalização do ciclo de atividades de curso, foi também momento de encontro dos diversos PCTs que estavam lá para assistir seus “irmãos”, “parentes” apresentarem a história de luta de seu povo ou comunidade.

Considerações finais

A partir do acompanhamento das discussões nos fóruns, chats e encontros presenciais foi possível perceber que os sujeitos de direitos, sujeitos históricos, ainda não têm efetivado os seus direitos constitu-

8 De acordo com Araújo e Santos, “Os problemas enfrentados pelas populações historicamente excluídas são de toda ordem, desde o ínfimo acesso à saúde, a educação de baixa qualidade, moradia precária, violação de direitos como o acesso à terra, a livre utilização do corpo, etc”. (ARAÚJO e SANTOS, 2017, p. 17).

cionalmente e internacionalmente garantidos. E é a partir desse olhar de luta, avanços e retrocessos que as discussões foram construídas no curso e novos caminhos para acessar direitos foram pensados.

Assim, a experiência como tutora do curso no polo de Itabuna, possibilitou não só ampliação do conhecimento acadêmico, mas também realizou uma aproximação com povos e comunidades tradicionais que ultrapassa os muros da academia, é uma experiência que sempre aquecerá minha existência. Muito obrigada a cada discente que compartilhou suas lutas, seus ensinamentos!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Novos sujeitos, novos direitos e cidadania: pluralismos e perspectivas do Sul – aspectos iniciais. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 15–28, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm >. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

_____. **Cartilha da CNPC**. Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. s/a.

_____. **Decreto de 27 de dezembro de 2004**, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Dnn/Dnn10408.htm>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

_____. **Decreto de 13 de julho de 2006**, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10884.htm#art11 >. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

_____. **Decreto nº 8.750**, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10884.htm#art11 >. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

_____. **Decreto nº 9.759**, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

FAVILLA, Kátia Cristina. **Encontros neocoloniais: o estado brasileiro e os povos e comunidades tradicionais**. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROCHA, Julio César de Sá da; SILVA, Roberta Nascimento da. Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS) e os povos tradicionais: experiência de campo do curso de direito da Universidade Federal da Bahia. **Revista FIDES**, Natal, v. 6, n. 2, jul./dez. 2015.

SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional**. Manaus: UEA, 2007.

THUM, Carmo. Povos e Comunidades tradicionais: aspectos históricos, conceituais e estratégias de visibilidade. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 162-179, junho, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Regimento interno Curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Salvador, 2017.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: APLICAÇÃO DO DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS AO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Patricia Dino Araujo

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é demonstrar a importância da inserção dos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos ao ordenamento jurídico brasileiro, conforme a abertura dada pela Constituição Brasileira de 1988. Neste sentido, primeiramente será apresentada a importância desses tratados, bem como de sua fonte — o chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos. Em um segundo momento, o destaque será a adoção pela Constituição Federal de 1988 pela defesa dos direitos e garantias fundamentais, como pilares da nova ordem democrática. Em sequência, será desenvolvida a análise da posição do Brasil, quanto a adoção do Regime Progressivo de Pena e a realidade dos encarcerados no país. Prenuncia-se, assim, o fim da época em que a forma pela qual os Estados governavam seus nacionais era concebida como um problema de jurisdição apenas interna, como extensão de sua soberania.

Motivada por estas concepções, surge, a partir do pós-guerra, em 1945, a Organização das Nações Unidas. Em 1948 é adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela aprovação unânime

de 48 Estados, com 8 abstenções. A Declaração consolida a afirmação de uma ética universal, consagrando valores de cunho universal, a serem respeitados pelos Estados. Quanto a metodologia empregada, registra-se que foi utilizado o Método Indutivo, com ampla pesquisa bibliográfica.

Saiba Mais!

2. REGRAS MÍNIMAS DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O TRATAMENTO DE PRESOS (REGRAS DE MANDELA)

Os tratados internacionais de direitos humanos têm como fonte um campo do Direito bastante recente, denominado Direito Internacional dos Direitos Humanos, nada mais nada menos que o Direito do pós segunda guerra, nascido da necessidade de respostas às babáries cometidos durante o Nazismo. Seu desenvolvimento foi atribuído às monstruosas violações de direitos humanos da era Hitler e à convicção de que algumas destas violações poderiam ser impedidas posteriormente se um efetivo sistema de proteção internacional de direitos humanos existisse. Está consolidado o entendimento de que a proteção aos direitos humanos não está reduzido ao domínio dos Estados, porque revela tema de legítimo interesse internacional.

No que tange à posição do Brasil diante do sistema internacional de proteção dos direitos humanos, observa-se sua adesão a partir do processo de democratização do país, deflagrado em 1985, quando o Estado Brasileiro passou a ratificar relevantes tratados internacionais sobre direitos humanos. O marco inicial do processo de incorporação desses tratados pelo Direito Brasileiro foi a ratificação, em 1989, da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes. A partir daí deu-se a ratificação de inúmeros outros instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos, que também foram incorporados pelo Direito Brasileiro sob a égide da Constituição Federal de 1988. Assim, a partir da Carta de 1988 foram ratificados pelo Brasil: a) a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; c) o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; d) o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de

janeiro de 1992; e) a Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; f) a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995. Estas inovações foram introduzidas pela Carta de 1988, especialmente por ter a prevalência dos direitos humanos como princípio orientador das relações internacionais.

Tendo em vista a preocupação das Nações Unidas pela humanização da justiça criminal e garantia dos direitos humanos, e enfatizando sua importância fundamental na administração diária da justiça criminal e na prevenção ao crime, adotou a ONU regras mínimas, universalmente reconhecidas, para a guarda de presos pelo Estado e que têm sido parâmetro no desenvolvimento de leis correcionais e de políticas nacionais desde de sua adoção pelo Primeiro Congresso sobre Prevenção ao Crime e Tratamento de Infratores, em 1955.

Estas regras foram fundamentadas: nas normas das Nações Unidas sobre prevenção ao crime e justiça criminal, adotados desde 1955, que fornecem diretrizes adicionais sobre o tratamento de presos; no Código de Conduta para Policiais; nos Princípios de Ética Médica Aplicáveis à Função do Pessoal de Saúde, especialmente aos Médicos; na Proteção de Prisioneiros ou Detidos contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes; nos Princípios Básicos sobre o Uso da Força e Armas de Fogo pelos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei; nos Princípios sobre a Investigação e Documentação Efetiva da Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes; e nos Princípios e Diretrizes sobre o Acesso à Assistência Legal nos Sistemas de Justiça Criminal.

Este documento é o que há de mais recente no panorama internacional sobre o tema do encarceramento, e é composto por 173 regras, foi assinado em Viena, em 22 de maio de 2015. Estas regras são tidas como princípios e tratam de pessoas presas ou detidas sem acusação, direitos dos presos civis, presos sob custódia ou aguardando julgamento, presos com transtornos mentais e/ou com problemas de saúde, relações sociais e assistência pós-prisional, educação e lazer, tratamento, classificação e individualização, privilégios e trabalho.

Levou em consideração o desenvolvimento progressivo do direito internacional no tratamento de presos, desde 1955, inclusive de in-

strumentos internacionais como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e a Convenção contra Tortura e Outros Tratamentos e Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes e o seu Protocolo Facultativo. Este documento teve a adesão do Brasil.

Firma-se a coexistência dos sistemas global e especial de proteção dos direitos humanos, como sistemas de proteção complementares. O sistema especial de proteção, que onde o sujeito passa a ser visto em sua especificidade e concreticidade (ex: protege-se a criança, os grupos étnicos minoritários, os grupos vulneráveis, as mulheres, etc). E o sistema geral de proteção (ex: Pactos da ONU), endereçados a toda e qualquer pessoa, devido a sua abstração e generalidade.

3. A HIERARQUIA DOS TRATADOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO DE DIREITOS HUMANOS À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Inicialmente, é necessário mencionar que a Constituição Federal de 1988 constitui um marco jurídico da transição a democracia e da internalização dos direitos humanos no ordenamento jurídico Brasileiro. O texto de 1988, simboliza a ruptura com o regime anterior de característica autoritária, sobrepondo os direitos e garantias fundamentais como pilares, e deslocando-se ao patamar de documento mais avançado e abrangente sobre a matéria, na história constitucional do país.

É nesse contexto que há de se interpretar o disposto no art. 5º, § 2º da CF/88, fazendo a interação entre o Direito brasileiro e os tratados internacionais de direitos humanos. Ao fim da extensa Declaração de Direitos enunciada pelo art. 5º, a Carta de 1988 estabelece que os direitos e garantias expressos na Constituição “não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”. Assim, os direitos fundamentais podem ser organizados em três distintos grupos: a) o dos direitos expressos na Constituição; b) o dos direitos implícitos, decorrentes do regime e dos princípios adotados pela Constituição Federal; e c) o dos direitos expressos nos tratados internacionais subscritos pelo Brasil.

A Constituição Federal assim inovou sem seu art. 5º, § 3º, trazendo a necessidade de evolução e atualização da jurisprudência, realçadas no Supremo Tribunal Federal, quando do julgamento do RE 466.343, em 22 de novembro de 2006, com voto proferido pelo Ministro Gilmar Ferreira Mendes, nos seguintes termos:

(...) a reforma acabou por ressaltar o caráter especial dos tratados de direitos humanos em relação aos demais tratados de reciprocidade entre Estados pactuantes, conferindo-lhes lugar privilegiado no ordenamento jurídico. (...) a mudança constitucional ao menos acena para a insuficiência da tese da legalidade ordinária dos tratados já ratificados pelo Brasil, a qual tem sido preconizada pela jurisprudência do Supremo Tribunal Federal desde o remoto julgamento do RE n. 80.004/SE, de relatoria do Ministro Xavier de Albuquerque (julgado em 1.6.1977; DJ 29.12.1977) e encontra respaldo em largo repertório de casos julgados após o advento da Constituição de 1988. (...) Tudo indica, portanto, que a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, sem sombra de dúvidas, tem de ser revisitada criticamente. (...) Assim, a premente necessidade de se dar efetividade à proteção dos direitos humanos nos planos interno e internacional torna imperiosa uma mudança de posição quanto ao papel dos tratados internacionais sobre direitos na ordem jurídica nacional. É necessário assumir uma postura jurisdicional mais adequada às realidades emergentes em âmbitos supranacionais, voltadas primordialmente à proteção do ser humano. (...) Deixo acentuado, também, que a evolução jurisprudencial sempre foi uma marca de qualquer jurisdição constitucional. (...) Tenho certeza de que o espírito desta Corte, hoje, mais que nunca, está preparado para essa atualização jurisprudencial”. Por fim, concluiu o Ministro pela suprallegalidade dos tratados de direitos humanos.

Acredita-se que o disposto no art. 5º, § 3º, reconhece de maneira explícita a natureza materialmente constitucional dos tratados de direitos humanos, reforçando a existência de um regime jurídico misto, que distingue os tratados de direitos humanos dos tratados tradicionais de cunho comercial.

4. O SISTEMA PENAL BRASILEIRO E A REALIDADE SOCIAL.

Nem sempre a sociedade esteve organizada como a conhecemos atualmente. Ao longo da história, a humanidade evoluiu naquilo que diz respeito às formas de sobrevivência e organização da vida em comunidade, buscando consolidar princípios solidários e de respeito à vida. Situações de conflito armado – causadas principalmente por divergência políticas, religiosas, culturais, étnico-raciais e disputas territoriais – são uma constante em nossa história. Por outro lado, muitas vezes em resposta a tais situações, temos uma história de construção de realidades nas quais a vida é considerada o valor maior e, portanto, deve ser protegida e viabilizada em sua integridade. Dessa compreensão surgem diversos mecanismos de defesa dos Direitos Humanos e de promoção de uma cultura que se oponha radicalmente a todos os tipos de violência.

É principalmente a partir da segunda metade do século XX que o paradigma dos Direitos Humanos se consolida reunindo referenciais jurídicos, teóricos e empírico-metodológicos. Desde então, ampliou-se o escopo de direitos, e hoje trabalhamos com uma abordagem que reúne não somente os direitos civis e políticos, mas também os direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. O princípio máximo desse paradigma é a universalidade da dignidade humana, sendo considerada a singularidade de cada indivíduo e seu segmento sociocultural.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, é uma referência basilar na qual encontramos todos os princípios e direitos expressos. Esse documento é um marco para a humanidade, uma vez que buscou alinhar as nações a um compromisso de defesa incondicional do direito de todos à vida digna em qualquer contexto em que ela se encontre. Os Direitos Humanos são um conjunto de princípios e direitos que juntos representam a defesa e a promoção da vida digna para a pessoa humana. Isso implica considerar a universalidade do ser humano e também as especificidades de cada pessoa, ou seja, a prática dos Direitos Humanos deve considerar que o direito à vida digna é um princípio que rege todas as políticas públicas diante da especificidade de cada grupo e de cada segmento social.

Historicamente, os Direitos Humanos vêm se transformando e ampliando sua abordagem diante das conquistas sociais e transformações culturais. A princípio, se referiam ao homem enquanto indivíduo (direitos de liberdades); em seguida, observavam uma compreensão de homem como sujeito social e político (direitos de igualdade), aspectos que amplia o campo dos direitos para essas dimensões; atualmente, a abordagem dos Direitos Humanos é bem mais ampla, na medida em que se compreende o homem como um ser coletivo (direitos de fraternidade e solidariedade), que existe em um mundo em interação, complexos, quase sem fronteiras, que – graças aos avanços tecnológicos – amplia infinitamente as possibilidades de trocas, de construção de conhecimento e de acesso à informação. Segundo Oscar Villena VIEIRA (2008, p. 207), são as desigualdades sociais “que causam a invisibilidade daqueles submetidos à pobreza extrema, a demonização daqueles que desafiam o sistema e a imunidade dos privilegiados”, minando assim o próprio Estado de Direito e a observância das leis. A ofensa à dignidade dos invisíveis é igualmente invisível, porque não gera reação política ou social.

Viver com dignidade em um contexto de respeito aos direitos fundamentais tem sido uma busca permanente da sociedade civil e dos movimentos sociais, processo que se acentuou nas décadas finais do século XX, período conhecido como “redemocratização do Brasil”. Foi a partir dos anos 1980 que os processos de defesa e concretização dos direitos constitucionais e dos Direitos Humanos ganharam nova energia e visibilidade e, culturalmente, passaram a fazer parte do cotidiano nacional de uma maneira mais universalizada. Podemos considerar que, com o fim da ditadura, a retomada dos princípios e garantias universais, instituintes da vida, e da vida em comunidade se tornou um objetivo para a sociedade brasileira.

A concepção de dignidade da pessoa humana não pode ser afastada dos rotulados como criminosos e bandidos, a hipótese é a de que a própria concepção de dignidade está vinculada às práticas do indivíduo e não à sua condição inerente de ser humano. Desta forma, os encarcerados não são vistos como titulares de direitos, autorizando-se o uso repressivo e até mesmo letal das forças estatais. Mesmo essa visão de garantia dos direitos humanos sendo um tanto mais palpável, ainda se

configura como um dever ser, pois na contraditória realidade nem todos podem desfrutar desses direitos.

Os direitos humanos têm exercido duas funções: na primeira os direitos humanos atuam como limitação ao poder do Estado de punir, limitando igualmente as condições da punição; e uma outra função positiva, que seria limitando a criação de leis e a sua aplicação, direcionada não somente excluídos. Nesse sentido, é que os direitos humanos e a dignidade humana tem a importante tarefa de serem limites ao poder de punir do Estado, servindo de baliza para o hiperencarceramento brasileiro. Conforme relatório da CPI do sistema carcerário nenhum presídio brasileiro cumpria as exigências legais exigidas na Lei de Execução Penal Brasileira (CPI, 2009), seguem a mesma conclusão os relatórios da ONU, entre outros. Segundo a CPI, o Brasil, em 2014, ficou em terceiro lugar no ranking mundial dos países com maior número de pessoas cumprindo pena em regime fechado, somam-se 715.592 pessoas sob custódia, 567.655 estão presas no sistema prisional e 147.937 em prisão domiciliar.

Ainda conforme o relatório, o Brasil também tem 20.532 jovens cumprindo medidas socioeducativas, onde a contenção desses jovens além de humilhante, pouco atende as condições de ressocialização. O que se vê hoje são estabelecimentos prisionais incapazes de proporcionar o mínimo de dignidade as essas pessoas, encontramos pessoas amontoadas em cubículos, sem quaisquer condições de higiene, iluminação, alimentação, vestuário, educação e trabalho adequadas. Quanto à superlotação, dados da mesma CPI demonstram que o sistema prisional brasileiro:

“Apresenta um déficit de mais de 220 mil vagas, o que representa a total impossibilidade de cumprir os direitos dos presos de estar em uma cela individual que atenda ao mínimo desejável a reabilitação, arejada, que contém um dormitório, aparelho sanitário e lavatório com área mínima de 6 m².”

Outro dado relevante é o de que 40,1% dos presos são presos provisórios, aguardam sentença, sem levar os presos nas delegacias de polícia! Nos últimos 20 anos, o encarceramento cresceu 379%, sendo

que a população do país cresceu em ritmo diferente, apenas 30%, isto representa 300,96 presos por 100 mil habitantes. Importante frisar o perfil da população carcerária no Brasil, composta por homens, pretos ou pardos, jovens e com baixa escolaridade (CONNECTAS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estas reflexões é possível observar que os tratados internacionais de direitos humanos podem contribuir de forma decisiva para o reforço da promoção dos direitos humanos na ordem jurídica nacional. No entanto, observa-se uma imensurável responsabilidade dos Poderes Públicos no fracasso interno quando da adaptação das mesmas, evidenciadas pelas investigações nas quais o Brasil passa nas cortes internacionais. Resta o conhecimento da aplicação destes instrumentos internacionais de direitos humanos, com a sua ampla adoção pelos agentes operadores do Direito devido à relevância e à necessidade de advogar estes tratados junto a instâncias nacionais e internacionais, abrindo espaço e viabilizando avanços reais na defesa do exercício dos direitos de cidadania.

A partir da Constituição de 1988 houve intensa interação entre o Direito Internacional e o Direito interno, fortalecendo a rede de proteção aos direitos fundamentais, com uma sistemática e lógica próprias, fundadas no princípio da primazia dos direitos humanos. A Carta de 1988 propõe um projeto redemocratizante e humanitário, cabendo aos operadores do direito conhecer, aplicar e propagar esses valores. Aos agentes jurídicos cabe a manutenção da ordem democrática de 1988, impedindo que se restaurem no ordenamento jurídico, antigos valores do regime autoritário, tão repudiado e abolido.

Agora, mais do que nunca, os operadores do Direito estão diante do desafio de reinventar, reimaginar e recriar seu exercício profissional a partir das inovações jurídicas internacionais, tendo sobretudo como referência: a prevalência dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas, Status of Ratifications of the Principal International Human Rights Trea-

ties. Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/pdf/report.pdf>>
Acesso em 10/01/20.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro-RJ: Revan, 2002.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Tradução: J, Cretella Jr. e Agnes Cretella I. 2. ed. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, 1997.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001, p. 268.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**. Parte Geral. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 236** de 2012. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=111516&tp=1>>. Acesso em: 10/01/20.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL.SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Parecer Nº 1.576**, de 2013. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 8 de dez. 2013. Disponível em:

<<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=143751&tp=1>>. Acesso em: 10/01/20.

CELSONO, D. Albuquerque Mello. **Curso de direito internacional público**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2015. p. 69

COSTA, Lúcia Mendes da; AMARAL, Marilda Ruiz de Andrade. **A superlotação do sistema prisional brasileiro**. Presidente Prudente: s.n, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 196.

REZEK, Francisco. **Direito internacional público: curso elementar**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2015. p. 106.

GOMES, Luís Flávio. **A política da vingança e o aumento dos cadáveres**. Disponível em: <<http://atualidadesdodireito.com.br/lfg/2013/10/23/a-politica-da-vinganca-e-o-aumento-dos-adave-res/>>. Acessado em: 10/01/20.

GOMES, Luis Flávio. **Crimes violentos e perversos e nova lei de execução penal**. Disponível em: <<http://institutoavantebrasil.com.br/crimes-violentos-perversos-e-nova-lei-de-execucao-penal/>> Acesso em: 10/01/20.

GRECO, Rogério. **Direitos humanos, sistema prisional e alternativa à privação da liberdade**. São Paulo: Saraiva, 2011.

HUMAN RIGHTS: a compilation of international instruments (Direitos humanos: uma compilação dos instrumentos internacionais), Volume I (Primeira Parte), Universal Instruments (Instrumentos Universais) (Publicação das Nações Unidas, N. de Catálogo E.02.XIV.4 (V. I, Parte 1)), seção J, N. 34.

JESUS, Damásio E. de. **Código Penal Anotado**. 20^a ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARCÃO, Renato. **Curso de Execução Penal**. 9^a ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MONTEIRO, Felipe Mattos; CARDOSO, Gabriela Ribeiro. **A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/12592/9689>> Acesso em: 10/01/20.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Processo Penal e Execução Penal**, 3^a ed., São Paulo Revista dos Tribunais, 2007.

PRADO, Luiz Regis. **Bem jurídico-penal e Constituição**. São Paulo: Revista do Tribunal, 1999.

QUEIROZ, Paulo de Souza. **Direito Penal – Introdução crítica**. Belo Horizonte. Forense. 2000.

REALE JÚNIOR, Miguel. **Erros e absurdos do Projeto de Código Penal**. Revista de Estudos Criminais, Porto Alegre, v. 11, n. 50, p. 79-95, jul./set. 2013.

REGO, Isabel Pojo do. **Sociologia da Prisão**. Resenha da obra: Sociologie de la Prison, de Philippe de Combessie. Volume 19. Brasília: s.n, 2014.

O SENTIDO DA POLÍTICA E DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZAS.

Ivone Laurentino dos Santos

Introdução

Hannah Arendt(2009a), na sua célebre obra: “A condição humana” descreve a vida humana, a partir de três atividades fundamentais: labor, trabalho e ação. Segundo a filósofa, a cada uma dessas atividades corresponde uma das condições básicas, mediante as quais a vida foi dada à homens e mulheres no planeta Terra. O “agir” situa homens e mulheres na seara da política, na medida em que exige dos mesmos a elaboração de discursos justificadores de suas ações e facilitadores do convívio social, sem o qual a política seria impensável.

A política é entendida por Arendt(2002), como a pluralidade de ser, de sentir e de pensar, que acaba por repercutir no que somos e seremos, enquanto humanidade. Com Arendt(1993) chegamos à uma conclusão bem simples: somos seres eminentemente sociais, forçados *no e pelo* o olhar do Outro. A questão é que se, de fato, somos o que imaginamos ser, a partir do que o outro imprime em nós, não somos, como algo pronto e acabado; ao contrário, como corpos no mundo e para o mundo(MERLEAU-PONTY, 1999),nos constituímos como permanentes *vir-a-ser*, processos nunca acabados; movimentos que jamais se acabam, que jamais se concluem.

Paradoxalmente, o caráter relacional da existência humana, ao mesmo tempo que nos liberta, pode nos imobilizar ou nos escravizar. Faz sentido pensar como Sartre(2006) que, de fato, “o inferno são os outros”, visto que, para além das fantasias, que cada um de nós possa criar sobre nós mesmos, o olhar do outro estará sempre à espreita, para nos dizer(no sentido de jogar na nossa cara, mesmo!) aquilo que, muitas das vezes, não estamos dispostos a ouvir.

Quando refletimos sobre quem somos, por exemplo, traçamos, sem grandes dificuldades, linhas imaginárias de como nos vemos, linhas estas estabelecidas a partir do que o outro diz de nós, de modo que o discurso do outro acaba por determinar, em grande parte, o nosso próprio discurso sobre nós mesmos. Além disso, o discurso que, ao menos aparentemente, nos define está longe de ser resultante de uma consciência toda harmônica, racional e equilibrada, como pensávamos antes de Sigmund Freud (1940).

A psicologia – e, muito especialmente, a psicanálise – pode nos ajudar a compreender que o dito(e até o não-dito) sobre nós; ou seja, as brechas, as intercorrências e os silêncios que atravessaram, e ainda atravessam, as diversas narrativas existentes sobre o nosso eu, talvez diga bem mais sobre quem somos, do que propriamente o nosso próprio discurso, elaborado a partir das nossas pretensões conscientes(e inconscientes) sobre quem somos, de forma negociada com nossos mais íntimos e profundos desejos e que possibilita à todos nós, expressarmos os nossos sentimentos sobre quem somos no mundo.

Assim sendo, são fortes os indícios de que, independente do que somos e do que nos tornamos ao longo da história, os processos que nos definem, que garantem o desenvolvimento das nossas humanidades, capacidades e potencialidades, são políticos e relacionais, não devendo ser pensados de modo indissociável de um projeto de educação. Paulo Freire(2005), ao pensar a educação como ato político, o fez a partir da constatação de que *é na e pela* educação que trilhamos as nossas trajetórias, em busca de humanidade. Somente a educação pode nos oferecer – como seres condenados à liberdade(SARTRE, 2013) – a oportunidade de darmos sentido as nossas experiências, na medida em que *é* o processo educativo que nos instrumentaliza para o enfrentamento das realidades concretas que nos desafiam, o tempo todo.

O fato é que, os tempos tenebrosos que se apresentam na atualidade, exigem mais do que nunca, de cada um de nós, uma disposição para construir coletivamente um projeto de educação libertador(FREIRE,2011) que nos favoreça, no sentido de que possamos nos colocar em busca de nós mesmos(MAY, 2011); em busca das respostas de que tanto necessitamos, em um momento histórico tão grave, como este, em que uma pandemia(COVID-19) ameaça à todos os humanos, de um modo geral, e aos socialmente mais frágeis, em particular.

A fenomenologia(DARTIGUES, 1992) aposta na intencionalidade da consciência e no potencial para que esta, enquanto projeto intencional, se desenvolva. Trata-se de uma empreitada que parece um grande desafio, pois a sua implementação dependerá da capacidade e disposição humanas de levar adiante um projeto educativo sério, comprometido com o desenvolvimento pleno de todos e todas. Somos seres em processo de conscientização(FREIRE,2016) e esse processo de conscientização, próprio da educação, é alcançado na medida em que nos damos conta de que estamos *no* mundo e *com* o mundo, o que implica no fato de que, é na práxis que tomamos consciência da relação de profunda dependência entre esse processo de mundanização, em que estamos inseridos, e um processo educativo maior, que nos permita uma tomada de decisão política, que resulte no compromisso, assumido pelas coletividades, com a busca da liberdade de cada um e de todos, ao mesmo tempo.

Enfim, é no mundo e com o mundo, provocado por um processo de educação sério, que o “eu” de cada um de nós, vai construindo saberes sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as teias relacionais que os unem e/ou os desunem. Nesse movimento histórico, novos conhecimentos vão sendo gerados, ampliando, cada vez mais, as possibilidades de uma certa autonomia para cada um e para todos; trata-se de um jogo entre o individual e o coletivo, em um processo dialógico interminável. Assim, hoje, mais do que ontem, quando pensamos nas condições de homens e mulheres, nos seus processos de humanização, fica a constatação da existência de um jogo dialético das nossas relações com o mundo; jogo do qual nenhum de nós consegue(e talvez nem deseje) escapar, sob pena de nos a pequenarmos, reduzindo as tantas possibilidades de, juntos, desenvolvermos as nossas capacidades e potencialidades.

Para o bem e/ou para o mal, é na dialética que ocorre(ou não!) a nossa tomada de consciência da nossa estreita relação com nós mesmos, com os outros e com o mundo. É na ação, na práxis e, portanto, no trabalho, que nos apropriamos – do modo que damos conta – da realidade, colocando em ato as nossas possibilidades de transformá-la, ao mesmo tempo em que somos, por ela, também modificados. Em suma, transformar o mundo e a si mesmo, mais que um direito de cada homem e de cada mulher, é um dever, um compromisso ético; onde cada um possa se assumir como protagonista do seu próprio processo de se fazer, de se costurar, de se remendar(se for o caso), de modo dialogal e histórico, em um movimento constante, em busca de realização.

Afinal, quem somos nós? Como se constitui o ser humano? Atualmente não cabe a ideia de uma natureza humana. Sartre(1973) está certo quando afirma que a existência precede a essência, ou seja, que a vida não tem sentido a priori, pois antes de vivermos, a vida é um absoluto nada, que depende de nós, para dar-lhe algum sentido, sendo que os valores e verdades estabelecidos residirão, justamente, no sentido que escolhermos para as nossas experiências. Em suma, existimos como seres de projeto e só depois nos tornamos isso ou aquilo, a depender das escolhas que fazemos e dos contratos que assinamos ou recusamos durante a nossa existência no mundo.

O humano, portanto, é resultado de um processo inconcluso de tomada de consciência, do que é, do que poderia ter sido e das diversas possibilidades que aguardam a cada um, no que ainda lhe resta de tempo de vida. Para que possamos seguir na nossa tarefa intransferível de confrontar o que desejamos ser, com o que o mundo objetivo(em tempos de pandemia COVID-19) nos permite ser; para que possamos seguir adiante na tentativa de ser o que a nossa subjetividade sinaliza para nós mesmos – apesar dos olhares dos outros, sempre à espreita, a colocar em dúvidas as nossas já tão escassas certezas sobre nós mesmos, sobre um possível futuro e sobre a realidade concreta, que insiste nos desafiar – precisamos de uma educação para a liberdade, uma educação voltada para o cultivo das nossas humanidades e para o desenvolvimento do nosso potencial, tanto individual, como coletivamente.

Objetivamente, a proposta deste texto é dar visibilidade as possibilidades de construirmos um projeto de educação que, enquanto

ato político(FREIRE,2011), tenha como pressuposto fundamental, a afirmação da liberdade de cada um e de todos, ao mesmo tempo, sem discriminação de qualquer espécie. Para tanto, serão aqui resgatadas as ideias de pensadores contemporâneos – Com destaque para Hannah Arendt(2009a/2009b) – que nos permitam vislumbrar a construção de um mundo democrático, pautado no diálogo e no respeito à toda e qualquer diferença; mundo esse sem o qual o projeto de educação aqui referido será sempre um sonho a se realizar.

Enfim, trata-se de retomar reflexões pontuais de autores que ousaram defender – para além das propostas fascistas levadas a cabo na contemporaneidade(RAGO & VEIGA-NETO, 2019) –, um mundo onde a diferença possa ser vista, não para fins de discriminação e estigmatização(GOFFMAN, 2013), mas para que as necessidades de todos sejam minimamente supridas e para que ninguém sinta-se envergonhado de si mesmo e/ou impedido de se educar em liberdade. Dito de outro modo, os pensadores aqui tratados, não se omitiram diante da árdua tarefa de tornar visível a necessidade de se construir um outro mundo: igualitário, equânime, solidário e justo, onde sejam garantidas para todos, as devidas oportunidades de se colocar em movimento, em busca de ser mais(FREIRE, 1996).

1. Hannah Arendt: “o sentido da política é a liberdade”.

O que é a política? Qual o seu sentido? Segundo Hannah Arendt(2002) a política trata da convivência entre os diferentes, onde homens e mulheres se organizam para realizar certas coisas em comum, sem as quais as suas vidas seriam um caos absoluto, onde prevaleceriam ações petrificadas e desprovidas de sentido. Nessa perspectiva, a política seria, portanto, indissociável da democracia e consequentemente, da liberdade. Enfim, a política seria a mais pura expressão da liberdade.

Nas palavras de Hannah Arendt(2016: 216), “*ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade*”. Nessa perspectiva, somos seres de ação e qualquer situação que venha impedir as nossas produções no mundo, tornando-nos incapazes de alterá-lo, ajustando-o às nossas necessida-

des, deve ser terminantemente combatida. A grosso modo, humanos tornam-se humanos em liberdade; se lhes falta a liberdade, a tendência será o embrutecimento, a degradação e a morte. Ou seja, não existe salvação fora da liberdade; restando aos seres humanos a tarefa de “agir em concerto”(ARENDT, 2009a) em prol da conquista da liberdade para todos e todas.

Para Arendt(2009), portanto, não existe uma natureza humana pronta e acabada. Ao contrário, somente com palavras e atos podemos nos inscrever no mundo humano; essa inserção equivale à um segundo nascimento, onde confirmamos o fato original e singular do nosso aparecimento biológico. Nesse sentido, tornar-se humano é um processo, que carece de liberdade para acontecer; para além do nascimento biológico, é na ação, no discurso e na política, que deixamos nossas marcas no mundo.

É na ação e no discurso, que homens e mulheres tem a oportunidade de mostrar quem são, revelando ativamente suas identidades pessoais, como entes singulares no mundo; é na ação e no discurso que seres humanos inscrevem seus nomes na história e se apropriam do mundo, dando-lhes sentido. Diante disso, resta-nos concluir, com Arendt(2009a), que negar a liberdade às pessoas equivale a negar suas humanidades; equivale a ignorar suas necessidades e potencialidades humanas; equivale a aceitar que humanos não se humanizem; equivale a romper com a condição humana natural para a liberdade, para o discurso e para a ação, individual e coletiva.

A liberdade – pressuposto fundamental para que as pessoas convivam com as outras – expressa no discurso e na ação, vem à tona, na medida em que homens e mulheres se articulam, formam grupos e determinam entre si, no mais simples gozo da convivência humana, os preceitos que devem reger suas permanências no mundo. Até mesmo em épocas históricas de petrificação e de ruínas, a faculdade da própria liberdade, que Arendt(2016) chama de capacidade humana para começar, fonte oculta inspiradora, que anima e dá suporte para todas as atividades – que constitui a fonte basilar de todas os fenômenos grandes e belos – continua intacta.

Essa fonte, presente, mesmo em momentos em que a vida política se deixou petrificar, tornando-se impotente para interromper proces-

sofismas automáticos, tem potencial para reacender a chama da vida e, mais uma vez, provocar um recomeço, quase como um milagre, um milagre da ação política que, uma vez regada com liberdade, possibilita à homens e mulheres a felicidade do convívio social (ARENDT, 2018b). É na política que homens e mulheres tem a possibilidade de assumir a autoria de seus discursos e ações; sem política e, portanto, sem discurso, em lugar de humanos “teríamos robôs mecânicos a realizar coisas, que seriam humanamente incompreensíveis” (ARENDT, 2009a: 191).

É na política que convivemos e encontramos, em conjunto, soluções para os intermináveis problemas que a vida nos apresenta; é na política que combatemos o bom combate; que lutamos, sonhamos, sentimos, perdoamos e somos perdoados; cumprimos promessas; estabelecemos parcerias, enfim, somos felizes ou infelizes, de modo que, podemos afirmar, sem medo de errar, que não existe vida humana fora da política e da liberdade à ela correspondente. Como já dito, em Arendt (2009a), a ação é expressão da pluralidade, que pressupõe o convívio pleno e mútuo via *léxis* e *práxis*, que não visa nenhum fim outro, que destoe do propósito de “agir em concerto”, o estar entre pares. Assim sendo, a ação é fim em si mesma e guarda em si um elemento inesperado, a partir do novo que se anuncia e que inicia e reinicia, a cada dia, novas propostas de mundo e de organização de mundo.

Cuidar do mundo e do outro, nessa perspectiva, é uma tarefa fundamental que se inicia com o comprometer-se com o espaço público, *locus* de efetivação da ação e do discurso. Assim, aparecer e dar espaço para que o outro apareça é condição *sine qua non* da esfera pública e qualquer negação desse espaço tende a se assemelhar à proposta totalitarista (ARENDT, 2012), ao negar à milhões de pessoas, justamente essa possibilidade: de efetiva aparição. Ao negar a existência plural e condenar homens e mulheres ao terror do campo de concentração, numa tentativa sórdida de desumanizá-los, isolando-os e negando-lhes o direito ao convívio social, o totalitarismo (ARENDT, 2012) esvazia de sentido a vida humana, coisificando-a e embrutecendo-a.

Em Arendt (2009b), o poder enquanto experiência de uma ação em concerto, só pode se efetivar na mais flagrante pluralidade, em que

o contraditório, o dissenso, possa emergir como expressão da polifonia que alicerça e fundamenta o espaço público. Um som uníssono pode até ter a sua beleza, ao esbanjar seu caráter harmônico na natureza ou em uma sinfonia, mas mesmo nestas, o destaque se dá na pluralidade de sons; na esfera pública não é muito diferente: a variedade de vozes e de ações é que garantem a beleza, expressa na permanência do aspecto plural da ação, como fenômeno humano, demasiadamente humano.

A política, enquanto expressão da liberdade, exige de cada um de nós, que tenhamos a devida coragem para enfrentar a diversidade, compreendendo-a, não como um problema, mas como riqueza, como possibilidade para a ação e para o começo e o recomeço; na política, seremos capazes de nos responsabilizarmos por nossos atos e falas. Nesse sentido, a liberdade, expressa em ação e discurso, nos permitirá comprometer-se, constantemente, com uma reflexão, em que nos encontrando com nós mesmos(MAY, 2011), elevemos ao julgamento tudo o que dizemos e fazemos para que, com responsabilidade, possamos continuar plurais, resistindo à qualquer tentativa de sermos levianos ou perpetradores da violência(ARENDT, 2009b), o que resultaria na negação do espaço público, do poder e da multiplicidade de seres e de saberes.

1. Agora, mais do que nunca, a necessidade de um projeto de educação para a liberdade.

Em tempos de pandemia(já são 377.000 mortes no mundo, pela COVID - 19), urge que repensemos sobre quais tem sido nossas prioridades até então. As populações mais afetadas tem sido os grandes centros urbanos, considerados como os geradores da economia mundial como, por exemplo, New York; os Estados Unidos já acumula mais mortes que as ocorridas durante a guerra do Vietnã. Esse quadro, típico de filmes de terror, traz uma mensagem bem simples: a economia, por si mesma, não é suficiente para a sobrevivência da humanidade; ao contrário, talvez tenha sido, justamente, a ânsia pelo poder econômico, que tenha nos trazido à este cenário tão controverso. Mais do que nunca, precisamos pensar sobre quais são as perspectivas para a humanidade e, especialmente, para aqueles que mais sofrem com os

diversos problemas sanitários que acometem o Brasil e o mundo, os socialmente mais vulneráveis, como os mais pobres, os idosos e aqueles já acometidos por outras comorbidades.

Especificamente no Brasil, o quadro de pandemia parece revelador do que temos sido até então; ou seja, essa crise diz muito do que nós, brasileiros e brasileiras, nos tornamos e das escolhas que temos feito, tanto individual, quanto coletivamente. A dificuldade, quase generalizada de compreender a situação que vivemos; a lentidão para esboçar as reações necessárias; a falta de consciência sobre a gravidade de uma pandemia do porte da COVID-19 e a ausência de solidariedade com os grupos de risco, são apenas alguns dos aspectos que sinalizam o quanto precisamos rever as nossas posturas e conceitos, caso queiramos seguir adiante, com o mínimo de liberdade e dignidade para todos e todas.

A crise sem precedentes que vivemos, provocada pela pandemia da COVID-19, pode se configurar como um momento adequado para que pensemos o novo, especialmente no que se refere a nossa educação e as suas dificuldades de apresentar o mundo, e todas as suas possibilidades, para aqueles que estão chegando: as crianças e jovens. Numa crise, as já escassas regras morais que servem de base para que avaliemos e julguemos a realidade política, tendem a desmoronar e talvez, devamos aproveitar o momento, como uma chance importante para que pensemos o mundo, em outras bases. Dito de outro modo, a “falta de freios ou de corrimões”(ARENDT,2019) , própria de um momento de crise, pode nos abrir variadas possibilidades de invenção e reinvenção do mundo. A educação, sem dúvidas, tem uma tarefa a cumprir nessa empreitada.

Enfim, quando exatamente nos daremos conta da nossa tarefa inadiável, como seres no mundo e para o mundo(DARTIGUES, 1992), de cuidar desse mesmo mundo, preparando ou instruindo, na medida do possível, nossas crianças e jovens para também fazê-lo? Os indícios são fortes de que precisamos rever as nossas decisões, a princípio, questionando sobre as condições que nos encaminharam à certas escolhas bastante duvidosas, do ponto de vista ético e político. Faltam-se senso de coletividade, solidariedade e empatia. E o mais grave: falta-nos, um projeto de educação para a liberdade(FREIRE,2011), que nos possibi-

lite o cultivo de humanidades; que nos permitam enxergar os outros, para além dos nossos próprios interesses.

Em um dos capítulos da sua obra “Entre o passado e o futuro”, Hannah Arendt(2016), trata do que ela chama de “A crise na educação”. Na verdade, a filósofa faz todo um esforço, no sentido de demonstrar como uma crise, de longa data, e mais ampla da modernidade, da cultura e de um saber dito tradicional, impactou na educação e quais os efeitos produzidos nas relações de ensino e aprendizagem. O que Arendt(2016) deixa claro é que o projeto moderno de educação não tem dado conta de cumprir a sua tarefa política de apresentar o mundo aos jovens, preparando-os para que também se assumam como cuidadores desse mesmo mundo, onde habitam provisoriamente, até que deem lugar as gerações futuras. Falta aos jovens essa noção sobre quais seriam suas missões, como “seres de passagem” no mundo.

Embora Hannah Arendt(2016) não tenha se ocupado em apresentar, nos moldes de Paulo Freire(2005/1996/1992), um projeto de educação para liberdade, ela dedicou toda uma vida à tarefa de, ela mesma, “pensar sem corrimão”(ARENDT, 2019) e, desse modo, acabou despertando em nós, a atenção para a necessidade de um projeto de educação, que atice a curiosidade das crianças e jovens, de modo que estes jamais se dispensem de pensar com liberdade. Arendt(2019) nos alertou para o fato de que a irreflexão, o desprezo pelo pensar crítico, que resulta na incapacidade absurda de certos indivíduos em assumir a responsabilidade por seus próprios juízos e por suas próprias ações, acaba levando toda a humanidade à degradação, rumo aos horrores vistos, por exemplo, nos regimes totalitários(ARENDT, 2012).

Desse modo, Arendt(2019) nos permite concluir que não há outra alternativa para o combate ao mal, senão cada um assumir a difícil arte de pensar com coragem e autonomia, com senso crítico sempre alerta e vigilante, ousando dizer “não” à todos aqueles que nos impulsionam a fazermos algo, que percebemos como um mal evidente. “Pensar sem corrimão” (ARENDT, 2019) seria, portanto, pensar com compromisso e ética; seria pensar para além dos nossos interesses privados; pensar em defesa do mundo e da necessidade de se garantir, nesse mesmo mundo, uma melhor estadia para todos e todas.

Mesmo que viver sem refletir seja bem possível – e, talvez, por isso, tenhamos que lidar com a existência de tantas pessoas que parecem atravessar a terra como sonâmbulos (ARENDT, 2016) ou zumbis –, haverá sempre a opção pela crítica e pela reinvenção do mundo. Para tanto, o espaço público – com destaque para as escolas públicas – pode se constituir como um lugar de encontro e participação, onde demitir-se da tarefa de pensar por si mesmo e recusar o peso da responsabilidade própria, seja considerado um absurdo à ser evitado.

O que Hannah Arendt (2016) propõe, basicamente, é o resgate da política, no melhor sentido que esse termo possa ter. A educação, como ato político (FREIRE, 2005) tem grande potencial para ser o meio, que nos possibilite a construção coletiva de um mundo, onde jamais nos tornemos supérfluos, nos comportando como cordeirinhos obedientes e dóceis, à serviço daqueles que se aproveitam da escassez de amor ao mundo e à pluralidade à ele inerente, para praticarem hecatombes à diversidade, à boa política e à alteridade, como aqueles presenciados no Século XX, um dos mais violentos da história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com Hannah Arendt temos a oportunidade ímpar de elevarmos o nosso espírito, superando, de uma vez por todas, a ideia de que temos que nos apropriar, a qualquer custo, da realidade, dominando-a, ou como diria Francis Bacon, de que teríamos que “torturar a natureza”, retirando dela, as respostas de que precisamos. Ao contrário, a nossa condição de humanos, que nos torna capazes de “pensar sem corrimão”, nos permite ir muito além de atos mecânicos e robóticos frente ao mundo; o que significa dizer que temos a possibilidade de compreender o mundo, nos dando conta de que ele não existe para atender à necessidades privadas de A, B ou C, mas que trata-se de um espaço plural, o qual todos os humanos e não-humanos pertencem, provisoriamente.

Precisamos, portanto, cuidar desse mundo o qual pertencemos e que define o que somos, com a ressalva de que a diversidade e pluralidade inerentes à este mesmo mundo, nos coloca sempre em contato com a possibilidade de inaugurar algo novo e inédito. O mundo, nessa

perspectiva, seria o berço que nos acolhe, enquanto nos preparamos para retribuir, no sentido de acrescentar algo de belo e grandioso, ao seu já vasto e excepcional acervo.

Arendt foi uma filósofa que se propôs à defender o mundo, pois acreditava que, ao fazê-lo, estaria atuando em defesa de toda uma humanidade; preocupada com a forma com que temos nos relacionado com o mundo, percebeu que precisamos rever os nossos compromissos, priorizando os interesses públicos e coletivos, em detrimento das vontades particulares. Quando interesses privados se sobrepõem aos interesses públicos, coloca-se em risco a própria sobrevivência da humanidade, como no caso dos sistemas totalitaristas, que assolaram o mundo, ao negar as humanidades de milhões de pessoas, tornando suas vidas supérfluas e condenando-as ao campo de concentração e à morte.

Concordo com Arendt de que só existe um caminho capaz de funcionar como antídoto à banalização do mal e a negação da liberdade: ativar as nossas capacidades de pensar. O não-pensar – ou pelo menos o não-pensar com a devida radicalidade ética – tem sido o combustível, que vem alimentando a prática de ações violentas, que acabam por esvaziar as nossas possibilidades de “agir em concerto”, em prol da democracia, da pluralidade e da liberdade de todos e todas.

Nesse sentido, uma educação, que se pretenda um projeto de reafirmação da liberdade de todos e todas, parece ser um dos instrumentos que, potencialmente, pode garantir às crianças e jovens, a condição adequada para que estes possam inventar e reinventar o mundo, na medida de suas necessidades, como seres humanos, e das necessidades, inclusive, das gerações futuras. Arendt não se dedicou, com exclusividade, à questão da educação, mas ao tratar da política, do discurso, da violência e de valores inegociáveis para a humanidade, como liberdade, dignidade e pluralidade, talvez ela nunca tenha deixado de se referir ao campo da educação, especialmente se levarmos em consideração a educação como ato político, nos moldes de Paulo Freire.

Arendt e Freire tem aspectos em comum, mas o que os une, de um modo bem particular, é a defesa da liberdade como condição inerente à todos os seres humanos. Arendt e Freire, cada um a seu modo, assumiram a defesa de valores em prol da vida humana e não-humana; ambos reconheciam o mundo, não como algo dado, pronto e acabado, mas

como um espaço plural, que pode, portanto, ser reinventado quantas vezes forem necessárias, no sentido de que este possa atender as expectativas de todos, ao contrário do que temos na atualidade: sociedades inteiras à serviço dos interesses exclusivos e privados de poucos. Arendt e Freire formam, nesse sentido, uma dupla imbatível. A filósofa se ocupou de pensar com seriedade, questionando as bases do pensamento moderno; ousou demonstrar a crise de uma tradição de pensamento, que insiste em se manter inerte, frente aos seus próprios escombros.

Sem destoar da essência do pensamento político de Arendt, Freire, como pedagogo, viu numa educação problematizadora, a grande alternativa; aquela com potencial para ativar as curiosidades dos jovens, para que estes, frente ao “inédito-viável”, compreendam as suas reais possibilidades de se colocarem à serviço da humanidade, contribuindo inclusive e, principalmente, para devolver a liberdade que tem sido negada aos “oprimidos sociais”. Tanto para Arendt, quanto para Freire, a liberdade, ou é de todos, ou não é de ninguém. Para ambos os filósofos, a liberdade é, portanto, o mais valioso e grandioso patrimônio da humanidade, devendo ser defendido, na perspectiva de se garantir a sobrevivência desta mesma humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, HANNAH. **O que é política?** 3 ed. tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDT, HANNAH. **A Dignidade da política: ensaios e conferências.** Antônio Abranches(Org.) e Helena Martins e outros(tradução). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, HANNAH. **Origens do totalitarismo- Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.** Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, HANNAH. **Crises da República.** Tradução José Volkmann. 3 edição, São Paulo: Perspectiva, 2015.

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

- ARENDT, HANNAH. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, pós-fácio de Celso Lafer. 10 edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARENDT, HANNAH. **Sobre a violência**. Tradução de André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b
- ARENDT, HANNAH. **Liberdade para ser livre**. Tradução e apresentação Pedro Duarte. Bazar do Tempo, 2018a.
- ARENDT, HANNAH. **Ação e busca da felicidade**. Organização e notas Heloisa Starling. Tradução Virginia Starling. 2 edição. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018b
- ARENDT, HANNAH. **Pensar sem corrimão**. Editor Relógio D'Água, 2019.
- DARTIGUES, ANDRÉ. **O que é fenomenologia**. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 7 edição, Centauro Editora, 1992.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 49ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. 14 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática pedagógica**. Coleção Leitura. 41ª impressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança– Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 16 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas– Compêndio de Psicanálise e outros escritos inacabados**. Edição bilíngue. 2 reimpressão. Tradução Pedro Heliodoro Tavares. Autêntica, 1940
- GOFFMAN, ERVING. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Marcia Bandeira de

Mello Leite Nunes. 4 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2013. HUSSERL, EDMUND. A ideia da fenomenologia. Lisboa: Ed.70, 1990.

RAGO, MARGARETH & VEIGA-NETO, ALFREDO (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. (Coleção Estudos Foucaultianos). 1ª edição; 2ª reimpressão; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MAY, ROLLO. **O Homem à Procura de si mesmo**. Tradução de Áurea Brito Weissenberg. 36ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MERLEAU-PONTY, MAURICE. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARTRE, JEAN-PAUL. **O Existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Nova Cultural. (Coleções Os Pensadores), 1973.

SARTRE, JEAN-PAUL. **Huis Clos**. Paris: Gallimard, 1970.

SARTRE, JEAN-PAUL. **Entre quatro paredes**. 2 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SARTRE, JEAN-PAUL. **O ser e o nada - Ensaio de Ontologia Fenomenológica**. Tradução de Paulo Perdigão. 22 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA EM TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

Vanessa Maria de Oliveira Accioly Maia

Thaís do Nascimento Cortez

1. INTRODUÇÃO

Com a expansão geográfica da rede mundial de computadores – *Internet* –, especialmente, da *Internet* sem fio ou *wireless* por todos os países do globo terrestre, surgiram inúmeros espaços em meios não físicos, isto é, virtuais, os quais abrigam a comunicação cibernética realizada entre seres humanos, comunitariamente, e também entre aqueles e máquinas – *hardwares e softwares* –, formada pela interconexão das redes de dispositivos físicos e digitais interligados.

Tal avanço tecnológico popularizou-se no Brasil ao ponto da pesquisa denominada TIC Domicílio, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) e divulgada em 28/08/2019, apontar que 70% (setenta por cento) da população brasileira está conectada à *Internet*, com o incremento da metade da população rural e das classes D e E, sendo a média das regiões urbanas 74% (setenta e quatro por cento) um pouco maior que a nacional.

Nesse sentido, a sociedade brasileira contemporânea, experienciando o que a doutrina classificou de “terceira revolução industrial”

ou “revolução informacional”, que trouxe inovações por meio de equipamentos eletrônicos como os “*smartphones*”, tecnologia da informação e das telecomunicações, deverá se preparar para a iminente “quarta revolução industrial” (SCHWAB, 2016) a qual se materializará com a criação da indústria totalmente automatizada (indústria 4.0).

Tal indústria funcionará a partir de sistemas que combinarão máquinas com processos digitais, denominado de “internet das coisas e para as coisas” (SCHWAB, 2016), a qual transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos, impactando novas formas da organização subjetivas – fluídas – e em constantes transformações (Bauman, 2001).

Em que pese o imensurável desenvolvimento tecnológico na conjuntura social e econômica brasileira, a Constituição Federal de 1988, no art. 170, ao tratar dos princípios da atividade econômica, prevê a conformidade do trabalho humano aos ditames da justiça social, que por sua vez está relacionada com o direito fundamental à Educação, sendo esse direito o realizador do primado do trabalho, do bem-estar e da justiça social previstos nos artigos 193 e 205 da Carta Magna.

Nessa perspectiva, o presente estudo destaca a relevância do direito fundamental à Educação consagrado na Constituição Federal de 1988, como tipo de direito humano não somente para obtenção de uma qualificação para o trabalho, mas para o desenvolvimento da cidadania embasada no conteúdo formal e não formal da Educação em Direitos Humanos, especialmente, contextualizada na virtualização das relações humanas.

Para isso, pretende-se demonstrar a importância do emprego da Tecnologia da Comunicação e Informação (TCI) nos locais de ensino e aprendizagem, pois com o desenvolvimento da cultura digital, o ciberespaço figura como ambiente promotor das múltiplas conexões, das redes sociais e da inteligência coletiva, além de atuar como mediador entre pesquisa, estudos, socialização, lazer e consumo, ampliando ainda mais a cidadania participativa.

2. EDUCAÇÃO: UM DIREITO FUNDAMENTAL

A Constituição brasileira de 1988 regulamenta os direitos fundamentais no seu Título II, que inclui o direito à educação. O parágrafo

2º, do artigo 5º, da CRFB/88 apresenta-se como uma espécie de cláusula extensiva dos direitos fundamentais, segundo a qual os direitos e garantias expressos na referida Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela instituídos ou dos tratados internacionais (AGRA, 2012, p. 506).

Desse modo, a Constituição brasileira de 1988 instituiu o Estado Democrático de Direito e trouxe a educação sob as perspectivas política e de interesse público, inserindo-a como um direito social. O direito à educação insere-se na CRFB/88, no citado Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, especificamente, no Capítulo II, que cuida dos Direitos Sociais, artigo 6º; aparece ainda no Título VIII, “Da Ordem Social”, especificamente, no Capítulo III, do artigo 205 ao 214, em que são enunciados seus mecanismos e aspectos organizacionais.

Assim, a educação, dotada de fundamentalidade (AGRA, 2012, p. 518), ou seja, de sua condição de dispositivo essencial em um ordenamento jurídico, se insere no texto constitucional pátrio como um direito social e, como tal, gozando de normatividade e exigibilidade. Ao mencionar todos os direitos sociais previstos no artigo 6º, incluindo o direito à educação, o constituinte acabou por apresentar um universo de normas que enunciam tarefas e diretrizes a serem perseguidos e resguardados pelo Estado e pela sociedade.

Afirma Sarlet (2007, p. 132) que os direitos sociais têm a função de propiciar uma compensação das desigualdades fáticas entre as pessoas, mediante a garantia de determinadas prestações por parte do Estado e da sociedade. Dessa forma, são direitos que propiciam a manutenção da estrutura social, em que os cidadãos possam se reconhecer como membros igualitários de uma mesma organização política.

E é, sob essa perspectiva, que se releva a integração harmônica entre todos os direitos fundamentais perante o ordenamento constitucional brasileiro. Como afirma Silva (2014, p. 186), os direitos individuais, consubstanciados no artigo 5º da CRFB/88, não podem ser contrapostos aos direitos sociais numa visão individualista e liberal. Ao contrário, aduz tal autor que aqueles direitos são contaminados pelos direitos sociais, integrando-se em um todo harmônico, mediante influências recíprocas. Portanto, a efetividade da educação, como um

direito social, é imprescindível à salvaguarda do exercício dos demais direitos fundamentais.

E essa é a concepção que o artigo 205 da CRFB/88 agasalha ao declarar que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Afonso da Silva (2014, p. 317) preleciona, a partir da análise da norma explicitada, que o Estado deve aparelhar-se para fornecer a todos os serviços educacionais, bem como tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de todos terem acesso a tal direito, exercendo-o sob as mesmas condições. E, de modo a reforçar tal enunciado, a CRFB/88 trouxe ainda no artigo 208, parágrafo 1º, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito relativo à educação básica como um direito público subjetivo, isto é, como direito dotado de eficácia plena e aplicabilidade imediata, que pode ser exigido, por via judicial, caso não seja prestado espontaneamente.

Ambas as normas citadas têm o significado jurídico, segundo o autor Silva (2014, p. 317), de levar a educação como serviço público essencial, o qual impende ao Poder Público possibilitar a todos, a fim de que sejam alcançados os objetivos da educação consoante o artigo 205, da CRFB/88, quais sejam, o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ocorre que para um maior detalhamento do direito fundamental educacional são elaboradas leis no âmbito infraconstitucional.

Nesse sentido, no Brasil, destacam-se duas leis que tratam da matéria educacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Além destas, há o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também desempenha um importante papel no resguardo normativo do referido direito.

3. DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O marco normativo para a mudança de postura do Estado brasileiro, em relação à defesa e proteção dos direitos humanos foi a Constituição Federal de 1988. Para a afirmação destes direitos, o referido texto constitucional estabeleceu a dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, no artigo 1º; consa-

grou a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios que regem o país nas suas relações internacionais, no artigo 4º; e instituiu a aplicação imediata das normas definidoras das garantias e dos direitos fundamentais, no artigo 5º, especificamente, em seu parágrafo 1º, bem como elencou como direitos fundamentais um rol de direitos sociais, preconizando, inclusive, um título especial para a ordem social (Título VIII) – âmbito em que se insere o direito à educação.

No entanto, esta realidade normativa de proteção e defesa aos direitos humanos convive com violações sistemáticas destes direitos. Na sociedade brasileira, as variadas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e, de modo geral, a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana. Nesse sentido, é crescente a convicção de que não basta a construção de um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos, se eles não forem internalizados no imaginário social e nas mentalidades individuais e coletivas (CANDAU, 2012, p. 715).

Para isto, faz-se necessário a construção de uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade, de maneira sistemática e consistente, tendo, neste horizonte, os processos educacionais como meios fundamentais. Nesta perspectiva, afirma Vera Candau (2012, p. 720) a visibilidade e a importância da inter-relação entre direitos humanos e educação ganha espaços de discussão cada vez mais amplos na sociedade brasileira, de modo que o surgimento da educação em direitos humanos como temática está intimamente articulado com os processos político-sociais.

Assim, a educação em direitos humanos, seja formal ou não-formal, surge na América Latina, por conseguinte, no Brasil também, no contexto do processo de redemocratização após os regimes ditatoriais (ZENAIDE, 2008, p. 135).

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos é prática recente no Brasil, iniciando-se junto aos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, bem como às universidades públicas por meio de suas ações de extensão, nas escolas e nos bairros populares (ZENAIDE, 2008, p. 135) como modo de enfrentamento das situações traumáticas de ditadura, violência institucionalizada, pobreza entre outras problemáticas sociais, vividas pela sociedade brasileira.

De acordo com Silva e Tavares (2012, p. 28-29), em uma análise histórica do percurso da Educação em Direitos Humanos no Brasil, podem ser destacadas quatro fases de construção do reconhecimento desta como prática e política educacional.

Assim, a primeira fase, denominada “ativismo político”, ocorreu no período da ditadura militar, entre o ano de 1960 ao de 1970, quando a defesa dos direitos humanos partia de iniciativas da sociedade civil. A segunda fase, “tateamento pedagógico”, ocorreu a partir do ano de 1980, constituindo-se na busca de um redirecionamento das ações da sociedade civil para a formação da cidadania e a ampliação dos direitos humanos, sem, porém, haver uma definição de um conceito ou metodologia para o processo de educar em direito humanos.

Já na terceira fase, na década de 1990, houve a chamada “expansão da Educação em Direitos Humanos”, destacando-se a criação de instâncias no âmbito das três esferas de governo e de aportes de documentos oficiais, como, por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996; e o fortalecimento das organizações da sociedade civil na busca da fundamentação de seus projetos acerca da temática. Neste diapasão, em 1995, foram criadas a Rede Direitos Humanos e Cultura (DHNET)⁹ e a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), que, segundo Silva (2013, p. 40), iniciou o debate da educação em direitos na sociedade brasileira, propondo uma revisão dos fundamentos da educação, para que não mais se repetisse o cenário de horror vivido pela sociedade brasileira durante a ditadura militar.

Por fim, na quarta fase, identificada como “profissionalização e valorização da Educação em Direitos Humanos”, a partir do ano 2000, houve a oferta de cursos, nos diversos níveis da educação nacional, o desenvolvimento de pesquisas na área e a criação de comitês e programas governamentais. A título de exemplo, tem-se a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; dos Programas Nacionais de Direitos Humanos II, em 2002, e III, em 2010; dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em 2003 e 2006; e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em 2012.

9 O site da DHNET, rede virtual com sede na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, permite acessar um vasto acervo de produções acadêmicas, artísticas e literárias relativas aos direitos humanos e à educação em direitos humanos.

Cumpre salientar que, nesta mesma época, a ONU retomou a discussão da Educação em Direitos Humanos e, com o intuito de dá seguimento à realização dos objetivos preconizados pela, já citada, Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995 a 2004), lançou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que reúne recomendações e sugestões aos educadores e formuladores de políticas públicas sobre como institucionalizar uma cultura de educação em direitos humanos nos sistemas educacionais formais e não formais (ONU, 2012, p. 2).

Tal Programa apresenta-se, atualmente, na terceira fase – cada fase equivale a um Plano de Ação. A primeira fase (anos 2005 a 2009) concentrou suas ações para a inserção da educação em direitos humanos nos níveis do ensino primário e secundário (ONU, 2006, p. 2), a segunda fase (anos 2010 a 2014) educação abordou esta temática sob o prisma da educação superior e da formação dos agentes do funcionalismo público, em particular docentes, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares (ONU, 2012, p. 2); e a terceira fase (anos 2015 a 2019) trata de medidas para fortalecer as duas primeiras fases e promover a educação em direitos humanos para os profissionais de mídia e jornalistas (ONU, 2015, p. 11).

Destarte, o Estado brasileiro, seguindo determinadas diretrizes (ONU, 1997), frente ao contexto do referido PMEDH, elaborou dois Planos Nacionais, como supramencionado, um no ano de 2003 e o outro no ano de 2006. Destaca-se, por sua vez, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006, o qual elenca a Educação em Direitos Humanos como uma política pública que deve ser articulada em dois sentidos principais: consolidação dos Direitos Humanos como proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; e construção de uma cultura de direitos humanos, que deve ser entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 14-15).

Além disso, vê-se que o PNEDH/2006 é estruturado em cinco grandes áreas temáticas: educação básica, educação superior, educação não formal, educação de profissionais dos sistemas de justiça e educação na mídia. De modo resumido, tem-se o conceito de Educação em Direitos

Humanos definido no PNEDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; de afirmação de valores que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; e o fortalecimento de práticas em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 25).

Além disso, de acordo com o artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tal prática educativa deve ser fundamentada nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação, da transversalidade, vivência e globalidade e da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Esta multidimensionalidade é compreendida, pelas autoras Silva e Tavares (2012, p. 31), no sentido da Educação em Direitos Humanos englobar dimensões nos diferentes âmbitos: político, por perpassar pela orientação do modelo de sociedade a ser construído e estar associada às concepções de ser humano; ético, uma vez que trabalha valores e princípios educacionais; pedagógico, ao definir determinadas metodologias e processos de ensino-aprendizagem; e de ação, por envolver o exercício da garantia e ampliação dos direitos humanos e a reclamação quando sonegados ou violados.

Sob esta perspectiva, deve-se esclarecer, diante do caráter polissêmico que pode marcar o discurso da Educação em Direitos Humanos, duas abordagens, relevadas pela autora Beatriz Sacavino (2009, p. 240), que são apresentadas nos atuais contextos institucionalizados da educação, relativas a esta prática educativa.

A primeira figura-se em um enfoque neoliberal da Educação em Direitos Humanos, na qual tais direitos aparecem como estratégia para melhorar a sociedade vigente, sem questionar sua estrutura básica. Tal abordagem propõe a incorporação de temas relativos aos direitos humanos no currículo escolar a partir de uma perspectiva aditiva, em momentos determinados, como na comemoração de datas, a exemplo, do Dia da Mulher, Dia do Meio Ambiente, entre outras.

Enquanto que a segunda abordagem traz um enfoque histórico-crítico, segundo o qual os direitos humanos são mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural. Nesta, a Educação em Direitos Humanos visa a transformação social, enfatiza a cidadania ativa, participativa e coletiva, enxergando os direitos políticos como prática cotidiana, bem como privilegia a interdisciplinaridade e a orientação da educação para a construção de uma cultura dos direitos humanos que possa permear os processos democráticos.

Vê-se que, no contexto brasileiro, a Educação em Direitos Humanos só pode ser uma educação para a mudança, a qual se apresenta como possibilidade que implica a derrocada de valores e princípios arraigados na sociedade. Valores estes que advêm do longo período de escravidão, da prevalência de uma política oligárquica e patrimonial; de um sistema de ensino, predominantemente, autoritário e elitista, que se volta mais à moral privada do que à ética pública; da complacência social com a corrupção, de uma sociedade preconceituosa e machista, em que se observa um nítido desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário (BENEVIDES, 2000, p. 2). Como diz Pierre Claude (2005, p. 36): “A Educação em e para os Direitos Humanos é uma estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações futuras”.

Nesta perspectiva, têm-se a Educação em Direitos Humanos como meio possível de sensibilizar as pessoas para a importância do respeito à dignidade do ser humano, e, por conseguinte, para a afirmação dos direitos humanos. Identifica-se, portanto, uma relação intrínseca entre o Direito à educação e a Educação em Direitos Humanos, bem como com as novas tecnologias, enxergando-se na aliança entre estas como um caminho a ser percorrido para qualquer mudança social que se deseja realizar dentro de um processo democrático, principalmente, no que se refere ao contexto brasileiro.

4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E CIDADANIA

A educação formal pode ser traduzida na apropriação do conhecimento por meio da aprendizagem de conteúdos curriculares tradicio-

nalmente sistematizados, difundidos em espaço coletivo (sala de aula), que possibilita ao estudante um bom desempenho na sua vivência e uma compreensão crítica do seu universo cultural.

Nesse sentido, é importante frisar que a educação, como um direito fundamental, representa um dos pilares para a construção da cidadania, especificamente, quando se refere à ampliação dos direitos sociais e a consolidação, na sociedade, de uma educação em direitos humanos efetiva (Carvalho, 2004). E tal processo de aprendizagem formal, aliado ao sistema de ensino voltado para uma cultura em e para os direitos humanos deve relevar a transformação digital pela qual a sociedade brasileira está vivenciado, em especial, as crianças e adolescentes.

Na sociedade contemporânea, a intensificação do desenvolvimento tecnológico tem promovido cada vez mais a integração entre o mundo físico e digital, por meio da **transformação digital**¹⁰, que deixou de ser apenas uma tendência comercial para fazer parte, também, da gestão governamental, partindo do modelo empresarial e se adequando à Administração Pública, a fim de conferir maior acessibilidade e eficiência na prestação de serviços públicos, como, por exemplo, a prestação jurisdicional, a formalização de boletins de ocorrência, na segurança pública; a solicitação de documentos e certidões em determinados órgãos públicos e outros.

Desse modo, exsurge o uso da tecnologia em uma sociedade que passa por uma profunda transformação com a inclusão digital e informacional em sua cultura, o que modifica substancialmente o modelo de aprendizagem para a construção de um novo conceito de cidadania, da **cidadania digital** ou **e-cidadania**¹¹, isto é, de ser sujeito de direitos e deveres políticos, civis e sociais no âmbito cibernético.

Com base nessas informações é possível afirmar que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação e para a

10 É o processo de mudar fundamentalmente uma tarefa com a adoção de ferramentas digitais, tecnologias inovadoras e, possivelmente, mudanças culturais para aprimorar ou substituir o que existia anteriormente. Vide <https://www.redhat.com/pt-br/topics/digital-transformation/what-is-digital-transformation>

11 Alguns autores chamaram de cidadania digital, cibercidadania ou e-cidadania, questões vinculada à regulação dos direitos humanos e direitos da cidadania e à sociedade da informação. Vide <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/novacidadania.html>

educação em direitos humanos pode instigar ainda mais os estudantes com responsabilidade na aprendizagem, favorecendo o exercício de uma cidadania participativa baseada no conhecimento científico e social hiperexpostos por meio da internet, desencadeando ações consequentes.

A par disso, Chartier (1999), historiador e sociólogo, pesquisador cuja obra transformou o universo dos estudos da história da leitura e da escrita, por meio de modos de apropriação, leitura intensiva e leitura extensiva e comunidade de leitores, no livro “*A aventura do livro: do leitor do navegador*”, evidencia como as novas tecnologias (o computador em particular e a internet em geral), ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção escrita, passando a ser o novo meio de interatividade tal qual o lápis e papel.

Chartier assevera ainda que a mídia favorece maior número de leitores e de escritores e as tecnologias atuam no sentido da democratização e da inclusão e não apenas da discriminação e da exclusão, permitindo a reprodução de textos e a circulação de ideias. Contudo, tal autor chama atenção de que esta proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento ou à confiabilidade da escrita, quando a intencionalidade é de produzir ou compartilhar notícias inverídicas ou informações que não possuem comprovações científicas, o que atualmente é chamado de *fake news*.

Corroborar com a utilização da tecnologia no sistema de aprendizagem o pensamento de Canário (1997) :

Está em causa a necessidade de favorecer a evolução da escola de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes, capaz de integrar as diferenças, valorizando e incentivando o acréscimo da diversidade interna, entendida como uma riqueza e não como um obstáculo à ação didática. A escola passaria a ser encarada, nesta perspectiva, como um meio de vida onde se multiplicam as oportunidades de aprendizagem, baseadas não em “métodos ativos”, mas sim em relações de permanente interatividade.

Desse modo, é fundamental reconhecer mais aspectos positivos do que negativos da relação entre educação e tecnologia da informação e

comunicação na contemporaneidade, pois além de promover bons leitores, imprime caminhos de possibilidades abertas tanto para a apreensão quanto para a produção do conhecimento, seja individualmente, por meio do direito à apropriação do conhecimento; à interação e à construção colaborativa, bem como de ser autor de conhecimentos, seja de forma coletiva, promovendo a cultura em direitos humanos através da interação com movimentos sociais, no espaço cibernético, que combatem as desigualdade e as injustiças sociais historicamente maculadas no Estado brasileiro.

Por fim, em relação à educação em direitos humanos, é patente a constatação de quando apoiadas nas tecnologias, pode ampliar significativamente seu potencial, sobretudo, no fortalecimento de uma sociedade plural, que promova valores e atitudes humanistas e democráticas conforme já priorizadas pela Constituição brasileira de 1988.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a educação e a educação em direitos humanos um direito humano em si mesmas (Adorno, 2003) dotadas de fundamentalidade, consagradas pela Constituição brasileira de 1988, necessárias ao pleno exercício da cidadania em um Estado democrático de Direito como o Brasil, é de se pensar na importância da aprendizagem com uso das tecnologias, especialmente, neste momento em que a sociedade brasileira passa pela transformação digital das mais diversas atividades e modos de produção.

Assim, a competência para compreensão dos recursos tecnológicos no ensino brasileiro deverá ser desenvolvida para além do treinamento e da capacitação do uso dos equipamentos e ferramentas em si, visando à concretude da capacidade de “aprender a aprender” (Soares, 2002) com a maior quantidade e diversidade de informações disponíveis no meio eletrônico, através de um raciocínio crítico pautado na autonomia e no compartilhamento de saberes entre estudantes e professores, proporcionando vivências ricamente elaboradas para a consulta e sobretudo para a produção de informação.

Desse modo, apreende-se que a prática da utilização dos computadores, *smartphones*, *tablets*, da Internet e aplicativos tal como propõe

Magalhães (1996)), deve ajudar a criar a moderna praça pública electrónica, promovendo a igualdade de acesso à informação e a criação de comunidades electrónicas onde possam fermentar experiências de reinvenção das formas de produção, consumo, cultura, interação social e cidadania.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- AGRA, Walber de Moura. Direitos Sociais. In: MARTINS, Ives Gandra da Silva et al (Org.). **Tratado de Direito Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. Cap. 12.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Cláudio. Introdução ao estudo dos direitos humanos. In: BRANDÃO, Cláudio (Org.). **Direitos Humanos e Fundamentais em Perspectiva**. São Paulo: Atlas, 2014. Cap. 01, p. 3-31.
- CANÁRIO, Rui 1997, **Comentários a “Educação e Diversidade”** in Revista “Colóquio/Educação e Sociedade” Nº 1/97 - Nova Série, Outubro 97 (número dedicado a “Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa”), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: unesp, 1999.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- GALINDO, Bruno. **Direitos Fundamentais**: análise de sua concretização constitucional. Curitiba: Juruá, 2003.
- MAGALHÃES, José. **Novo Roteiro Prático da Internet**. 2. ed. Lisboa: Quetzal Editores, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dicionário brasileiro de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2019.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

SOARES, H. G. S. **Nova Cidadania – Um Conceito Pós-Moderno**, in Jornal “A Razão”, 2002. Disponível em <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/novacidadania.html>> Acesso em: 28 de abr. de 2020.

WEIS, Carlos. **Direitos humanos contemporâneos**. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

EDUCAÇÃO COMO FORMA DE AUTONOMIA E A IMPORTANCIA DO PROFESSOR NO DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO E NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Antonio Carlos Gomes Ferreira

Mauro Gonzaga Alves Junior

Fernando Pereira Alqualo

Introdução

Entendemos como um dos problemas da Educação no Brasil, a questão do 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 as 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 de raízes positivista 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 relações 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.

É cediço que não existe educação sem educador. 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 do professor 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.

1. O método marxista de análise da história

O grande paradigma para construção do conhecimento científico é sempre aquele representado pela proposta newtoniana de conhecimento do mundo físico, o método positivista, de acordo com o qual, por meio da experimentação e da mensuração é possível conhecer os fenômenos da realidade.

Este paradigma de ciência se tornou a estância mais importante da cultura moderna e contemporânea. Segundo essa ideia, a realidade é constituída de objetos que interagem entre si segundo leis determinadas pela natureza. O conhecimento científico se limita em descobrir essas leis, como se isso fosse propriedade dos objetos e o mundo um grande sistema organizado pelas leis permanentes da física.

Este modelo de conhecimento, por sua vez, a partir do Renascimento, substituiu o modelo metafísico de Aristóteles e São Tomás de Aquino, que achava que o mundo era formado por essências. A ciência faz justamente uma crítica a esse modelo da Antiguidade e da Idade Média e afirma que não é possível conhecermos as essências das coisas, mas tão somente os fenômenos (como as coisas se manifestam), por meio da experiência e da quantificação. Por isso a matemática se tornou a linguagem da ciência.

O problema surge quando buscamos um conhecimento científico da realidade especificamente humana, visto que o mundo real

e seus sistemas de objetos, ao contrário do que pensava o método positivista, não é um sistema estável e permanente, refutando a ideia do determinismo universal. Já sob a influência de Hegel, passamos a conceber que a ciência paradigmática não é mais a física, mas a história (HEGEL, 2008).

Quando falamos da natureza, falamos em evolução, mas quando trata-se da sociedade, devemos pensar na história, já que as coisas não são sempre iguais. A temporalidade envolve uma profunda transformação da realidade que vai se constituindo historicamente em um processo dialético de autocontradição (tese, antítese e síntese)¹². Assim, para compreender qualquer fenômeno da realidade humana, o cientista social precisa necessariamente inseri-lo em um desdobramento histórico e não ao método matemático do positivismo

Essa dialética será retomada por Marx, que rejeita a metafísica e a ontologia hegeliana, mas preserva o método dialético e histórico para aplicá-lo na realidade social humana. De forma que, utilizando-se do método marxista na análise da educação, é necessário entender que a educação tem duas dimensões importantes: ela é um fenômeno eminentemente social e que deve ser apreendido na historicidade. Com isso, de modo geral, a mera aplicação dos dispositivos da física newtoniana são insuficientes para explicar os fenômenos das ciências humanas.

Ao analisar a humanidade, Marx observa o predomínio da prática produtiva e seus desdobramentos na história. Assim, dois elementos são fundamentais para compreensão da realidade: a prática econômica, pela qual o homem produz e reproduz a sua existência; e a história, que é a trajetória em que essa prática se desenvolve. Toda explicação científica na perspectiva do método marxista, deve considerar a transformação permanente da realidade de acordo com as leis que ele chama de materialismo histórico dialético. Marx trabalha as questões objetivas da sociedade e não as coisas do pensamento ou de realidades sobrenaturais, em contraponto à antiga metafísica aristotélica-tomista e à neutralidade do cientificismo positivista.

12 Em sua definição clássica a dialética se explica pela condição ativa e cíclica das relações entre a tese, a antítese e a síntese. (SEVERINO, 1994). A tese é a situação tal como está estabelecida. A antítese é tudo o que confronta a tese e a síntese é a nova situação estabelecida após o choque entre a tese e a antítese.

Ocorre que na prática pela qual o homem constrói a sua história, enquanto coletividade, o sujeito, que está em constante construção ao longo da historicidade, pode perder a sua essência e ser submetido ao processo de alienação. Marx analisa que o processo de alienação do homem se dá principalmente por meio da prática do trabalho, já que o indivíduo deixa de construir a sua própria identidade, autonomia e personalidade para atender aos interesses alheios. Ou seja, deixa de ser senhor de si mesmo e se torna escravo, negando a sua própria natureza, já que dentro do processo de produção, ele é apenas uma peça da engrenagem e não um sujeito criador.

O processo de alienação é provocado pelas relações de produção, mas é justificado subjetivamente por meio da ideologia, isto é, por meio de um discurso conceitual e valorativo para apresentar uma falsa explicação da realidade. De forma que, para se tornar um sujeito histórico o indivíduo precisa reassumir sua identidade, se desalienar.

2. O acesso à educação como elemento de emancipação social do oprimido.

Os escólios de Paulo Freire mostram a educação como uma possibilidade de emancipação e de libertação social das classes oprimidas. Isso impacta diretamente a educação, que deve atender aos direitos humanos, no que tange ao respeito a cada indivíduo, suas necessidades, seu contexto social.

Insta salientar inicialmente que Paulo Freire é um referencial teórico de princípio materialista dialético estruturalista. Ele parte da constatação marxista de que não há conhecimento neutro: todo conhecimento é o produto de uma situação histórica e social. O conhecimento da opressão, sua formulação conceitual, só pode provir de uma perspectiva, ou seja, de um lugar social preciso: o do oprimido.

Um conhecimento que toma por ponto de partida a opressão – inseparável de sua luta contra essa opressão – constrói uma verdadeira mudança epistemológica; ela não estabelece um novo objeto de pesquisa, mas um novo olhar sobre a realidade social.

Por isso, avaliá-lo somente como educador não basta. A importância de sua obra tem que ser entendida dentro de nossa história. Daí

a necessidade de se reivindicar o lugar de Paulo Freire, sobretudo por parte dos educadores populares que assumem, para além de suas ideias, as concepções de mundo que estão por trás delas.

No fim dos anos 50 e começo da década de 60 o educador idealiza a educação popular e realiza as primeiras iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Sua metodologia dialógica foi considerada perigosamente subversiva pelo regime militar, o que rendeu a Freire o exílio. O educador, entretanto, não deixou de produzir e nesse período escreveu algumas de suas principais obras, dentre elas, a *Pedagogia do Oprimido*.

É possível observarmos manifestações contra o pensamento do educador, o que ratifica o fato dos setores conservadores continuarem tão reacionários quanto à época da ditadura. A rejeição a Freire revela uma questão premente de nossa história de reconhecer ou não o povo como sujeito de direitos, ponto sobre o qual denomina a pedagogia freiriana de “pedagogia dos oprimidos concretos”.

O que caracteriza a nossa história é não reconhecer os indígenas, os negros, os pobres, os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos e os favelados como sujeitos humanos. Essa crença serviu, ao longo da história, como justificativa ideológica para que as classes dominantes escravizassem e espoliassem esses setores sociais. Tudo isso a partir de uma visão de que somos o símbolo da cultura, civilidade e os outros a expressão da sub-humanidade, subcultura, imoralidade. É isso que nos acompanha ao longo da vida e Paulo Freire se contrapôs a isso, inverteu esse olhar.

Um dos pontos mais radicais e politicamente avançados de Freire foi a valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo, contrapondo-se à lógica de que era necessária a inferiorização de uns para garantir a dominação de outros. Na educação, sobretudo, essa radicalidade implica em enfrentamentos. Existe a ideia de que nós, cultos, racionais, conscientes, vamos fazer o favor de, através da educação, conscientizar o povo; para Freire não se tratava de conscientizá-los, moralizá-los, mas de reconhecê-los como sujeitos de uma outra pedagogia, capaz de dialogar com essas culturas, identidades e histórias.

Essa centralidade nos sujeitos, própria da concepção freiriana, também apoiou a organização de trabalhadores. Na cidade de São Paulo, quando à frente da Secretaria Municipal de Educação, na gestão de Luiza Erundina, Paulo Freire aprovou o Estatuto do Magistério, importante não só aos docentes como a todos os profissionais da educação. Para Paulo Freire todos estão no processo de educação, inclusive o professor.

Há quem ataque a pedagogia freiriana, tratando-a como doutrinária. A grande questão é entender que Freire reconhecia a educação como ato político, de cultura. A educação, a formação e até a alfabetização inicial precisa passar pela cultura, pelo reconhecimento do sujeito que conhece, que faz sua leitura do mundo. E é por ser cultural que a educação é política, não no sentido partidário, mas de decidir a vida na cidade, discutir a vida, o mundo que queremos.

A educação deve ser vista como um dos elementos de uma cidade educadora, que prevê a educação integral, e não deve se referir só ao conhecimento e ao saber simbólico, mas também ao sensível, ao técnico. A integralidade do saber é o tecido técnico, simbólico, político, cultural e implica também a politicidade do ato educativo. Ninguém nega que a educação supõe valores, princípios, ética. É isso que falta discutirmos na educação brasileira hoje.

A teoria de Paulo Freire à época da ditadura não apenas o expulsou do Brasil, mas também do sistema de ensino do país, impondo um autoritarismo e associando a educação ao chamado tecnicismo pedagógico, que a afasta de qualquer caráter social. Não se consegue, sequer, agregar qualidade a esse tecnicismo, mas o fato é que ele é uma herança da ditadura e continua forte.

A essência freiriana não está presente nas escolas hoje. Estaria se tivéssemos uma educação participativa, democrática, em que a escola formasse para a cidadania, como está na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não é só formar para o trabalho, mas para a cidadania, para que o povo participe da construção de uma nação.

Há uma preocupação, sobretudo, com a proposta de educação integral. Não podemos entendê-la como mais tempo de escola, nesse mesmo contexto que estamos inseridos. Seria um desrespeito para o

povo e iria contra tudo o que Paulo Freire defendia. É fundamental que as propostas pedagógicas incorporem os indivíduos em suas totalidades. Precisamos entender as crianças que chegam às escolas em diversos contextos, o da família negra, o da favela, como filhos de mulheres trabalhadoras. Que saberes e lutas eles trazem consigo para a educação? Essas são experiências reais, totais, que exigem uma proposta plural.

É urgente pensar que a educação, o currículo diversificado e os saberes prévios podem dar conta de devolver a humanidade roubada das crianças e adolescentes oprimidos. A função da escola só é integral se ela passa a ser um espaço digno, justo, capaz de recuperar o que lhes roubam.

3. O que é ser professor?

Nas sábias palavras do Professor Leandro Karnal, “ser professor é basicamente uma aposta no futuro”, pois educamos o ser humano no presente para o futuro. Por isso, o professor “é a fé no futuro e está condenado à esperança”, isto é, condenado a acreditar sempre em algo melhor no porvir.

O Professor é obrigado ter uma vontade de que o futuro seja mais cheio de conhecimento, cidadania, democracia e igualdade. Pois, ser professor é acreditar que o aluno não sabe todas as coisas que deveria saber, e que, às vezes, não tem estabilidade emocional para saber o que deve, mas aposta no ser humano que vai surgir dali, como se regasse uma semente ou tratasse de uma árvore.

Ser professor é nunca trabalhar com um “negócio”, mas sempre com indivíduos, com o indivíduo que está em sua frente (mesmo que a turma tenha oitenta pessoas). É olhar para o rosto do aluno, ter contato com o ser humano que, às vezes, é estável, às vezes, instável; às vezes, é apto e, às vezes, resistente ao conhecimento. É submeter sua personalidade à personalidade de muitos jovens, em geral, e acreditar que, a partir disso, possa surgir um mundo melhor.

Ser professor é um exercício de esperança permanente, pois os professores são pessoas que trabalham com a melhoria do futuro por meio do florescimento de outros seres humanos. O professor guarda as alegrias e as dores como todas as profissões. Tem horários e prazos a cumprir,

tem uma questão física envolvida como a tem os médicos, os engenheiros, os advogados e outras profissões igualmente nobres. Mas, naquele momento, em que os mestres fazem a diferença, quando a educação encontra o conhecimento e a transformação encontra o exercício pedagógico – quando alguma coisa que dizem ou fazem, pelo exemplo ou pela explicação, acende uma luz no aluno, e este aluno, enfim, percebe algo que ele não perceberia e, com isso, se torna mais cidadão, menos intolerante, menos preconceituoso, dominando mais um elemento que fará a diferença em sua vida, sentindo que, a partir dali, é “outra pessoa”.

Nesse momento em que o rosto do aluno se ilumina e ele cresce pessoalmente, é o mais emocionante do magistério, o momento que justifica todos os outros. Mas, também existem muitos momentos repetitivos, de dificuldade, decepção e desânimo.

Ser professor é acreditar nas palavras de Nelson Mandela, de que “a educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”. O professor tem a vontade, meio messiânica até, de transformar o mundo. Talvez sua vocação, que implica em um “chamado”, signifique também uma metamorfose daquilo que vemos e não gostamos; de um novo país, uma nova sociedade. É prudente, no entanto, pensar, seguindo o conceito de Gandhi, que devemos ser a transformação que desejamos ver no mundo.

O professor pode não ter o poder de afetar a educação brasileira, mas o verdadeiro professor faz uma diferença enorme em sua sala de aula. Não tem o poder de transformar o Brasil inteiro em um lugar mais digno, igualitário, menos preconceituoso e com mais cidadania, mas, em sua sala de aula, pode buscar fazer a diferença. O aluno percebe que o senso comum que trouxe da rua e de casa é questionado pelo conhecimento prático e técnico que mostra a elaboração de valores pelas pessoas. Há muitos momentos de desânimo, mas o bom professor é alimentado pelos próprios alunos.

Das diversas profissões existentes, o magistério talvez seja a que menos possua direito ao pessimismo e à desistência, visto que o professor trabalha com seres humanos ansiosos pelo conhecimento ou por alguém que mostre que este conhecimento é fascinante.

O professor é alguém que estabelece uma ponte entre o conhecimento formal da humanidade, que nos transforma, e com aquele aluno

que não tem acesso a este conhecimento e, talvez, se não for através do professor, naquele momento, ele não o tenha com outra pessoa.

O professor trabalha com conteúdo, mas também trabalha como educador de uma atitude, além de ser exemplo para seus alunos. Como disse o grande educador Paulo Freire: “Todo professor é marcante, inclusive os ruins”, ou seja, mesmo os professores ruins marcam uma turma.

O professor é tomado por essa esperança de transformação e isso nunca pode ser perdido. Acreditamos que seja algo que foge ao controle, algo que não é racional, como o prazer de voltar à sala de aula de onde saíram exaustos e, de novo, reiniciar o processo.

A educação não é uma árvore que plantamos para os filhos, mas para os netos, isto é, um gesto para gerações futuras. Ao contrário do engenheiro ou do médico, que vê os frutos do seu trabalho imediatamente, os danos e os benefícios do magistério só aparecerão na posteridade. O magistério é um exercício permanente fundamental. Nem todo mundo em vida precisará dos serviços de um engenheiro, alguns talvez nunca precisem consultar um arquiteto, passar pelo consultório de um psicólogo ou de um advogado, mas todas as funções passaram, e a absoluta maioria das pessoas passará por um professor.

O conhecimento é a maior doação que se pode fazer. Ensinar é deixar uma parte de si nos outros. Fomos feitos para sermos felizes e “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”¹³

4. A importância do professor como intelectual orgânico

Como podemos observar, é muito difícil pensar a educação sem a figura do educador. 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.

O espaço socialmente voltado para essa relação é a escola, instituição que congrega os agentes e as ações pertinentes a essas práticas. A escola não é neutra, nem abstrata, mas fonte de vivências da cultura, das potencialidades humanas, das realidades sociais, políticas e ideológicas.

13 Trecho do poema **Exaltação de Aninha** (O Professor), de Cora Coralina

Historicamente a escola reflete e concentra todas as dimensões da sociedade, sejam elas ligadas ao mundo dos valores, das relações de classe ou da interação entre o indivíduo e o Estado. (ARANHA, 2006). Destarte, a nós educadores, entendermos as possibilidades do nosso agir na escola, vislumbrando nele o caráter que determina o que se mantêm e o que se transforma na escola mesmo e na própria sociedade. A esse agir denominamos competência. Segundo Terezinha Azerêdo Rios, competência é saber fazer bem, denotando que a prática da educação é um agir peculiar ao professor que realiza conscientemente e com capacidade seus ofícios de mediar as relações de ensino-aprendizagem. (RIOS, 2001).

A mesma autora distingue o saber do saber fazer, qualificando as competências do educador, tanto no nível técnico, quanto no nível ético. O saber relaciona-se com a bagagem intelectual e as habilidades desenvolvidas a partir desta gama de conhecimentos, estando explícita a individualidade daquele que sabe. Já o saber fazer possui uma dimensão mais ampla e intensa, já que se apresenta como práxis e pleno de entendimentos éticos e políticos.

Saber fazer bem é uma expressão concreta que reflete a ação com consciência e determinação, sem perder-se em considerações metafísicas ou transcendentais. Aquele que sabe fazer bem domina a prática, tem clareza sobre as raízes do fazer, entende a dimensão dos resultados do fazer, tornando-se agente do processo de forma crítica e realista. O educador não pode se prender às visões simplistas, maniqueístas e ideologizadas de suas funções e persona: o educador competente não se limita aos estereótipos que o desumanizam, mas deve atuar para a formação íntegra de seus alunos. (RIOS, 2001).

Algumas construções do senso comum procuram categorizar o educador como se ele possuísse somente uma faceta: o professor bonzinho, o carrasco, o indiferente etc. Nenhuma dessas construções reflete as competências do educador, que deve ser capacitado intelectualmente, capaz de interagir produtivamente com seus alunos e estimulá-los para que entendam as dinâmicas sociais e políticas da realidade.

O romantismo mais alienante da condição do professor é aquele que determina a afetividade como finalidade última do agir pedagógico; na mesma medida temos o moralismo que exige do

professor uma neutralidade que é impossível a qualquer ser humano. (RIOS, 2001).¹⁴

O professor deve ser consciente do seu papel e deve saber fazer bem as práticas deste papel, ou seja, desempenhando com propriedade as dimensões técnicas do ensino-aprendizagem, seja atuando de forma propositiva no âmbito ético. A escola quase sempre possui um perfil conservador, no sentido de nunca estar na vanguarda dos saberes, de nunca aceitar de bom grado as mudanças.

Esse conservadorismo se reflete também no caráter reprodutivista, que sempre perpetua em seu âmago as realidades sociais e políticas, favorecendo as classes dominantes, na mesma medida em que mantém a subalternidade dos dominados. (SAVIANI, 2007). Tal quadro não poderia assim se apresentar se não fosse a ativa colaboração dos educadores, que negando suas competências, deixam-se manipular, ignorando sua própria classe e função. No falso valor da apoliticidade o educador trai a competência mais necessária, que é a de contribuir para a formação crítica e cidadã do educando.

A identidade é antes de tudo uma consciência de si mesmo enquanto ente e enquanto ator nas relações com o mundo. Todo indivíduo racional sabe que “é”, possuindo, portanto, uma identidade que o destaca no meio social e frente às demais identidades. Para Descartes o homem sabe que “é” pela capacidade de raciocinar sobre si mesmo, daí a frase “Penso, logo existo.”

Para além desse sentido de identidade relacionado com o existir e a compreensão dessa existência, temos a identidade enquanto representação dos nossos valores, das nossas ações, das nossas crenças e da nossa colaboração para com o coletivo.

O pensador italiano Antonio Gramsci, influenciado pelas ideias de Karl Marx, considerava que o educador possuía uma identidade dúbia, dependendo da sua atuação e consciência. Para ele, o professor poderia ser um “agente ideológico do Estado” ou “um intelectual orgânico”. Enquanto “agente ideológico do Estado”, o professor atua como um elemento que reforça a alienação da classe trabalhadora, legitimando

14 Conforme Rios (2001), a filosofia ao refletir sobre a educação e ao problematizar seus fundamentos e os valores presentes no comportamento humano em sociedade, reveste-se de uma feição peculiar, pois considera a educação sob a perspectiva ética.

sempre as diferenças sociais e defendendo as posições do Estado, sem ter noção de que ele mesmo é um proletário oprimido, por mais que se identifique com o modo de vida burguês. Todavia, o educador cuja identidade reflete o “intelectual orgânico”, atua no sentido de esclarecer seus alunos sobre a realidade político-ideológica que os oprime, mostrando a parcialidade do Estado que sempre atua pelos interesses das classes dominantes.

O “intelectual orgânico” reconhece a si mesmo como integrante do proletariado e luta para contribuir com a formação crítica dos seus alunos, atuando de maneira solidária, competente e politizada.

Apesar de muitos encararem essas classificações como radicais e historicamente datadas, não podemos ignorar a força dessa visão, pois muito daquilo que esta denota pode ser comprovado em nossa realidade mesma. Com as reflexões de Gramsci, temos claro como se estrutura a identidade do educador e como ela dita as competências e interações dele.

Para se construir uma identidade propositiva que responda às imensas demandas da realidade, o educador deve se enxergar na condição de trabalhador, submetido a um sistema que lhe dá pouca margem de atuação para a construção cidadã de si mesmo e de seus educandos. Ainda assim, o educador pode se decidir a lutar com os poucos recursos permitidos pelo poder público para enriquecer as experiências de educação de seus alunos.

Isso se dá por meio do “saber fazer bem” que discutimos na aula anterior, ou seja, demonstrar competência técnica e agir ético, construindo exemplos que se reflitam como parâmetro para as vivências políticas e sociais dos educandos. (RIOS, 2001)

CONCLUSÃO

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.

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. 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.

As universidades estão mais democráticas e, felizmente, temos maior diversidade de pessoas. Sempre tem aquele aluno que se compromete com o processo pedagógico dele e, obviamente, se preocupa com o seu aprendizado. Busca absorver o conteúdo, mas também desenvol-

ver-se como ser humano. Almeja sair da zona de conforto da ignorância e emancipar-se como profissional e como cidadão. Tenho alunos que buscam algo a mais na Universidade, ou seja, crescimento, desenvolvimento, aquele florescimento de que falávamos. Essa terra, geralmente, está mais fértil para semear o conhecimento e, apesar das dificuldades (pois o caminho da emancipação é árduo e não tem como ser diferente), a busca pelo saber é incessante. Nas palavras do grande Aristóteles: “a educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”.

Nesse aspecto, um aspecto preocupante é a mercantilização da educação. Por vezes, o cobiçado diploma é um produto, uma mercadoria vendida a longas prestações ao aluno que, por sua vez, se comporta como um consumidor. Um consumidor que busca adquirir um produto que o habilite para o mercado de trabalho. A própria universidade parece ter se descaracterizado de centro de busca do saber em mero centro formador de “mão de obra qualificada” para o mercado (reduzida à preparatórios para concursos e exames de categorias profissionais). O pior é que é que o professor parece ser um intermediário que, muitas vezes, “atrapalha” o livre e regular desdobramento da relação e concretização do negócio jurídico entabulado entre o aluno (consumidor) e a instituição (fornecedora de serviço).

A educação continuada, totalmente desvirtuada na rede pública, com a aprovação automática, teria sido absorvida por algumas universidades que deixaram de lado o compromisso com a formação humanística e voltaram-se inteiramente para os interesses econômicos e mercadológicos. São as Universidades-empresas, guiadas tão somente pelo anseio do lucro. Nesse cenário, a relação professor-aluno, torna-se complexa e, para o “bom andamento do processo”, ambos cumprem protocolarmente seus papéis. Tornou-se, então, essa relação um teatro de mera formalidade? Sinceramente, acreditamos que a essência da educação e da formação humana está acima da mediocridade capitalista, sendo a relação do educador para com o educando revestida por uma tarefa semelhante ao sacerdócio.

Com a democratização do acesso à educação, o perfil do aluno é variado e como afirmou Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano, “a utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei”.

Para que serve a utopia? Serve para isso: para que não deixemos de caminhar. Se não pensarmos que queremos sempre mais, fatalmente teremos sempre menos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- CAROLINA. Cora. *Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha*. São Paulo: Global Gaia, 2007.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.
- FERREIRA, Antonio Carlos Gomes. *A eficiência do Estado no mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- FEPESP – Federação dos Professores do Estado de São Paulo. *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. Gilberto Maringoni (org.) et al. São Paulo: Olho d'Água, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1981.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. São Paulo: Abril, 1974 (Coleção Os Pensadores).
- KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2012.
- LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia e educação*. São Paulo: Uninove, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Crítica à filosofia de direito de Hegel*. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SEVERINO, Antônio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SUJEITO CRÍTICO, INDIVÍDUO LIVRE: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO HUMANA

Antonio Carlos Gomes Ferreira

José Humberto de Rezende

INTRODUÇÃO

A filosofia, a educação e o direito tentam definir liberdade, entretanto, a liberdade é um conceito utópico, uma vez que é questionável se realmente é possível aos indivíduos possuí-la, ou, se com as mídias, ela realmente existe, ou não. Diversos pensadores dissertaram sobre a liberdade, mas adotaremos nesse trabalho a ideia geral de liberdade como sendo a condição daquele que é livre, isto é, a capacidade de agir de si mesmo com autonomia, independência e autodeterminação.

Não bastasse a dificuldade na conceituação de liberdade, trataremos também de outros conceitos peculiarmente polêmicos que compõe o tema do artigo; quais sejam: a subjetividade e a formação humana.

O que é o ser humano, um ser determinado ou determinante? Ao dizermos “sujeito crítico, indivíduo livre”, afirmamos que o ser humano constrói-se historicamente por meio das inter-relações sociais, sendo o sujeito ativo na construção de suas hipóteses acerca do objeto do conhecimento. Quanto maiores forem seus referenciais e sua capacidade de reflexão, maior o interesse por uma perspectiva crítica e ampliação de seu horizonte de compreensão do mundo.

Destarte, a educação está no centro do processo de formação humana pela mediação de subsídios da reflexão filosófica, nas dimensões pessoal e social e a filosofia surge com papel preponderante nessa formação, já que é ela que promove o senso crítico que envolve a superação do isolamento e do alheamento por meio da consciência de si e da consciência do outro, contrastando-se com o senso comum.

Ora, somente sujeitos emancipados podem alcançar a liberdade. Liberdade, aqui, está relacionado com autonomia, isto é, o direito do indivíduo dar suas próprias regras e exercer o seu livre arbítrio.

Com o presente trabalho demonstraremos que por meio da filosofia, o indivíduo desenvolve senso crítico e apreço pela reflexão e, enquanto sujeito construtor da sua história, assume o protagonismo no processo de visão e leitura do mundo em sua volta, compreendendo as alternativas que precedem a escolha e, assim, agindo com liberdade.

Inicialmente falaremos sobre a formação humana ao longo da história, passando pelas dimensões: ética, na Antiguidade e Idade Média; *política*, na Modernidade e *cultural*, na contemporaneidade. Em seguida, inflectimos sobre a subjetividade e o pensamento complexo na formação humana, bem como a educação como forma de autonomia e emancipação do indivíduo. Por fim, enfatizamos o papel da filosofia na formação humana.

1. Breve esboço histórico da formação humana

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 conota-

ções 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 incubida 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 refe-

rências 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?

Esse voo panorâmico sobre a história da formação humana, aguça a nossa busca pela resposta à pergunta: o que é o homem? Severino é bastante claro em relação ao tema da Antropologia Filosófica, enfatizando que a Filosofia assume um esforço por explicitar o significado da existência humana: o “esforço por abarcar a significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível”. (SEVERINO, 2002, p. 41). De igual modo, Saviani afirma que “E como a educação visa o homem, é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade humana” (SAVIANI, 1980, p. 29).

Ainda, segundo Severino, “a prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade. Não há outro caminho.”

2. A subjetividade e o pensamento complexo na formação humana

O homem é um animal que depende de interação para receber afeto, cuidados e até mesmo para se manter vivo. Mas, o ser humano não nasce pronto e nem traz traços culturais em sua mente, mas passa por um processo de socialização, isto é, incorpora normas, valores vigentes na família, em seus pares, na sociedade.

No decorrer da socialização, o indivíduo entra em contato com um vasto repertório de contextos e grupos sociais que lhe apresentam inúmeras visões significativas e interpretações do mundo. O processo de socialização molda o indivíduo de acordo com a realidade que ele vive, mas, ao mesmo tempo, não significa que ele está condenado a ser o que essa realidade lhe determina, vez que o processo é construído dialeticamente consigo mesmo, com o outro e com o meio social. Ou seja, apesar do convívio com os diferentes atores do mundo social exercer forte influência na construção do indivíduo, a liberdade e a individualidade influenciam na construção de sua identidade.

Guimarães Rosa brilhantemente afirmou que “o importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1979). A nossa subjetividade pode conter elementos determinados biológica-

mente (pela hereditariedade), mas possui aspectos culturais adquiridos ao longo da vida através das experiências.

A subjetividade é constituída no relacionamento com outro sujeito, que, por sua vez, também possui sua história, sonhos e desejos. E o sujeito social, é gerado na relação com a sociedade, recebendo dela as informações que necessita.

Paulo Ghiraldelli Júnior compreende que:

A subjetividade pode ser descrita por meio de ‘formas da consciência’: o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito epistemológico. O eu é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma de conhecimento singular [...] A pessoa é a consciência moral [...] O cidadão é a consciência política [...] O sujeito epistemológico é a consciência intelectual [...] A subjetividade assim composta [...] é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o sujeito – ‘aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’ [...] (2000, p.24).

A formação humana se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor. O homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Por isso, são importantes as origens sociais da linguagem e do pensamento, pois o meio cultural faz parte do desenvolvimento.

Podemos compreender o ser humano como ser biológico, histórico e social (VYGOTSKY, 1996). Destarte, a subjetividade é algo construído, nas inter-relações, por cada indivíduo ao mesmo tempo, por fortes influências do meio em que vive desde o nascimento. Ou seja, em uma complexa rede de relações em que “construímos a morada/abrigo ou o espaço/moradia de nós mesmos com tudo o que nos afeta e de onde também afetamos o que e a quem nos cerca” (LORIERI, 2008, p. 77).

Se o ser humano é possuidor de múltiplas características que derivam de diferentes instâncias como biológicas, históricas, sociais, políticas, emocionais; se ele age sobre o meio modificando-o de acor-

do com suas necessidades e, ao mesmo tempo, sofre a influência desse meio transformando-se, adaptando-se, desenvolvendo-se, em constante movimento, surge a necessidade da reflexão sobre o pensamento complexo.

O pensamento complexo é uma forma de pensamento que não simplifica entendimentos porque afirma que “nada é simples, que tudo é complexo. Não complicado: complexo, isto é, tudo é tecido junto numa trama sempre maior do que aquilo que aparece. Tudo está enredado nas tramas de redes complexas” (LORIERI, (2008, p. 77).

A complexidade está presente na integração e desintegração do universo. De acordo com Morin, viver e morrer são partes do mesmo complexo biológico da vida dos seres, pois desde a origem da vida, muito mais espécies pereceram do que se mantiveram vivas, sendo inserida inclusive a paradoxal e célebre frase de Heráclito “viver de morte, morrer de vida” (MORIN, 2007, p. 63). Assim, de acordo com o autor, se a multidisciplinaridade faz parte da construção/desconstrução, organização/desorganização, viver/morrer do universo, sendo muito pobre a vida unidisciplinar, fragmentada e ordenada

Ora, a realidade é tecida por saberes que se enredam nas tramas de redes complexas. No entanto, o pensamento simplificador imperante no cientificismo, característico da tradição iluminista, implantou uma educação dogmatizante, cerceando o educando de sua autonomia.

Edgar Morin, no livro *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, critica o pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz. Propõe uma maneira de educar centrada no desenvolvimento de aptidões comprometidas com a contextualização e globalização dos saberes.

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira (MORIN, 2003, p. 24).

A capacidade de contextualizar e englobar os saberes demanda um ensino que oportunize práticas educativas inseridas na realidade histórico-social do educando, numa dimensão que perpassa pelo local, regional e global.

Morin evidencia a importância da composição de saberes, do constituir-se em relação ao próprio contexto e o estar no mundo percebendo que o todo é maior que a soma das partes. Nada acontece por acaso, a humanidade traz a característica da multiplicidade conjugada com a empatia e a identificação com o cosmos. Para o autor, todos devem buscar o conhecimento e através deste, a evolução¹⁵.

Retomando a questão da relação entre a constituição do sujeito, o desenvolvimento e a aprendizagem, é fundamental reconhecer que:

As teorias científicas surgem influenciadas pelas condições da vida social, nos seus aspectos econômicos, políticos, culturais etc. São produtos históricos criados por homens concretos, que vivem o seu tempo e contribuem ou alteram, radicalmente, o desenvolvimento do conhecimento (BOCK et al: 2008, p. 46).

Segundo a professora e psicóloga Elaine Dias: “um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial” (DIAS, 2008, p.61).

A lógica capitalista e a exploração do homem pelo homem fazem gerações de pessoas robotizadas. De forma geral, as pessoas possuem a propensão em considerar seus sentimentos como algo que deva ser descartado. Porém, é importante o ser humano confiar em si próprio, de maneira holística.

15 Conforme o enfoque freudiano, nada acontece por acaso, ou seja, existe relações entre todos os eventos mentais. Quando um pensamento ou sentimento parece não estar conectado aos pensamentos e sentimentos que o antecedem, as ligações estão no inconsciente, onde encontram-se os conteúdos reprimidos, que não são de fácil acesso à consciência.

Pelo pensamento complexo surge a possibilidade da educação desvencilhar-se da tradição de imputar ao educando, um conhecimento que isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto no qual fazem parte, partindo para práticas de ensino e aprendizagem que estimulem a inserção do conhecimento particular em seu contexto, situando-o em seu conjunto.

A práxis, entendida como atividade prática que não se opõe à teoria, mas possibilita que ambas se completem, compreende a educação como “um processo de extrema complexidade que decorre de sua integração ao campo dos fenômenos humanos, bem como da sua historicidade” (SEVERINO, 2012, p. 114). Essa condição explicita a exigência do caráter coletivo do processo educacional consolidado por práticas de ensino e aprendizagem – latentes no pensamento complexo moriniano – permeadas pela interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade.

3. A importância da Filosofia na Educação

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).

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 relações 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.

Pois, como diz Horkheimer, “O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer.” (HORKHEIMER, 1991, p. 68).

Aristóteles inicia sua obra *Metafísica* afirmando que “todos os homens desejam saber”, isto é, o desejo de saber, de conhecer, é uma característica exclusiva dos seres humanos. Dessa forma, Aristóteles diferenciou os seres animados dos inanimados: os primeiros possuem *alma*; os segundos, não. É justamente essa característica que define o homem como “animal que fala”, ou seja, capaz de produzir conhecimento e transmiti-lo às gerações seguintes. Assim, é pertinente a definição mais simples de filosofia, a que diz que filosofia é o **amor à sabedoria**, pois a Filosofia é o que nos faz humanos. Filosofia é aquilo que os filósofos fazem, isto é, uma atividade, uma forma lógica de pensar sobre questões relacionadas com o que podemos chamar de “o sentido da vida”.

Estudar filosofia é “perigoso” porque passamos a questionar as bases fundamentais da vida, já que ela lida com questões fundamentais sobre o sentido da nossa existência. Aprender Filosofia é função daquele que busca qualificar seus pensamentos e ações, que busca a essência e a profundidade das coisas; enfim, a Filosofia existe para aquele que se propõe vivenciar os papéis sociais com qualidade e realização.

Graças à filosofia e suas ações e questionamento surgiram a renovação e muitas vezes as revoluções que transformavam o mundo. Foi assim na Grécia Antiga que superou as teocracias e criou conceitos que ainda nos regem, tais como a ética, a democracia, a política, a cidadania etc. Podemos citar ainda a influência do iluminismo, que sustentou as revoluções burguesas e permitiu que a ciência se tornasse o elemento determinante das sociedades contemporâneas. O estímulo, a curiosidade e o pensamento sem as amarras da ideologia funcionam como elemento preponderante para aquele que não quer contentar-se com a mediocridade e a passividade diante da vida.

As sociedades estão sempre buscando novas leituras sobre os seus valores, a forma como eles são construídos e a condição humana no mundo. Basta observarmos o mundo ao nosso redor. Os movimentos sociais e culturais ligados à política, à ética e à estética são exemplos disso, e é na filosofia que elas encontram suporte para promover esses debates e tentar entender e se posicionar frente a estas questões.

A filosofia é um dos mais antigos saberes e, por ser um campo multidisciplinar envolvendo as artes, o direito, a medicina e a política, é sempre necessária. O filósofo tem por desafio estimular as pessoas a entender a sua realidade com uma leitura crítica e questionadora da sociedade, permitindo-lhes ver além do mundo social, político e econômico, principalmente diante da demanda crescente da sociedade por um pensamento crítico que promova alternativas sociais e culturais à realidade existente.

Orientado por uma missão educativa que valoriza o ser humano e a ética, o verdadeiro filósofo busca conhecimento para ter argumentos e visões de mundo variadas, sendo certo que a verdadeira prática filosófica aumenta consideravelmente nossa capacidade de argumentação e elimina os preconceitos, por ser o verdadeiro filósofo sempre aberto a novas ideias ou novas formas de pensamento.

O estudo da filosofia nos capacita a decifrar e interagir com o mundo à nossa volta, desenvolve o senso crítico e nos torna mais aptos a tomar decisões, já que nos possibilita pensar por nós mesmos, a refletir e questionar os conceitos pré-estabelecidos na sociedade, ultrapassando a opinião irrefletida do senso comum.

Em sua Teoria das Ideias, simplificada no *Mito da Caverna*, Platão narra que existem pessoas que, desde sempre, durante gerações, estão acorrentadas no fundo de uma caverna olhando apenas sombras e considerando-as reais, sendo tais sombras reflexos de pessoas e coisas que estão no exterior da caverna e que, muitas vezes, são projetadas/manipuladas por estas pessoas, fazendo com que os prisioneiros se sintam seguros, percebendo o que veem como o real (embora o real esteja fora da caverna).

Se os prisioneiros escapassem da caverna e alcançassem o mundo real, ficariam livres da ilusão, mas, estando acostumados às sombras e **acomodados às ilusões**, teriam que habituar os olhos à visão do real: primeiro olhariam as estrelas, contemplariam a imensidão do mundo fora da caverna, até que pudessem olhar diretamente o Sol e enxergar a fonte da luminosidade (FERREIRA, 2016).

Certo dia, um desses prisioneiros foge da caverna, com muito esforço, quase fica cego com a luz do lado de fora, mas aos poucos ele se acostuma e fica maravilhado com a verdadeira forma das coisas das quais antes só enxergava as sombras. Ele consegue perceber que fora da caverna existe um mundo verdadeiro, sólido, onde as coisas são realmente, em essência. Este fugitivo, então, volta a caverna para contar sua descoberta aos outros, mas ninguém lhe dá crédito.

Para Platão, o mundo que nos cerca é a caverna; a luz que ilumina e projeta as sombras é a ilusão propiciada pelos sentidos; o prisioneiro fugitivo é o filósofo e subida para fora da caverna é a ascensão da alma ao mundo inteligível, ao “Sol do conhecimento”.

O *Mito da Caverna* é uma simbologia das ideias de Platão, em que ele demonstra a viagem que o indivíduo faz ao passar do mundo das aparências ao mundo das ideias. No mundo das opiniões, a crença e o senso comum podem manipular o indivíduo por acreditar que a ideia do “homem médio” é a verdade. Porém, ao filosofar – e não é fácil filosofar! –, a pessoa sempre sofre nessa ascensão (se fosse fácil, qualquer um seria filósofo), percebe que existe o mundo da verdade, que existe uma verdade a ser obtida, e, nesse caminho, o indivíduo, então, se transforma (FERREIRA, 2016).

As ilusões da caverna podem ser encaradas como o *status* social, o poder, o consumo, pois estes são criações da mente humana, não são

ideias que existem por si só. Fora da caverna está o mundo das ideias, e dentro da caverna, o mundo material (das sensações).

O mundo material é o mundo individual que não constrói a verdade porque os nossos sentidos recebem as sensações, e ficamos presos a elas, achando que correspondem à verdade. Para Platão, elas não são a verdade, pois a verdade, a essência, só é buscada através do pensamento. As sombras projetadas no fundo da caverna mudam o tempo todo, mas são ilusórias, as sensações também mudam o tempo todo, mas são igualmente ilusórias, não passam sombras do mundo verdadeiro, que é o mundo do nosso pensamento, o mundo das ideias (FERREIRA, 2016).

O mundo sensível, das sombras da caverna, é ilusório (pois é o mundo da opinião, da crença) e que, somente questionando este mundo, é possível sair da caverna e ascender ao mundo inteligível em direção ao bem supremo, que ele vai chamar de superessência. Este mundo inteligível é o mundo das ideias, fora da caverna, onde o filósofo acessa pela dialética e pela filosofia (onde há o questionamento, as ideias estão em essência). Através da filosofia é possível sair do mundo da manipulação (do interior da caverna) e subir ao mundo da verdade onde reside a essência das coisas.

A filosofia não é uma questão apenas intelectual, mas é também uma questão de sentimento, de amor, de forma que é preciso amar buscar a verdade, e esse amor pelo conhecimento vem como uma necessidade da alma de se libertar. Logo, a filosofia é uma *libertação da alma*, do mundo material e ilusório para o mundo melhor, o mundo das ideias mais gerais, do bem supremo.

Podemos refletir que a televisão, a internet, as redes sociais, que tanto estimulam e encantam as pessoas é o próprio fundo da caverna tomado por sombras que se parecem com a realidade, mas são as produtoras da alienação. É prudente considerar que ao formar as tendências eternamente mutáveis e sempre inspiradas no consumo e na imposição de padrões, a indústria cultural é o grande instrumento de controle e permanência do mundo das sombras.

A capacidade de examinar e avaliar ideias, valores, costumes etc. representa o exercício pleno da autonomia intelectual, pois nos ajuda a rever nossas ideias, práticas e valores mais arraigados, ajudando-nos a mudá-los ou reforçá-los, conforme for o caso. Assim, a atitude crítica é o exercício puro e simples de sua capacidade de agir segundo seus

valores e considerações mais esclarecidos, pois estes são nascidos da reflexão, da análise, da investigação e da observação destituída de pré-julgamentos (SEVERINO, 1994).

Dessa forma, a Filosofia é um poderoso instrumento de qualificar e humanizar a prática da educação. Tanto os educadores, quanto os educandos e demais pessoas ligadas a esse universo, são constantemente instadas pela realidade a reverem seus papéis e a se adequarem às novas demandas que surgem (ARANHA, 2006).

A Filosofia torna-se assim, um valioso aliado nesse repensar e adequação, pois sempre se predispõe à busca da verdade, ao entendimento pleno das relações e da construção do juízo crítico, dos valores e das ações propositivas.

O professor tem funções muito definidas em sua prática pedagógica, dentre elas construir com o aluno as vivências do conhecimento, a apresentação das técnicas direcionadas para a materialidade do mundo e a própria humanização do aluno, por meio da consciência crítica de si, da sociedade, da natureza etc. (SEVERINO, 1994).

Tudo isso exercido pela mais alentada subjetividade e mediação subjetiva, buscando não a neutralidade (impossível de se atingir), mas o distanciamento salutar que impede as interferências parciais e os preconceitos que pervertem as relações humanas. Para se atingir essa dimensão o educador deve preparar-se adquirindo e desenvolvendo as capacidades técnico-científicas, as bases teóricas e intelectuais que compõem as disciplinas que constituirão seu cotidiano profissional e, acima de tudo, a formação filosófica. (SEVERINO, 1994).

Destacamos a formação filosófica, pois é com ela que o professor se prepara para os conflitos e demandas da realidade em sala de aula, nas relações humanas e burocráticas e, sobretudo, como agente fundamental na construção da sociedade que almejamos. Ser um mero transmissor de conteúdos, um profissional destituído de interesse humano por seus alunos e familiares, alguém distanciado do entorno social à escola nem de longe representa a condição plena de professor.

Além desses aspectos, é de suma importância que o educador pense a relação de ensino-aprendizagem sempre a partir da interdisciplinaridade, aceitando e estimulando o diálogo contínuo das disciplinas como meio de entender o universo da intelectualidade. Em educação a

interação indivíduo-mundo talvez seja a mais importante construção, pois todos os seres humanos só conquistam a plena humanidade nas relações com o outro e com o coletivo (SEVERINO, 1994).

Considerações finais

No presente trabalho trouxemos um breve esboço da formação humana, passando pelas dimensões: ética, política e cultural ao longo da história. Fizemos uma reflexão sobre a subjetividade e o pensamento complexo na formação humana e trabalhamos a importância da filosofia para a educação, enfatizando a educação como instrumento de libertação que promove a emancipação e a autonomia do indivíduo.

Vimos que o desenvolvimento intelectual do indivíduo ocorre em função das suas interações sociais e de suas condições de vida e que as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas, de forma que o conhecimento pode ser alcançado em todos os níveis onde ocorre a interação entre os sujeitos e os objetos durante o seu processo de desenvolvimento.

Seja o conhecimento mítico, baseado na crença e confirmado na tradição; o conhecimento religioso, baseado na fé e validado no dogma; ou o senso comum, adquirido na tradição e validado na falta de questionamento; seja o conhecimento científico que provém de uma investigação e de um método ou o conhecimento filosófico que baseia-se na reflexão racional e valida-se na argumentação, o fato é que o desenvolvimento da inteligência é o resultado das combinações entre a bagagem hereditária e as experiências adquiridas através das circunstâncias oferecidas pelo meio.

Vimos que a realidade é tecida por saberes que se enredam nas tramas de redes complexas. Mas, o pensamento simplificador imperante no cientificismo, característico da tradição iluminista, implantou uma educação dogmatizante, cerceando o educando de sua autonomia e que a exploração faz gerações de pessoas robotizadas. Muitas pessoas possuem e acreditam que seus sentimentos devem ser descartados, mas o ser humano deve buscar uma ampla, considerando seus aspectos e dimensões biológicas, psíquicas, sociais, políticas e sociais (e porque não, espirituais).

Podemos observar que a aprendizagem não acontece de forma passiva pelo indivíduo, cabendo ao professor, enquanto mediador da

aprendizagem, a tarefa de criar possibilidades e promover situações de estímulo ao avanço cognitivo de cada educando na sua individualidade, promovendo o desenvolvimento das estruturas de pensamento.

É importante ressaltar a interdisciplinaridade e considerar o docente como sujeito da aprendizagem para podermos construir novos sentidos para o processo de nós mesmos, produzir ciência e assumir uma nova postura diante do conhecimento.

Nesse sentido, a Filosofia é um poderoso instrumento de qualificar e humanizar a prática da educação. A realidade obriga os agentes envolvidos na educação a se adequarem e a reverem constantemente seus papéis no processo de ensino e aprendizagem para que a educação possa ser um processo contínuo que possibilite a esse homem multifacetado e ambíguo, cuja flexibilidade é responsável pela capacidade de reorganização da vida cotidiana, alcançar a plenitude de suas potencialidades, ao longo da vida.

Diante da complexidade e dos desafios do mundo contemporâneo a educação deve buscar o desenvolvimento do espírito reflexivo do indivíduo, construindo uma consciência crítica, para que ele aprenda a ser, a conviver na sociedade como sujeito consciente, participativo e sujeito da sua própria história. Pois, dificilmente alguém alcançará realização como pessoa ou profissional, se não tiver formado espírito crítico sobre si mesmo e sobre a realidade em sua volta que lhe permita a formação de conceitos seguros, válidos no presente e no futuro, frutos de uma consciência lúcida.

Trata-se de um caminho difícil, como todo caminho que conduz a um ideal. Todavia, não é um caminho impossível. Tal dificuldade apenas destaca a importância da filosofia e o papel da educação na formação humana que vise a construção de uma sociedade justa e esclarecida.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia A. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna, 2006

ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

BOCK, FURTADO; TEIXEIRA. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

DIAS, Elaine T. Dal Mas. Subjetividade, Docência e Adolescência: Impactos no Ato Educativo. Notandum Libro 11 2008 CEMO-rOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Disponível em: . Acesso em: 26.mai.2019.

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

_____, Antonio Carlos Gomes. **Introdução à história da 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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. In: SILVA, Rafael Bianchi e HENNING, Leoni Maria Padilha. A construção da subjetividade: notas sobre o sujeito. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/9439/9439>>. Acesso em: 26 out.2019.

HORKEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, W. T. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

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. **Educação e Subjetividade na Cultura Globalizada**: ideias a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008.

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

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

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

_____, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). **O que é filosofia da educação?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

_____, Antônio Joaquim. **Filosofia: Guia do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: 1989.

ROSA, J. Guimarães. - **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

NOVAS LEITURAS E ABORDAGENS NO CAMPO DE ESTUDO SOBRE INFÂNCIA E TRABALHO

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

Introdução

O artigo pretende evidenciar três pressupostos que poderiam ampliar as lentes interpretativas sobre o estudo do fenômeno do trabalho infanto-juvenil e, concomitantemente, subsidiar a busca de alternativas de atuação no que tange a proteção das crianças e adolescentes e para a promoção das pluralidades de infâncias.

A primeira fase deste estudo buscou evidenciar como a complexidade e a diversidade das relações entre as noções de infância e trabalho requerem um olhar que compreenda as diversas formas pelas quais ambas as categorias se constituem, privilegiando os sujeitos envolvidos no fenômeno. Assim, buscou-se compreender as formas diferenciadas como os sujeitos são impactados pela situação do trabalho e quais significados e sentidos essa realidade tem para eles.

Buscou-se refletir sobre os valores que permeiam a noção de normalidade (construído e sustentados por organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho - OIT e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF), diante de uma pluralidade de infâncias presentes no espaço social. Desta forma, questionou-se a perspectiva homogênea com que a temática tem sido tratada no campo acadêmico, buscando compreender para além da pobreza outras possí-

veis causas para a relação trabalho e infância, como a autoafirmação, a independência econômica e a ideologia familiar.

O estudo também problematizou a perspectiva protetiva que valoriza o trabalho infante juvenil como forma de protagonismo social. Diante de ambas as perspectivas, abolicionista e protetiva, a pesquisa se posiciona no sentido de que as múltiplas infâncias devem contar com o máximo aparato de normas legais que protejam seus direitos, inclusive os direitos à diversidade, ou seja, que os modos de ser e pensar dos distintos grupos sociais possam ser reconhecidos enquanto saberes situados e valorizados na construção de políticas públicas protetivas, agregando assim a promoção das infâncias como parte constitutiva de um legado protetivo.

O desconhecimento dos sentidos e valores atribuídos às noções de infância e trabalho pelas famílias e os sujeitos envolvidos no fenômeno social pode levar à adoção das representações estereotipadas encontradas na literatura especializada e no discurso de outros segmentos sociais. A partir da compreensão das formas complexas e diversas em que o trabalho participa como espaço de constituição da subjetividade o estudo aponta para o desenho de ações educativas e de orientação diferenciadas que possam resultar efetivas no alcance dos sujeitos a que se dirigem, tendo em vista a função de adequação aos processos e mecanismos que caracterizam de forma concreta o subjetivo dos mesmos.

A pesquisa tem enfoque qualitativo e utiliza técnica de pesquisa bibliográfica e documental.

1. Compreendendo as múltiplas noções de infância

A partir de uma concepção de criança e adolescente estabelecida em função da faixa etária, a infância e adolescência moderna passou a ser universalizada e padronizada, sem levar em conta as distinções de ordem social, cultural e política em que o sujeito vive. Desta forma, foi olvidada a existência de uma heterogeneidade de populações infanto-juvenis e, conseqüentemente, a sua convivência em grupos familiares socioculturais diferentes (ALMEIDA, 2016).

As perspectivas biologizantes reduziram a infância e adolescência a um estado intermediário do desenvolvimento humano, enquanto

os estudos psicologizantes tenderam a interpretá-las independente da construção social, de suas condições de existência e das representações e imagens construídas historicamente sobre e para elas. Foi em decorrência dos estudos da sociologia da infância que a criança passa a ser compreendida como objeto sociológico, como categoria social do tipo geracional, um sujeito e ator social de seu processo de sociabilização, construtora de sua infância, de forma plena (SARMENTO, 2005).

A infância e adolescência podem ser compreendidas como categorias sociais, e não se restringir a uma concepção normativa ou etária relativa a fases biológicas (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001). Tanto o desenvolvimento físico quanto a transformação social da criança ou adolescente em adulto não acontecem de forma homogênea para todos os indivíduos que se encontram numa determinada idade, pois envolve influências e interações sociais e culturais que vão influenciar na formação dos sujeitos. As pluralidades de infâncias e adolescências são reflexo das relações sociais concretas e as diferenças entre elas dificilmente podem ser negadas (CRUZ e ASSUNÇÃO, 2008).

Este trabalho refere-se a democratização dos resultados de um pesquisa em nível de mestrado (que continua em curso em nível de doutorado)¹⁶ e compreende a infância¹⁷ a partir de uma concepção singular, compreendida como categoria social, que assume uma perspectiva plural. Logo, fala-se em infâncias, que podem vir a constituir-se de distintas formas, dependendo do contexto social e cultural em que se concretizam (KRAMER, 2007). O conhecimento dos costumes, práticas sociais, hábitos e experiências das crianças e adolescentes revelam o seu pertencimento a uma classe social, uma etnia, um grupo social, revelando modos de vida envoltos em distintos significados que as mesmas atribuem às pessoas, coisas e relações. No entanto, este pertencimento a um grupo social não como configura-se como uma situação de imutabilidade, pois através da interatividade no diálogo e das trocas sociais outros conhecimentos podem ser construídos, e a partir destes

16 Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia.

17 Nesta pesquisa o uso do termo infância compreende a noção infanto-juvenil (fala-se de uma construção social que envolve as interações sociais e culturais de crianças e adolescentes).

processos educativos, novos referenciais culturais que lhes permitam alterar a sua condição (ALMEIDA, 2016).

2. Apresentando as problemáticas do campo de estudo

A proposta do estudo foi que a articulação entre as noções de infância e trabalho sejam analisadas como uma questão social, determinada pelos mecanismos de reprodução das estruturas de classe (ALVES-MAZZOTI, 2002). Pretendendo ampliar as lentes interpretativas sobre o fenômeno para além da perspectiva moralizante, quantitativa e da esfera de culpabilização de determinados sujeitos e famílias, buscando imergir na esfera do deslegitimado, com intuito de se compreender outros sentidos possíveis para a relação entre as duas noções, para além da de uma visão de mundo legalmente legitimada.

Buscou-se adentrar o campo do universo social para se entender como as diferentes trajetórias biográficas dos grupos sociais são dissimuladas através de um efeito de naturalização que a durabilidade das realidades sociais acarreta (BOURDIEU, 2012). Neste contexto, considerou-se que as ações tornadas habituais conservavam um caráter significativo para o indivíduo, que seria incluído em seu acervo de conhecimentos e admitidos como certos. Para os filhos, o mundo transmitido pelos pais apareceria como uma realidade que seria dada (BERGER e LUCKMANN, 1985). Assim, as noções de trabalho, bem como a própria concepção de infância e adolescência, se constituiriam em múltiplos universos de significados e sentidos, sendo transmitidos diariamente através do processo de sociabilização.

A desnaturalização dos conceitos de infância e trabalho permitiriam que a pesquisa adentrasse com profundidade o universo do deslegitimado, da justificativa e da cultura, para se compreender o processo de formação das normas sociais¹⁸ (BICHERI, 2013) que distinguem as infâncias, além de oportunizar que o estudo sobre o trabalho na infância fosse analisado não de forma compartimentada, mas a partir de uma interligação de fenômenos que unem em um universo só ambas as noções.

18 O termo se refere a modos de agir e pensar que influenciam o indivíduo pertencente a uma dada coletividade. A noção será aprofundada durante a pesquisa.

Para Ferreira, Silva e Hoelzel (2000), os grupos de investigação que estudam o trabalho precoce no Brasil passaram a superar os aspectos múltiplos e genéricos sobre o tema a fim de se aprofundarem em realidades micro, com recortes específicos. Para os referidos autores, esta nova linha de investigação permitiria questionar o caráter absoluto que assumem certas afirmações sobre as consequências do trabalho infantil, tais como o comprometimento do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, o cancelamento de projetos de vida e desestruturação do mundo infantil. Além disso, afirmam que se estes efeitos acabam por afetar a vida de algumas crianças e adolescentes que trabalham, não necessariamente encontram-se presente na vida de outros.

Na pesquisa o que se objetivou foi analisar e compreender a existência de concepções não hegemônicas da relação entre as noções de infância e trabalho em distintos grupos sociais e como as distintas maneiras de enxergar essas relações poderiam ser geradoras de novas reflexões e formulações no campo teórico e prático para a proteção e promoção da pluralidade de infâncias.

Sendo seus objetivos específicos: i) Analisar a influência dos processos de sociabilização infanto-juvenil para a construção das pluralidades de infâncias e também dos diferentes significados do trabalho junto a diversos grupos sociais, étnicos, etc; ii) Mapear e descrever o contexto histórico-social de construção de sentido sobre o trabalho infantil, em âmbito internacional e interno, observando os enfrentamentos e problemáticas quanto à normatização de um ponto de vista hegemônico sobre o tema, em oposição a outras concepções advindas das práticas e valores socialmente distintos.

A partir da teoria da complexidade, a investigação acadêmica visou questionar os postulados de hierarquização do conhecimento científico, que tendem a simplificar e reduzir os fenômenos (MORIN, 2011). E, pretendeu buscar a integração de visões de mundo parciais (que por vezes se localizam na esfera do deslegitimado), como forma de se problematizar as teorias totalizadoras, que se impõem como conhecimentos neutros e abstratos (HARAWAY, 1994).

Pretendeu-se afirmar então o lugar de abertura ao outro, que nem sempre se enquadraria nas categorias sociais que pesam sobre a sua posição, uma vez que se apresentariam na qualidade de pessoa complexa

(FERREIRA, 2010). Inicia-se então uma problematização da temática na discussão sobre duas visões de mundo sobre a relação entre infância e trabalho: uma que considera a criança e adolescente como etapa diferenciada e privilegiada da vida, e por isso defende a erradicação do trabalho infanto-juvenil; e outra, que critica a concepção hegemônica e adultocêntrica da infância, e considera os mesmos sujeitos como participantes da vida social, fora de uma condição marcada pela passividade (como alguém a ser socializado), mas como atores que deveriam ser fortalecidos em seu protagonismo social (RAUSKY, 2009).

O que se discute preliminarmente é a noção de “criança do desenvolvimento” que aparece como abordagem mais frequente na produção acadêmica, e que a partir do século XIX emerge como elemento central para o apagamento da alteridade, sendo a diferença reconhecida como uma expressão de inferioridade diante de uma linearidade evolutiva universal (GOUVEIA, 2011). O enfoque desta pesquisa é para a noção de criança e adolescente socialmente construídos, pois enfatiza a diversidade de infâncias¹⁹.

Outra questão é a influência da colonialidade no campo de estudos sobre a criança e o adolescente que pode ser observada tanto na esfera de produção das normas legais, como na de produção acadêmica sobre este público específico (MENEZES, 2008). Neste sentido, *outras visões de mundo não-hegemônicas* buscam agregar-se enquanto diversidade de experiências e significados, compreendidas dentro de um momento histórico-cultural, distinguindo as situações exploratórias das relacionadas a atividades de sociabilização cultural.

3. Apresentando novos pressupostos analíticos para o fenômeno

3.1 Pressuposto no campo epistemológico

O primeiro, refere-se ao campo epistemológico que passa a reconhecer não apenas um único conhecimento neutro e verdadeiro,

19 De acordo com Allison James (2012), a “infância” se caracteriza como espaço social, “as crianças” como categoria geracional e “a criança” como um indivíduo que representa a sua categoria geracional e habita o seu espaço social.

mas outras epistemologias que agreguem uma co-produção ecológica e dialética entre diferentes saberes. De acordo com Giannella (2007), precisamos entender a insuficiência do objetivismo, e compreender a complexidade e multidimensionalidade do real, a possibilidade de uma visão integrada. Precisamos construir coletivamente a direção e o sentido de nossas ações, pois o conhecimento científico não é tido mais, automaticamente, como dono da Verdade e vem recolocado no meio de muitas outras formas de fazer sentido do mundo. Logo, nenhuma imposição de saber verdadeiro dever imposta aos grupos populares (FREIRE, 1996).

Neste ponto, unimos ignorância e conhecimento como complementares e não antagonicos, permitindo a integração e a inter-relação entre diversos níveis como social, biológico, cultural, econômico (SANTOS, 1988). 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. 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). Compreendem-se, a partir da teoria da complexidade, as contradições do real, a desordem, as irregularidades, auto-organização que estão presentes nos fenômenos. Reconhecem-se as assimetrias de poder que atuam no campo de construção do pensamento, que tendem a subjugar outras formas de visões de mundo e também os recortes social, cultural, racial e de gênero que perpassam o campo de estudo problematizando a figura da criança e do adolescente abstrato.

Este pressuposto poderia abrir portas para o reconhecimento e compreensão do universo de sentido dos sujeitos envolvidos no fenômeno de forma a integrá-los também ao processo analítico. Oportunidade esta de se adentrar ao campo do deslegitimado e de se observar as regularidades e irregularidades, contradições, limites e sentidos outros presentes em realidades sociais diversas. Desta forma, tornamos possíveis novas reflexões do campo teórico, a partir de um conhecimento situado (HARAWAY, 1994), que respeite a leitura de mundo dos diferentes sujeitos. A compreensão da relação que existe entre saber e

ignorância podem afastar a arrogância e a superioridade de um saber sobre o outro (FREIRE, 1996).

Assim, busca-se olhar as diversas vivências e concepções de infância e trabalho como saberes que integrem novas reflexões no campo acadêmico e, ainda mais, que levem à possíveis reformulações na construção de ações e políticas públicas mais eficazes sobre a temática. Desnaturalizando os conceitos de infância e trabalho a partir da compreensão das pluralidades e dos múltiplos processos de interações sociais em que crianças e adolescentes estão inseridos no meio em que vivem; e ainda refletindo, não apenas sobre os efeitos, mas principalmente sobre as bases estruturais em que a noção de trabalho, como uma possibilidade de valoração positiva, compõe a própria construção da identidade das infâncias de determinados grupos sociais.

3.2 Pressuposto no campo das políticas públicas

O segundo pressuposto seria a redefinição de ações que atuem no campo estudado no intuito de agregar metodologias integrativas e processos de escuta²⁰ que valorizem as múltiplas visões de mundo presentes no campo social. As metodologias integrativas são importantes técnicas e métodos, norteados pela busca de uma recomposição entre a mente e o corpo, compreendendo e valorizando as histórias de vidas; são novas formas de olhar, escutar ativamente, movimentar o corpo, tocar, cantar, sentir, sorrir, encenar, brincar, que, abrindo-se para o sensível, a subjetividade e a criatividade buscam considerar o ser humano de forma integral (GIANNELLA; TAVARES, 2011).

O pensar novo, as estratégias alternativas para solução de desafios contemporâneos apontam para um revisitar das teorias e, concomitantemente, para a coragem de construir novos guias de ação para as demandas do tempo presente. Assim, fala-se em “escutar ativamente, equalizar participativamente e mediar efetivamente vozes e pensamen-

20 Trata-se de uma virada paradigmática na prática, implicando a destronização do pesquisador/a como “olho superior” e a assunção radical da existência da realidade enquanto complexa e multifacetada. É a partir de um contexto determinado que as reflexões emergem, e a escuta torna possível uma forma de interpretação que se alimenta de cada ponto de vista como parcial, como integrador de uma realidade em construção.

tos distintos, porém comuns, quanto à finalidade de transformar o social” (GIANNELLA; TAVARES, 2011, p. 05). Processo que permite ter acesso também as problematizações e contradições que acontecem dentro das relações sociais que compreendem o fenômeno, atuando de forma conjunta, não externa, para o enfrentamento dos desafios que os próprios grupos vivenciam para a proteção e promoção das infâncias.

A escuta do contexto facilita a interação das pessoas em ambientes de diversidade cultural, espaços de coexistência de leituras e visões de mundo. A abertura para uma escuta profunda compreende a integridade do ser e possibilita o respeito aos hábitos e culturas diferentes. Cria espaço para coprodução dos significados a partir da interação do mundo de si, do outro, do grupo e do contexto. A multidimensionalidade da escuta baseia-se no reconhecimento da parcialidade de um ponto de vista, a partir do qual vejo e construo a realidade (MOURA, 2015).

Enquanto a escuta de si aborda a reflexão dos valores, conhecimentos e habilidades que já se tem, reconhecendo os próprios sentimentos em relação a fala do outro; a escuta do outro visa a integração de outros olhares, abrindo espaço para uma ação coletiva conectada com as necessidades locais. Já a escuta do grupo possibilita o reconhecimento das demandas comuns na comunidade, a forma de agir e pensar de determinada coletividade, que unida a uma escuta do contexto potencializa a compreensão de um espaço social (MOURA, 2015).

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, não tratável ou desprezível. A dialogicidade verdadeira se opera quando os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença (FREIRE, 1996).

Nesta perspectiva o que se busca é a construção de novas estratégias de atuação no campo a partir do respeito ao sujeito integral compreendido em contextos sociais diversos. De acordo com Giannella (2007), trata-se de se pensar em um saber comprometido com a transformação social, a saber, que fomente a construção de 1) uma capacidade dialógica (uma racionalidade não baseada em nenhum esquema ideal e normativo a ser imposto na realidade e, ao contrário, atenta à concretude dos contextos e ao reconhecimento neles da dimensão es-

trutural e geradora do conflito); 2) uma capacidade inclusiva (processos de construção de políticas mais inclusivas e que abarquem o contraditório de valores, paixões, desejos, visões de futuros do sujeito real); e, 3) uma capacidade reflexiva (a perspectiva de ultrapassar o caráter separado e abstrato do conhecimento da realidade, adotando uma postura reflexiva e crítica).

O que se pretende com os resultados destas iniciativas é a abertura de um espaço que compreenda o sujeito integral, para além do estigma e da exclusão, um caminho que possa efetivamente propiciar acesso a novos conhecimentos, novas possibilidades de reconstrução da realidade e novas ações dentro dela.

Trata-se de uma construção de alternativas de atuação que possam estabelecer como base de atuação a proteção da criança e do adolescente, ao mesmo tempo em que promovam as pluralidades de infâncias, buscando equalizar assim as assimetrias de poder advindas do processo de formação das estruturais sociais brasileiras pautadas nas desigualdades (sociais, de classe, gênero, raça, etc). De acordo com Giannella (2007), é preciso reconhecer que, em um mundo de desigualdade extrema, a multiplicação dos códigos de comunicação adotados para se construir processos de ampliação da cidadania seria um grande desafio e também uma chance para que se alcance o objetivo da inclusão.

3.3 Pressuposto no campo acadêmico

Por fim, o último pressuposto seria, a partir das múltiplas visões de mundo apreendidas a partir das ações anteriores, o de repensar as estruturas institucionais de produção e homogeneização de conhecimentos. Ou seja, retornar a reflexão para dentro da Academia; espaços educativos e participativos institucionais e populares e/ou comunitários; conselhos e comissões estaduais e municipais que atuem com a temática; rede de proteção da criança e do adolescente, atuando assim na perspectiva de coprodução de saberes a partir de novas epistemologias. E, concomitantemente, influenciando novos pensamentos na esfera pública.

A questão encontra-se em pensar o processo de elaboração e aplicação das normas legais como instrumento de inclusão das plu-

ralidades de pontos de vistas presentes no espaço social. Atuar assim em uma dimensão tridimensional de estudo e construção das normas legais²¹, que reconhece a interação do fato, valor e da norma²². Ao mesmo tempo em que não se pode aprisionar novamente nas normas legais as múltiplas vivências e valores dos grupos sociais, tendo quer se reconhecer sempre a autonomia e o poder social destes sujeitos²³ na luta pela efetividade de novos direitos, sem perder de vista a luta constante entre Estado e sociedade, e a possibilidade de coexistência de outras formas de produção do direito em um espaço social diverso. Fala-se então de um processo dialético de construção e revisão de normas legais dentro de uma esfera pública que possibilite continuamente a participação de todos.

À guisa de conclusão

Para tanto, a pesquisa, que se encontra em nível de doutoramento, e este texto apresenta como conclusões preliminares alguns pressupostos que irão subsidiar a fase empírica da pesquisa, a saber:

1) o reconhecimento de que um único conhecimento neutro sobre as noções de infância e trabalho não são suficientes para abarcar as múltiplas vivências e concepções de mundo dos grupos sociais, o que torna necessária a busca por outras epistemologias, que agreguem uma coprodução ecológica e dialética entre diferentes saberes. O que pode possibilitar a aplicação e verificação de mudanças no gerenciamento e nos resultados de ações e projetos sociais que atuam na área, a partir da propositura de uma epistemologia

21 Mesmo dentro da perspectiva positivista do Direito, se reconhece o caráter dialético das normas legais.

22 Ver ARAÚJO, Danielle. O papel das normas legais para a transformação social: revisitando a teoria da tridimensionalidade do Direito. In: Inovação e produção de Direito. Org. Edgar Fuentes Contreras; Kleber Filpo; Monique Falcão Lima. Rio de Janeiro: Ágora21, 2018.

23 Ver ARAÚJO, Danielle. O poder social e a luta pela efetividade dos direitos sociais: um relato de experiência sobre o Alecrim II, no extremo sul da Bahia. Direitos humanos, democracia e reflexões sobre o Brasil contemporâneo. Org. Christiane Ribeiro Gonçalves Monte Rocha; Marcos Antônio Monte Rocha e Taiane Alves de Lima. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora. 2018.

aplicada que privilegie o olhar complexo e transdisciplinar sobre as diversas vivências e concepções de infância e trabalho como saberes que integrem novas reflexões.

2) a abertura para uma escuta profunda dos sujeitos e dos contextos, que compreende a integridade do ser e possibilita o respeito aos hábitos e culturas diferentes. Neste sentido, fala-se do fomento para a criação de espaços para coprodução dos significados a partir da interação do mundo de si, do outro, do grupo e do contexto, reconhecendo a parcialidade de cada ponto de vista. Busca-se assim a redefinição de ações que atuem no campo estudado, no intuito de agregar metodologias integrativas e processos de escuta, que possibilitem identificar e compreender as múltiplas visões de mundo presentes no campo, e que possam estabelecer como base de atuação a proteção da criança e do adolescente, ao mesmo tempo em que promovam as pluralidades de infâncias;

3) por fim, a realização de novo processo reflexivo, a partir das problemáticas advindas da imersão no campo social: repensando o processo de elaboração e aplicação das normas legais como instrumento de inclusão das pluralidades de pontos de vistas e de transformação social; refletindo sobre a efetividades das ações protetivas no campo de estudo, o usos das categorias existentes e novas possibilidades de intervenção social; bem como reconhecend e criticando possíveis normas sociais violadoras de direitos.

A partir das discussões teóricas levantadas, os próximos passos da pesquisa consistem na fase empírica da investigação que tem como proposta analisar casos concretos dentro do município de Porto Seguro – BA, que possibilitem uma observação mais clara, real e menos abstrata sobre o fenômeno estudado, atraindo para o campo da produção do conhecimento as infâncias não hegemônicas como a urbana periférica, indígena e rural; a construção de novas alternativas de atuação que privilegie o respeito às múltiplas visões de mundo e, analisar os resultados da pesquisa-ação dentro das estruturas institucionais de produção e homogeneização de conhecimentos, na perspectiva de se fomentar um espaço de coprodução de saberes a partir de novas epistemologias. E, concomitantemente, influenciar novos pensamentos na esfera pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Danielle. O papel das normas legais para a transformação social: revisitando a teoria da tridimensionalidade do Direito. In: Inovação e produção de Direito. Org. Edgar Fuentes Contreras; Kleber Filpo; Monique Falcão Lima. Rio de Janeiro: Ágora21, 2018.
- ALMEIDA, Ordália A. **O Marco Legal da Primeira Infância**: quais infâncias, quais crianças? In: Avanços do Marco legal da Primeira Infância. Brasília. 2016.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Trabalho infanto-juvenil**: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C., (orgs.). Estudos Interdisciplinares em Representações Sociais. Goiânia: AB Editora. 1998.
- _____. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. Revista Brasileira de Educação. n° 9. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes. 1985.
- BICHIERI, Cristina. **Norms, conventions and the power of expectations**. To appear in Philosophy of Social Science, N. Cartwright and E. Montuschi, eds., Oxford University Press. Fev 2013. Disponível: <https://sites.sas.upenn.edu/behav-ethics/files/pss_oxford_feb.2013.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução: Fernando Tomaz, 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- CRUZ, Maria N. A; ASSUNÇÃO, Ada. A estrutura e organização do trabalho infantil em situação de rua em Belo Horizonte, MG, Brasil. Revista Saúde Sociedade. São Paulo. v.17. n.1. 2008.

FERREIRA, M., SILVA, R., & HOELZEL, F. **O trabalho precoce e a construção de um diálogo necessário**: uma reflexão sobre a articulação entre produção científica e sociedade com vistas ao aprimoramento das políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência em cenários de desenvolvimento. In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto: SBP. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANNELLA, Valéria. O nexo pesquisa-ação: qual conhecimento para que políticas? In: Gestión Local del desarrollo y lucha contra la pobreza. Aportes para el fortalecimiento de la investigación y las políticas en América Latina. Luiz Carrizo (Editor), Manoel Carbalha Edición. Montevideo, 2007.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. Revista Educação e Realidade. P.547-567, v.36, n.2, mai/ago.2011.

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.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. Ensino Fundamental de 9 anos. MEC/SEB. Brasília, 2007.

MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008.

MONTANDON, C. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 112, p. 33-60, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Sulina. 2011.

MOURA, Maria Suzana. A arte de escutar: contribuição do campo das metodologias integrativas para a gestão participativa. Relatório da Pesquisa do Pós Doc. UFBA/UFESB. 2015.

RAUSKY, Maria Eugênia. **¿Infancia sin trabajo o infância trabajadora?** Perspectivas sobre o trabalho infantil. Revista Latino Americana de Ciências Sociais Niñez y Juventud. v. 7. 02. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 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.

SARMENTO, Manuel. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc. vol. 26 nº 91 Campinas May/Aug. 2005.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 112, p. 7-31, 2001.

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA CONSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Greiciane de Oliveira Sanches

1. INTRODUÇÃO

Atualmente não se pode negar que a educação é um direito das pessoas, sem distinção de qualquer natureza. Não só por sua previsão no vigente texto constitucional brasileiro, mas também por diversos tratados internacionais que a reconhecem como tal. Sobre o tema, Bobbio (2004, p.69) esclarece que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direito, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução (...) primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária.

Ocorre que nem sempre o direito de obter uma educação pública e gratuita foi garantido. Como todo direito fundamental, a educação é dotada de historicidade, o que significa que o seu reconhecimento se deu de forma lenta e gradual, segundo valores que iam sendo inseridos na sociedade.

No Brasil, o reconhecimento de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado surgiu pela primeira vez com a Constitui-

ção de 1934 e, desde então, vem sendo replicado pelos textos constitucionais posteriores.

Neste contexto, o presente trabalho – elaborado com base em um recorte da pesquisa de mestrado da autora – buscou analisar, historicamente, como se deu a mudança de concepção acerca da educação para, posteriormente, analisar a constitucionalização do direito à educação no Brasil, traçando, por fim, comentários acerca da educação enquanto direito fundamental.

Para tanto, a pesquisa se pautou na análise documental, notadamente do texto da Constituição de 1934 e dos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1933 e na revisão de literatura acerca do tema.

2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Antes de analisar a educação enquanto direito, necessário se faz identificar, ainda que brevemente, como a educação passou a ser enxergada como um direito.

Partindo do pressuposto de que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”, Rousseau (1995, p. 10) a define como a arte pela qual o homem adquire as habilidades necessárias a sua existência.

Por entendê-la como uma arte, Rousseau defende ser quase impossível que este ato alcance êxito total, de forma que, para ele, “tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la” (*idem*, p. 11).

Esta meta seria a de preparar o indivíduo para a vida, para o exercício das liberdades que lhe são retiradas e, acima de tudo, para que aprenda a pensar por si próprio e contextualizar o mundo em que vive.

Tomando como exemplo o período da Idade Média, em que o conhecimento era tido como uma benesse divina, a educação deveria ser aquela pautada nas inscrições sagradas e no que fosse determinado pelos representantes da Igreja, que eram vistos como intermediários entre o poder divino e o povo.

Com o “desencantamento” do mundo (WEBER *apud* GOERGEN, 2005, p.05) e a conscientização humana de que suas capacidades

racionais poderiam ser utilizadas para o desvendamento da natureza e para soluções de seus problemas, a postura do homem, outrora passiva e de mera contemplação, deu lugar à atividade racional (*idem*, p. 16), inaugurando o período filosófico denominado modernidade, em que a educação torna-se essencial ao aprimoramento da razão.

Goergen (2005, p. 59), ao analisar a educação na modernidade, em comparação à existente na Idade Média conclui:

A educação, antes destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos, passa a ser concebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade que seja capaz de, desvendando os segredos da natureza tanto humana quanto material, alcançar uma vida melhor para o ser humano aqui mesmo, na Terra.

Este período histórico, marcado pelos ideais iluministas de emancipação do monopólio clerical por meio do uso da razão teve, segundo Rossi (2009, p.91-92):

(...) um crédito sem igual na capacidade da educação em retirar o indivíduo da menoridade. (...). Para o Iluminismo, a menoridade intelectual significa a incapacidade humana de se servir da própria razão, requisitando opiniões alheias para a formação dos próprios juízos, privando-se do próprio direito natural de liberdade. Do ponto de vista do Iluminismo, a liberdade exige a autonomia plena da razão perante lógicas externas. Em estado de menoridade, o indivíduo (ou o povo), impedido de pensar por si próprio e ouvir as recomendações de sua consciência individual esclarecida, pede tutoria e controle alheios; prende-se àquele que ilumina suas opiniões, criando amarras para seu pensamento.

Não é por coincidência, portanto, que as gerações de direitos dos indivíduos, em sua evolução, sigam exatamente os ideais da Revolução Francesa de “liberdade, igualdade e fraternidade” e é com base neste período, em que a concepção de educação é alterada, que se pode observar o seu reconhecimento como um direito das pessoas.

3. A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Do ponto de vista do desenvolvimento do constitucionalismo, a elaboração de Constituições democráticas sociais, em meados do século XX, em que se pode citar como exemplos a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919, contribuíram para a difusão do reconhecimento de direitos sociais, dentre os quais se insere a educação.

Nas palavras de Novellino (2016, p.51):

(...). Como forma de reação à crise do liberalismo, agravada pela crise econômica pós-guerra que aprofundou ainda mais a desigualdade social, passam a ser consagrados, ao lado dos direitos liberais clássicos (civis e políticos), direitos sociais e econômicos, direitos fundamentais de segunda geração (ou dimensão) ligados ao valor igualdade.

No Brasil, o início do século XX “caracterizou-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento da participação política” (SAVIANI, 2007, p. 177).

Foi neste momento, ainda, que se desenvolveu o ideal – até hoje propagado – de que a transformação de indivíduos sem qualquer conhecimento, tidos por ignorantes, em pessoas esclarecidas, cidadãos, se daria por meio da escola.

Criou-se um cenário de “ansiedade pelo bem-estar social e prosperidade nacional” (CURY, 1988, p. 19) e passou a fazer parte do Brasil a defesa da reconstrução nacional por meio da educação, bem como que a escola deveria ser reformada com o intuito de formar seres humanos capazes de fazer o país soerguer.

Em 1932, um documento denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, que ficou mais conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, desenvolvido por grandes nomes da educação brasileira²⁴, bradou que “na hierarquia dos problemas nacio-

24 Foram signatários do manifesto: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima,

nais, nenhum, sobreleva em importância e gravidade ao da educação” e definiu, ainda, a educação como uma função essencialmente estatal, que deveria torná-la acessível a todos entre 07 e 18 anos de idade.

Neste cenário de movimentação social interna e reconhecimento de direitos sociais em Constituições estrangeiras, a Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez no país, a educação como um direito, ao estabelecer em seu art. 149 que:

Art 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Esta previsão, no entanto, foi precedida de uma série de desenvolvimentos históricos que carecem de análise.

3.1. Contextualização histórica: da Revolução à Assembleia Constituinte de 1933

A Constituição de 1934 foi elaborada com a finalidade de legitimar o governo de Getúlio Vargas, candidato derrotado por Julio Prestes nas eleições presidenciais de 1930²⁵, mas que, precedido de três mil soldados gaúchos, tomou posse na presidência em 03 de novembro daquele ano, em um movimento político costumeiramente denominado “Revolução de 1930”.

Com a Revolução e a assunção do poder pelos revolucionários, Getúlio Vargas assumiu a chefia do Poder Executivo e também do Poder Legislativo, na medida em que dissolveu não só o Congresso

Nóbrega da Cunha, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Vênancio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vicacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Cassanata, A. Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes Barros, Paulo Maranhã, Garcia de Rezende e Raul Gomes.

25 Júlio Prestes que obteve 1.091.000 (um milhão e noventa e um votos) contra 783.000 (setecentos e oitenta e três mil) de Getúlio.

Nacional, como também as casas legislativas estaduais e municipais, nomeando interventores federais para comandar os estados.

À época vigia a Constituição Republicana de 1891 que, com a Revolução, deixou de ser cumprida. O então presidente, à revelia do texto constitucional, passou a legislar por meio de decretos.

Neste cenário, a reconstitucionalização do país foi tema que se alastrou entre parcela da população, que passou a questionar o limite que deveria possuir a ação ditatorial. Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais encamparam a ideia na busca de maior poder e autonomia.

Sobre o tema, leciona Prestes (2008, p. 29) que:

(...) O movimento pró-Constituinte mobiliza as oligarquias descontentes com o regime ditatorial estabelecido pelo Governo Provisório, sensibilizando setores variados das camadas médias urbanas e da opinião pública nacional. Cresce o clamor pela convocação imediata da Assembléia Constituinte, que é apresentada como panacéia para os males que afetam a nação e que não estão sendo enfrentados pelo Governo.

Destacou-se neste movimento o estado de São Paulo, local em que às 23h59 de 09 de julho de 1932 estourou a revolução contra o governo federal, a chamada “Revolução constitucionalista”. Ocorre que:

O esperado apoio do Rio Grande do Sul e de Minas não veio. O interventor gaúcho, Flores da Cunha, que hesitava, decidiu apoiar Getúlio e enviar tropas contra São Paulo. Houve apenas uma rebelião no Sul, logo derrotada. Em Mato Grosso, o general Bertoldo Klinger envolveu-se na articulação revolucionária, prometendo uma significativa ajuda em homens e munição. Mas chegou a São Paulo com apenas algumas centenas de soldados, assumindo o comando das operações militares a partir de 12 de julho (FAUSTO, 2000, p. 346)

Classificada como verdadeira guerra civil, a revolução foi violenta e São Paulo, praticamente isolada no conflito com o governo federal, foi obrigada a retroceder diante de sucessivas derrotas e insuficiência de armamento.

O rádio passou a ser utilizado grandemente com a campanha “Ouro para o bem de São Paulo”, em que “muitas pessoas doaram jóias e outros bens de família” (FAUSTO, 2000, p. 346) para colaborar com os revolucionários.

Todavia, diante da brutal superioridade militar do governo federal²⁶, a precariedade dos revolucionários se acentuou e, em 1º de outubro de 1932, estes decidiram se render, num fim “trágico, com fugas e prisões” (CARONE, 1965, p. 315).

Os revoltosos perderam a luta, mas indiretamente obtiveram seu intento, pois foi neste contexto que, como chefe do governo provisório, Getúlio Vargas convocou Assembleia Nacional Constituinte, por meio do decreto nº 22.621, de 05 de abril de 1933.

Em 15 de novembro de 1933 tiveram início os trabalhos preparatórios à instalação da Assembleia Nacional Constituinte que seria responsável pela elaboração da tão aclamada Constituição do novo regime.

Ao discursar na abertura da Assembleia Constituinte, Vargas traçou o panorama histórico da educação nacional, do ponto de vista do governo. Não avesso aos problemas da época, notadamente no que tange ao parco acesso à educação às camadas mais pobres da população e ao analfabetismo, que atingia altos índices no país, atribuiu responsabilidade ao governo imperial, que diante de dois grandes problemas – abolição da escravidão e garantia de educação – teria resolvido, em partes, apenas um deles:

Se o problema do trabalho escravo teve solução, ainda que defeituosa e tardia, o mesmo não aconteceu com o da educação popular, quase completamente esquecida, até no seu aspecto mais elementar, o ensino primário. No projeto da Constituição de 1823 fôra êle encarado de frente e praticamente, estabelecendo-se a criação obrigatória de aulas públicas nos termos e liceus, nas sedes de todas as comarcas. A Constituição outorga-

26 Narra Fausto (2000, p. 350) que “No setor sul, as forças do Exército contavam com 18 mil homens, além da Brigada Gaúcha e outros contingentes menores. Os paulistas não passavam de 8.500 homens. As forças federais contavam também com munição suficiente e artilharia pesada (...). No ar, os paulistas perdiam nitidamente para a aviação do governo federal”.

da eliminou, porém, essa sábia disposição, que, adotada e cumprida, teria, pelo menos, evitado os males do analfabetismo.

Em resumo, o Império encerrou a sua atividade deixando insolúveis os dois maiores problemas nacionais: o da organização do trabalho livre e o da educação (ANAIIS..., 1933, vol. I, p.48-49).

Especificamente quanto à educação nacional, Vargas apresentou à Assembleia Constituinte um discurso no qual defendeu ser esta a razão do progresso de grandes nações. Ao diferenciar o ato de ensinar a ler do que seria educar para a formação de raciocínio, o chefe do governo provisório constatou que:

Nesse sentido, até agora, nada temos feito de orgânico e definitivo. Existem iniciativas parciais em alguns Estados, embora incompletas e sem sistematização. Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pro-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter. (ANAIIS..., 1933, vol. I, p. 105).

Conclamou, ainda, a necessidade do desenvolvimento de uma educação profissional e técnica para agraciar “o homem rude do sertão, sempre pronto para atender aos reclamos da Pátria nos momentos de perigo” (ANAIIS..., 1933, vol.I, p. 105).

A educação, vista como corolário da riqueza e forma de “salvação do país” poderia:

dar ao sertanejo, quasi abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o que existe solidariedade humana; enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, provéniente do conforto conquistado pelas próprias mãos (ANAIIS..., 1933, vol.I, p. 105).

Defendia, portanto, a necessidade de uma educação voltada à “preparação do homem para a vida”, vida esta intimamente relacio-

nada com o ambiente social em que vive. A posição defendida pelo governo provisório, representada nas palavras de Vargas, estava pautada no desenvolvimento da instrução primária e profissional por meio da criação de escolas.

Estas escolas, no entanto, deveriam atender às necessidades regionais. Assim,

De acôrdo com as tendências de cada região e o regime de trabalho dos seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais – o técnico profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior– rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos (ANAIS..., 1933, vol. I, p. 107).

Para a implementação de tais escolas, a União estaria disposta a colaborar financeiramente com os Estados e Municípios, que “abstendo-se de gastos suntuários e improdutivos”, deveriam destinar “elevada ao máximo, uma percentagem fixa de seus orçamentos para prover as despesas da instrução”, de forma a dar um “grande passo para a solução do problema fundamental da nacionalidade” (ANAIS..., 1933, vol I, p. 107).

À União caberia, ainda, o papel de fiscalizar e organizar tais investimentos relacionados à educação nacional.

Findo o discurso de Vargas aos constituintes, a sessão inaugural dos trabalhos da Assembleia foi encerrada e, no dia subsequente, em 16 de novembro de 1933, fora apresentado o anteprojeto de Constituição por parte do governo provisório, a ser discutido pelos constituintes durante suas reuniões.

3.3. O direito à educação na Constituição de 1934

Após alguns meses de debates acerca do projeto da nova Constituição brasileira, em uma segunda-feira, dia 16 de julho de 1934, foi aprovado o novo texto constitucional, em um cenário de comemoração. Conforme narra Silva (1969, p. 564), “(...) O Palácio Tiradentes estava em festa, havia folguedos nas ruas. Uma atmosfera contagiante animava a tudo e a todos de uma vibração alegre.”

A Constituição de 1934, inovando em comparação com os textos constitucionais anteriores (de 1824 e 1891) destinou o capítulo II, de seu Título V, ao que denominou de “educação e cultura”, percorrendo em onze artigos (do artigo 148 ao 158) sobre a temática.

A denominação dada ao capítulo da Constituição demonstrava o entendimento que se tinha acerca da educação: esta era parte da cultura do país e, como esta havia mudado – vide os impactos da Semana de Arte Moderna de 1922 –, a educação também tinha que se alterar.

Várias foram as modificações trazidas pelo novo texto constitucional, mas a que merece destaque neste trabalho é a do art. 149, ao declarar a educação como um direito de todos a ser proporcionado pelos poderes públicos, concomitantemente com a família.

A visão de que a educação seria um novo direito do cidadão, assim como o trabalho, teve espaço na constituinte pelo aparte de Prado Kelly, que ao discursar assim se manifestou:

Quando se trata de estabelecer distinções indispensáveis entre o Estado liberal que produziu a decadência da Primeira República e o Estado moderno, sob as inspirações mais avançadas da cultura contemporânea é que se há de ver o problema da educação, não exclusivamente do ponto de vista da pedagogia, senão da compreensão indispensável do complexo de normas de ordem pública e de ação administrativa, de modo que, ao mesmo tempo, se consagrem um dever de Estado e um novo direito individual, que vem completar aqueles já previstos e enunciados na clássica “declaração de direitos” da Revolução Francesa. (ANAIIS..., 1933, vol. VIII, p. 300)

O raciocínio implantado vinha no sentido de que “uma coisa é dizer-se que haverá escolas públicas e outra que todos terão escolas públicas” (ANAIIS..., 1933, vol. VIII, p. 301). Sob a crítica de que as declarações de direitos seriam eficazes tão somente em sua parte negativa – não ser preso injustamente, não violar domicílio –, Kelly observou que o mesmo não ocorria em sua parte positiva, em que o Estado se via obrigado a atuar em prol do cidadão.

Assim, para assegurar o acesso escolar, ao Estado caberia arcar com tais custos, formando-se um Fundo para a Educação Nacional, cons-

tituído de percentual dos tributos recolhidos, tal como preconizado pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932, que proclamava a necessidade de ampla autonomia econômica para sua suficiência:

A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (1932, p. 50)

Esta obrigatoriedade do Estado em aplicar recursos públicos na educação foi um dos destaques do texto de 1934 por ter representado o reconhecimento da educação com um direito inerente à cidadania, uma vez que para “a superação de todos os tipos de seleção que não a intelectual, era necessário um esforço fundamental no ensino público gratuito e obrigatório” (ROCHA, 1996, p. 129).

O texto aprovado em Assembleia, em seu artigo 156, previa que a União e os Municípios deveriam aplicar não menos do que 10% (dez por cento) de sua arrecadação tributária com os sistemas educativos; já os Estados e o Distrito Federal nunca menos que 20% (vinte por cento). Em matéria de ensino em áreas rurais, a Constituição também previa uma reserva mínima de “vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (artigo 156, parágrafo único).

A obrigatoriedade de reserva de patrimônio dos entes federados à educação foi então, regulamentada pelo artigo 157 da Constituição:

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

Parte da renda destes fundos deveria ser revertida, ainda, em auxílio para alunos hipossuficientes “mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (artigo 157, § 2º), de forma a garantir a acessibilidade.

Pela primeira vez, em termos constitucionais, se via no Brasil um esforço para garantir a concretização deste direito social que, como tal, exige uma atuação positiva do Estado para sua plena efetivação.

4. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Ao longo dos anos, a humanidade assistiu ao lento e gradual processo de reconhecimento de direitos, inicialmente de cunho individual e posteriormente de natureza social e coletiva.

Conforme o ser humano foi identificando novas necessidades em sua vida, as legislações internas e internacionais foram sendo moldadas. Nas palavras de Tavares (2018, p.356): “Daí falar em diversas dimensões de projeção da tutela do Homem, o que só vem corroborar a tese de que não há um rol eterno e imutável de direitos inerentes à qualidade de ser humano, mas sim, ao contrário, apenas um permanente e incessante repensar dos Direitos”.

Não se pretende, aqui, abordar cada uma das gerações ou dimensões de direitos fundamentais, mas sim analisar a inserção do direito à educação nesta classificação.

Os primeiros direitos reconhecidos, que compõem a primeira dimensão ou geração de direitos fundamentais, são de cunho individual, pautados na liberdade do indivíduo frente ao Estado opressor. Sua marca particular diz respeito à exigência de abstenção estatal às liberdades individuais, que não poderiam ser oprimidas. Bradou-se pela liberdade de locomoção, liberdade de reunião, de manifestação de pensamento, pelo direito de voto, dentre outros.

Todavia, percebeu-se que a mera abstenção de intervenção estatal não era suficiente para concretizar os direitos individuais. O Estado, que ao longo dos anos foi se ajustando aos conceitos de soberania popular, deveria utilizar o poder do povo em prol deste, garantindo mecanismos para o exercício dos direitos de natureza individual.

É neste contexto que surgem os chamados direitos de segunda dimensão ou geração. São os chamados direitos de “igualdade” em que

os indivíduos, observando o poder estatal, percebem que este pode lhes garantir condições de paridade com as figuras mais abastadas da sociedade.

Segundo destaca Carvalho (2016, p. 16) “Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a justiça social.” Por justiça social entende-se aquela que busca eliminar a desigualdade entre as pessoas, garantindo tratamento diferenciado aos desiguais, na medida de sua desigualdade.

A educação, que se encontra dentre o rol de direitos garantidos pela segunda dimensão, por tudo o que proporciona, é essencial ao desenvolvimento da cidadania e a participação social, possibilitando que o indivíduo possa desenvolver seu próprio raciocínio, sem a necessidade de intermediários, e formar seu convencimento motivado.

Segundo destaca Carvalho (2016, p.17) a respeito da educação:

Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão de outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

É por essa razão que a educação se insere como um direito essencial do indivíduo e que deve ser alçado ao mais alto patamar do ordenamento jurídico: não só por permitir melhores condições de vida àqueles que lhe acessam, como também por permitir que as pessoas exerçam de forma plena e efetiva o seu papel na sociedade, enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento em que houve a conscientização de que a educação vai muito além da alfabetização das pessoas, agindo como um importante meio que auxilia o indivíduo a reconhecer o seu papel na sociedade, como detentor de direitos e integrante da comunidade, o seu reconhecimento nas legislações estatais foi inevitável.

No Brasil, a Constituição de 1934 – muito embora tenha sido o texto constitucional que teve o menor período de vigência até o momento, já que fora revogada pela Carta de 1937 – teve um papel importante ao alçar a educação ao patamar de direito fundamental.

Não obstante às motivações políticas que possam ter sido consideradas para a elaboração deste texto, fato é que, desde então, a educação foi garantindo presença corriqueira nos textos constitucionais brasileiros, até que se chegasse ao texto atualmente vigente.

Como partícipe da segunda dimensão de direitos fundamentais, a mera inscrição da educação nos textos constitucionais não garante o seu exercício, vez que necessita de uma atuação positiva estatal para sua efetivação.

A Constituição de 1934 inaugurou uma nova era para a educação brasileira, ao permitir que todos possam exigí-la em face do Estado, numa nítida demonstração do exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. (Et. Al). **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Conferência Nacional de Educação. IV, 1932. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/70A-nos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em: 10.mai.2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Anais da Assembleia Nacional Constituinte** (1933). Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/6/browse?value=Brasil.+Assembleia+Nacional+Constituinte+%281933%29&type=subject>>. Acesso em: 10.mai.2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (1934). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 10.mai.2020.

CARONE, Edgar. **A República Nova: 1930-1937**. 2.ed. São Paulo: Difel, 1976.

- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 21.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 8.ed. São Paulo: EdUsp, 2000.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- NOVELINO, Marcelo. **Curso de direito constitucional**. 11.ed. Salvador: Juspodivm, 2016.
- PRESTES, Anita Leocádia. **Luiz Carlos Prestes e a Aliança Nacional Libertadora: os caminhos da luta antifascista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org). **Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ROSSI, Ednéia Regina. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In: NEVES, Fátima Maria *et al.*(orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Hélio. **1934: A Constituinte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 17.ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

A EFICÁCIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO CONSTITUCIONALISMO

Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza

Thiago de Menezes Ramos

Águida Alves Cavalcante Eloi

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo vislumbra problematizar a eficácia do direito humano à educação e suas relações com o constitucionalismo no contexto brasileiro. Os direitos fundamentais e o constitucionalismo mantêm um estreito vínculo de afinidade, visto que o surgimento deste é essencial para a materialização daqueles. Em termos históricos, os problemas causados pela Segunda Guerra Mundial trouxeram, para a maioria dos países ocidentais, um elevado avanço jurídico constitucional, tanto no âmbito do Poder Legislativo quanto no Poder Executivo (BARROSO, 2008).

No caso do Brasil, o país vê alvorecer a democracia e a restauração das liberdades individuais, cujo cenário, permeado por transformações sociais, econômicas e políticas, contribuiu para que o Direito Constitucional modificasse a forma de praticar o direito, coexistindo transformações substanciais nas concepções filosóficas, teóricas e doutrinárias em diversos países do mundo (BARROSO, 2008).

A materialização dos direitos fundamentais constitui um dos maiores desafios contemporâneos, o que abrange a necessidade de garantia

de direitos, dentre os quais se inclui a educação. De acordo com o art.205 da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando-se o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988),

O ordenamento jurídico, na atualidade, se constitui de um processo envelhecido em suas estruturas políticas, econômicas e sociais, o que ocasiona a necessidade da implementação e efetividade dos direitos fundamentais na perspectiva do constitucionalismo, o que justifica a escolha do presente objeto de investigação.

O objetivo central do estudo é discutir a eficácia do direito humano à educação no Brasil na perspectiva do constitucionalismo. Desse modo, parte-se do seguinte problema de pesquisa: em que medida a eficácia do direito humano à educação se relaciona com o constitucionalismo?

Para alcançar a finalidade proposta, foram realizadas algumas opções metodológicas, a seguir apresentadas e justificadas. O estudo parte de abordagem qualitativa do tema, realizando-se uma revisão de literatura, por meio de artigos, teses e doutrinas sobre o direito à educação e suas intersecções com o constitucionalismo no contexto brasileiro. Como os dados qualitativos não são padronizáveis como os dados quantitativos, o pesquisador deve ter flexibilidade e criatividade de quando da coleta e análise dos mesmos (GOLDENBERG, 2004), motivo pelo qual são necessários recortes na pesquisa e a delimitação do seu objeto. Nesse sentido, a perspectiva aqui adotada é a que parte do Direito enquanto instituto de ativismo social, na busca pela justiça distributiva e pela concreção do direito humano à educação. O tipo de investigação realizado é o jurídico-compreensivo ou jurídico-interpretativo, que se utiliza do “procedimento analítico de decomposição de um problema jurídico em seus diversos aspectos, relações e níveis” (GUSTIN; DIAS, 2010, p.28). Em relação aos procedimentos de pesquisa, o estudo possui, quanto ao objetivo, caráter exploratório, e, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, realiza-se uma investigação baseada em um levantamento bibliográfico sobre a temática.

O intuito é resgatar os direitos humanos, as liberdades públicas e os direitos e liberdades fundamentais para a contemporaneidade, em prol da promoção do exercício ativo do Estado e da sociedade, razão

pela qual há a abordagem inicial sobre o surgimento do Estado e, somente após isso, esmiúça-se o problema específico do estudo, qual seja, a eficácia do direito à educação.

O trabalho está estruturado em duas partes. A primeira parte aborda o surgimento do Estado e a consolidação do Direito Constitucional na história, demonstrando que há relação histórica entre direitos fundamentais e Estado Democrático de Direito. Já a segunda parte do estudo se volta para a investigação da eficácia do direito humano à educação na perspectiva do constitucionalismo, extraíndo-se a premissa de que há uma relação jurídica indissociável entre ambos.

2 O SURGIMENTO DO ESTADO E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Sobre o nascimento e o crescimento dos direitos fundamentais, sempre se falou e continua-se a falar sobre os direitos do homem, mais do que se conseguiu fazer para que eles fossem reconhecidos e protegidos e, desse modo, transformar aspirações e exigências em direitos, bem como na alteração da sociedade e, independentemente das considerações históricas, das exigências dos direitos sociais, eles transformaram a sociedade (BOBBIO, 2010).

O Estado Constitucional, desde seu nascedouro, passou por uma série de transformações, cuja relevância destinada a cada poder estatal vem sofrendo alterações com o passar dos séculos, segundo os fins e interesses do próprio Estado e da evolução das sociedades (GERVASONI; LEAL, 2013). Ao longo da história da humanidade foram observadas ocorrências que impulsionaram a evolução das sociedades, sendo um dos marcos mais extraordinários da história o abandono da vida nômade e o consequente sedentarismo, registrando uma importante evolução da vida em sociedade.

Engels (1979) ao discorrer sobre o processo de adaptação pelo qual o homem passou e que o levou ao seu aperfeiçoamento gradual, assim como sua relação com a execução de tarefas, expõe sobre a teoria da evolução proposta por Darwin, lembrando que, mesmo o mais antigo antepassado do homem sempre foi um animal social, pois viviam em bando. Para o autor, a necessidade foi quem acabou gerando a evolução

e o aperfeiçoamento do macaco até que se tornasse o homem de hoje. Para ele, o que separou o homem dos macacos foi o trabalho.

O aperfeiçoamento do trabalho por meio da vida em sociedade fez com que o homem se tornasse capaz de realizar atividades cada dia mais complexas. Foi de suma importância o repasse de informações para que o homem fosse evoluindo e aperfeiçoando as suas tarefas. O que fez com que começasse a realizar tarefas não por necessidade e sim pelo fato de aprimoramento do pensamento, ou seja, pensar sobre o mundo que o cerca e nas consequências das suas atitudes. O homem passa a se enxergar como agente transformador e a perceber que as situações não ocorrem isoladamente, o que gera uma maior preocupação com a sistematização do trabalho para a obtenção de bons resultados (MARX; ENGELS, 1979). Desse modo, conforme já sinalizou o filósofo grego Aristóteles (1990), a vida em sociedade tinha por finalidade garantir a convivência social entre os homens, seres políticos por natureza.

Na Idade Média, os senhores feudais detinham grande poder político, mas se submetiam ao Papa, em virtude da falta de estados centralizados. Tal situação só mudará com a expansão do comércio, no final desse período, que provocou a implantação do capitalismo. No final do período medieval, a expansão do comércio cooperou para a destruturação do sistema feudal, sobretudo, com o surgimento da burguesia, que passou a ser uma classe social rica e poderosa (SANTOS, 2007).

A partir de então, se estabeleceram regras e normas capazes de organizar o grupo, favorecendo, desta forma, a vivência em comunidade. Apesar disso, somente ao final da Idade Média é que começa a se formar a concepção atual do Estado. Outras concepções foram sendo formuladas sobre o surgimento do Estado, como os entendimentos dos filósofos Aristóteles, Hegel, Marx e Rousseau. Aristóteles (1990) e Hegel (2016) o compreende como resultado de uma ação histórica entre grupos sociais detentores de maior poder, que o legitimou como construtor da ordem na sociedade.

Na concepção de Rousseau (2016), o Estado deriva de contrato social entre os habitantes da cidade, em que as pessoas concedem parcialmente ao Estado poderes para garantir a ordem social, um pacto, em que submetendo-se cada um a todos, não se submete ninguém em particular. Para esse filósofo, através do contrato propunha um estado

ideal. Contudo, para a efetividade deste contrato, seria necessário o emprego de normas para evitar que os conflitos e as disputas entre os membros das comunidades tornassem permanentes e mais poderosos, ou seja, as leis serviriam para impedir que os fortes eliminassem os fracos, possibilitando uma convivência harmoniosa em sociedade.

A teoria marxista do Estado o concebe como instrumento de poder nascido através da divisão da sociedade em classes sociais, sendo seus principais construtores a classe dominante que o criou para manter o domínio sobre a sociedade (MARX; ENGELS, 1979). Com efeito, a própria ideia moderna de Estado passou a ser marcada por ambiguidades significativas, tanto em termos teóricos quanto práticos (BONAVIDES, 2000).

Além disso, no contexto do liberalismo, o Estado representa o instrumento do poder político, com o objetivo de promover as condições para a livre ocorrência das atividades particulares na sociedade civil, protegendo-se interesses comuns (KRUPPA, 1998). Neste Estado, a sociedade civil é marcada pelas diferenças de classe social, atuando as instituições que estão fora dos aparelhos do Estado, como os sindicatos e associações profissionais, associações científicas e culturais.

Já no final do século XIX e parte do século XX, a disputa imperialista dos grandes Estados europeus, que provocou a Primeira e Segunda Guerra Mundial, ocasionou mudanças em todo panorama do Direito Constitucional no mundo (TOSI, 2014). Nesse sentido, a Primeira Guerra Mundial não concebeu o final do constitucionalismo, apesar das mudanças que trouxe para a sociedade (CUNHA JÚNIOR, 2007). Essa guerra separou-se do liberalismo e, após isso, os partidos socialistas e cristãos impuseram às Cartas constitucionais um maior interesse com os aspectos econômico e social, exigindo que as constituições inserissem em seus textos de direitos tais aspectos (GONÇALVES, 2008).

Foi a partir desse momento que as constituições passaram a ter um enfoque mais social e intervencionista mediante a prestação de serviços e garantias constitucionais à sociedade (CUNHA JÚNIOR, 2007). Após a Segunda Guerra Mundial, deu-se início ao processo de mudanças nas relações entre a sociedade civil e o Estado, sendo que, a partir deste momento, a sociedade civil começou a representar o interesse

público diante do Estado privatizado, que se tornou omisso diante de graves questões sociais (CARVALHO NETTO, 2004).

Desse modo, os direitos fundamentais passaram a ser a busca constante para a concretização do Estado Democrático de Direito, emanado pela igualdade entre todos os cidadãos, antes material, agora social.

3 A INTERFACE ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O CONSTITUCIONALISMO NO BRASIL

É no cenário da constitucionalização dos direitos fundamentais que o Estado Democrático de Direito se concretiza. No Brasil, o art. 193, caput, da Constituição Federal de 1988 estabelece que a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais (BRASIL, 1988), de modo a constituir um sistema de proteção. Os direitos sociais são previstos no art. 6º, assim se efetivou a condição do Brasil como um Estado Democrático de Direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana (JORGE NETO; CAVALCANTE, 2012).

A partir deste momento ocorreu uma interferência do Estado social nas relações privadas e no controle dos domínios econômicos, tendo por finalidade a proteção dos grupos mais vulneráveis e as transformações sociais, visando uma sociedade democrática (BERCOVICI; MASSONETTO, 2010). A partir do ideário preconizado pelas Revoluções Burguesas, a democracia, a cidadania e os direitos humanos e sociais passaram a ser um processo em constante construção, motivo pelo qual as reivindicações democráticas serão sempre historicamente determinadas. Nesse sentido, conforme o pensamento de Hannah Arendt (1998, p.56) “O que permanece inarredável, como pressuposto básico, é o direito a ter direito”.

Saliente-se que todos os direitos descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos são considerados garantias que devem caber a todos os indivíduos igualmente, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo (TELLES, 1999). Nessa senda, os direitos sociais abrangem os direitos fundamentais do homem (JORGE NETO; CAVALCANTE, 2012), o que inclui o direito à educação. No Brasil, os direitos sociais foram incorporados muito tardiamente, mais preci-

samente, em 1988, com a nova constituição democrática, em virtude das mudanças decorrentes do processo de redemocratização do país, sendo os direitos sociais instituídos, no texto constitucional, como integrantes dos direitos fundamentais (SIMÕES, 2013).

Além disso, a Carta Magna adotou o princípio da isonomia prevendo a igualdade a todos os cidadãos, ou seja, todos os brasileiros têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios determinados pelo ordenamento jurídico (MORAES, 2008). Com efeito, buscou-se a obtenção dos direitos sociais decorrente das reivindicações da população brasileira e diversos setores da sociedade civil, assentando-se nos fundamentos de que o Estado Democrático de Direito não resulta, apenas, do Estado Social, mas da universalidade.

O Estado Democrático de Direito representa um Estado de justiça social, fundamentado no princípio da legalidade, o qual dispõe que: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. Com isso, verifica-se que por meio da democracia busca-se alcançar a concretude do Estado Democrático de Direito como configuração fundamental da soberania, da cidadania, a dignidade da pessoa humana (SILVA, 2010).

O âmago do Estado Democrático de Direito é a legitimidade pelo povo, articulando-se com o poder constitucional e organizando-se a partir da observância de princípios democráticos (CANOTILHO, 2010). Portanto, a efetividade dos direitos sociais, além de oportunizar o contato entre humanos de várias origens, afasta a necessidade de se provar que o mais vulnerável é melhor ou pior, concebendo, desse modo, o objetivo constitucional de construção de uma sociedade livre, justa e igualitária.

Para Lênio Streck, o constitucionalismo contemporâneo e a democracia implicam autonomia do direito, de modo que as questões políticas e morais devem ser debatidas nas arenas políticas de decisão, que, no âmbito (autônomo) do direito, só podem ser desconsideradas quando em contraste com o sistema de garantias previstos na Constituição Federal de 1988. Esse é exatamente o plus do Estado Democrático de Direito: a diminuição do espaço de discricionariedade da política pela constituição, o que fortalece materialmente os limites entre direito, política e moral (STRECK, 2014).

Apesar de todas as garantias constitucionais, a sociedade brasileira é pouco democrática, cujos direitos e garantias possuem pouca concretização e universalidade, o que coloca o estado brasileiro diante da pouca efetividade de sua legislação e a urgente necessidade de concretude dos direitos fundamentais (SOLIANO, 2012). Diante disso, emerge o desafio de concretizar os direitos fundamentais e, também, o pressuposto de uma sociedade baseada na igualdade como um valor, um sistema no qual todos têm direitos e as leis valham para todos, não apenas para os que estão no poder ou tem relação com quem está no poder.

A cidadania se refere a igualdade de direitos e deveres e não como privilégios de uns em detrimento dos prejuízos de outros (DAMATTA, 2010). Nesse sentido, as concretizações do princípio da dignidade da pessoa humana, bem como dos valores da igualdade, liberdade e justiça, constituem condição de existência e medida da legitimidade de um autêntico Estado democrático e social de Direito, tal qual como consagrado também o Direito Constitucional positivo vigente (SARLET, 2006).

Em matéria de garantia da educação, o art. 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 estatui que “Todo ser humano tem direito à educação, que será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (DUDH, 2009). Além disso, será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, promovendo-se a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos (DUDH, 2009).

No mesmo sentido, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do qual o Brasil é signatário, dispõe que no art.13 que os Estados reconhecem o direito de toda pessoa à educação, e concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 1992).

O acesso à educação, apesar de ser reconhecido como um direito universal, enfrenta problemas no plano da efetividade. De acordo com a Comissão Educacional da ONU, criada em 2015 para aumentar os investimentos nessa área, cerca de 260 milhões de crianças não

frequentam a escola, e destes, dez milhões são de refugiados. Se essa tendência continuar, em 2030 metade das **crianças** que vivem no planeta – 400 milhões – depois dos onze anos de idade não receberão mais instrução, conforme sinaliza **Gordon Brown**, ex-primeiro-ministro britânico e enviado da ONU para a educação no mundo (IHU, 2018).

Nessa toada, o desafio de concretizar o direito à educação assume uma dimensão muito clara, dada a ausência de materialização em torno dessa garantia. É importante salientar ainda que os direitos humanos econômicos, sociais e culturais, sob uma perspectiva crítica, constituem frutos de processos de luta que vêm reivindicar a proteção e intervenção do Estado para que os direitos possam ser efetivados, motivo pelo qual há uma referência coletiva, de modo que se consolidam na medida da emergência de sujeitos coletivos de direitos (SOUZA JUNIOR; SOUZA, 2016).

Sob o prisma constitucional, os direitos fundamentais de caráter prestacional, por menor que seja sua densidade normativa, sempre estarão aptos a gerar um mínimo de efeitos jurídicos, no sentido de que inexistente norma constitucional sem eficácia e aplicabilidade (SARLET, 2018). Isso traz, para o âmbito dos direitos fundamentais, a obrigação inafastável do Estado em não somente proclamá-los, mas também concretizá-los. É nesse contexto que se estabelecem os vínculos indissociáveis entre o direito à educação e o constitucionalismo, na medida em que não se pode falar em eficácia do aludido direito suprimindo o dever estatal em suas dimensões positivas.

Os fundamentos do Estado Democrático de Direito não se ajustam apenas à proteção e efetivação dos direitos humanos, envolvendo também a composição de uma sociedade livre, justa e solidária, que elimina ou reduz as desigualdades sociais e promove o bem-estar e justiça social para todos os cidadãos, a partir de valores constitucionais, como igualdade, liberdade e justiça (LEITE, 2008).

Nesse viés, em torno do primado da justiça social e da eficácia do direito à educação em suas interfaces constitucionais, surgem outras discussões secundárias, a exemplo do ensino e sobre a autonomia dos professores no processo de construção do conhecimento. No Brasil, em razão da garantia da liberdade de expressão, a liberdade de ensinar integra uma das dimensões da liberdade acadêmica, que corresponde

ao direito do professor de tomar decisões no tocante à gestão da sala de aula, sempre considerando o fim de formar cidadãos com competência democrática (TRAVINCAS, 2016).

Novos desafios estão lançados para a materialização do direito fundamental à educação. De modo específico no ensino jurídico, o universo educacional, seja público ou privado, necessita de mais práticas pautadas na inovação, com professores comprometidos e detentores de conhecimentos pedagógicos (SOBRAL DE SOUZA, 2015). Esses pressupostos sinalizam que o direito à educação, de fato, possui contornos jurídicos multidimensionais. Isso porque, ao mesmo tempo em que é fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, também exerce papel de relevo no exercício da cidadania e das liberdades fundamentais, o que é previsto em termos legais.

Bernard Charlot, dispõe, neste sentido, ao versar sobre a relação com o saber:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Neste contexto, se faz necessário destacar a Lei nº 9.394/96, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil, que elenca, dentre os princípios que devem reger a atividade de ensino, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e, também, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, conforme previsto no art.3º, II e III do diploma legal (BRASIL, 1996). Ademais, afiança a educação de forma contínua e inclusiva, não somente para crianças e adolescentes, mas com a garantia de ensino e aprendizagem ao longo de toda a vida, nos termos do art.3º, XIII, acrescentado pela Lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 1996).

Aliás, o próprio acesso à educação não deve ser visto de modo reducionista. Isso porque a promoção desse direito não está limitado somente ao acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, no intuito de tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto (FERNANDES; PALUDETTO, 2010).

Garantir o direito à educação a todos é tornar concreto o princípio da dignidade humana e, conseqüentemente, os próprios direitos humanos. Sob o prisma do constitucionalismo, estabelece-se uma relação de dependência e complementariedade, tendo em vista que a educação leva à conscientização dos seres humanos sobre seus direitos, apontando os caminhos que permitem a concretização dos demais direitos fundamentais, como a igualdade, a liberdade, a justiça e a existência de uma vida digna (TAVEIRA, 2014).

Portanto, evidencia-se a interligação imprescindível entre educação, direitos humanos e constitucionalismo. Afinal, para os direitos humanos a educação está inteiramente comprometida com a mudança, viabilizando ao homem a prerrogativa de agir como condutor do seu destino através do conhecimento, consubstanciando-se numa ferramenta de luta, superando injustiças, opressões e exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, buscou-se discutir a eficácia do direito humano à educação no Brasil na perspectiva do constitucionalismo. Constatou-se que os direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988, como o Constitucionalismo Contemporâneo em voga, necessitam cada vez mais de efetivação, enquanto instrumentos de concretude do princípio da dignidade da pessoa humana.

No Brasil, apenas a atual Carta Magna estabelece a real aplicação das normas constitucionais. Nesse sentido, o que se busca é fomentar a força imperativa da Constituição por meio dos direitos fundamentais, inclusive, no que tange a sua supremacia perante as normas infraconstitucionais e, ainda, a sua aplicação integral à sociedade, a fim de promover uma vida digna, justa e adequada.

Os direitos fundamentais, atuam na Constituição Federal de 1988, nas diversas percepções que envolvem o indivíduo, entre elas, a vida, a liberdade, o exercício da cidadania e, no objeto aqui abordado, o direito humano à educação. O trabalho demonstra ainda que os direitos fundamentais são cruciais para o Estado Democrático de Direito brasileiro.

A Constituição, portanto, não deve ser interpretada apenas como um sistema de normas e regras, mas também, como um instrumento eficaz para regular os diversos enfoques da vida social e política, para promover o bem-estar social e a materialização dos valores constitucionais, à valorização dos axiomas constitucionais. Apesar disso, deve-se levar em consideração que ainda existe muito a se percorrer para alcançar a plena concretização dos direitos fundamentais e dos próprios valores éticos, morais e constitucionais.

No tocante a tríade: direitos humanos, educação e constitucionalismo, a educação se sobressai como um direito de todos, na medida em que esta não se restringe a um processo de especialização de parcela da população para específicas funções na sociedade, mas na formação de cada um e, de todos, como contributo para uma sociedade integrada e nacional, que cada vez mais deve ser consolidada em todos os âmbitos das relações humanas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Dignidade da política**. Rio de Janeiro: LTR, 1998.

ARISTÓTELES. **A política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARROSO, Luís Roberto. **A Nova interpretação Constitucional**: Ponderação, Direitos Fundamentais e Relações Privadas. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BERCOVICI, Gilberto; MASSONETTO, Luís Fernando. **A constituição dirigente invertida**: a blindagem da Constituição Financeira e a agonia da Constituição Económica. Portugal, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 2010.

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. São Paulo: Campus, 2010.
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. São Paulo: Malheiros Editores, 2000
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: **05 maio 2020**.
- BRASIL. Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: **06 maio 2020**.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 maio 2020.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Fundamentos da Constituição**. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.
- CARVALHO NETTO, Menelick. A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In: OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de (org.). **Jurisdição e hermenêutica constitucional no Estado Democrático de Direito**. Belo Horizonte, 2004.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Controle de constitucionalidade**. Salvador: Juspodivm, 2007.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Jardim Ubá, 2010.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS-DUDH. UNIC/RIO, jan, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso

em: **06 maio 2020**. FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: Desafios para a Escola Contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n.81, p. 233-249, maio/ago.2010.

GERVASONI, Tássia Aparecida; LEAL, Mônia Clarissa Hennig. **Judicialização da política e ativismo judicial na perspectiva do Supremo Tribunal Federal**. Curitiba: Multideia Editora, 2013.

GONÇALVES, Marcus Fabiano. **Fundamentação ética e hermenêutica – alternativas para o direito**. Florianópolis-SC: CESUSC, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)Pensando a pesquisa jurídica: Teoria e Prática**. 3 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da Lógica: A Doutrina do Ser**. Traduzido por Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2016.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS-IHU. **A ONU pede 10 bilhões para garantir o direito à educação para todas as crianças. É dramático o problema do acesso à educação**. 14 maio 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578911-a-onu-pede-10-bilhoes-para-garantir-o-direito-a-educacao-para-todas-as-criancas-e-dramatico-o-problema-do-acesso-a-educacao>. Acesso em: **06 maio 2020**.

JORGE NETO, Francisco Ferreira; CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa. **Princípios constitucionais**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2012.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia e educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

LEITE, Luciano Ferreira. **Interpretação e discricionariedade**. São Paulo: RCS, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: princípios de direito político. Tradução de Antônio P. Machado. Estudo crítico de Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais**. Porto Alegre, Livraria do Advogado. 2006.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. São Paulo: Malheiros, 2010.

SIMÕES, Carlos. **Curso de direito social**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOBRAL DE SOUZA, Patrícia Verônica Nunes C. O Papel do Professor no Ensino Jurídico: Saberes e Fazeres Contemporâneos. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, v.1, n.1, p. 279-294, jul./dez. 2015.

SOLIANO, Vitor. **Ativismo Judicial no Brasil**: em busca de uma definição. Monografia (Especialização em Direito Público). Instituto JusPodivm, Salvador, 2012.

SOUZA JUNIOR; José Geraldo de; SOUZA, Nair Heloisa Bicalho de. Direitos Humanos e Educação: questões históricas e concei-

tuais. In: RUBIO, David Sánchez; OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva; DORNELLES, Carla Jeane Helfemsteller Coelho (orgs.). *Teorias Críticas e Direitos Humanos: contra o sofrimento e a injustiça social*. Curitiba, PR: CRV, 2016. p.93-122.

STRECK, Lênio Luiz. O que é isto – O Constitucionalismo Contemporâneo. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, v. 1, n. 02, p.27-41, out. 2014.

TAVEIRA, Adriana do Val. O direito à educação e os novos paradigmas do constitucionalismo pós-positivista. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito- RECHTD*, v. 6, n.3, p. 298-309, 2014.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal, do que se trata? **Revista de Direito Social**. Porto Alegre: RS, 1999.

TOSI, Giuseppe. **História e atualidade dos direitos do homem**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. A Tutela Jurídica da Liberdade Acadêmica no Brasil: A Liberdade de Ensinar e seus limites. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, PUCRS. 2016.

FALANDO SOBRE DIREITOS DAS MULHERES COMO DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva

Lucas de Oliveira Silva

1. Introdução

A Humanidade em diversos períodos na história e em diversas partes do mundo sofreu por ações que muitas vezes colocaram em risco a vida e a dignidade humana de modo que governos reuniram-se a fim de resguardar os direitos daqueles que demandassem a tutela do Estado, com isso, a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 criou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituindo normas que norteavam condutas. A partir daí, as Nações que aderiram a estas normas em suas práticas se comprometeram a promover ações que garantissem a proteção de seus pares a partir de políticas públicas que resguardassem direitos básicos da humanidade como a vida.

Diante disso, o Brasil com nossa Carta Magna e também com normas infraconstitucionais se mobilizou de maneira que pudesse atender as diversas demandas que surgiam e surgem frequentemente. Para isso, foi instituído o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), além de normas que visam garantir os diversos direitos do cidadão.

Tendo em vista que este artigo traz uma abordagem acerca dos direitos da mulher e de questões concernentes à violência e/ou des-

respeito a estas, aqui serão elucidadas ainda normas como a **Lei n.º 11.340/2006, também chamada de Lei Maria da Penha e a Lei 13.104/2015**, conhecida como Lei do Feminicídio.

É importante destacar que falar em direitos humanos é tratar dos direitos inerentes ao homem e a tudo que possa garantir uma vida digna, é tratar de um dos pilares que constituem questões problemáticas da sociedade – as diferenças – de maneira que desde sua criação os debates tiveram o objetivo de afirmar e garantir a universalidade dos direitos bem como a relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

Assim, tendo em vista as muitas situações demonstradas nos mais diversos espaços da sociedade acerca do desrespeito às mulheres e seus direitos é que este artigo tem o objetivo de demonstrar como foi tratar este tema com estudantes de escola pública do ensino médio, a fim de fazê-los conhecer mais profundamente a temática por entender ser de grande importância trazer para discussão e compreensão dos elementos que envolvem esta problemática dentro e fora do espaço escolar, pois compreende-se que neste espaço possa ser gerado o debate e a reflexão de posturas, de forma que os jovens possam pensar em modos de promover a solução ou evitar que se perpetue tal problemática através de uma consciência cidadã.

2. Os Direitos da Mulher como Direitos Humanos

Entendendo que a instituição de normas sejam com o propósito de efetivar os direitos dos indivíduos Bobbio (1994) afirma que “o Direito não é norma, mas um conjunto coordenado de normas” e este está interligado e associado à outras normas com as quais formam um sistema normativo visando atender e solucionar os problemas e demandas.

Nas palavras de Ramos (2020), os direitos humanos são um conjunto de direitos, que não estão necessariamente predeterminados em algum documento, mas que são indispensáveis para que qualquer indivíduo em sua vida possa desfrutar de liberdade, igualdade e dignidade. Portanto, os direitos humanos são aqueles direitos considerados imprescindíveis para a boa vivência, sem os quais não há como se considerar a vida como digna.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948 serviu como paradigma para um novo ideal de sociedade próspera e evoluída no que diz respeito a garantia e acesso à todo indivíduo, de direitos básicos necessários para a construção de uma vida digna. Quando em seu Art. 1º diz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” entende-se que os Direitos Humanos surgem como mecanismo para garantir os direitos básicos de todos os seres humanos, de maneira tal que não se deve perpetuar e/ou silenciar-se diante de situações que possam desvalorizar, desrespeitar e ameaçar o bem estar de outrem.

No que diz respeito ao direito das mulheres, esta declaração abriu caminho para Convenções e Tratados, dentre os quais: a Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres (1952); a Convenção sobre a Nacionalidade de Mulheres Casadas (1957); e a Convenção Sobre o Casamento por Consenso, Idade Mínima para Casamento e Registro de Casamentos (1962) todos estes visavam a proteção e a promoção dos direitos da Mulher.

A Resolução 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de dezembro de 1979 deixou evidenciada preocupação quanto ao amparo aos direitos e garantias fundamentais às mulheres, de maneira a afirmar preocupação por constatar que apesar dos diversos instrumentos normativos instituídos as mulheres continuavam sendo objeto de grandes discriminações, conforme dispõe,

Lembrando que a discriminação contra a mulher viola os princípios da igualdade de direitos e do respeito à dignidade humana, dificultando a participação da mulher, nas mesmas condições que o homem, na vida política, social, econômica e cultural de seu país, constituindo um obstáculo ao aumento do bem-estar da sociedade e da família e impedindo a mulher de servir o seu país e a Humanidade em toda a extensão das suas possibilidades;

Ainda nesta Convenção na Parte I de seu texto foi proposta uma definição do que seria discriminação:

Art. 1º - a expressão “discriminação contra as mulheres” significa toda distinção, exclusão ou restrição fundada no sexo e que tenha por objetivo ou consequência prejudicar ou destruir o reconhecimento, gozo ou exercício pelas mulheres, independentemente do seu estado civil, com base na igualdade dos homens e das mulheres, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.

O que se percebe é que a discriminação contra as mulheres em boa parte das ocorrências surgem de elementos de ordem estrutural os quais muitas vezes as pessoas não sabem de onde se originaram mas que trazem uma carga de implicações sócio históricas, sendo portanto importante conhecer os fatores que geram a discriminação, o preconceito, a desigualdade e a violência para que se busquem maneiras de gerar novos comportamentos e pensamentos a partir da educação, acreditando que esta possibilite transformações em busca de uma sociedade mais justa.

Nesta tentativa de buscar soluções para eliminar a discriminação e assegurar a igualdade, em 1979 a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) serviu como parâmetro para as ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às suas violações, tanto no âmbito público como no privado. Esta Convenção tratou sobre como buscar a igualdade e este era o princípio basilar, que direcionou outros institutos a fim de alcançar este objetivo.

Para Fernandes e Paludeto (2010, p. 12),

no que se refere à discriminação é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto socioeconômico em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade. As produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são, por sua vez, constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência. Ambas, desigualdade social e discriminação, articulam-se no que se convencionou denominar “exclusão social”, ou seja, impossibilidade de

acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e de participação na gestão coletiva do espaço público – pressuposto da democracia.

Partindo desta concepção de desigualdades e discriminações muitos embates e desproporções ainda ocorrem e as mulheres continuam sendo as mais prejudicadas e ameaçadas socialmente de maneira que diversos institutos foram criados na tentativa de promover os direitos das mulheres na busca pela igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher

Assim, tem-se a Lei Maria da Penha a qual destaca-se que pela incredulidade por parte da justiça brasileira, a vítima Maria da Penha precisou buscar ajuda fora do país acionando o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). Estes organismos encaminharam seu caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1998.

O caso de Maria da Penha só foi solucionado em 2002 quando o Estado brasileiro foi condenado por omissão e negligência pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Com isso, o Brasil teve que se comprometer em reformular suas leis e políticas em relação à violência doméstica.

E, em 7 de agosto de 2006, a **Lei n.º 11.340 também chamada de Lei Maria da Penha** foi sancionada a qual visa proteger a mulher da violência doméstica e familiar esta alcança todas as pessoas que se identificam do sexo feminino, quer sejam hetero, trans ou homossexuais em situações de vulnerabilidade em relação ao agressor que não precisa ser parente ou pessoa do seu convívio.

Desde que entrou em vigor em 22 de setembro de 2006 a Lei Maria da Penha dá cumprimento à Convenção para Prevenir, Punir e erradicar a violência contra a Mulher, conforme acordos e orientações previstas pela Convenção de Belém do Pará, da Organização dos Estados Americanos (OEA), ratificada pelo Brasil em 1994 e a Convenção para Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher CEDAW bem como pela Organização das Nações Unidas.

Dentre os amparos legais da Lei Maria da Penha:

- Tipifica e define a violência doméstica e familiar contra a mulher.
- Estabelece as formas da violência doméstica contra a mulher como física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.
- Determina que a violência doméstica contra a mulher independe de sua orientação sexual.
- Determina que a mulher somente poderá renunciar à denúncia perante o juiz.
- Ficam proibidas as penas pecuniárias (pagamento de multas ou cestas básicas).
- Retira dos juizados especiais criminais (Lei n. 9.099/95) a competência para julgar os crimes de violência doméstica contra a mulher.
- Altera o Código de Processo Penal para possibilitar ao juiz a decretação da prisão preventiva quando houver riscos à integridade física ou psicológica da mulher.
- Altera a lei de execuções penais para permitir ao juiz que determine o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação.
- Determina a criação de juizados especiais de violência doméstica e familiar contra a mulher com competência cível e criminal para abranger as questões de família decorrentes da violência contra a mulher.
- Caso a violência doméstica seja cometida contra mulher com deficiência, a pena será aumentada em um terço.

Com o passar dos anos novas leis no âmbito civil, penal, trabalhista, social trouxeram orientações a fim de eliminar legislações e concepções discriminatórias, ampliaram as discussões acerca dos direitos humanos das mulheres no Brasil demonstrando que hoje não se percebe nenhuma legislação claramente discriminatória com relação a mulher. No entanto, não se vislumbra a mudança na aplicabilidade desses direitos de forma igualitária uma vez que questões entre as mulheres como: igualdade salarial, escolaridade, respeito à diversidade cultural, racial,

de gênero e orientação sexual ainda demarcam claramente menos reconhecimento e acesso aos direitos humanos.

2.1 Aspectos sobre os Direitos da Mulher: dados sobre violência contra a mulher

Infelizmente o que ainda se vê na sociedade brasileira é a discriminação, a desigualdade, práticas de desrespeito, agressões e violência contra as mulheres. Em nosso país os números de violência doméstica e violência contra a mulher, sob os mais variados aspectos, crescem cada vez mais bem como a desigualdade de gênero. Dados baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC-IBGE) mostram que nos anos de 2012 a 2018 a desigualdade salarial era bem acentuada onde em média 20,5% das mulheres ganhavam menos que os homens no país, apesar desse percentual cair a desigualdade ainda existe em muitos estados e cargos

Em relação aos registros de violência contra a mulher é possível afirmar que em 2019 houve aumento nos casos de assassinatos e agressões contra mulheres, dados mostram que houve uma alta de 12% nestes casos e uma queda de 6,7% nos homicídios dolosos de mulheres. Fica evidenciado ainda nesses números que quase 60% das mulheres vítimas de violência doméstica são negras e que 68,8% das mulheres mortas por agressão são negras também (IBGE, 2019).

Estes percentuais mostram alarmantes números de violência atrelados a um histórico de racismo o qual compõe a história de nosso país e marca a vida de muitas famílias, gerando como consequência múltiplas formas de discriminação, como: de gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual e identidade de gênero, infelizmente as mulheres negras estão diretamente relacionadas a mais de um destes agravantes citados, o que potencializam as estatísticas nos indicadores de violência contra a mulher.

Diante dos elevados números de violência contra as mulheres em 2015 foi instituída a Lei 13.104 conhecida como “A Lei do Feminicídio”, que tipifica o homicídio doloso²⁷ contra a mulher, trouxe em seu

27 O homicídio doloso é tratado pelo Código Penal Brasileiro no artigo 121, p. 1-2, é aquele em que a pessoa que o praticou **tinha consciência daquilo que estava pratican-**

texto como qualificadora²⁸ a condição da vítima ser do sexo feminino, pela violência gerada ser em âmbito doméstico aumentando a pena mínima de 6 para 12 anos e a máxima de 20 para 30 anos

Esta lei configura este crime em hediondo, isto é, onde o crime provoca indignação social, uma vez que fere à dignidade humana devido o menosprezo e a violência ser causada em muitos casos em ambiente doméstico e familiar partindo de pessoas de quem não se esperaria a violência, uma vez que em muitas casos são ocasionados por companheiros e/ou conhecidos, ou ainda pela violência levar ao assassinato de mulheres por razões únicas da condição da vítima ser do sexo feminino.

Fato é que muitas situações não são registradas ou qualificadas como feminicídio uma vez que a cultura do silêncio, do desconhecimento das garantias legais e das dificuldades das instituições policiais em qualificar este crime, além de muitas vezes o próprio atendimento e recepção das vítimas são de desrespeito e pouco caso.

Diante disso, vê-se a urgência em se falar sobre direitos que ora existem nos institutos normativos mas que na prática não estão consolidados, uma vez que não estão resguardando muitas vezes os direitos das mulheres haja vista as situações de discriminação percebidas na sociedade.

Para efetivar a norma vê-se a importância de buscar ações que resguardem e garantam os direitos das mulheres, pois como bem afirma Candau (2012, p. 3)

cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consis-

do, mesmo que não tenha o objetivo claro de matar uma pessoa, mas estava agindo conscientemente e em posse de suas faculdades mentais. **Quando uma pessoa mata outra intencionalmente**, ou seja, a pessoa tem a intenção clara e objetiva de causar a morte, existe o chamado dolo direto.

28 São *qualificadoras* do crime aquelas circunstâncias que: *a)* revelam determinados motivos, interesses, meios ou modos de execução; *b)* produzem resultados graves ou gravíssimos para o bem jurídico afetado; *c)* expõem a vítima ao maior poder de ação do agente, seja em função da idade, de parentesco ou outra relação de confiança. Em tais hipóteses, a reprovabilidade da conduta justifica um tratamento penal específico e mais rigoroso (MARINHO, 2014).

tente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

Para tanto, vê-se a importância em realizar ações que alcancem a sociedade sendo por isso aqui apresentado projeto realizado no espaço escolar que objetivava tratar com os estudantes do ensino médio questões relacionadas aos direitos da mulher como direitos humanos, uma vez que neste espaço a clientela, em sua grande maioria, faz parte de um elevado número de casos de violência contra mulheres, nas mais variadas esferas de práticas sociais, mas principalmente no ambiente doméstico.

3. Direitos Humanos e Educação

No Brasil, a partir do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com uma primeira edição em 2003 e segunda em 2006, algumas ações tanto no aspecto de políticas públicas como das organizações da sociedade civil, ações foram realizadas com a organização do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e da Secretaria de Direitos Humanos o que levou a ações como seminários, palestras, cursos e divulgação de informações por meio de vários mecanismos de informação em diferentes regiões do país promovidos por universidades, secretarias de educação, órgãos governamentais e não-governamentais, dentre outros (CANDAU, 2012).

Estas ações deram uma maior publicidade acerca do tema de maneira que as atenções e discussões se ampliaram e chegaram a diversos órgãos de atuação do Estado. E, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) assim como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005) também fortaleceram o debate e reforçaram o entendimento de que a educação contribuiria para uma cultura de direitos, em que pelo exercício do respeito e da tolerância fossem valorizadas as diversidades.

Neste aspecto a Educação em Direitos Humanos trouxe um entendimento da necessidade de

uma formação constante, onde a cultura de respeito à dignidade humana, fosse possibilitada por meio da promoção e vivência de valores ligados ao respeito, À tolerância, ao reconhecimento, às diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físicoindividual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), à solidariedade, à cooperação, à paz, à liberdade, à igualdade, ao diálogo, dentre outros, necessários para a construção de uma sociedade mais fraterna (BRASIL, 2013, p. 17).

Assim, em seu texto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006 orienta a formação do sujeito de direitos, de modo a buscar os seguintes propósitos:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político.
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados.
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006).

Compartilhando desses ideais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam a importância do trabalho em que valores sejam tratados no espaço escolar de modo a refletir nos comportamentos, gerando uma noção de compreensão de elementos que contribuem, interferem e afetam diretamente as pessoas em suas diversas esferas so-

ciais. Assim, temas como a cidadania passou a ser proposto destacando que para a efetivação desta é importante a participação da sociedade. Para se alcançar tal propósito os PCN elencam alguns objetivos do ensino, de modo que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

Compreende-se ser de extrema importância a inclusão de temas relacionados aos Direitos humanos em contexto escolar uma vez que os educandos ali presentes se constroem enquanto cidadãos, a este respeito CANDAU (2012) afirma ser um marco importante no âmbito da educação a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (1995) do tema transversal “pluralidade cultural”. Todavia, acredita-se que não só este tema mas tantos outros que fazem parte dos Direitos Humanos e que desembocam na compreensão e enfrentamento de diversos comportamentos conflituosos e desrespeitosos corriqueiros que as pessoas convivem em sociedade.

Diante disso, entende-se que o espaço escolar é local em que muitas questões de aspectos sociais, políticos e culturais surgem frequentemente e em muitos momentos estes são conflituosos, por isso vê-se a importância de se levar o conhecimento e o debate a respeito para o espaço escolar, para que o conhecimento gere a criticidade dos estudantes a fim de fomentar opiniões articuladas em defesa e em busca de uma sociedade igualitária. Engajando-os nas demandas sociais de modo a se tornarem cada vez mais autônomos em suas práticas sociais a partir de seus conhecimentos adquiridos e aprimorados no espaço escolar.

Assim, estes elementos nos mostram que a escola pode e deve ser um espaço em que aos alunos sejam oportunizadas propostas de atividades e dinâmicas de estudos em que possibilite o debate de questões que antes pareciam tão distantes como direitos humanos, para que possam saber do que se trata, se envolver e participar da construção do debate, pois com o conhecimento estarão desenvolvendo a criticidade, proporcionando ainda a autonomia rumo à educação em Direitos Humanos.

Para a efetivação dessas práticas entende-se que o professor deva sempre buscar maneiras de possibilitar o desenvolvimento de seus alunos, independente de faixa etária, incentivando o respeito à individualidade, às características e particularidades de cada um, motivando o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social.

A partir de debates acerca de temas relacionados aos Direitos Humanos para que entendam quais as garantias a proteção das pessoas, bem como quais as ações ou falta de ações do Estado que possam comprometer ou pôr em risco a integridade e/ou a dignidade da pessoa humana, de maneira que direitos básicos como o direito à vida, à liberdade de expressão, de opinião, à saúde, ao direito das mulheres, à igualdade de gênero sejam respeitados, conforme o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seus artigos (ONU, 1948).

Neste viés a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento normalizador e orientador dos mais variados aspectos da educação dispõe algumas competências que devem ser buscadas a fim de se desenvolver o estudante, como pode ser observado no item 7 em que diz:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (grifo do autor). (BNCC, 2017. p. 9)

A BNCC aduz que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Assim, para realizar o

desenvolvimento das competências faz-se necessário viabilizar métodos e propostas de ensino que oportunizem aos estudantes o aprendizado de modo que tanto os conhecimentos quanto os saberes adquiridos possibilitem a autonomia destes, demonstrando a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los em suas diversas práticas cotidianas.

Assim, sendo a escola espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva deve subsidiar condições que fortaleçam o ensino baseado no respeito às diferenças e diversidades, à tolerância, à não discriminação, ao não preconceito.

Tratar das problemáticas relacionadas à violação dos direitos, das desigualdades bem como dos altos índices de violência, desrespeito e mortes de mulheres é urgente de maneira que a atuação nas práticas educativas devem fomentar a mudança imediata de educandos e educadores.

4. Direitos da Mulher como Direitos Humanos na prática

As atividades acerca do tema Direitos da Mulher como Direitos Humanos foi articulado como projeto em escola de Ensino Médio localizada em área de periferia da capital Macapá-AP, a qual atende uma clientela com elevados índices de violência e mortes violentas, diante deste cenário social viu-se a importância em promover o debate e instigar os jovens a refletirem sobre tais problemas contra a mulher à fim de se buscar mudanças de comportamento.

Assim, o projeto foi intitulado como: “Lugar de mulher é onde ela quiser” tendo sido apresentado à toda comunidade escolar no auditório da escola juntamente com outros 5 projetos com temáticas diversificadas para que os alunos vissem como os projetos se constituiriam, suas propostas, dinâmicas e desdobramentos das atividades a serem realizadas ao longo dos encontros/aulas.

Após a apresentação, os alunos deveriam fazer a inscrição em um dos projetos apresentados, o qual eles tivessem se identificado, nesse momento percebeu-se um número reduzido de inscritos no projeto Lugar de Mulher é onde ela quiser, alguns estudantes que se aproximavam falavam que uma vez que o projeto falaria sobre mulher deveria ser só para mulheres e por isso se sentiam intimidados ou constrangidos

em participar, outros diziam que seria chato estudar sobre direitos, o que de certa forma já demonstrou a rejeição e/ou preconceito à proposta. Assim, foi necessário dar algumas explicações complementares para que se sentissem mais à vontade e se inscrevessem.

Como atividades posteriores foram realizadas palestras com algumas mulheres de relevante papel na sociedade, como: professoras da educação básica e superior, pesquisadoras, bacharéis em direito e atuantes em ações de defesa às mulheres as quais falaram sobre Direitos Humanos, Direitos da Mulher, Mulheres de destaque no Brasil e no Mundo, Mulheres e Ciência. Após a apresentação de conceitos, exemplos e explanações abria-se espaço para socializações dos alunos, com perguntas, relatos pessoais e dúvidas. Nestes momentos sempre se reforçava que todas as famílias possuem mulheres, como: mães, avós, tias, filhas, irmãs, primas e que estas precisam ser protegidas e respeitadas.

No decorrer das socializações foram muitos os relatos de desrespeito aos direitos das mulheres, depoimentos de situações vistas ou vivenciadas dentro de suas casas, ou com vizinhas e amigas, impressões acerca do que a lei prevê e o receio em não saber a quem recorrer ou como ajudar às mulheres que precisassem de alguma ajuda.

Em outro encontro os alunos foram levados ao laboratório de informática para realizarem pesquisas acerca do tema, sobre onde, em que situação surgiu a Lei Maria da Penha e qual importância desta. A partir daí foi proposta atividade de análise de casos concretos em que em grupos pudessem analisar as situações à luz da Lei por eles pesquisada, o que gerou debates e explanações bastante interessantes com relatos comoventes, sofridos e muitos traumáticos.

A partir das pesquisas realizadas e das interações nos momentos de socializações percebeu-se o aprimoramento do conhecimento do estudantes, a autonomia deveria ser então demonstrada com a coleta de registros fotográficos de situações reais, de atividades do cotidiano, ou alguma demonstração (desenhos e/ou encenações) em que as mulheres e seus direitos estivessem sendo violados, representados.

Assim, no decorrer das semanas que se deram de outubro a novembro de 2019 eles foram realizando os registros fotográficos e organizando suas produções e edições de fotos para uma exposição fotográfica que se realizaria na galeria de exposições do Sesc – Araxá,

na cidade de Macapá – AP, ainda neste período deveriam pesquisar o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos destacando os artigos que pudessem relacionar aos seus registros fotográficos subsidiando assim suas informações.

Assim, nos dias 05 e 06 de dezembro de 2019 aconteceu a exposição fotográfica onde os estudantes deveriam acolher os visitantes e explicar sobre as fotos o que o texto da lei previa a respeito e o que eles entendiam como lacuna da lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das leituras e pesquisas acerca do tema Direitos da Mulher como Direitos Humanos percebeu-se que é notório que o ordenamento jurídico, órgãos governamentais e não-governamentais vêm tentando ao longo dos anos atuar em favor dos direitos humanos, em defesa da tolerância, da diversidade, dos direitos das mulheres, da igualdade de gêneros e de outras questões envolvidas nesta temática.

Entretanto, os esforços normativos não são suficientes para a efetivação de direitos se a sociedade não conhecer e não se unir a esses esforços de direitos da sociedade, é importante que se juntem às ações dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, se mobilizando com políticas públicas e ações voltadas aos direitos.

De maneira que educar para a conscientização dos direitos humanos é construir uma consciência crítica e consciente das especificidades que compõem a sociedade por isso acredita-se na educação como possibilidade de desenvolver a personalidade humana, permitindo que o conhecimento desenvolva os indivíduos, onde o aprendizado possibilite o desenvolvimento pessoal para fomentar a concretização de ações de cidadania, por meio de ações que impulsionem a igualdade entre homens e mulheres.

Diante disso, este artigo relato a realização de projeto em que se oportunizasse o debate no espaço escolar permitindo-se aos estudantes o entendimento de algumas das nuances que envolvem o tema Direitos da Mulher como Direitos Humanos, onde o conhecimento a compreensão dos fatores e fortalecimento de valores sociais justos.

Onde nos relatos dos estudantes foi possível perceber o entendimento deles acerca dos direitos das mulheres, da luta por igualdade de gênero, respeito às diferenças e direitos das mulheres nas mais variadas esferas da sociedade visando a se alcançar patamares de atuação na política, no mercado de trabalho, com integridade moral e física.

No momento da exposição fotográfica que os alunos realizaram no dia 05 e 06 de dezembro de 2019 foi um momento extremamente gratificante, ao ouvir suas explicações, sabendo do percurso trilhado no decorrer das atividades, suas dúvidas e angústias, sendo perceptível a evolução deles em expor o assunto com domínio, falando com segurança aos outros colegas, professores e visitantes.

Após este momento das exposições em muitos momentos os estudantes destacaram que o conhecimento acerca do tema mudaram suas maneiras de pensar sobre muitas questões que estavam relacionados à violência e aos desrespeito aos direitos das mulheres, muitos dos estudantes que no início das atividades se sentiam constrangidos ou pouco interessados reforçaram a importância em se debater sobre esta temática na escola, as jovens se sentiram apoiadas e mais seguras por conhecer as ações de amparo aos direitos das mulheres.

Diante de tudo isso, percebeu-se que a educação que problematiza e leva o educando à reflexão dos problemas sociais leva-os a serem indivíduos mais críticos, capazes de analisar aspectos que compõem a sociedade agentes de transformação das injustiças, buscando maneiras de contribuir para uma sociedade mais justa, livre e solidária.

Para tanto constata-se que é de extrema importância que a escola promova ações de debate a fim de possibilitar o pensamento crítico, a participação do processo de construção da cidadania e a educação é o meio de alcançar a consciência cidadã e politizadora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Artigo 19 Brasil. Defendendo a liberdade de expressão e informação.

Dados sobre feminicídio no Brasil. Disponível em: artigo19.org/wp-content/blogs.dir/24/files/2017/12/Os-Dados-Sobre-Feminicídio-no-Brasil.pdf. Acesso em 06 de maio de 2020.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Apresentação de Tércio Sampaio Ferraz Júnior. Trad. Maria Celeste C. J. Santos. Revisão técnica de Cláudio De Cicco. 5.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 05 de maio de 2020.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10625629/artigo-121-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>. Acesso em 09 de maio de 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SDH/CNEDH/MEC/MJ/ Unesco; São Paulo: SM-DHC, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/introducao.htm>. Acesso em 07 de maio de 2020.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>2012. Acesso em 07 de maio de 2020.

COMITÊ MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Cadernos de Colegiados. **Direitos Humanos e Cidadania**. Prefeitura de São Paulo. Editora Paulo Freire.

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – Cedaw - 1979. Disponível em:

www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf. Acesso em 09 de maio de 2020.

FERNANDES, Angela Viana Machado. PALUDETTO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos**: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de maio de 2020.

IBGE. **Taxas de feminicídio**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>. Acesso em 06 de maio de 2020.

MARINHO, Alexandre Araripe; FREITAS, André Guilherme Tavares de. **Manual de Direito Penal**: Parte Geral. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 08 de maio de 2020.

Lei do Feminicídio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em 06 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

OS DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA DA COVID-19: DIÁLOGOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Wellington Henrique Rocha de Lima

1. INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia, os direitos humano-fundamentais sofrem transformações e ataques devido a sua característica utópica e eficaz na proteção do ser humano, especificamente quanto aos direitos à liberdade, à saúde e à educação, que formam uma tríade de componentes da presente análise.

A liberdade, como um direito fundamental humano, evidencia as possibilidades dadas a toda pessoa humana, sendo a privação desta uma exceção de todo o ordenamento jurídico. À medida que, toda a República Federativa do Brasil deva ser uma sociedade justa, igualitária e livre, a construção social é evidentemente diversa de nações que vivem em sistemas autoritários.

A saúde garante a todo brasileiro, nato ou naturalizado, ou até os que estão no território de forma transitória possuem o direito ao acesso ao Sistema Único de Saúde, ao passo que aqueles que não possuem condições financeiras serão atendidos sem nenhum custo. Contudo, não é sobre a saúde em sentido estrito que se aborda no presente artigo, mas sim, quanto a todos os direitos que estão em torno da proteção da saúde de todos os seres humanos, que por

vezes não são levados em consideração frente às necessidades econômicas nacionais.

Com efeito, a educação de Direitos Humanos no Brasil, sofreu e sofre preconceitos por parte de discursos infundados por vezes, em que se argumenta que determinada parcela da população o possui, bem como que servirá somente a alguns. E por vezes, críticas são feitas e ao mesmo tempo sob o manto dos Direitos Humanos invocam determinados direitos humano-fundamentais. Situações estas, que em hipótese formulada é pela ausência da educação destes.

A pesquisa é realizada pelo método dedutivo analítico, na qual constrói, compreende-se e analisa-se os direitos humanos e a pedagogia do coronavírus, elaborando um breve e conciso diálogo diante algumas situações vivenciadas pelos brasileiros em tempos de pandemia.

2. DIÁLOGOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

O presente artigo tem como objetivo a análise da necessidade do ensino dos direitos humano-fundamentais como forma de proteção das sociedades em tempos de pandemias. Através do método dedutivo, analisa-se a pedagogia da COVID-19 no Brasil, com efeito, na falta de educação de qualidade para os cidadãos e a ausência do ensino dos Direitos Humanos.

A educação é um direito humano-fundamental de todos, é o alicerce de todas as nações desenvolvidas, seja pela ótica política, social, econômica e até de urbanidade e empatia. O empoderamento que somente a educação pode oferecer transpassa barreiras e desafia gigantes, que por vezes foram vistos como invencíveis.

Além disso, a educação desempenha papel vital na vida de todos os cidadãos, sobretudo no conhecimento/poder de exigir todos os direitos garantidos por meio de todas as lutas e revoluções, bem como a defesa a favor de todos esses direitos, para que estes sejam respeitados e não usurpados. Ao mesmo tempo, a educação pública, gratuita e de qualidade desenvolve o senso crítico de que todo sujeito é detentor de direitos e obrigações e que assim todos se tornam independentes (CASTILHO, 2016).

A autonomia do cidadão, conquistada através da educação transforma o ser e toda a sociedade, haja vista, um ser político – que todos são – deve ter consigo o conhecimento básico dos direitos humano-fundamentais que possuem.

No Brasil, em específico, a Constituição Federal de 1988 prevê que a educação é um direito social fundamental, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, dentre outros (art. 6.^º) (BRASIL, 1988). Apesar de ser um direito previsto constitucionalmente, poucos foram os governos que investiram ou investem recursos de forma organizada, planejada e que seja este direito uma política de Estado e não apenas de governos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a COVID-19 fora declarada, em 30 de janeiro de 2020, como o surto da doença causada pelo novo coronavírus e que constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2020).

Dentre as diversas dificuldades enfrentadas pelo mundo, é possível, de forma precoce, contudo de maneira responsável, verificar que alguns problemas que eclodiram no seio das sociedades subdesenvolvidas diante de uma inesperada e abrupta pandemia mundial foram a ausência de um sistema educacional de qualidade e de uma sociedade detentora de conhecimentos básicos de direitos humanos.

As dificuldades enfrentadas diante da referida pandemia, variam desde a superlotação do sistema de saúde por pacientes assintomáticos e que testaram positivo ao vírus, bem como pelo negligenciamento das medidas extraordinárias de isolamento social necessário.

O questionamento que se faz é – o descumprimento do isolamento social se dá por quais motivos? – evidente que centenas de fatores poderiam ser suscitados, entretanto, a hipótese levantada na presente pesquisa é de que a precariedade da educação de direitos humano-fundamentais influencia na não obediência à obrigações e deveres.

Ao tratar da hipótese suscitada, evidente é que “o Covid-19 é um teste não apenas de nossos sistemas e mecanismos de assistência médica para responder a doenças infecciosas, mas também de nossa ca-

pacidade de trabalhar juntos como uma comunidade de nações diante de um desafio comum”, à medida que, destaca-se que “o coronavírus também testará, sem dúvida, nossos princípios, valores e humanidade compartilhada” (BACHELET; GRANDI, 2020).

O desafio suscitado pelos Alto Comissários da ONU representam o cerne do problema enfrentado no Brasil, qual seja, o do desrespeito as normativas, a desconfiança desenfreada de todas as informações e o desconhecimento dos direitos humano-fundamentais de liberdade, saúde e educação. Em apartado os três direitos fundamentais entram em choque durante a pandemia, pois, sob o argumento da liberdade constitucional garantida, da crise econômica que o isolamento social causará e a não confiabilidade das informações, prevalece a ausência de empatia com os grupos de risco e o desrespeito daquela liberdade que é direito até que não prejudique o próximo.

Nesse sentido, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão garante expressamente que “a liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos [...]” (art. 4.º) (DDHC, 1789).

A respeitabilidade pela liberdade prevista desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, prevista na Constituição Federal de 1988, aludida dentre os direitos e garantias fundamentais que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”, e está alicerçada que sem distinção de qualquer natureza a afronta aos espaços de liberdade de outrem viola o próprio texto constitucional, qual seja o argumento, salvo nas hipóteses previstas em lei (BRASIL, 1988).

No dia 07 de março de 2020, o Governo Federal Brasileiro, publicou uma notícia em que anunciava que entrava naquele dia “em vigor lei com regras sobre quarentena e medidas contra o novo coronavírus” (GOV, 2020). Entretanto, vinculava-se em rede nacional uma campanha publicitária do próprio Governo Federal intitulada “O Brasil não pode parar”. Publicidade essa que fora suspensa pela Justiça Federal

do Rio de Janeiro em 28 de março de 2020 sob o argumento que tal campanha publicitária incentivava as pessoas a quebrarem o isolamento social (VALOR, *et. al.*, 2020).

Importante é destacar que a autoridade máxima brasileira, o Presidente da República minimizou e ainda minimiza os efeitos do novo coronavírus, o qual por diversas vezes chamou o referido vírus de “gripesinha” e tratou a situação de pandemia como “histeria” (CONGRESSO EM FOCO, 2020). O efeito dessas declarações foram catastróficas, pois, ao invés de combater a propagação com o isolamento social, parte dos brasileiros optaram por entender “mais importante” o não descarrilamento da economia ou que o vírus realmente não tem tanta letalidade.

De lá para cá, mais de 10.000,00 (dez mil) pessoas vieram a óbito, sem contabilizar os casos subnotificados, ou seja, aqueles em que não são contabilizados por ausência de exames ou de diagnóstico (R7, 2020). Milhares de vidas foram ceifadas, jovens, adultos, crianças, idosos, de todas as classes sociais, de todos os cantos do país. Porém, de maneira irresponsável ou até mesmo pelo desconhecimento de regras, normas, princípios, valores básicos, o isolamento não é respeitado.

Entretanto, após a apresentação de uma parte importante de todo um contexto vivido pelos brasileiros e sem adentrar as minúcias de toda a situação política, social e econômica, outro importante questionamento deve ser feito, qual seja, – a ausência do Governo Federal no apoio e incentivo ao isolamento social é reflexo do desconhecimento dos direitos humano-fundamentais? – evidente é que a ausência de um Estado forte e presente no fortalecimento às medidas nacionais de combate ao COVID-19 enfraquecem toda a batalha enfrentada por todos.

Nesse caminhar, que notícias nos jornais, revistas e sites brasileiros, como por exemplo “Após quebrar quarentena, ex-Panicat diz: ‘Não perdi um contrato de trabalho ou parceria’”, ou “Maraísa e o namorado exibem ‘peixeão’ capturado durante quebra de quarentena: ‘pescaria bruta’”, como também “Após ir a manifestação, Bolsonaro diz que não pode haver ‘histeria’ em combate a coronavírus”²⁹.

29 Disponíveis em: <https://istoe.com.br/apos-quebrar-quarentena-ex-panicat-diz-nao-perdi-um-contrato-de-trabalho-ou-parceria/>; <https://extra.globo.com/famosos/>

As manifestações cresceram de maneira abrupta após as declarações do Presidente da República, bem como por conta de sua participação nestas. Famosos e anônimos dividem espaço nas manchetes pela quebra do isolamento social, que inicialmente era visto como extremamente necessário.

Por outro lado, direitos humanos são desrespeitados pelas próprias medidas tomadas pelos Estados e sugeridas pela Organização Mundial da Saúde, como por exemplo, “as pessoas com deficiência sentem que foram deixadas para trás”, disse ela. “Medidas de contenção, como distanciamento social e auto-isolamento, podem ser impossíveis para quem depende do apoio de outras pessoas para comer, vestir e tomar banho” disse Michelle Bachelet, Alta Comissária da ONU para Direitos Humanos (OHCHR, 2020).

3. OS DIREITOS HUMANO-FUNDAMENTAIS E A PEDAGOGIA DO COVID-19

A princípio, em uma visão contemporânea, “as liberdades públicas, ou, como por muito tempo a elas se chamou no Brasil, os direitos individuais, constituem o núcleo dos direitos fundamentais”. Ao passo que “a eles — é certo — se agregaram primeiro os direitos econômicos e sociais, depois os direitos de solidariedade, mas estes outros direitos não renegam essas liberdades, visam antes a completá-las” (FERREIRA FILHO, 2016, p. 44).

Flávia Piovesan (2019, p. 55-62) alude que “na condição de reivindicações morais, os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer [...], e complementa que “[...] não há direitos humanos sem democracia, tampouco democracia sem direitos humanos. Vale dizer, o regime mais compatível com a proteção dos direitos humanos é o democrático”.

No que diz respeito, especificamente a necessidade de ensino de direitos humanos desde as primeiras fases escolares, somente em 1996

maraisa-o-namorado-exibem-peixao-capturado-durante-quebra-de-quarentena-pescaria-bruta-24395717.html; <https://oglobo.globo.com/brasil/apos-ir-manifestacao-bolsanaro-diz-que-nao-pode-haver-histeria-em-combate-coronavirus-24306796>. Acesso em: 10.05.2020.

surgiu a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, conduzido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1996). E a promoção e a garantia da educação e cultura em direitos humanos só apareceram em 2003, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos “em tese, deve ser uma política educacional do Estado dirigida para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça”. À medida que, todos que tivessem acesso a escola pública, devessem aprender e compreender “em termos de conteúdo, o plano enfatiza os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade” (CASTILHO, 2016).

Outro marco legislativo importante foi a recepção do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado pelo Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992, que dispõe em seu art. 13, 1 que:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A educação deveria/deverá, portanto ser essencial para que seja possível visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, sobretudo pelo fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e para a capacitação de todas as pessoas para participarem de uma sociedade livre, com amor, compreensão, empatia, propósito, sem discriminação e respeito.

Em tempos de pandemia, o fortalecimento dos diálogos do que se pode e deve-se extrair como ensinamentos para a sociedade são de ex-

trema importância. A pedagogia do COVID-19 é evidenciada a partir do momento em que todos os demais países que respeitaram a quarentena começam a flexibilizar o isolamento social³⁰. O que causa, da pior maneira possível, mais angústias ao povo brasileiro, contudo, fica como ensinamento.

Para que o ensino dos Direitos Humanos sejam inserida de forma concreta e enraizada, diversos são os gigantes a serem desafiados, “no espinhoso trabalho de enfrentar o autoritarismo inerente aos discursos liberais e ao preconceito arraigado em vários setores da sociedade, especialmente aqueles que se originam de conceitos de fundo econômico” (CASTILHO, 2016).

Diante de uma crise econômica causada pela pandemia, o mundo não possui uma solução para “salvar as economias” de seus países. É preciso refletir qual será o papel dos direitos humanos e de todos os que os defendem, mormente pela escassez de riquezas que será enfrentada, ainda com mais gravidade após a avassaladora passagem³¹ do COVID-19.

Outro problema que é enfrentando atualmente, devido a globalização e a expansão da rede mundial de computadores são as *Fake News*, as quais causam distorções e são utilizadas de maneira ilícita para a propagação de inverdades. Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 8) elucida que “[...] como as democracias estão cada vez mais vulneráveis às *fake news*, teremos de imaginar soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação”, e diferente do que é suscitado, deve-se seguir o caminho da comunhão “[...] e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo”.

O desafio é enorme, ao passo que todos deverão compreender que quando se fala em direitos humanos, são direitos para todos, para que haja equidade no modo de viver. A fundamentação liberal capitalista de que diante das dificuldades que empreendimentos nascem dificilmente será experimentada após tamanha crise e recessão econômica.

30 Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/paises-europeus-comecam-a-flexibilizar-quarentena-a-partir-desta-segunda-4-1.2332578>. Acesso em: 10.05.2020.

31 Passagem está que poderá ser eterna. Somente o tempo dirá.

A educação dos direitos humanos para a garantia de uma dialogicidade entre os cidadãos é de suma importância, pois “é preciso que se diga que a educação é um processo. Como processo, é dinâmico e permanente”. Nesse sentido que “é preciso exercitar as iniciativas educacionais todos os dias – na verdade, o tempo todo –, tendo a consciência de que é algo cumulativo que vai se sedimentando aos poucos na alma, no caráter, para construir, devagar, a pessoa civilizada” (CASTILHO, 2016).

Mais do que transmitir o conhecimento, é necessário este ser compreendido. Conviver em uma sociedade cíclica faz com que o educador, o educando e o objeto sofram transformações diárias, e nesse sentido as quebras de paradigmas se fazem verdadeiros desafios para as diversas formas de ensino.

Os saberes são diferentes e o conhecimento pode emergir de diversas formas, cada ser em si carrega consigo experiências que compõem seu ser. Os processos de ensino dos Direitos Humanos, ao qual sempre se encontrará em um ambiente com um público multicultural, de diversas regiões, bem como do mundo, através da dialógica instrucional pode alcançar o objetivo máximo dos educados para com seus educandos.

Uma educação libertadora é aquela que garante que o diálogo entre os professores e os alunos possa construir a melhor forma de aquisição de conhecimento e através deste conhecimento formar cidadãos engajados na luta por transformações sociais. A pura técnica não desenvolve a capacidade crítica do educando, ao mesmo passo que não fortalece os laços deste com sua comunidade e com sua cultura.

Quanto aos referenciais e palavras-chaves dos Direitos Humanos, a “liberdade é o pilar de toda e qualquer relação entre pessoas. Talvez seja, depois de amor, a palavra mais utilizada no vocabulário ocidental. A ela se referiram estadistas como Lincoln e Rui Barbosa, e ativistas como Luther King e Ghandi”. Brilhantemente “Paulo Freire, quando falava da liberdade de cátedra, dizia que o ensino-aprendizagem podia se dar em qualquer lugar (e não necessariamente numa escola e numa sala de aula). O professor pode ensinar embaixo de uma mangueira, dizia ele” (CASTILHO, 2016).

Em breves aportes, a liberdade como um direito humano-fundamental, por todos é defendida e referenciada, entretanto, muitas das

vezes a utilização do argumento de que todos são livres e iguais perante a lei, não são transmitidos de maneira adequada, ou ao mesmo semelhante a vontade daqueles que conquistaram tais direitos.

Entretanto, mesmo diante de fundamentos equivocados que não condizem com a realidade as experiências dos educandos devem ser levadas em consideração, e além de serem ouvidas devem ser postas em debate e compor as formas de apresentação do conhecimento.

Os princípios como mandamentos de otimização sugerem as formas de construção dos materiais hábeis par ao ensino dos Direitos Humanos, e com isso, possam os educadores ampliarem os potenciais de aprendizagem, ultrapassando os modos tradicionais e visando cada vez mais a capacidade crítica dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma sociedade que possui o conhecimento dos Direitos Humanos de forma responsável e compreensiva, por meio da dialogicidade, compreende de forma eficaz os efeitos do isolamento social e da quarentena. De maneira diferente, as sociedades que não possuem tal conhecimento padecem pela falsa ideia de que a economia salvará vidas.

A disciplina de Direitos Humanos deve fazer parte do dia-a-dia dos estudantes e dos professores, sejam de quaisquer instituições ou de qualquer ano letivo, do primário até a pós-graduação. Reconhecer a importância da vida, da liberdade, da alimentação, do trabalho, do transporte, da saúde, da educação fortalece os laços dos cidadãos com a Democracia. Um cidadão que tem acesso a todos esses direitos de forma hábil, justa e equânime dificilmente pedirá o fim da democracia ou o fim do isolamento social.

A pandemia, especialmente no Brasil, retira a máscara do Estado, que não consegue atender grande parcela das pessoas, sobretudo nos serviços básicos e direitos fundamentais. A marginalização das minorias vem a público diante de um caos, inflacionado pelos principais agentes políticos do país. Enquanto isso, a sociedade se encontra num mar a deriva, sem saber o que seguir e no que acreditar.

A pedagogia do COVID-19 está ensinando todos os dias a todos, que garantir e preservar um Direito Humano-Fundamental é tarefa

árdua e necessária. Lutar para que o Estado garanta de forma rápida e eficaz a subsistência da população mais pobre se tornou uma guerra ideológica, em que por vezes, apoiadores de políticas públicas de distribuição de renda se contradisseram e contrários estiveram a favor.

É preciso seguir em frente, mas sem deixar ninguém para trás. Contudo, o processo de fortalecimento do ensino dos Direitos Humanos é tarefa árdua, diária e sem data para terminar.

REFERÊNCIAS

BACHELET, Michelle; GRANDI, Filippo. O surto de coronavírus é um teste de nossos sistemas, valores e humanidade. 12.03.2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/news/latest/2020/3/5e69eea54/coronavirus-outbreak-test-systems-values-humanity.html>. Acesso em: 10.05.2020.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10.05.2020.

BRAISL. Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 de julho de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 10.05.2020.

BRASIL. Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de maio de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm. Acesso em: 10.05.2020.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CONGRESSO EM FOCO. “Gripezinha” e “histeria”: cinco vezes em que Bolsonaro minimizou o coronavírus. Disponível: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/gripezinha-e-histeria-cinco-vezes-em-que-bolsonaro-minimizou-o-coronavirus/>. Acesso em: 10.05.2020.

DDHC. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. 1789. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 10.05.2020.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

GOV. Governo Federal. Entra em vigor lei com regras sobre quarentena e medidas contra o novo coronavírus. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/entra-em-vigor-a-lei-com-regras-sobre-quarentena-e-medidas-contr-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 10.05.2020.

OHCHR. COVID-19 e direitos humanos. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/COVID19andHR.aspx>. Acesso em: 10.05.2020.

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Atualizada em 8 de maio de 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:co-vid19&Itemid=875. Acesso em: 10.05.2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

PNEDH. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2003. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/>

Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html. Acesso em: 10.05.2020.

R7. Congresso decreta luto oficial por 10 mil mortes de covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/congresso-decreta-luto-oficial-por-10-mil-mortes-de-covid-19-no-brasil-09052020>. Acesso em: 10.05.2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

VALOR, *et. al.*. Justiça suspende campanha do governo federal contra quarentena. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/03/28/justia-suspende-campanha-do-governo-federal-contra-quarentena.ghhtml>. Acesso em: 10.05.2020.

DIREITO À EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

Fernanda Maria Cardoso Passos

Wesley Lima Freire

1 INTRODUÇÃO

O surgimento de legislações direcionadas a questões educacionais é prova irrefragável de que a sociedade vem evoluindo normativamente para questões que antes não tinham valor algum, no que suscita a questões sociais, principalmente. No Brasil, a chegada da corte portuguesa em 1808, provocou diversas transformações, dentre elas, certa preocupação com a educação e noção de escolaridade da prole. Contudo, somente após a consolidação da República, que se foi necessário que o Estado se apropriasse e regulamentasse a educação das crianças, e políticas de bem-estar social.

Assim, na história do Brasil, a Carta Magna de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, postula o direito de cidadania como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito e como base para a nova construção dos valores sociais. A nova legislação coloca o Direito à Educação como preceito fundamental para os conceitos de cidadania, isso sem dúvida, atribuiu nova função social para a escola.

Com isso, o papel da escola pública na formação de cidadãos se dar de maneira proativa na atual realidade democrática, a escola vai contribuir para o fortalecimento da democracia, para a realização de cidadania, promoção efetiva de conhecimento, assegura o pluralismo e liberdade de expressão.

O direito à educação, portanto, contempla o pressuposto do mínimo existencial, como base principiológica para a concretização de direitos fundamentais, que é essencial para a existência do Estado Democrático de Direito. Extraísse dessa noção, todos os princípios norteadores ordenamento jurídico brasileiro, como o princípio da dignidade humana, da solidariedade, da igualdade, entre outros.

E, é com base nessa realidade, que a relevância jurídica do direito à educação, é de suma relevância, haja vista, seu papel essencial na construção de valores dos cidadãos como instrumento conformador do futuro, e seu acesso através da escola pública é direito universal.

Devido a isso, surgiu o interesse pelo tema, uma vez que compreender e estudar como o sistema normativo jurídico regula e disponibiliza o acesso à educação por meio de escolas públicas, é de suma relevância social. Para tanto, formulou-se o seguinte problema: qual o papel da escola pública na garantia do direito à educação para a formação de cidadãos? O objetivo geral é: conhecer o papel da escola pública na garantia do direito à educação para formação do cidadão.

A fim de alcançar o objetivo da, foi formulado os seguintes objetivos específicos: averiguar o aspecto histórico acerca do direito à educação; identificar a natureza jurídica da educação; compreender como deve ser interpretado o direito à educação.

Tendo em vista isso, o presente estudo busca compreender e analisar o instituto da Educação, para isso, corpo do trabalho é composto por 5 seções, a contar desta introdução. O enfoque da segunda seção é tecer breve considerações acerca do aspecto histórico que envolve o direito à educação; já a terceira seção aborda a natureza jurídica do Direito à Educação, através de estudo doutrinário, e especificação de normas e princípios norteadores do Direito à Educação; a quarta seção estabelece o papel da escola pública na formação do cidadão; e, por fim, a quinta seção traz as considerações finais do trabalho.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: do Brasil Colônia aos dias atuais

Etimologicamente, a palavra educação deriva do latim, *educare*, e quer dizer ato de alimentar. Conceitualmente, direito à educação é,

um conjunto de normas, princípios, e doutrina, que protegem a relação alunos e professores, escola e poder público, para a efetivação de tal direito. (FILHO; LOCCO, 2009) Por isso é de suma relevância a análise do sistema jurídico brasileiro desde o Brasil Colônia aos dias atuais.

2.1 Brasil Colônia

Primeiramente, no Brasil Colônia, o objetivo da metrópole era a total exploração e habitação da sua colônia. Contudo a vinda dos Jesuítas, a partir de 1530, para a catequização dos nativos, foi a primeira noção de acesso à educação no Brasil, mesmo que mínima.

Podemos considerar que a Educação formal no Brasil teve início em 1549, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus, tendo sido criados dezessete colégios, seminários e internatos, surgindo assim, os direitos e obrigações na área educacional. Aos Jesuítas, pertencia a educação do país, perdurando até 1759, quando foram expulsos, ficando a educação prejudicada, mesmo sabendo que ela só atendia a uma determinada classe. (FILHO; LOCCO, 2009, p. 17)

Apesar dos Jesuítas ministrarem apenas a um número restrito de homens, foi a primeira noção de acesso à educação no Brasil. Contudo, somente após a expulsão dos jesuítas por Pombal, o ensino mesmo que precário e passou a ser promovido pelo Estado.

2.2 Brasil Reino

A chegada da corte foi de suma importância para mudanças no Brasil, os novos hábitos, e códigos sociais (que não existiam até então) provocaram diversas transformações, no sentido educacional, observando-se que:

Foram criadas várias escolas e academias de ensino superior e a Biblioteca Nacional. Em setembro de 1808 veio a público a edição do primeiro jornal editado na colônia, e em 16 de de-

zembro de 1815 o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido a Portugal e Algarve. (MARCONDES, 2005, p. 93)

A corte trouxe em sua bagagem diversos livros, o que marca o início de uma nova realidade no cenário educacional Brasileiro, apesar de restrito e precário ainda, foi o início de uma nova fase.

2.3 Brasil Império

No início desse período (1822), a maioria da população era escrava, com isso os direitos eram escassos e situações desumanas eram comuns. Contudo, essa situação começou a mudar, com a futura decadência da escravidão e a revolta interna devido a tantos abusos de direitos. O marco do período, foi, sem dúvida, a proclamação da Independência do Brasil, proclamada por D. Pedro I, em 1822, e a fundação do Império.

Assim, podemos considerar que o pilar básico do Direito Educacional brasileiro, foi, portanto, a Carta Constitucional de 1824, que estabelecia os primeiros direitos e deveres e a relação à educação, tendo sido outorgada por D. Pedro I seu artigo 179, § 32 determinava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. (FILHO; LOCCO, 2009, p. 18)

Sobre isso, o artigo 179, e alguns parágrafos da Constituição de 1824 informava que:

XXXI. A Constituição também garante os socorros públicos.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

Nesse período, foi criada a primeira Lei Nacional de Instrução Pública (15 de outubro de 1827) e ÚNICA sobre ensino primário até 1846. Outro marco na Educação, foi a sua descentralização e o fracionamento do ensino, que aconteceu em 1834, no qual, a escola se-

cundária era responsabilidade das províncias, e o ensino superior da Coroa. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II (único que poderia conferir grau de bacharel), que passou a ser padrão de ensino a ser seguido pelas escolas secundárias no Brasil. (FILHO; LOCCO, 2009)

2.4 República Velha

Após a consolidação da República, foi necessário que o Estado se apropriasse e regulamentasse a educação das crianças, e políticas de bem-estar social. (GURSKI, 2012) Nessa nova fase, ocorreu duas mudanças significativas na Legislação Educacional, a Reforma Rivadavia, em abril de 1911, e a Reforma Maximiliano, em março 1915.

O presidente do Brasil, Hermes da Fonseca, decretou, a Lei Orgânica do Ensino superior e do Fundamental da República, o Regulamento do Colégio Pedro II, Regulamentou as Faculdades de Medicina e de Direito, e Regulamentou a Escola Politécnica, tais medidas reduziram o papel estatal na educação e fortaleceu o ensino privado. (FILHO; LOCCO, 2009)

Já na governança de Wenceslau Braz, que assinou o decreto que, tratava da total organização do Ensino Secundário e Superior, que buscava uma moralização do Ensino, impôs um grande rigor nos exames de vestibulares, proibiu o reconhecimento de novas escolas particulares e criou restrições para a equiparação de estudos. (FILHO; LOCCO, 2009) Outro marco educacional da época foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 1931.

2.5 Era Vargas e a Nova República

Na década de 1920 a 1930 as constantes mudanças no cenário mundial e nas alianças políticas no país desencadearam profundas transformações em terras tupiniquins – desde a crise no governo de Washington Luís à gênese do golpe de 30 – ocasionando na entrada de Getúlio Vargas no poder e posteriormente na promulgação da Constituição de 1934.

A nova Carta Magna (de 1934) mesclava características jurídicas liberais, autoritárias e corporativas. Dentre alguns pontos destacam-

-se a inclusão de capítulos dedicados ao trabalho, à educação, à saúde pública e à família. O Estado, ideologicamente, defendeu o ensino religioso nas escolas privadas e públicas, bem como na diferenciação dos métodos educacionais para meninos e meninas, a nova constituição estabeleceu ainda o ensino primário público, de frequência obrigatória e gratuita. (BRAICK; MOTA, 2007)

Nessa nova Constituição, observasse à primeira citação as diretrizes da educação: “traçar as diretrizes da educação nacional”, ela foi inovadora, contudo, já foi substituída em 1937, que apesar de ter sido outorgada em um golpe de Estado, preservou o artigo que tratava sobre as diretrizes nacionais da Educação. (FILHO; LOCCO, 2009)

Em 1945, iniciava-se uma nova era, a volta do Brasil à Democracia, e uma mudança significativa na evolução do Direito à Educação, em 1953, o nome Ministério da Saúde Pública passa a se chamar MEC (Ministério da Educação e Cultura), o ensino primário e normal, é regulamentando e criou-se o SENAC, a criação do conselho Federal de Educação, a instituição do PME (Programa de Merenda na Escola) em 1947, a criação da CNA (Comissão Nacional de Alimentação) em 1954, a fundação em 1948 da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, a inauguração em 1956 do Centro Brasileiro de pesquisas e os Centros Regionais de Pesquisa, a campanha Nacional estimulada por Paulo Freire, que desejava alfabetizar adultos, e em 20 de dezembro de 1961 é criada a primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação. (ARCANJO, HANASHIRO, 2010)

2.6 Ditadura Militar

O grupo militar que assumiu o poder do país em 1964 criou uma legislação autoritária baseada em atos institucionais, enfatizando em sua Constituição (1967) a manutenção de um sistema opressor e cerceador de liberdades individuais.

Nesse cenário, a Carta Constitucional da época institui a assistência à maternidade, à infância e à adolescência enunciando que a EDUCAÇÃO é direito de todos e que deve ser dada no lar e na escola, assegurando a igualdade de oportunidade e promovendo o fomento da solidariedade humana. (LOPES, 2002)

É assinalado ainda, que o ensino é livre à iniciativa privada, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos. No artigo 168 é enunciado a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos, assim como a matrícula facultativa do ensino religioso, contrastando das legislações anteriores. (Constituição Federal de 1967)

2.7 Redemocratização e Leis Atuais

O período posterior ao regime ditatorial – a década de 80 – permitiu que a abertura democrática se concretizasse no país. Nessa nova fase com a promulgação da Constituição Federal em 1988 houve um reconhecimento no campo legislativo voltado à Educação.

A Educação tem hoje, na consciência da humanidade, um lugar assegurado entre os Direitos do Homem. Os Direitos do Homem são direitos inalienáveis, fundamentais, que decorrem da dignidade inerente a todos os membros da família humana. O reconhecimento é o fundamento da liberdade, justiça, e da paz no mundo. (MOURA, 2000, p. 237)

Na nova Constituição (1988), houve uma ampliação de direitos, no que tange a Educação, está passou a status de direito fundamental e social do cidadão, e pela primeira vez se falou em gestão democrática da Educação. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que, a educação é um processo abrangente, que inclui a formação para a cidadania e o trabalho como um princípio educativo. (FILHO; LOCCO, 2009)

Sobre isso, artigo 1º da LDB disciplina que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996)

Portanto, um Estado que pretende ser democrático, necessariamente, deve reconhecer a educação como um Direito Fundamental e Social, fator sem o qual qualquer outro esforço de convencimento será em vão. Assim, a interpretação do Direito à Educação deve levar em

conta os caracteres da fundamentalidade e da efetividade, conduzindo ao estabelecimento do princípio/valor da igualdade.

Nesse sentido, intrínseco ao dever do Estado para com a educação, está à garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizando-se em pré-escola, ensino fundamental e médio, nos termos do artigo 4º da LDB. Além disso, o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições e acesso e permanência na escola, o que corrobora com o entendimento de que a escola tem papel fundamental na formação do cidadão.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

Assim, infere-se que a legislação educacional engloba todos os atos e fatos jurídicos que tratam a educação como direito social do cidadão (FILHO; LOCCO, 2009). Ademais, a instituição escolar tem como compromisso:

Garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. (MEC, 1997, p. 33)

O direito à educação, portanto, contempla o pressuposto do mínimo existencial, como base principiológica para a concretização de direitos fundamentais, que é essencial para a existência do Estado Democrático de Direito (SOUSA, 2017). Extrai-se dessa noção, todos os princípios norteadores ordenamento jurídico brasileiro, como o princípio da dignidade humana, da solidariedade, da igualdade, entre outros.

3 NATUREZA JURÍDICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Direito à Educação está previsto na Constituição Federal de 1988, sendo um direito social (Art. 6º, caput, CRFB/88), constituindo premissa para a garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos. (SOUSA, 2017). Nesse sentido, a Carta Magna determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). Dispõe O art. 6º da CRFB/88 que:

Art. 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. (BRASIL, 1988)

Dessa maneira, a carta magna brasileira, elenca tal direito no rol taxativos de direitos sociais, contudo, é considerado também um direito fundamental do cidadão.

À luz da concepção doutrinária majoritária, o Direito à Educação é um direito público e subjetivo, de qualquer cidadão frente ao Estado, é um direito fundamental, e deve ser entendido como norma de eficácia plena e aplicabilidade imediata, indispensável para o desenvolvimento da pessoa, isto é, é um meio necessário para a formação do homem, é direito de caráter social, obrigatório e gratuito, sua efetividade não exige normas que o contemplem para seu alcance e sentido integral e direto. (SOUSA, 2017)

Assim, a interpretação do Direito à Educação deve levar em conta os caracteres da fundamentalidade e da efetividade, conduzindo ao estabelecimento do princípio/valor da igualdade.

3.1 Princípios Norteadores do Direito à Educação

A Constituição de 1988, que é uma constituição cidadã, quanto a sua elaboração, levou em consideração todos os dogmas e contexto histórico do Brasil da época de sua promulgação, isto é, pós-ditadura militar. Isso implica dizer que, a nova constituição brasileira, buscou assegurar direitos e garantias aos cidadãos, e trouxe como um de seus fundamentos, no art. 1º, inciso III, o princípio da dignidade da pessoa humana, mostrando tamanho valor e respeito de uma vida digna para todos os indivíduos, mostrando que é condição intrínseca e inerente de todo cidadão.

Assim, tal princípio é a base do atual ordenamento jurídico, com isso, a nova constituição, regulamentou em seu espoco alguns direitos fundamentais e sociais do cidadão, como o Direito à Educação, que é o objeto do presente estudo, e que também é considerado como pré-requisitos para efetivação de outros direitos.

O Estado Democrático de Direito deve tomar medidas para sua concretização, não somente garantir, mas também, medidas alternativas para que o cidadão mantenha-se na escola. Nessa seara, o Direito à Educação é parte da condição de dignidade humana e do mínimo existencial.

O mínimo é, antes de tudo, uma quantidade de um certo bem: um salário mínimo é uma certa quantia de reais; um mínimo de educação é uma certa quantidade de anos de escolaridade; um mínimo de alimentação é uma certa quantidade de comida; um mínimo de moradia é um teto para morar; um mínimo de trabalho é uma autonomia, entre outros. (SOUSA, 2017)

Importante registrar também, o que regulamenta o art. 206 da CFRB/88, o qual contém diversos outros princípios que norteiam o direito à educação em no ordenamento jurídico brasileiro.

Art. 206. 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 o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988)

Ademais, o Direito à Educação está diretamente ligado a outros princípios e direitos da República Federativa do Brasil, um cidadão para que possa exercer outros direitos, como por exemplo, o da liberdade, necessita ter uma consciência crítica, livre, e isso só será possível através da educação. Para que se concretize o que prevê a Constituição de 1988, em seus objetivos, um cidadão “educado” fomenta o sentimento de solidariedade social, o que resultará em uma sociedade mais justa e solidaria.

4 ESCOLA PÚBLICA E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO E CONDUTA DO CIDADÃO

É indiscutível o papel da Educação no desenvolvimento do cidadão do século XXI, que por sua vez, se dar por meio das ESCOLAS, que objetivam preparar o aluno para os desafios da contemporaneidade, formando cidadãos instruídos, críticos, conscientes e participativos. Para que estes possam exercer seus direitos básicos, respeitem as diferenças, a globalização, e exerça seu papel como membro da sociedade.

Contudo, a realidade brasileira, é marcada por desigualdade social, em que as diferenças entre as escolas públicas e privadas estão em espantosa desvantagem, o que acarreta um grande desafio para o poder público a suprir esse descompasso em prol de um ensino público que seja reflexivo, crítico e comprometido com a inclusão social.

No Brasil, o acesso à educação é regulamentado e disponibilizado pelo Ministério da Educação, que dispõe as diretrizes municipais, estaduais e particulares. Observa-se que a Escola é a instituição mais importante do atual contexto social, já que cabe a essa instituição educar o cidadão. A escola pública, gratuita e laica, é a prova da democratização

do ensino a todas as camadas sociais, colaborando juntos, professores, alunos pais e comunidade.

A escola desempenha uma função social, que diz respeito à formação do ser humano e, portanto, não é totalmente comparada a uma empresa capitalista. Cabe-lhe atender a toda população em idade escolar, além da que não teve acesso à escolarização no período atempado, e além de manter os alunos na escola, devem garantir sua aprendizagem. (FALSARELLA, 2018, p. 36)

Sem dúvida, com a chegada da nova Constituição a escola ganhou uma nova função social, na qual a escola pública é o principal objeto para sua efetivação e para que isso ocorra é necessária uma pedagogia que ajude os docentes no trabalho com todas as camadas sociais, o exercício de uma sociedade democrática só é possível através da educação, entende-se que:

A democracia só se consolida na medida em que cada um de seus membros esteja capacitado para participar das decisões, para opinar sobre rumos da sociedade, para interferir, para apresentar seus próprios pontos de vista e contrastá-los com pontos de vista diversos. (LIBÂNEO, 2001)

Percebe-se, portanto, que a escola pública, é o meio ativo, de democratização da educação, valorizá-la, é proporcionar o saber, não só o seu acesso, o Estado, também deve garantir aos alunos condições para a permanência e qualidade do ensino, isso resultará em uma melhoria de vida para o cidadão.

Importante ressaltar que, a educação, é pré-requisito para a efetivação de direitos civis e políticos de cidadania. Dito isso, é fundamental conceituar cidadania, para a análise de democratização da educação, considera-se “a cidadania como um conjunto de práticas política, econômicas, jurídicas e culturais que definem uma pessoa como membro da sociedade”. (VIERA, 2001)

Assim, não há dúvida, que a educação, que é disponibilizada principalmente pela escola pública, promove o status de cidadão do indiví-

duo, e tal afirmativa gera conflito pedagógico e jurídico, haja visto que pedagogicamente, a pessoa sem educação, continua sendo um cidadão, já juridicamente, a cidadania só é efetivada através da Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a breve observação conjuntural a respeito do papel da escola na pública na garantia do Direito à Educação na formação de cidadão, é insofismável o reconhecimento de que direito à educação é parte da condição de dignidade da pessoa humana e do mínimo existencial, aos olhos da Carta Magna.

O presente trabalho teve por conhecer o papel da escola pública na garantia do direito à educação para formação do cidadão. Através da análise e conhecimento adquirido percebe-se que na contemporaneidade, o acesso à Educação de qualidade, é imprescindível na formação de um cidadão, e que a escola pública é a principal forma de efetivação e alcance de todos.

O principal papel da escola, conforme verificou-se na historicidade do Direito à Educação, principalmente no cenário atual, é de socializar o conhecimento, a fim de fornecer uma formação moral e cidadã dos alunos, objetivando o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

É através da escola que a criança e o adolescente, jovem ou adulto encontram meios para que possam se preparar e realizar seus projetos de vida. Todavia, a qualidade do ensino se traduz em condição essencial e necessária para que haja uma efetiva formação intelectual e moral da pessoa.

Entende-se que sem formação de qualidade, poderá o cidadão ter seus planos frustrados. Assim, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à educação, como o pressuposto do mínimo existencial, sendo interpretado como a base principiológica para a concretização de direitos fundamentais, que é essencial para a existência do Estado Democrático de Direito.

Assim, o Direito à Educação deve ser interpretado de maneira a levar em consideração a fundamentalidade e efetividade desse direito, a fim de conduzir à concretização do princípio da igualdade e da dig-

nidade. Nisso, a prática escolar constitui-se em uma ação intencional, continuada, sistematiza e planejada para com a criança e adolescente, cujo objetivo é formar cidadãos capazes de ter uma atuação digna e competente perante a sociedade.

Ademais, o Direito à Educação promove o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e da cidadania, assim como contribui para construção da identidade social, além de propiciar o desenvolvimento de uma sociedade livre, justa e solidária, sendo que o Direito à Educação é erga omnes, pertence a todos de maneira geral.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A História da Educação no Brasil**. São Paulo. Editora Biblioteca 24 horas, 2010.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30/11/2019.

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. Acesso em: 30/11/2019.

BRASIL. **Constituições brasileiras, 1824**, Volume I. (PDF) Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 03/12/2019.

FALSARELLA, Ana Maria. **Educação Básica e Gestão da Escola Pública**. São Paulo. Editora Junqueira & Marin, 2018.

FILHO, Teófilo Bacha; LOCCO, Leila de Almeida de. **Direito Aplicado a Educação**. Curitiba. Editora IESDE BRASIL S.A, 2009.

GURSKI, Roselene. **O lugar simbólico da criança no Brasil: uma infância roubada?** (Artigo). Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1590%2FS0102-46982012000100004> Acesso em 30/11/2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo. Edições Loyola, 2001.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direito na História**. São Paulo: Editora Max Limonand, 2002.

MARCONDES, Sandra. **Brasil amor à primeira vista! Viagem ambiental no Brasil do século XVI ao XXI**. São Paulo. Editora Peirópolis, 2005.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30/11/2019.

MOURA, Laércio Dias. **A Educação Católica no Brasil**. São Paulo. Editora Loyola, 2000.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Série IDP - Direito à Educação - requisito para o desenvolvimento do país**. São Paulo. Editora Saraiva, 2017.

VIERIA, Liszt. **Os Argonautas da Cidadania: a sociedade civil na globalização**. São Paulo. Editora Record, 2001.

A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS: EXERCÍCIO DA ADVOCACIA E EDUCAÇÃO EM DEBATE

Felipe de Araújo Chersoni

Elcio João Gonçalves Moreira

INTRODUÇÃO

A advocacia é uma das principais ferramentas sociais de acesso do cidadão aos seus direitos e garantias constitucionais, com ela o Estado tem o seu caráter punitivo flexibilizado, na medida em que, para que ele atue nas relações privadas, uma gama de peculiaridades jurídicas devem ser respeitadas. A importância de entender a história e a interminável luta pelos direitos humanos dentro do exercício da advocacia, faz com que se una a técnica com os objetivos históricos da profissão. Este trabalho objetiva fazer com que se resgate o caráter vanguardista da advocacia, entendendo então o papel político e social que a profissão representa, trazendo um sentimento de defesa de direitos e possibilitando que as pessoas entendam que a profissão da advocacia ultrapassa interesses meramente pecuniários, de tal forma que se aproxime o social da prática do advogado, e assim demonstrar que não existe uma separação entre exercer a advocacia e defender os direitos humanos.

Para tanto, entender os direitos humanos em uma perspectiva crítica é relevante para que o operador do direito, em sua prática, compreenda que uma advocacia afastada dos direitos humanos, não presta

por inteiro, o caráter social que os grandes advogados exerceram, para que se continue este legado, necessita-se de uma educação voltada para os direitos humanos, desde a base, e mais contundentes nos bancos universitários.

1 O EXERCÍCIO DA ADVOCACIA E A SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

Partindo do pressuposto de que os Direitos Humanos é algo que constantemente deve ser defendido (VIEIRA; DUPREE, 2004, p. 49). Mascaro (2002, p. 267) defende a ideia de que os direitos humanos é algo inerente à própria construção jurídica, porém, para o autor existe certo preconceito dentro deste campo e, em específico com este tema de abundante literatura e de extrema importância.

A partir desta primeira constatação, pode-se vislumbrar a problematização da temática, qual seja, a criminalização da luta pelos direitos humanos. A partir deste paradigma Vieira e DuPree (2004, p. 50), traz uma problematização ainda maior, ambos se perguntam, quem deve respeitar os direitos humanos? E em primeira resposta, eles chegam ao Estado. De certa forma, e conceitualmente falando, o Estado aquele ente que deve viabilizar os direitos, mas contraditoriamente ele também acaba em alguns momentos, afrontando os direitos por ele próprio viabilizado.

Seguindo este viés, Seder (2007, p. 81) aponta que durante o período da ditadura militar, o Brasil afrontou em diversas escalas os direitos da pessoa humana, bem como os direitos civis de seus cidadãos. Obviamente que durante este período, se intensificou os movimentos em prol dos direitos inerentes aos indivíduos como a liberdade, contra a violência deslegítima estatal e outros, e após este trágico capítulo de nossa história, houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ia contra todas as atrocidades que marcou estes tempos. Sendo assim, a Constituição é considerada por muitos, inclusive pela Organização das Nações Unidas, uma das grandes armas que o Brasil possui para defender este direito (BRASIL, 2015, p. 2).

Junto com o advento de nossa constituição que deu início aos anos de democracia em nosso país, a figura do advogado ganhou notorie-

dade, com o art. 133 da Carta Magna, onde diz que “o advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei” (BRASIL, 1988).

Nessa transição da redemocratização brasileira em relatos, os advogados representaram grande parte das pessoas que fizeram resistência e pró-existência aos militares, muitos deles em partidos políticos, como o PTB (KECK, 2010, p. 45).

Este período foi marcado por diversos atentados. Estes atentados resultavam em bombas, emboscadas a pessoas que militavam contra o movimento militarista, esses atos eram comuns. Muitas entidades sofreram, bem como, membros dessas entidades até hoje não foram encontrados. Porém um acontecimento em específico marcou este período, em 1980 uma carta bomba foi enviada a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) do Rio de Janeiro, subseção de Niterói que ocasionou o óbito uma das mais antigas funcionárias da Ordem dos Advogados (REIS, 2010, p. 222).

Diante desse paradigma anteriormente exposto, Petrarca (2014, p. 182), aponta que muitos atores sociais, foram importantes nesta redemocratização e após dela, muitos continuaram engajados na luta pelos direitos humanos, dentre esses atores, estão os advogados. Os mesmos são responsáveis por mobilizar um reconhecimento jurídico na defesa dessas causas.

Como consequência ao anteriormente exposto, em entrevista Antônio Modesto da Silveira, este que foi um dos maiores advogados reconhecidos pela defesa dos sequestrados políticos pelo Estado durante o período da ditadura, e após continuou seu ativismo em favor dos Direitos Humanos, afirmou que, os advogados eram intensamente fraternos, defendiam os Direitos Humanos com muito empenho, ali, todos os profissionais, carregavam consigo um espírito de resistência e amor ao direito de defesa, bem como, agiam para coibir a mão punitivista estatal. O mesmo nesta entrevista ainda cita Sobral Pinto, Raul Lins e outros. Estes, como grandes defensores e militantes que o direito formou, neste sentido, para ele, isso se deu muito pelo empenho das academias em Direito, que na época, colocava os direitos humanos, em patamares nos quais, se constituam verdadeiros militantes pós o

termino da graduação, ressaltando o mesmo, a importância de se ter um estudo crítico nos bancos universitários (SPIELER; QUEIROZ, 2013, p. 115).

E esse compromisso histórico foi pactuado no estatuto da advocacia e da OAB, este que em seu Art. 44, I, elenca que “defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os Direitos Humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis” é uma das finalidades da atividade advocatícia (BRASIL, 1994).

E esse compromisso não se configura apenas pela luta dos advogados no período da ditadura. Nunomura (2014, p. 72) resgata que antes disso, existiu o saudoso Luiz Gama, que foi poeta, jornalista e abolicionista, o mesmo que ainda na infância foi vendido por seu pai, dedicou à vida na abolição dos escravos, tendo catalogado mais de 500 escravos libertados por sua luta. No ano de 1869, após ter por várias vezes negada, conseguiu autorização do poder judiciário para exercer a advocacia. O mesmo foi responsável por extinguir a lei de 7 de novembro de 1831, onde deixou de ser legalizado o tráfico negreiro de africanos, sendo considerado um dos maiores advogados da história.

2 DIREITOS HUMANOS COMO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO

Dallari (2007, p. 29) aponta que logo após o período de ditadura, a sociedade acabou por revelar uma faceta na qual vinha na mão do crescimento de políticas públicas voltadas para o campo social. E para tanto, este consenso, veio atrelado aos movimentos da sociedade civil organizada, no qual se defende que os direitos humanos devem reger os princípios fundamentais de uma sociedade justa, livre e harmônica.

Silva (2012, p. 37) constata que nos anos de 1980, conforme se retomou a democracia, começou a se constituir todo um trabalho voltado, para a educação em Direitos Humanos, porém, este trabalho foi elaborado de uma forma institucional, embora de maneira bem reduzida eles tivessem como alicerce o plano nacional do Estado.

Sendo assim, a formação em Direitos Humanos, proporciona uma visão social ampla, trazendo então o sujeito para dentro da participação em sociedade, conduzindo a democracia brasileira para patama-

res fortes. Neste ponto, a discussão se faz acerca da educação de base (BRASIL, 2013, p. 23). E neste sentido, a escola não pode exercer apenas uma função de controladora de corpos, muito menos de transmissora de conteúdos, é eficaz entender que a escola é uma extensão da comunidade, e seus anseios necessitam ser discutidos dentro dela. Sobretudo, é natural lutar por uma escola democrática, que privilegia o aprendizado e incentiva a cultura de paz dentre seus pares. Desta forma, promover um aprendizado pautado nos Direitos Humanos é ideal para que se possam entender as pessoas como seres sociais e subjetivos, fazendo assim, com que se promova o respeito entre os cidadãos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 34).

Seguindo este viés, essa base em direitos humanos, promove uma solidificação em anseios sociais, fazendo com que o aluno, ao chegar aos bancos das universidades, entenda que uma boa educação parte da perspectiva crítica social, e que direitos humanos, é um promotor de mudanças na realidade fática vivida pela sociedade. Porém, até nas salas dos cursos de direito, e para, além disto, até dentro dos órgãos formados por advogados, observa-se agentes não simpáticos à promoção das causas defendidas pelos direitos humanos, mostrando então uma indisposição até que física aos temas (CAÇAPAVA, 2015, p. 54).

A autora ainda aduz que:

De fato, não é raro encontrar os alunos sentados nos cantos da sala de aula ou nas cadeiras do fundo, de braços cruzados e com expressão pesada com um discurso pronto para desmontar o professor que entrou para defender os direitos humanos. Essa disposição física e psicológica dos alunos é triste e perigosa e cabe ao educador desconstruir esse pré-conceito para conseguir passar seu conteúdo de forma proveitosa (CAÇAPAVA, 2015, p. 55).

Fazendo uma análise do pontuado acima, observa-se que, se desde a educação de base, os direitos humanos fossem utilizados como norteador da educação, podia-se quando jovens, tanto nos bancos das universidades, quanto em atos da vida cível, compreender a pluralidade humana, bem como seus anseios e assim construir uma sociedade justa e humanitária, com maior participação social.

Pois, é certo de que, a administração pública, como todos os gestores, bem como, entidades políticas e governamentais, tem como norteador os Direitos Humanos, e é imprescindível que uma pessoa que estudou Direito, irá atuar, junto a tais órgãos, e para, além disso, buscando a garantia de direitos para pessoas humanas (SANTINELLI; LOURENÇO, 2012, p. 96), portanto, é inimaginável que tais profissionais não sejam também, defensores de direitos humanos. E neste sentido, configura-se a ideia de que, o ensino não pode ser considerado um instrumento de dominação e de segregação social (LIMA; LIMA, 2018, p. 166).

Neste sentido, a ideia de uma educação fortalecida por estes pilares faz com que se formem indivíduos preocupados com a liberdade humana, obviamente que não se tratando do conceito de liberdade senso comum, mas na ideia de que o indivíduo pense democraticamente, prezando uma educação pautada no diálogo. E assim, criando um ambiente de reflexão dos anseios sociais e do indivíduo como parte do todo e não de si mesmo. Se colocando como ator social e questionando seus próprios atos (FREIRE, 1967, p. 57).

3 DEFENSORES E DEFENSORAS DOS DIREITOS HUMANOS EM RISCO: A CRIMINALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Miranda (2019, p. 9) demonstra que conceitualmente falando, defensores e defensoras de direitos humanos, são pessoas que atuam de maneira a concretizar os direitos, bem como as liberdades, ajudando então na manutenção da democracia e também do Estado de direito. A atuação destes agentes é ampla, consiste em denunciar as violações de direitos humanos, bem como, acompanhar as vítimas que tiveram seus direitos violados. Seguindo este viés, a importância desses agentes é extrema, não só socialmente falando, mas também para a garantia dos mecanismos que atuam em âmbito internacional de direitos humanos. Sendo assim, questões controversas começam a surgir, devido à grande atuação dessas pessoas militando por diversas causas, constantemente os mesmos sofrem ameaças, desaparecimentos, execuções forçadas, mortes bem como diversas outras formas que

buscam paralisar suas atividades, e como consequência gerar desestímulo para que outras pessoas não se engajem na luta por esses direitos (MIRANDA, 2019, p. 9-10).

De maneira a enfatizar a problemática, buscamos amparo no comitê brasileiro de defensoras e defensores de direitos humanos (SANTOS; SOUZA, 2017, p. 17), no ano de 2016, ocorreram 66 assassinatos de pessoas que encabeçavam ou estavam envolvidas em grandes movimentos de militantes que lutam por direitos humanos. E no ano de 2017, até o levante feito pelo mesmo grupo, já haviam sido contabilizados mais de 37 mortes. Essas vidas representam o dobro de pessoas mortas no mesmo período do ano anterior.

Segundo a comissão pastoral da terra (SANTOS; SOUZA, 2017, p. 7-8), o ano de 2016, foi marcado por intensas perdas e um aumento significativo de conflitos por terras. Esse crescimento foi o maior levando em consideração os últimos 32 anos, segundo esses dados, foi contabilizada mais de 1.079 conflitos, uma média de 2,9 conflitos por dia. E neste levante foi constatado um aumento de 22% de pessoas assassinadas em comparação com o mesmo período de 2015. A região da Amazônia legal é onde consiste o maior número de conflitos e mortes, registrando nos primeiros cinco meses de 2017, 25 assassinados em decorrência dos conflitos agrários.

Esse não é um panorama exclusivamente nacional, em diversos lugares do mundo, existe esse risco a quem defende os Direitos Humanos, pelo menos é o que aponta a Anistia Internacional em seu relatório de (SANTOS; SOUZA, 2017, p. 57). No Egito, por exemplo, as autoridades do próprio país usam diversos artifícios para conter o trabalho desses defensores, é um esforço no qual visam silenciar todas as vozes que militam em favor desta causa. O levantamento aponta que os militares, fecharam uma ONG que oferecia apoio a sobreviventes de tortura e violência.

Outra questão relevante no país é o chamado “Caso 173” contra os defensores de direitos humanos e ONGs. Os juízes de instrução convocaram pelo menos 28 defensores, nos quais, foram questionadas a eles, questões relacionadas a acusações que incluíam receber financiamento de países estrangeiros ou até mesmo empresas, que visavam com que esses defensores prejudicassem a segurança nacional do Egito. De

maneira arbitrária muitos juízes enquadram esses defensores em diversos crimes, alguns desses prevendo sentença de até 25 anos (SANTOS; SOUZA, 2017, p. 58).

Neste contexto anteriormente mencionado, rever o papel das organizações, profissões e cidadãos na luta por Direitos Humanos é essencial, neste sentido, Júnior (2015, p. 6) aponta que em meio a esse contexto emergem categorias que vão identificar o papel do direito na realidade social para enfim compreendê-la e inseri-la e uma práxis de transformações sociais. E esta mudança se faz possível apenas na medida em que se empoderar os movimentos sociais em coordenação com uma prática emancipatória das organizações que militam em favor de direitos humanos. Em especial a advocacia popular, em assumir uma tensão jurídico-política e assim combater os limites da cultura jurídico e judicial, e assim superar o modelo epistemológico formalista.

CONCLUSÃO

Observa-se que o exercício da advocacia se deu na militância de grandes profissionais, que possibilitaram uma mudança na estrutura social de nossos país, através do bom exercício da profissão. Também cabe salientar que o exercício da advocacia não pode ser desvinculado da luta pelos direitos humanos, e que cada dia mais os direitos humanos necessitam da atuação da advocacia neste campo. Denunciou-se também a criminalização da militância por tais direitos, em contextos nacionais e internacionais, questão que torna a profissão da advocacia ainda mais necessária e vinculada às lutas sociais por direitos, neste sentido, fica demonstrada o quão importante é o estudante e o profissional do direito ser engajados neste campo de atuação e pesquisas.

Seguindo este panorama, cabe ressaltar que se faz extremamente necessário encaixar o ensino base nos moldes dos direitos humanos, possibilitando então a formação de cidadãos engajados nas lutas sociais, e para, além disso, a formação em direito, deve ser pautada nessas bases, pois, observou-se no decorrer do texto, que o exercício da advocacia está intimamente ligado a luta por direitos. Os anseios sociais desaguam nos escritórios Brasil afora, e neste sentido, os mesmos devem ser sensíveis a tais questões, e defendê-las frente ao Estado.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. **O Estado dos Direitos Humanos no Mundo 2017/2018**. Londres, 2018.

BRASIL. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: avanços e desafios**. Brasília: Ministério de Direitos Humanos, 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 mai. 2020.

_____. **Direitos Humanos em Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil**, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm>. Acesso em: 09 mai. 2020.

CAÇAPAVA, Elisa Pires da Cruz Reale. O Ensino Dos Direitos Humanos no Curso de Direito Como Luta Política: uma prática para a liberdade. In: **Revista Direito Mackenzie**, São Paulo, v. 9, ed. 2, p. 45-59, 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. Paraíba: Universitária, 2007. cap. 1, p. 29-49. ISBN 978-85-7745-147-X.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JÚNIOR, José Geraldo de Sousa. **Uma concepção alargada de acesso e democratização da justiça**. In: JUSTIÇA e direitos humanos: perspectivas para a democratização da justiça. Curitiba: Terra de direitos, 2015.

- KECK, ME. **PT – A lógica da diferença**: o partido dos trabalhadores na construção da democracia brasileira. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
- LIMA, José Edmilson de Souza; LIMA, Milena Moraes. Educação em Direitos Humanos e Ensino Jurídico: um diálogo necessário. In: **Revista DIREITO UFMS**, Mato Grosso do Sul, v. 4, n. 2, p. 160-174, 2018.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Sobre os Direitos Humanos e sua Tutela**. São Paulo: RFDUSP, 2002.
- MIRANDA, Juliana Gomes. **Defensores e defensoras de direitos humanos**: o entendimento da corte interamericana. Brasília: IDP, 2019.
- MOTA, Caio. **2016, ano do golpe e do aumento da violência no campo**. Comissão Pastoral da Terra, 2017. Disponível em <<https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3768-2016-ano-do-golpe-e-do-aumento-da-violencia-n>>. Acesso em: 9 mai. 2020.
- NUNOMURA, Eduardo. **Escravo e abolicionista**. São Paulo: Humanidades História, 2014.
- PETRARCA, Fernanda Rios. **A Luta Pelos Direitos Humanos**: profissionalização de causas e politização do direito. Salvador: CADERNO CRH, 2014.
- REIS, José Roberto Franco. **O Coração do Brasil Bate nas Ruas**: a luta pela redemocratização do país. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
- SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em Direitos Humanos no Brasil**: da ditadura à atualidade. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SANTINELLI, Fernanda; LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva. O ensino de Direitos Humanos nos cursos de graduação em Administração Pública. In: **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 49, ed. 196, p. 95-109, 2012.

SANTOS, Layza Queiroz; SOUZA, Alice de Marchi Pereira de. **Vidas em luta: criminalização e violência contra defensoras e defensores de Direitos Humanos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2017.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Elaboração, Execução e Impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de Caso no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SPIELER, Paula; QUEIROZ, Rafael Mafêi Rabelo. **Advocacia em Tempos Difíceis: ditadura militar 1964–1985**. Curitiba, 2013.

VIEIRA, Oscar Villhena; DUPREE, A. Scott. **Reflexões Acerca da Sociedade Civil e dos Direitos Humanos**. São Paulo: SUR, 2004.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. In: **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS EM PEDAGOGIA**, Brasília, v. 95, ed. 239, p. 31–54, 2014.

EDUCAÇÃO E DIREITOS LINGÜÍSTICOS DOS POVOS INDÍGENAS

Daniel Machado Gomes

Tiago da Silva Cicilio

Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes

INTRODUÇÃO

O ano internacional das línguas indígenas, instituído em 2019 pelo flagrante risco de extinção linguística dos grupos comunitários tradicionais, chamou atenção para a necessidade de valorização da pluralidade linguística, mobilizando o mundo em torno da política cultural na esfera dos bens de natureza imaterial. A principal questão deste artigo é demonstrar que a educação indígena é importante meio para a conservação da diversidade linguística destes povos. A efetivação dos direitos fundamentais das comunidades indígenas impõe a adoção de políticas educacionais que valorizem os idiomas tradicionais dos povos da floresta, ao lado do português. O texto que segue tem o objetivo de demonstrar a necessidade de políticas educacionais que valorizem a inclusão, contemplando adequadamente a diversidade linguística e cultural do nosso povo. A pesquisa se justifica a medida que na prática se observa fatores impeditivos do desenvolvimento das línguas dos povos tradicionais, contribuindo para o processo acelerado de extinção dos saberes desses grupos. A elaboração do presente artigo empregou a pesquisa bibliográfica em livros e artigos de periódicos e em normas nacionais e supranacionais.

O texto que segue foi dividido em duas partes. A primeira evidência parte do arcabouço jurídico-normativo internacional e nacional que trata dos bens imateriais dos grupos comunitários. A Convenção nº 169 foi um marco na proteção e promoção cultural dos povos indígenas e tribais, seguida da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que, junto da Convenção, orienta a promoção e preservação das línguas indígenas, as quais gozam de proteção constitucional e infraconstitucional no Brasil. A segunda e última seção se dedica às questões que envolvem o ensino das línguas indígenas, considerando a preservação da cultura e dos saberes das comunidades tradicionais. Para ilustrar os desafios do ensino das línguas indígenas, ao final será exposta a experiência do projeto *Uma Experiência de Autoria*, que investe em capacitação de professores indígenas para a elaboração e manutenção de grades curriculares e materiais didáticos específicos para comunidades de índios.

DIREITOS LINGÜÍSTICOS DE POVOS INDÍGENAS

A Convenção nº 169³², de 27 de junho de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi o marco fundamental da proteção e promoção dos direitos dos grupos comunitários, nascida como promessa de instruir governos na garantia dos direitos e dos princípios fundamentais de povos indígenas e tribais. Essa norma internacional trata de muitos aspectos, dentre eles os saberes das comunidades tradicionais. Tais saberes representam a vitalidade social, agindo fundamentalmente na permanência da memória comunitária. Os idiomas indígenas ao ser considerados bem histórico imaterial fortaleceu sua salvaguarda e abriu espaço para a criação institucional de mecanismos eficientes de proteção e promoção.

Antes, porém, os povos indígenas e tribais já contavam com a Convenção e Recomendação sobre populações indígenas e tribais de

32 Entrou em vigor internacional em 1991, mas o Governo brasileiro só ratificou em 2002, depositando o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002. Foi Internalizada pelo Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, com *status* de instrumento normativo capaz de garantir a preservação da memória dos povos tradicionais no Brasil.

1957 e com outros instrumentos internacionais que promovem os direitos humanos dos vulneráveis e a prevenção à discriminação. Após a Convenção nº 169 surgiram outras, como a Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial³³ de 2006 e aquelas que serão comentadas a seguir.

As línguas de grupos comunitários entraram na pauta dos direitos humanos de forma isolada no fim do século XX, justamente pela acentuação dos desaparecimentos, marginalizações, degradações, principalmente provocado pelo processo de mundialização da economia, da informação, da comunicação e da cultura. Em junho de 1996, na cidade de Barcelona, instituições e organizações não-governamentais assinaram a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), patrocinada pela UNESCO, somando-se aos demais instrumentos de proteção do saber tradicional comunitário.

A DUDL elenca diversas garantias às comunidades linguísticas³⁴, além de definir os direitos linguísticos como individuais e coletivos. São considerados individuais os direitos a serem reconhecido como membro de uma comunidade linguística; a usar a língua privada e publicamente; manter e desenvolver a própria cultura. São considerados direitos coletivos o ensino da própria língua e da própria cultura; a presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; assim como, serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

Essas garantias às comunidades linguísticas recebem guarita jurídica constitucional e infraconstitucional no Brasil. A Constituição da República de 1988 é reconhecida como um marco na proteção constitucional da memória e da cultura indígena e o artigo 231 confere

33 Surgiu justamente por causa da preocupação comum de salvaguardar os bens imateriais da humanidade, os quais são manifestos, em particular, no campo das tradições e expressões orais, incluindo a língua como vetor; nas artes do espetáculo; nas práticas sociais, rituais e atos festivos; nos conhecimentos e usos relacionados com a natureza e o universo; e, nas técnicas artesanais tradicionais (UNESCO, 2003).

34 A Declaração define comunidade linguística como toda sociedade humana que se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros, como as comunidades indígenas que possuem língua própria (UNESCO, 1996)

proteção especial aos bens imateriais da comunidade indígena, os quais devem figurar no Registo de Bens Culturais de Natureza Imaterial (Decreto nº 3551/2000). O Decreto nº 7.387/2010 instituiu o Inventário Nacional de Diversidade Linguística³⁵, com vistas a dar efetividade a políticas culturais para a identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, devido a língua ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos.

A salvaguarda da diversidade linguística das comunidades indígenas é de inestimável valor humanístico pela riqueza e real contribuição para a sociedade. O tema encontra na Convenção nº 169 sua promoção e promoção no livre acesso à educação e no desenvolvimento de uma estrutura educacional dos povos indígenas. A qual deve ser igual ao restante da comunidade nacional e dirigida pela própria comunidade a que se destina, independente da região ou da comunidade, o que está em total sintonia com a perspectiva comunitarista que veremos capítulo seguinte. Dentre outras normas, a convenção estabelece o seguinte:

Art. 26 - Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Art. 27 - 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e

35 O inventário tem o objetivo de mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico e conferindo, caso preenchido os requisitos, o título de referência cultural brasileira.

execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

No que diz respeito ao ensino das línguas, a Convenção 169 orienta a criação de medidas que atendam aos interessados em aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo; no caso de impossibilidade desse ensino, tornando-se determinante a consulta aos respectivos povos para que possam viabilizar formas para sua efetivação. Além de programas para que os índios se tornem fluentes na língua nacional ou em uma delas, para suprir as necessidades da comunicação com os não índios; e plataformas capazes de preservar, promover e desenvolver as línguas indígenas para quaisquer indivíduos interessados (artigo nº 28³⁶).

Inclusive, neste mesmo sentido, a Constituição de 1988, ao regular os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, diz que o ensino educacional deve assegurar formação básica comum respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Nesse artigo 210, em seu parágrafo 2º, o constituinte assegurou às comunidades indígenas, no ensino educacional, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Essas e outras normas tem uma razão de ser.

36 Art. 28 - 1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo. 2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país. 3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

Estima-se que na época do descobrimento das américas, os indígenas que habitavam as terras pindoramas (ao menos, seis milhões de indígenas) falavam cerca de 1.200 línguas, pertencentes a diferentes famílias e troncos linguísticos (DA ROCHA D'ANGELIS *et al*, 2019, p. 2).

ENSINO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Os povos da terra resistiram e resistem. Agora já não são milhões³⁷ e a diversidade idiomática é menor que 190 línguas, dos diferentes povos em diferentes regiões do país (MOSELEY, 2010). E sem otimismo, grande parte das línguas indígenas desaparecerão por sua extrema vulnerabilidade: veremos ainda mais empobrecimento do Atlas Linguístico Brasileiro. Se debruçarmos o olhar sobre lugares como a Ilha de Vera Cruz, plurilinguística, cenário de um intenso intercâmbio linguístico, fatalmente, iremos indagar “o que leva um grupo étnico a abandonar o uso da língua tradicional em suas práticas comunicativas cotidianas?” (MAHER, 2010, p. 34).

No Brasil, como demonstra a professora em linguística Terezinha de Jesus Machado Maher, esse abandono “foi principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que várias comunidades indígenas brasileiras ‘optaram por abandonar’ suas línguas tradicionais” (MAHER, 2010, p. 34).

Uma comunidade de fala não desiste de sua língua voluntariamente, não toma a fria decisão racional de deixar de falar certa língua porque chegou a ‘conclusão de’. Esse desaparecimento linguístico é consequência de um emaranhado de circunstâncias sócio-históricas que teve seu principal fator a coerção ideológica e física. O alvo para ataque preferido pelos algozes que pretendem modificar a cultura de um grupo para algum benefício. A exemplo do Diretório dos Índios, conhecido como “Diretório Pombalino”, que foi instituído para proibir o uso de línguas indígenas nos aldeamentos, donde a ordem era ensinar o idioma substituto: a língua portuguesa (DA ROCHA D'ANGELIS *et al*, 2019, p. 5).

37 O Censo Demográfico 2010, realizado pelo IBGE, contabilizou 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas.

A linguagem nos permite comunicar ideias, sentimentos e sentido com o outro, definir identidades, expressar história e cultura, requerer e defender direitos e participar da esfera pública para a construção do nosso futuro. É por meio do diálogo que se obtém e passa informações, tanto para sua própria comunidade, quanto para o mundo, gerando impacto no próprio pensamento humano, este responsável pela compreensão do mundo. E ainda que falado por um pequeno número de pessoas, ou por uma só pessoa, as línguas indígenas que ainda existem precisam ser protegidas e promovidas justamente por serem portadoras de referência à identidade, à ação e à memória das comunidades tradicionais, que constituem um dos grupos que formaram a sociedade brasileira. Com sua desapareição perdemos e perderemos os conhecimentos, os indícios e as informações sobre toda a estrutura tribal, elementos que incorporam naquela cultura, e a nós mesmos.

Dada essa importância, 2019 foi o Ano Internacional das Línguas Indígenas (AILI). O tema foi posto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no dia Internacional dos Povos Indígenas comemorado em 2018. Não foi à toa, chamou-se atenção para a urgência de valorização da pluralidade linguística, já que na época das seis a sete mil línguas que perseveram no planeta, 97% da população mundial fala 4% e 3% fala os 96% restantes. É fato que sem medidas efetivas para abordar essas questões assistiremos o contínuo desaparecimento, exponencial e amplo, das línguas que compõe a humanidade, junto delas as memórias, as histórias, tradições, reduzindo drasticamente a riqueza da diversidade dos povos ao redor do globo.

No Ano Internacional das Línguas Indígenas a UNESCO trabalhou em cinco áreas-chave: (i) maior compreensão, reconciliação e cooperação internacional; (ii) criação de condições favoráveis ao compartilhamento de conhecimento e disseminação de boas práticas em relação às línguas indígenas; (iii) integração de línguas indígenas na configuração padrão; (iv) empoderamento por meio da capacitação; e, (v) crescimento e desenvolvimento através da elaboração de novos conhecimentos. Desenvolveu-se também um atlas com as línguas indígenas existentes em cada país e o grau de perigo de extinção. De

acordo com a classificação, há línguas: seguras³⁸; vulneráveis³⁹; definitivamente em perigo⁴⁰; severamente em perigo⁴¹; criticamente em perigo⁴²; e, extinta.

Pretendeu-se publicizar os esquecidos e os mecanismos de autopreservação e desenvolver uma rede de cooperação para que as culturas possam ser transmitidas para as gerações futuras e para garantir tratamento equânime do saber indígena na educação formal/informal e a devida inclusão nas políticas e nos debates científicos (UNESCO, 2019, p. 3). Em 2002 foi lançado pela UNESCO na Nicarágua um programa chamado Sistemas de Conhecimento Locais e Indígenas que se converteu num projeto para registrar os conhecimentos indígenas transmitidos pelos detentores desse saber: a comunidade mayangnas (UNESCO, 2019, p. 3). A primeira etapa resultou em 450 páginas, com volume em mayangna e outro em espanhol, um passo fundamental já que se seus saberes não fossem registrados, se perderiam gradualmente, alcançando o esquecimento absoluto.

Essa é uma mostra de que “o processo de deslocamento lingüístico não é um fenômeno irreversível, nem a perda lingüística inevitável, pois comunidades de fala podem, ainda que essa não seja em nada uma tarefa banal, oferecer resistência sociolingüística” (MAHER, 2010, p. 35). A professora Terezinha de Jesus Machado Maher adverte que é determinante para a adoção de política local, doméstica que ofereça chances reais de ser bem sucedidas considerando que (i) a orquestração dos projetos deve ser “feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas”, evitando a implementação de políticas com base em conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social; e (ii) antes de se tentar descobrir o que funciona e o que não funciona é necessário “um diagnóstico tão acurado quanto possível do grau de vitalidade dessa língua no ambiente em que ela é falada

38 Faladas por todas as gerações.

39 Falada, mas restrita a ambientes específicos.

40 Não se aprende a língua como língua materna em casa.

41 Falada pelos mais idosos, sem que seja ensinado aos mais jovens.

42 Falantes idosos, mas não há frequência em seu uso.

e da atitude da comunidade de fala em questão em relação a sua língua tradicional” (MAHER, 2010, p. 35).

A tendenciosa assimetria linguística que provoca a expansão do português e a enfraquecimento local das línguas indígenas deve ser revertida para que não continuaremos a assistir várias línguas sendo extintas nas próximas décadas. Observando a primeira advertência supramencionada, um grupo de professores do Acre, orientados pela professora Terezinha (MAHER, 2010, p. 35 e 36), se dedicam há algumas décadas a mobilização social e política em favor das línguas ancestrais. Esses professores fazem parte do projeto educacional *Uma Experiência de Autoria*, coordenado por uma entidade local, não-governamental chamada Comissão Pró-Índio do Acre.

O *Uma Experiência de Autoria* investe em capacitação de professores indígenas da localidade para a elaboração e manutenção de grades curriculares e materiais didáticos específicos para a comunidade; e para atuarem como pesquisadores orientados pelos assessores e consultores da entidade sobre inúmeros temas. Uma dessas pesquisas teve “objetivo de fazer um diagnóstico do grau de vitalidade de suas línguas tradicionais em suas aldeias e das atitudes dos membros de suas comunidades” (MAHER, 2010, p. 36). E a partir de um exame, traçar políticas de fortalecimento das línguas locais.

Desse projeto, Tereza de Jesus diz que em certa ocasião “a figura do próprio professor indígena se constitui, curiosamente, em um agente importante de enfraquecimento das línguas indígenas locais” (MAHER, 2010, p.40). Isso porque os professores se formam em português e educam muitas crianças, como seus filhos, para falarem português a fim de que alcancem algum prestígio social ou trabalho assalariado, deixando suas línguas matrizes em segundo plano. Indagados, respondem que apesar de representar uma ameaça, isso “favorecia a sobrevivência de seus povos, já que o domínio da língua portuguesa era necessário para que eles pudessem se defender no confronto com a sociedade envolvente” (MAHER, 2010, p.40).

É nessa problemática de conciliação entre uma língua de (re) afirmação identitária (língua indígena) com outra que traz vantagens econômicas, políticas e sociais no interior das próprias aldeias, que se percebe a necessidade de levar em conta, nas políticas linguísticas, a

ecologia do ambiente linguístico para maximizar as interrelações funcionais para o determinado grupo (MAHER, 2010, p.40 e 41). Não só, isso revela o dever do Estado brasileiro em criar modelos educacionais que favoreçam a inclusão dessas línguas e práticas pedagógicas e currículos aptos a não reproduzir assimetrias da nossa estrutura social. Assim, valorizando a igual diferenças das quais representam a identidade da nossa sociedade.

CONCLUSÃO

A pesquisa pretendeu demonstrar a importância de políticas educacionais que valorizem as línguas dos povos tradicionais ao redor da Terra, como é o caso dos indígenas brasileiros que se caracterizam por uma imensa pluralidade linguística. A primeira parte do artigo tratou do arcabouço jurídico-normativo internacional e nacional que trata dos bens imateriais dos grupos comunitários. Neste sentido, o texto focou na análise da Convenção nº 169, que serve de referência para a proteção e promoção cultural dos povos indígenas e tribais. Também foi apresentada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, convenção internacional que orienta a promoção e preservação das línguas indígenas. Por fim, foi ainda exposto que estes direitos gozam de proteção constitucional e infraconstitucional no Brasil.

Na segunda e última seção do artigo, o tema desenvolvido foram as questões que envolvem o ensino das línguas indígenas, considerando a preservação da cultura e dos saberes das comunidades tradicionais. Para ilustrar os desafios do ensino das línguas indígenas, ao final foi exposta a experiência do projeto *Uma Experiência de Autoria*, que apoia a capacitação de professores indígenas para a elaboração e manutenção de grades curriculares e materiais didáticos específicos para comunidades de índios.

Foi percebido que os povos tradicionais como os indígenas brasileiros ainda se encontram longe do pleno gozo dos direitos humanos fundamentais no mesmo grau que os outros nacionais e que, infelizmente, suas regras, valores, costumes e perspectivas correm um constante risco de sonegações e extinções. Nesse sentido, constata-se que é imperiosa a garantia das aspirações desses povos, que buscam assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida, mantendo e

fortalecendo suas identidades, línguas e crenças no âmbito dos Estados onde habitam.

Neste ensaio foi demonstrado que as línguas indígenas desapareceram por um conjunto de circunstâncias sócio-históricas e que seu principal fator foi a coerção ideológica e física. Todavia, a estrutura político-administrativa no Brasil, impondo o português corrompe os próprios falantes, numa tentativa de tornarem as crianças “mais competitivas” no meio social e profissional. Contudo, isso só reforça a tendenciosa assimetria linguística favorável à expansão do português e ao enfraquecimento das línguas indígenas locais.

Frente a fragilidade desses povos e ao acelerado desaparecimento das línguas indígenas, foi decretado o Ano Internacional das Línguas Indígenas em 2019. Com isso, chamou-se atenção para este tema de direitos humanos e se mobilizaram instituições e organizações, culminando em normas internacionais. Percebe-se que essas iniciativas pretendem orientar e incentivar a implementação de políticas educacionais, visando a proteção, prevenção e promoção das comunidades linguísticas tradicionais. Conclui-se, portanto, que, na qualidade de país plurilinguístico, o Brasil dever apoiar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais capazes de preservar as línguas indígenas sem dispensar o ensino do português, conforme se observa no projeto *Uma Experiência de Autoria*, que ilustra a segunda parte do texto.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 14/04/2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm>. Acesso em: 14/04/2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22/04/2018.

DA ROCHA D'ANGELIS, Wilmar; *et al.* *Línguas indígenas e diversidade de linguística no Brasil*: Roseta, v.2, n.1, 2019.

MUHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas Lingüísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>>. Acesso em: 10/05/2020.

MOSELEY, Christopher (ed.). *Atlas os the World's Languages in Danger*. 3.ed. Paris, UNESCO Publishing, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção n° 169 sobre Povos Indígenas e Tribais*, de 07 de junho de 1989. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 14/04/2019.

UNESCO. *Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, de 17 de outubro de 2003. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>>. Acesso em: 14/04/2019.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, de junho de 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deco-nu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 14/04/2019.

UNESCO. 2019: Año Internacional de las Lenguas Indígenas. *El Correo de la UNESCO*. Ed. enero-marzo 2019Francia: UNESCO, 2019. Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366654_spa>. Acesso em: 10/05/2020.

O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: PERSPECTIVAS PROCESSUAIS E IDEOLÓGICAS SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS

Wellington Henrique Rocha de Lima

1 INTRODUÇÃO

Não é de se assustar que por muitas vezes se ouviu dizer que o brasileiro tem a cultura em buscar a efetividade de seus direitos através de um processo judicial, ou até mesmo que seus direitos e garantias fundamentais previstos Constitucionalmente sejam respeitados ou efetivados é necessária uma medida judicial. Com a frequente afronta aos direitos humanos em pleno século XXI e a fragilidade das instituições do Estado, seus jurisdicionados buscam incansavelmente sua proteção à tutela judicial, fortalecendo cada vez mais a judicialização das demandas, bem como contribuindo para a morosidade judicial devido às inúmeras demandas pleiteadas diariamente.

Os acadêmicos que passam pelos bancos das faculdades e universidades, e chegam a se tornarem juristas, poucas das vezes conseguem entender a teoria geral do processo através de meios autocompositivos de resolução, haja vista, estar condicionado ao sistema judicializado de conflito das demandas que por vezes passa de um mero dissabor, porquanto as dimensões de direitos humanos são desrespeitados pelo nefasto fato de se buscar muito mais que uma forma processual, do que a efetividade dos direitos humanos garantidos na Magna Carta de 1988.

Através do método dedutivo analítico, analisa-se o ensino jurídico brasileiro e as perspectivas processuais e ideológicas que permeiam a atividade acadêmica e profissional, especificamente sobre a ótica dos direitos humanos.

Por muitas vezes se ouviu dizer que o brasileiro tem cultura judicante (litigante) por buscar a efetividade de seus direitos através de processos judiciais, ou até mesmo para que seus direitos e garantias fundamentais previstos constitucionalmente sejam respeitados é necessária uma medida judicial.

Com a frequente afronta aos direitos humanos em pleno século XXI e a fragilidade das instituições do Estado, seus jurisdicionados buscam incansavelmente sua proteção na tutela judicial, fortalecendo cada vez mais a judicialização das demandas, bem como contribuindo para a morosidade judicial devido às inúmeras ações pleiteadas diariamente.

Os acadêmicos que passam pelos bancos das graduações em Direito, e chegam a se tornar juristas, poucas das vezes conseguem entender a teoria geral do processo através de meios autocompositivos de resolução. Esse profissional estará condicionado ao sistema judicializado de conflito das demandas que por vezes não passa de um mero dissabor. Porquanto as dimensões de direitos humanos são desrespeitadas pelo nefasto fato de se buscar muito mais que uma forma processual, do que a efetividade dos direitos humanos garantidos na Magna Carta de 1988.

Demonstrar que o sistema educacional ensinado nos bancos dos cursos de ciências jurídicas despreparam os juristas a aplicação dos direitos humanos na relação de lide, assim como na efetividade das garantias fundamentais.

O presente artigo é uma releitura do artigo publicado em forma de ANAIS de Evento no Congresso Internacional de Direitos Humanos, evento este, realizado pela UFMS, UCDB e IDHMS no ano de 2017.

No entender de Marilena Chauí (1994, p. 92), as forças ideológicas na criação e busca de normatização dos direitos é frequentemente exercida pelas sociedades organizadas, principalmente com classes dominantes, que ao aplicarem suas ideologias, efetivam ideias dominantes, neste ser assim, é possível enfatizar o sistema educacional tradicional dos juristas ao terem suas ideologias formadas pelo Estado.

Segundo Renê Francisco Hellman (2015, p. 553-566) é necessária que a educação jurídica compreenda a realização de pesquisa científica séria e de extensão universitária que possibilitem ao acadêmico o contato com a teoria aprofundada e a aplicação desta na prática, produzindo mudança social significativa. Neste ser assim, os direitos humanos são muito mais do que decisões esparsas ou entendimentos reiterados dos tribunais quando o enfoque está presente nos cursos jurídicos, haja vista, tais direitos serem interdisciplinados com as matérias ditas propedêuticas e as teorias processuais e materiais.

A expressão direitos humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Tais direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de praticar plenamente a vida (DALLARI, 1998, p. 07).

O princípio, ou supraprincípio do Devido Processo Legal é neste norte, direito fundamental basilar na aplicação dos direitos humanos, haja vista, este mandamento de otimização garantir a justiça e sua aplicabilidade, contudo, não deve o ensino jurídico fortalecer as demandas judiciais sob o enfoque de garantir o contraditório e a ampla defesa, mas também incentivar os meios resolutivos de autocomposição, como por exemplo, a mediação, a conciliação, a transação, dentre outros.

Medidas estas que reiteradamente vêm sendo pauta do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na busca de reduzir as demandas judiciais, bem como satisfazer o desejo de acesso a justiça eficaz das partes.

Neste ser assim, passe-se a análise da ideologia, a qual têm importante relação com todas as relações sociais, acadêmicas, políticas, econômicas, dentre quase tudo.

2 A IDEOLOGIA COMO MECANISMOS DE DIRECIONAMENTO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

A ideologia como meio de influências nas relações sociais é demasiadamente estudada, principalmente, para justificar ou entender as formas de coordenar a sociedade através dos pensamentos dogmáticos, fáticos e estruturais.

De acordo com Wolkmer (1989, p. 121):

Até que ponto é possível estabelecer uma investigação científica rigidamente isenta dos interesses das condições reais de um dado momento político-social? É possível precisar, em meio à complexa diversidade de concepções jurídicas do mundo e suas contradições históricas, a construção objetiva e absoluta de uma ciência jurídica? Parece que criticamente a neutralidade normativa de uma ciência “pura” do direito não resiste mais a sua ideologização. A ciência do direito não consegue superar sua própria contradição, pois enquanto “ciência dogmática torna-se também ideologia da ocultação.” Esse caráter ideológico da ciência jurídica se prende a asserção de que está comprometida com uma concepção ilusória de mundo que emerge das relações concretas e antagônicas do social. O direito é a projeção linguística normativa que instrumentaliza os princípios ideológicos e os esquemas mentais de um determinado grupo social hegemônico.

Pois bem, no sentido literal da palavra, ideologia é a ciência da formação das ideias. Tratado sobre as faculdades intelectuais. Conjunto de ideias, convicções e princípios filosóficos, sociais, políticos que caracterizam o pensamento de um indivíduo, grupo, movimento, época, sociedade.⁴³ É o termo que se origina dos filósofos franceses do século XVIII, conhecidos como “ideólogos” (Destutt de Tracy, Cabanis, dentre outros), para os quais significava o estudo da origem e da formação de ideias. Posteriormente passando em um sentido amplo a ser um conjunto de ideias, princípios e valores que refletem determinada visão do mundo, orientando uma forma de ação, sobretudo de uma prática política. Exemplo: ideologia fascista, ideologia de esquerda, a ideologia dos românticos etc. (JAPIASSÚ, 2006, p. 141).

A ideologia pode ser considerada em dois estratos de manifestação, como ideologia interna, modo de expressar-se o social, e como ideologia externa, quando essa manifestação se cristaliza num conjunto mais ou menos articulado de crenças, ou numa filosofia, religião e mesmo

43 Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ideologia>>. Acesso em: 11.05.2020.

num sistema pretensamente científico. Esses setores do conhecimento humano na verdade revelam aspectos somente parciais da ideologia, a qual, não obstante, deve ser considerada em seu todo significativo (COELHO, 2003, p. 341).

Sob o enfoque positivista pode se esclarecer que ideologia é a expressão do comportamento avaliativo que o homem assume em face de uma realidade, consistindo num conjunto de juízos de valores relativos a tal realidade, juízos estes fundamentados nos sistemas de valores acolhidos por aqueles que os formula, e que tem o escopo de influir sob tal realidade. A propósito de uma teoria, dizemos ser verdadeira ou falsa (segundo os seus enunciados correspondam ou não a realidade). Não faz sentido, ao contrário, apregoar a verdade ou falsidade de uma ideologia dado que isto não descreveria a realidade, mas sobre ela influiria (BOBBIO, 1995, p. 223).

Quando o teórico elabora sua teoria, evidentemente não pensa estar realizando essa transposição, mas julga estar produzindo ideias verdadeiras que nada devem à existência histórica e social do pensador. Muito pelo contrário, o pensador julga que, com essas ideias, poderá explicar a própria sociedade em que vive. E, um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas (CHAUÍ, 1994, p. 10).

Inegavelmente, a Revolução Francesa é o marco inicial das grandes ideologias modernas. Em fins do século XVIII ganharam consistência grupos de proposições políticas classificadas de esquerda e de direita, variando conforme o modo de enfoque sobre a ordem social, a distribuição da riqueza, o sucesso e o poder político em um horizonte, ora igualitário, ora elitista. Estas ideias têm dominado a moderna filosofia política, de tal forma que nada poderá negar que se vive num mundo de ideologias (WOLKMER, 1989, p. 91).

O significado do termo ideologia pode ser exemplificado em dois tipos, sendo um positivo e outro negativo. Em breves palavras o termo positivo se dá como um conjunto de ideias, valores, maneiras de sentir, pensar das pessoas ou grupos, fundamentos para justificar um comando normativo, etc. Ideologia não é sinônimo de subjetividade, bem

como não é oposto da objetividade, mas sim um fato social, o qual é produzido por relações sociais elaboradas por formas históricas.

Já o negativo está ligado à falsa consciência das relações de domínio entre as classes, como ilusão, distorção, mistificação, oposição ao conhecimento verdadeiro.

Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração da economia e da dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas (CHAUÍ, 1994, p. 21).

Sendo um aspecto histórico de produzir relações sociais existentes, ou por meio de revoluções ou reformas, tendo assim um aspecto de comando quanto à atividade dos homens, havendo a necessidade de observar todos os critérios pré-estipulados antes da ação.

A ideologia é assim um fenômeno de superestrutura, uma forma de pensamento opaco, que, por não revelar as causas reais de certos valores, concepções e práticas sociais que são materiais (ou seja, econômicas), contribui para sua aceitação e reprodução, representando um “mundo invertido” e servindo aos interesses da classe dominante que aparecem como se fossem interesses da sociedade como um todo, como prelecionavam Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (COELHO, 2003, p. 341).

A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornando assim ideias dominantes (CHAUÍ, 1994, p. 92). Como, por exemplo, a ideologia socialista que já mostrou, em seu modelo tradicional (estatização ou coletivização da propriedade privada), não servir para promover o bem de todos, além do que, permitiria a instituição de benefícios de uma classe mais que seletiva, que seria a da burocracia governamental ou partidário (PAULA, 2011, p. 25). Assim, como bem apresenta em sua obra George Orwell, que apresenta sua fábula em torno da representação do poder, fazendo uma dura crítica ao sistema ditatorial Istitucionalista, que fora escrito em plena segunda guerra mundial (ORWELL, 2000).

Assim, quase impossível adentrar em qualquer expressão positiva normativa e não vislumbrar manifestações ideológicas.

Toda estrutura jurídica reproduz o jogo de forças sociais e políticas. Bem como os valores morais e culturais de uma dada organização social (CHAUÍ, 1994, p. 99). São necessários às análises de todos os aspectos históricos e culturais, os grupos “interessados”, bem como as demandas em que a norma fora criada a época, para que se tenha ao menos um fundamento epistemológico da criação do direito.

Dentre as principais ideologias jurídicas, observa-se a Ideologia Jusnaturalista em que sua principal tendência é a reivindicação da existência de uma lei natural, eterna e imutável; A Positivista que rejeita toda e qualquer dimensão *a priori*, se contrapondo a concepção metajurídica jusfilosófica, sendo o direito explicado pela própria materialidade coercitiva e concreta, fundamentando sua própria existência pela organização normativa e hierarquizada; e a ideologia Marxista do direito que pode ser dividido em duas tendências, a do período clássico do direito Marxista e a o período do soviétismo-estalinista do direito, a primeira visualiza o direito como um sistema de relações sociais, reflexo natural do modo de produção existente, já o segundo é claramente normativista, o direito assuma uma conjuntura normativo-volitiva, pois é constituído por “normas” emanadas do estado, o qual, por sua vez, representa a vontade da classe dominante (WOLKMER, 1989, p. 127).

Por fim, a ideologia é o próprio direito, porquanto é um instrumento de ocultação de uma estrutura real, de manipulação do imaginário social para manter “legítima” a distribuição do poder na sociedade assegurando, assim, o privilégio dos segmentos que detém os instrumentos de produção e distribuição de riquezas (COELHO, 2003, p. 343).

3 A EDUCAÇÃO JURÍDICO-PROCESSUAL SOB A ÓTICA IDEOLÓGICA

Em uma análise crítica ideológica, o elemento essencial de representação para os poderes Executivo e Legislativo decorre de um processo eleitoral. É um elemento imaginado pelo sistema jurídico e projetado pelo próprio direito. Concebido através de uma igualdade imaginária, a que estaria submetido o processo de conhecimento, cujos atores jurídicos poderiam exprimir as representações sociais e suas im-

plicações psicológicas, formando um sistema de criação conciso do ordenamento jurídico vigente, se tornando assim um mundo de aparências, uma relação imaginária que hipostasia todo o sistema jurídico fundado no dever-ser, e que paradoxalmente se concretiza a partir de comandos normativos e sancionadores (COELHO, 2003, p. 343). Assim, tornando o sistema processual um sistema imaginário e utópico, confrontando com o concreto e real, afastando assim o real por meio da possibilidade de distorção pelos argumentos e pensamento ideológicos.

O sistema de poder está estruturado sobre um complexo de relações, salientando que a relação entre a ideologia e o direito decorre do estreito laço existente entre a ordem social operante e o sistema jurídico dogmático vigente, os quais estruturam a pirâmide social imperante, distribuindo as quotas de poder. Neste contexto prevalecendo a ideologia negativa, vislumbra-se a ocultação do real, mas também seu desvelamento, com vistas a sua objetiva construção, observados os processos rotineiros de criação da conscientização de desalienação (COELHO, 2003, p. 343).

É evidente que os conceitos de Direito e de Estado não se referem somente a um objeto universal, mas sim a um objeto que representa uma elaboração ideológica. Neste sentido é necessário que se faça uma análise e um estudo de quais os aspectos culturais, sociais, morais, estavam presentes quando da elaboração normativa, para que se busque a solução do conflito através do processo judicial em síntese (COELHO, 2003, p. 343).

No moderno Estado de Direito, foram criados diversos mecanismos normativos para garantia da legalidade de eventual imposição de sanções jurídicas. Logo, algumas diretrizes devem ser observadas, principalmente o *Due Process Of Law*, bem como a igualdade e imparcialidade dos jurisdicionados. Esses mecanismos/garantias que foram/são importantes conquistas da civilização, pois, na verdade, o processo fora criado para todos, contudo, materialmente nem todos são iguais, porém, a garantia de que o processo seguirá regras previamente estabelecidas ao menos atenua a desigualdade.

Além disso, a isonomia também ideológica, senão veja-se o exemplo da possibilidade de garantia do exercício do direito de propriedade. Ora, não são todos os cidadãos que possuem uma propriedade, logo

não há como falar em isonomia (material) entre um “fazendeiro” e um mendigo (o qual não possui ao menos um “teto”).

Destarte, a ideologia encontrou no sistema processual um ambiente adequado para se manifestar-se. Primeiramente, dentro de um sistema que descrição do comando normativo da sociedade, o processo e mais precisamente, a sentença, tornou-se elemento de operacionalidade do controle social (PAULA, 2011, p. 125).

A Jurisdição se tornou sujeito de vocalização do controle jurídico da sociedade, envolvendo os seus servidores e a própria estrutura funcional de apoio à atividade jurisdicional. Tal situação traz seu ápice doutrinário quando surge como a doutrinal processual somente como função de declarar a lei, fazendo com que essa concepção de fundamento a decisões que impedem que a atividade jurisdicional avance na fundamentação constitucional principiológica. Assim como outra forma de manifestação ideológica é de o Estado avocar para si o monopólio do sistema jurisdicional (PAULA, 2011, p. 126).

Muitas vezes tais decisões são tomadas com o fundamento legal do Artigo 3.º da Constituição Federal, sob o aspecto democrático representativo que fundamenta a república brasileira (BRASIL, 1988).

4 CRÍTICAS AO ENSINO SUPERIOR e sua crise SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS

As críticas elencadas se dão em face aos aspectos notórios vivenciados por grande parcela dos acadêmicos das graduações dos cursos de ensino jurídico. Ao passo que de forma muitas das vezes, se é obrigado a ouvir o jargão que “na teoria a prática é outra”. Ora, quanto tempo se passará para que se entenda que o ensino está muito além de se aprender aspectos práticos e teóricos de forma totalmente desvencilhados? A ciência jurídica é notadamente interdisciplinada com diversos da ciência, como por exemplo, a ciência econômica, social, filosófica, histórica, etc.

Resultado da visão equivocada que se criou do Direito como sendo um amontoado de setores inconciliáveis, que são as suas disciplinas. Ainda em tempo de supremacia constitucional há quem entenda que dois ramos do Direito possam ser setores alocados em pastas diferentes e incomunicáveis entre si (HELLMAN, 2015, p. 553-566).

A educação superior, por seu turno, visa estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; bem como promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (NETO, 2012, p. 59-85).

Há que se preocupar com as questões didático-pedagógicas que norteiam o ensino jurídico e que pouco têm sido estudadas. Muito embora a legislação educacional e as normativas do Ministério da Educação estimulem – e até exijam, em certo sentido – a qualificação profissional para a docência, a partir da realização de cursos de mestrado acadêmico, ainda carece o Brasil de um maior aprofundamento do estudo do ensino jurídico e das questões pedagógicas por ele abarcadas (HELLMAN, 2015, 553-566).

A formação jurídica desses profissionais, operadores jurídicos ou não, que lhes oportuniza o exercício de cargos, funções, empregos, atividades, atribuições e tarefas, tanto na área da atividade privada como na área da atividade pública (seja no Poder Executivo, Poder Legislati-

vo ou Poder Judiciário) não apenas o ensino, mas inclusive o currículo do curso de Direito, exige mudanças no transcorrer dos tempos. É por isso que, desde a instalação dos primeiros cursos de Direito aqui no Brasil, houve alterações no currículo do curso de Direito. Como essa suposta crise resulta de uma realidade maior, sua superação deve ser buscada nas próprias críticas recebidas. Exige um planejamento educacional especialmente direcionado para esse campo do conhecimento e um docente que possua um perfil com competências e habilidades próprias (MOTA, 2016, p. 137 - 165).

Das várias crises da educação superior, muitas delas têm seu fato gerador muito antes, já no ensino fundamental e médio, ou até mesmo na família. Vale dizer, alguma das crises que passa o ensino superior é resultado de crises do ensino médio e fundamental, bem como da família (NETO, 2012, p. 59-85).

Ao contrário sem contar a danosa prática da *jurisprudencialização* do ensino, a partir da qual professores passam a repetir enunciados jurisprudenciais como mantras, havendo até mesmo aqueles que chegam ao cúmulo de, numa inconcebível confusão de conceitos, referir-se a um julgado em específico e chamá-lo de jurisprudência (HELLMAN, 2015, 553-566).

De fato, essa pretendida formação legalista é válida apenas para a figura ridícula de um “João das Regras”, decorador de normas e autômato de sua aplicação, típico e “deformado” bacharel em direito oriundo das chamadas “Faculdades de leis”, onde, diuturnamente, com a “divinização dos Códigos” ou com a redução do direito a uma mera reprodução do ordenamento jurídico estatal, comete-se um “estelionato educacional” ou uma “contrafação didático-pedagógica”, com danos irreparáveis ao ensino jurídico. Relembre-se, aqui, a assertiva de Duguit para quem, “se o papel do professor de direito devesse limitar-se a comentar leis positivas, não valeria a pena um minuto de esforço e de trabalho”. Aliás, em face deste “culto à lei” ou do míope objetivo de alguns cursos jurídicos de formar “especialistas em leis”, deixa-se de ensinar o direito para ensinar (e mal) a lei, e esta visão pobre e até negativa do próprio direito leva os

futuros advogados, magistrados ou promotores de justiça a se auto-intitular como “homens da lei” e até “escravos da lei”. Desvalorizam-se e minimizam suas funções jurídico-profissionais ao esquecer-se da lição de Jean Cruet de que “nunca se viu a lei reformar a sociedade, embora se veja todos os dias a sociedade reformar a lei”. Com efeito, “soberano não é o legislador, soberana é a vida”, ou seja, os fatos sempre estão à frente do legislador e da lei, salientando-se, outrossim, que advogados, magistrados ou promotores não aplicam a lei, mas a interpretação da lei. Ademais, hão sempre de ter presente que “uma coisa não é justa porque é lei, mas deve ser lei porque é justa”, na lição de Montesquieu (MELO FILHO, 2004, p. 309 – 333).

Em suma, a suposta crise do ensino jurídico está interligada aos contextos social, político, econômico e cultural da atualidade. Confunde-se com a crise do próprio Direito e é resultado das mudanças verificadas na sociedade contemporânea (MOTA, 2016, p. 137 – 165).

É preciso que o curso jurídico, além de não se deixar contaminar pelo *vírus legalista*, igualmente não exagere na inclusão de disciplinas com conteúdo processual, ou seja, não sobrevalorize os procedimentos em detrimento do direito material, sob pena de tornar o processo num fim em si mesmo e não num instrumento de concretização e realização do direito material, mormente quando há uma forte tendência no sentido da *desjudialização* (MELO FILHO, 2004, p. 309 – 333).

Quanto à prática jurídica nos bancos do curso de ciências jurídicas, é necessária a abordagem conceitual do projeto pedagógico que não pode restringi-lo a um simples documento, mas deve refletir as opções adotadas sobre o ensino jurídico oferecido, não se prestando apenas à observância de exigências burocráticas, há que ser ação direcionada, voltada a um comprometimento coletivo, no que se estabelece seu conteúdo político o aspecto pedagógico, deve ser ele entendido como o instrumento de definição dos objetivos formativos do cidadão, participativo e crítico da sociedade (STASIAK, 2004, p. 270 – 288).

As críticas apresentadas e os problemas demonstrados são e serão problemas de fim e nunca de meio, ao passo que estará no cerne de todos os cursos do ensino superior brasileiro, principalmente no ensino

jurídico. Portanto, necessária é a reformulação e reanálise destes fins utilizados para o ensino brasileiro.

Os direitos humanos, como garantidores da subsistência humana, do bem estar geral e social, deve ser, ao mesmo passo que nas instancias jurídicas e sociais, ser em primeira égide base para as conceituações e para a doutrina do ensino jurídico superior.

Neste passo, que se analisam os direitos humanos e sua dimensão sob a vertente do ensino jurídico brasileiro.

5 Direitos humanos e sua dimensão no ensino jurídico brasileiro: utopia ou possibilidade?

Direitos humanos e humanos direitos devem estar no pilar maior do ordenamento jurídico, ao passo que sua supremacia esteja em todos e para todos os cidadãos. Com isso que deve ser estes direitos fundamentais elevados também, nos cursos jurídicos brasileiros.

Porém, visivelmente ocorrerá e passará na memória de todo estudante que se encontrou algum dia nos bancos das faculdades e universidades brasileiras, alguns momentos em que pela forma “simplificada” exigida pelo mercado econômico dos cursos para aprovação do Exame da Ordem dos Advogados (OAB), os professores destes ou das primeiras, afrontarem ou não observarem os direitos fundamentais de todos os cidadãos.

Ao mesmo passo, que por diversas vezes fora influenciados pela cultura litigante dos cursos jurídicos, sob o fundamento cultural dos “advogados bons ganham causas” e a inobservância da garantia destes direitos fundamentais.

Garantir o ensino de qualidade, fundamento sempre nos aspectos fundamentais dos direitos humanos, é ser sempre buscando a qualidade de vida sob a revelação de que todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito reconhecendo assim a igualdade universal de que, em razão desta radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2007, p. 1).

A educação é o meio pelo qual as pessoas, através de seu processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se

preparam para a vida através da educação obtém-se o desenvolvimento individual da pessoa, que aprende a utilizar do modo mais conveniente sua inteligência e sua memória (DALLARI, 1998, p. 47).

Com importantes fundamentações, é possível analisar que muitas vezes que, “na prática a teoria será outra”. Ardentemente e ferozmente, não se deve não elucidar que por diversas vezes, não ocorrerá à defesa da igualdade radical, muito mesmo o fortalecimento da educação garantista de direitos humanos e menos litigantes.

Além disso, a educação deve ao mesmo passo propiciar a associação da razão com os sentimentos, propiciando o aperfeiçoamento espiritual das pessoas (DALLARI, 1998, p. 47).

Neste sentido não se deve também, fortalecer o ensino dos direitos humanos na esfera educacional jurídico e ao mesmo passo, não o aplica-lo as relações contratuais educacionais, ensejando um ensino de sala de aula e não de prática.

Neste sentido, em decisão o Tribunal de Justiça da Bahia:

DIREITO CONSTITUCIONAL. MANDADO DE SEGURANÇA. CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE ENSINO MÉDIO. ALUNA MENOR. APROVAÇÃO EM VESTIBULAR. DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO. ART. 6º E 205 DA CARTA MAGNA. CIDADANIA E DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA. ART. 1º, II E III. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL. EXIGÊNCIA DA MAIORIDADE CIVIL. ACESSO AOS NÍVEIS MAIS ELEVADOS DE ENSINO, SEGUNDO CAPACIDADE DE CADA UM. ART. 208, V DA CF/88. PREVALÊNCIA DO BEM JURÍDICO CONSTITUCIONALMENTE TUTELADO. AMADURECIMENTO INTELECTUAL COMPROVADO. DIREITO LÍQUIDO E CERTO DEMONSTRADO. ILEGALIDADE E ABUSIVIDADE DA NEGATIVA ADMINISTRATIVA. CONCESSÃO DA SEGURANÇA. 1. A Constituição Federal preconiza, como direito social impostergável (art. 6º, caput), a garantia de acesso à educação, cuja universalidade é estatuída nos art. 205 e art. 208, V, a luz do princípio da cida-

dania e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III). 2. Na hipótese dos autos, a pretensão mandamental visa repelir ato ilegal e abusivo atribuído ao Secretário de Educação do Estado da Bahia, que, inobstante sua aprovação em vestibular, negara a emissão do certificado de conclusão do ensino médio, por ser aluna menor de 18 anos. 3. Entretanto, malgrado as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há de prevalecer o entendimento de que não se pode distinguir, por aspecto unicamente etário, alunos que se encontrem em igual grau de aprendizado, sob pena de afronta direta a objetivo fundamental inserto no art. 3º, IV e art. 5º da Carta Magna. 4. Da prova pré-constituída (fls.14 e 25), evidencia-se que os resultados obtidos, pela menor, em processo seletivo e no ENEM, foram suficientes para a sua aprovação em curso de Direito, inobstante a sua tenra idade, não subsistindo motivos para o empecilho em lhe conferir a certidão de término do segundo grau, exigido para a sua matrícula universitária. 5. Prevalente, na espécie, o art. 208, V da Carta Magna, que assegura o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. 6. Evidencia-se, portanto, a ofensa de direito líquido e certo da Impetrante, pelo ato ilegal e abusivo do Impetrado, que, a despeito do seu amadurecimento intelectual e do princípio constitucional da isonomia, negou-lhe certidão de conclusão do ensino médio, em contrariedade ao assegurado no art. 1º, II e III, 3º, IV, 5º, 6º, 205 e 208, V da Constituição Federal. 7. SEGURANÇA CONCEDIDA. (TJ-BA - MS: 00042674920138050000 BA 0004267-49.2013.8.05.0000, Relator: Dinalva Gomes Laranjeira Pimentel. Data de Julgamento: 20/02/2014, Seção Cível de Direito Público. Data de Publicação: 21/02/2014).

Ora, evidente é a afronta ao acesso à educação, pela simples negativa da emissão de um documento notório e necessário para o prosseguimento de qualquer feito contratual educacional. Portanto, evidente é a afirmação do ditar de direitos fundamentais em salas de aula e não aplicabilidade fora.

Considerações Finais

Em foco, deverás é a influencia adjudicante e litigante dos cursos jurídicos brasileiros, ao passo, de haver o fortalecimento impulsionado para os meios litigiosos de resolução de conflitos, mesmo em tempos de abarrotamento do poder judiciário brasileiro. Neste sentido, importante é a evidente não resolução dos conflitos em tempo hábil e eficaz.

As forças ideológicas, ao mesmo passo que podem agir positivamente para a efetivação de um dogma jurídico ou para vencer a busca de “cravar a estaca” no ditar o direito, poderão estas também agir negativamente. A marcha processual, como legitimadora do Estado em garantir a busca pelo poder judiciário, por diversas vezes fora alterada, modificada ou até parcialmente extinguida, para a garantia de ideologias de minorias dominantes.

A educação jurídica, como importante formadora de diversas e importantes funções no ordenamento social, como por exemplo, os advogados, juízes, promotores, etc. vivencia uma crise existencial, social, econômica, e principalmente educacional. A formação de juristas está, a cada passo, mais enfraquecida.

Os direitos humanos, como formadores de seres humanos socialmente incluídos e vivenciadores de um bem estar geral, devem ao mesmo passo que na teoria pedagógica educacional apresentada nos bancos da faculdade, também levados em consideração com muito mais fervor, para um status de normas vigentes, eficazes e respeitadas por todos.

Portanto, para que os cursos jurídicos brasileiros, vivenciem um novo tempo de garantia prática-teórica devem estes passar por uma reformulação ou um reencontro com o passado, e assim volte a formar juristas que ao mesmo passo possam ser advogados renomados e aguerridos, também sejam doutrinadores e pesquisadores inspiradores.

A educação revolucionou e revoluciona o mundo, neste passo para que haja esta revolução novamente, os direitos humanos/fundamentais devem estar tanto nos bancos escolares e universitários, bem como no dia-a-dia de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.
- BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10.05.2020.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COELHO, Luiz Fernando. **Teoria Crítica do Direito**. 3. ed. ver. atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- HELLMAN, Renê Francisco. Os desafios do ensino jurídico brasileiro com o novo código de processo civil. v. 242. **Revista de Processo**, 2015.
- JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- MELO FILHO, Álvaro. Educação Jurídica: premissas para uma revolução sem armas. **Revista de Processo**, v. 115, p. 309 – 333, jun., 2004.
- MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. Direito a Educação, metodologia do ensino e suposta crise do ensino jurídico no brasil. **Revista dos Tribunais**, v. 968, p. 137-165, jun. 2016.
- NETO, Calil Simão. Reflexões sobre a crise da educação e seu impacto no acesso ao ensino superior. **Revista de Direito Educacional**, v. 5, p. 59-85, 2012.

ORWELL, George, **Revolução dos Bichos**. São Paulo: Globo, 2000.

PAULA, Jônatas Moreira de. **Teoria política do processo civil: a objetivação da justiça social**. Curitiba: J.M, 2011.

STASIAK, Vladimir. A formação do acadêmico do curso jurídico: reflexões metodológicas sobre as atividades desenvolvidas pelos núcleos de prática jurídica. **Revista de Direito Privado**, v. 19, p. 270 – 288, jun., 2004.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Ideologia, Estado e Direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

NORMAS EM PROL DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DETALHADA

Eduarda Paola Weiler De Siqueira

1. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS

De acordo com o artigo 26 da declaração universal dos direitos humanos (DUDH) todo ser humano tem direito à educação. Sendo a instrução gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais:

1. Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos.

Assim, a formação integral do indivíduo depende de uma instrução adequada para a construção de um pensamento crítico que vise garantir um agir autônomo e condizente com a dignidade humana. Destarte, cabe aos Estados assegurar o acesso à informação, garantindo a sua gratuidade ao níveis mais básicos.

Nesse sentido inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 importantes tratados internacionais surgiram com o objetivo de proteger o direito à educação.

A organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, reconheceu esse direito através do Pacto Internacional de Direitos econômicos, sociais e culturais (artigos 13 e 14); na convenção sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial (artigo 5º, alínea “e”, V), no artigo 10 da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, no artigo 28 da convenção sobre os direitos da criança e; no artigo 24 da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (DUARTE; GOTTI, 2016).

A Organização dos Estados Americanos (OEA), por sua vez, reconheceu a proteção ao direito à educação por meio da Convenção Americana sobre Direito Humanos (artigo 26) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana de direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais (artigo 23).

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO PACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC prevê em seus artigos 13 e 14 que:

ARTIGO 13

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efeti-

vamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

ARTIGO 14

Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

Conforme se depreende do exposto acima a educação é um direito humano intrínseco e é o principal meio pelo qual as pessoas socialmente e economicamente marginalizadas conseguem sair da pobreza. Além disso, a educação primária é obrigatória e acessível a todos gratuitamente. A educação secundária, por sua vez, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos através do ensino gratuito. Desta forma, os Estados possuem a obrigação tanto de implementar todos os níveis de educação (primária, secundária e superior) de forma gratuita.

3. PROTEÇÃO RECONHECIDA PELA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA)

3.1. Convenção Americana sobre Direito Humanos

De acordo com o artigo 4 da Convenção Americana de Direitos Humanos os pais e os tutores possuem direito a que seu filhos e tutelados recebam, conforme suas próprias convicções, uma educação religiosa e moral.

O artigo 26, por sua vez, prevê que os Estados – partes comprometem-se a adotar providências com o objetivo de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas

econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura constantes da carta da organização dos Estados Americanos.

Na mesma vertente tem-se o artigo 42 que dispõe que os Estados-partes devem submeter anualmente à Comissão cópia dos relatórios e estudos sobre às Comissões Executivas do Conselho Interamericano Econômico e Social e do Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura com o objetivo de proteger os direitos decorrentes das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura.

3.2. Protocolo Adicional à convenção americana de direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais

Conforme aduz o artigo 13 do referido protocolo tem – se que toda pessoa possui direito à educação. Devendo essa educação orientar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido da sua dignidade fortalecendo o respeito pelos direitos humanos, pluralismo ideológico, liberdades fundamentais, justiça e paz:

Artigo 13

Direito à Educação

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

3. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação:

a) o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente;

b) o ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional, deve ser generalizado e acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito.

c) o ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito;

d) deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau;

e) deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciados para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental.

De acordo com a legislação interna dos Estados-Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima.

Nenhuma das disposições do Protocolo poderá ser interpretada como restrição da liberdade das pessoas e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação dos Estados-Partes.

Posto isto, conclui-se que de acordo com a legislação interna de cada Estado – Parte os pais poderão livremente escolher o tipo de educação que deve ser ministrada aos seus filhos. Além disso, pelo artigo 16 configura direito da criança à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no nível básico. Bem como o direito de continuar sua formação em níveis mais elevados do sistema educacional.

4. DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988 prevê no seu capítulo III, seção I, artigos 205 ao 214 sobre a educação. O artigo 205 dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho. Nesse sentido, de acordo com o artigo 206, o ensino deve respeitar os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Do artigo acima citado retira-se que apesar de existir a proibição de cobrança de taxa de matrículas nas universidades públicas (súmula vinculante 12) poderão ser cobradas mensalidades em curso de especialização devendo para isso ser interpretado os princípios explicitados no artigo 205 que norteiam o sistema de ensino brasileiro.

Além disso, as universidades, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal, gozam de autonomia didática – científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ressalta-se que o Programa Universidade para Todos não viola os princípios constitucionais da autonomia universitária e nem da livre iniciativa vez que esse programa é uma política de ações afirmativas e se operacionaliza mediante a concessão de bolsas a alunos de baixa renda. Assim ele é concebido para operar por ato de adesão ou participação absolutamente voluntária (BRITTO, 2013).

Importante mencionar as formas previstas no artigo 208 da Constituição Federal pelas quais o Estado utilizará para garantir a educação:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Por outro lado, o artigo 209 da Constituição Federal dispõe que o ensino é livre quanto à iniciativa privada, atendidas o cumprimento

das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Desta forma, os serviços prestados pelo Estado, prestados por particulares podem ser prestados pelo setor privado independentemente de concessão, permissão ou autorização. Por outro lado, se for serviço público cabe às entidades particulares, na sua prestação, rigorosamente acatarem às normas gerais de educação nacional e as dispostas pelos Estados – membros (GRAU, 2005).

Além disso, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais como dispõe o artigo 210 da Carga Magna. Desta forma, o Poder Público atuar na regulamentação integral do cumprimento do preceito constitucional previsto no §1º do referido artigo.

Por outro lado o artigo 214 da Constituição Federal dispõe que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Posto isto, conclui-se que o Estado deve garantir a todos o pleno exercício de direitos culturais, incentivando a valorização e a difusão

das manifestações. Além disso, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade ao direito à educação conforme previsão do artigo 227 da Carga Magna.

5. JULGADOS À RESPEITO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

5.1. EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, prerrogativa constitucional indisponível, não se expõe a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública nem se subordina as razões de puro pragmatismo governamental. O Supremo Tribunal Federal se posicionou à respeito da garantia de acesso à educação infantil:

A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV). Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das “crianças até cinco anos de idade” (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo poder público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da CF. A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da administração pública nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. [ARE 639.337 AgR, rel. min. Celso de Mello, j. 23-8-2011, 2ª T, DJE de 15-9-2011. = RE 956.475, rel. min. Celso de Mello, j. 12-5-2016, dec. monocrática, DJE de 17-5-2016.

= **RE 464.143 AgR**, rel. min. Ellen Gracie, j. 15-12-2009, 2ª T, *DJE* de 19-2-2010].

São constitucionais a exigência de idade mínima de quatro e seis anos para ingresso, respectivamente, na educação infantil e no ensino fundamental, bem como a fixação da data limite de 31 de março para que referidas idades estejam completas. Com base nesse entendimento, o Plenário, em julgamento conjunto e por maioria, julgou procedente ação declaratória de constitucionalidade e improcedente arguição de descumprimento de preceito fundamental, que discutiam a validade de exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...) e em resoluções do Conselho Nacional de Educação (...). Quanto à ADC, o Colegiado concluiu que os artigos 24, II, 31 e 32, “caput”, da Lei 9.394/1996 –que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – não conflitam com os dispositivos constitucionais que regulam o tema. Fixou a seguinte tese: é constitucional a exigência de seis anos de idade para o ingresso no ensino fundamental, cabendo ao Ministério da Educação a definição do momento em que o aluno deverá preencher o critério etário. No que se refere à ADPF, o Tribunal também reputou constitucionais os artigos 2º e 3º da Resolução 1/2010 e os artigos 2º, 3º e 4º da Resolução 6/2010, ambas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as quais definem as diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental com duração de nove anos e para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil, respectivamente. Ademais, entendeu que as resoluções impugnadas não violam os princípios da isonomia, da proporcionalidade e do acesso à educação, ao estabelecerem um critério único e objetivo para o ingresso nas séries iniciais da educação infantil e do ensino fundamental da criança que tenha, respectivamente, quatro e seis anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. [*ADPF 292* e *ADC 17*, rel. p/ ac. min. Roberto Barroso, j. 1º-8-2018, *Informativo 909*.]

A jurisprudência do STF firmou-se no sentido da existência de direito subjetivo público de crianças até cinco anos de idade

ao atendimento em creches e pré-escolas. (...) também consolidou o entendimento de que é possível a intervenção do Poder Judiciário visando à efetivação daquele direito constitucional. [RE 554.075 AgR, rel. min. Cármen Lúcia, j. 30-6-2009, 1ª T, DJE de 21-8-2009. = AI 592.075 AgR, rel. min. Ricardo Lewandowski, j. 19-5-2009, 1ª T, DJE de 5-6-2009].

Conclui-se, portanto, que o direito à educação é consequência de políticas públicas que realmente priorizem e viabilizem o atendimento aos direitos fundamentais das crianças, como determina os artigos 208 e 227 da Carta Magna bem como o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

5.2. EDUCAÇÃO: DIREITO FUNDAMENTAL

Ademais, é dever de todos, ou seja, da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem a educação. Importante assim mencionar o posicionamento do Supremo Tribunal Federal sobre o direito à educação, direito fundamental relacionado a cidadania como a dignidade da pessoa humana, conforme prenuncia o julgado abaixo:

A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (CIDADANIA); de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA). No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar. É dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. A Constituição Federal consagrou o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes com a dupla finalidade de defesa integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e

sua formação em cidadania, para que o Brasil possa vencer o grande desafio de uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações. O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade ‘utilitarista’ ou ‘por conveniência circunstancial’, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227). [RE 888.815, rel. p/ o ac. min. Alexandre de Moraes, j. 12-9-2018, P, DJE de 21-3-2019, Tema 822.].

Posto isto, conclui-se que apesar da Constituição Federal não vedar de forma absoluta o ensino domiciliar ela proíbe a desescolarização radical ou moderada e o homeschooling puro, em qualquer de suas variações. Assim, percebe-se que a constituição proíbe formas que não respeitem o dever de solidariedade do Estado para com a família.

6. DIREITO À EDUCAÇÃO EM FACE DA RESERVA DO POSSÍVEL

Importante mencionar, ainda a reserva do possível originada no Tribunal Constitucional da Alemanha no ano de 1972 e fundamentada

na possibilidade de se limitar o acesso aos cursos superiores. Contudo, no Brasil essa cláusula está limitada a redistribuição de riquezas das receitas orçamentárias.

A polêmica da reserva do possível no Brasil se refere a má repartição e alocação dos recursos financeiros e econômicos voltados para os programas de cunho social. Assim, em 1996 foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a valorização dos Profissionais da Educação.

Esse fundo representou um importante avanço no estabelecimento das prioridades orçamentárias. Apesar disso, o Poder Público infelizmente utiliza a cláusula da reserva do possível para não aplicar verbas que são destinadas ao ensino escolar.

De acordo com essa cláusula a implementação pelo Estado dos direitos sociais estaria condicionado à existência de recursos públicos disponíveis.

Posto isso, percebe-se que mesmo que não exista meios econômico-financeiros para o atendimento de um direito fundamental a autoridade não se exime de buscar soluções para resolver o não atendimento.

7. CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos acima observados conclui-se que o direito à educação encontra-se dentro do rol dos direitos fundamentais porque corresponde à um processo de desenvolvimento próprio à condição humana.

Assim, o direito à educação, previsto, inclusive, em normas internacionais como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais E Culturais, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais deve ser visto como uma condição essencial para uma vida digna.

Consagrado pela Constituição Federal de 1988 esse direito social passou a ser obrigatório para fins de garantia de uma educação de qualidade a todos os brasileiros. Assim, deve ser garantido tanto pelo Poder Público quanto pela família e sociedade e, decorre de ações e medidas no âmbito político e administrativo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº 591, DE 6 DE JULHO DE 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 de julho de 1992.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.321, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1999.** Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 de dezembro de 1999.

CABRAL, Marcelo Augusto e; SAMPAIO, Diogo. Direito à educação e reserva do possível

um debate sobre a eficácia e aplicabilidade dos direitos sociais. Disponível em: < <https://jus.com.br/artigos/67948/direito-a-educacao-e-reserva-do-possivel> > Acesso em: 27 de abril de 2020.

GUSSO, Luana de Carvalho Silva; LAPA, Fernanda Brandão e; SOUZA, Sirlei de. **Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em Direitos Humanos no Brasil.** Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/5222>> Acesso em 27 de Abril de 2020.

HERKENHOFF, João Baptista. Curso de Direitos Humanos. Volume 1 – Gênese dos direitos humanos. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

HERKENHOFF, João Baptista. **DIREITOS HUMANOS: uma ideia, muitas vozes.** Aparecida, SP: Editora Santuário, 1998.

SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. **Direito à educação em face do princípio da reserva possível: a importância dos instrumentos de controle social.** Disponível em: < http://www.jpe.ufpr.br/n9_5.pdf> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

SOUZA, Carlos Aurélio Mota de. **Direitos Humanos urgente!** – São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

TANAJURA. Thays Pessoa. **A efetividade do direito à educação básica obrigatória e o princípio da reserva do possível: uma análise da judicialização frente às políticas públicas educacionais.** Disponível em:< <https://thaystanajurapessoa.jusbrasil.com.br/artigos/290700566/a-efetividade-do-direito-a-educacao-basica-obrigatoria-e-o-principio-da-reserva-do-possivel-uma-analise-da-judicializacao-frente-as-politicas-publicas-educacionais>> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

O direito à educação: garantias legais. Disponível em :< <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalhoinfantil/dca/o-direito-a-educacao-garantias-legais/>> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. Disponível em: < <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-direito-a-educacao-e-suas-perspectivas-de-efetividade/>> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

Comentários ao Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.direitocom.com/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/artigo-26o>> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: < <https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

A Constituição e o Supremo [recurso eletrônico] / Supremo Tribunal Federal. – 6. ed. atual. até a EC 99/2017. – Brasília :

STF, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em:< http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anelxo/a_constituicao_e_o_supremo_6a_edicao.pdf>. Acesso em: 12 de Maio de 2020.

A Constituição e o Supremo. Item 213 de 379. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigobd.asp?item=%201888>> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

A Constituição e o Supremo. Item 216 de 379. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=1901>> Acesso em: 27 de Abril de 2020.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PEDAGOGIA PROFANA

Alci Marcus Ribeiro Borges

1. Introdução

Considera-se um consenso a ideia de que os direitos humanos sejam quase sempre resultantes de processos de luta contra estruturas de opressão e de abusos de poder. Foi no contexto dos holocaustos, genocídios, extermínios, escravidão, totalitarismos e colonialismos que brotaram esses direitos, como a flor que nasce na lama. Igualmente, considera-se que foi das lutas de resistência contra a barbárie que nasceram revoluções das quais resultaram Declarações de Direitos que, internacionalizadas, inspiraram, instigaram e fomentaram os processos de constitucionalização dos direitos humanos, os quais agora são desejados como políticas públicas para se tornarem efetivos na vida cotidiana.

No Brasil, os processos de conquista formal dos direitos humanos também resultaram das lutas contra as múltiplas estruturas de opressão e de sistemáticos abusos de poder, tais como o colonialismo, a escravidão, as milícias dos coronéis, o patrimonialismo, as senzalas, as chibatas e os chicotes, as ditaduras repressivas, os exílios, os porões de tortura, a subjugação econômica, fizeram emergir as revoltas dos indignados, os levantes dos inconfidentes, as insurreições, os Canudos e Palmares, as greves dos massacrados, as lutas dos “esfarrapados do mundo”, dos “condenados da terra”, dos “demitidos da vida”, dos “proibidos de

ser”, conforme tantas vezes denunciou Freire (1975), enfim, os tantos movimentos de resistência em busca da dignidade dilacerada, forjando os direitos humanos.

Entretanto, ainda que se reconheça que os direitos humanos, duramente conquistados, configuram-se, atualmente, como multiculturais, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, indivisíveis e interdependentes e buscam promover e proteger a dignidade da pessoa humana, que constitui seu núcleo essencial e sua força motriz, e que já estão suposta e suficientemente teorizados e justificados, resta o exigente desafio de promovê-los, protegê-los e efetivá-los⁴⁴, especialmente considerando-se o processo de banalização das violações de direitos humanos em nosso país, alimentada, dentre outros fatores, por discursos avessos aos direitos humanos, em contextos sociais historicamente estruturados a partir da exclusão.

O desafio de sua promoção e proteção está vinculado não apenas à sua positivação normativa, mas, sobretudo, à implementação de uma cultura que favoreça a acolhida dos direitos humanos como paradigma construído ao longo da história da humanidade, o que se configurará viável mediante a integração das temáticas de direitos humanos nos contextos educacionais em geral, especialmente pela Educação em Direitos Humanos – EDH.

Entretanto, que pedagogia é capaz de atender as complexas demandas da Educação em Direitos Humanos? Uma das possíveis respostas a esta questão pode resultar das implicações entre a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Profana, de Jorge Larrosa. Mas, as reflexões desenvolvidas por Larrosa, em Pedagogia Profana, colaboram para que a Educação em Direitos Humanos viabilize suas intencionalidades?

Com essa discussão, o presente artigo busca promover reflexões que possibilitem aproximações entre as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Educação em Direitos Humanos, especialmente no Brasil, e as concepções de Pedagogia explicitadas por Jorge Larrosa, em Pedagogia Profana. Parte-se de uma apresentação das concepções

44 Bobbio (1992) entende que o desafio em face dos direitos humanos não se limita a afirmá-los ou justificá-los, mas, principalmente, torná-los efetivos, cumpridos. Trata-se, assim, de um problema político, e não filosófico.

mais comumente desenvolvidos em torno da Educação em Direitos Humanos. Em seguida, apresentam-se os principais elementos constitutivos da Pedagogia Profana de Jorge Larrosa. Ao final, tenta-se identificar aproximações entre a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Profana.

2. Algumas concepções de direitos humanos

Os direitos humanos não nasceram todos de uma vez, nem de uma vez por todas, conforme assevera Bobbio (1992). Não são também tais direitos produto da natureza, mas da civilização humana, portanto, são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o ser humano trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. Enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, suscetíveis de transformação e de ampliação (BOBBIO, 1992, p. 32). Herrera Flores (2005), por sua vez, entende que os direitos humanos são produtos culturais surgidos em contextos históricos reais (portanto, não naturais), resultam de processos de lutas sociais e coletivas pela dignidade humana. Ihering (1996, p.27), de forma enfática, também já assinalou que:

Todos os direitos da humanidade foram conquistados pela luta. [...] Todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma por uma disposição ininterrupta para a luta. [...] O direito é um trabalho sem trégua, não só do Poder Público, mas de toda a população.

O processo de construção das atuais abordagens conceituais sobre Educação em Direitos Humanos foi influenciado pelos diversos sentidos e significados da própria ideia de direitos humanos. Nesta perspectiva, Carbonari (2009, p.142/143) considera que as noções mais comuns de direitos humanos são fragmentadas, estagnadoras e elitistas:

As posições fragmentadas entendem que existem direitos de maior importância e direitos de menor importância; direitos de primeira categoria e direitos de segunda categoria [...] As posições estagnadoras de direitos humanos trabalham a ideia

de que direitos humanos – e também quem atua com eles – se confundem com a defesa de “bandidos e marginais”, em um extremo, e, em outro, que direitos humanos conformam uma ideia tão positiva e tão fantástica que é a síntese do que de mais belo a humanidade produziu. [...] As visões elitistas entendem direitos humanos como assunto para gente muito bem iniciada, para técnicos, para especialistas. Reduzi-los a isso distancia os direitos humanos do cidadão mais comum.

Também já não se aceita mais com tanta facilidade a ideia de que os direitos humanos sejam confundidos com os direitos naturais, provenientes da natureza das coisas, inerentes à natureza da pessoa humana; direitos inatos que cabem ao homem só pelo fato de ser homem, mas que são direitos positivos, históricos e culturais, que encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico, conforme Silva (1991, p. 157).

Bobbio (1992, p. 17/32), manifestando seu descrédito quanto a se conseguir elaborar um conceito preciso de direitos humanos e sobre as diversas tentativas de definição, afirma que a ideia de que os direitos humanos são direitos naturais, os que cabem ao homem enquanto homem é meramente tautológica, não servindo para traduzir seu verdadeiro significado e seu preciso conteúdo. Acrescenta ainda que a enfática expressão “direitos do homem”, tomada nesta perspectiva, pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um homem *essencial e eterno*, de cuja contemplação derivaríamos o conhecimento infalível dos seus direitos e deveres. No entanto, contrapõe, os direitos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação.

Andrade (1987, p. 11) assevera que a pluralidade conceitual dos direitos humanos pode ser justificada pela diversidade de perspectivas a partir das quais eles são considerados. Segundo este autor, foi numa perspectiva filosófica ou jusnaturalista que os direitos humanos foram primeiramente considerados, ou seja, traduzidos, em primeira dimensão, pelo direito natural, vistos, pois, como *direitos de todas as pessoas humanas, em todos os tempos e em todos os lugares*, sendo, portanto, absolu-

tos, imutáveis, anespaciais e atemporais. Nesta maneira de ver, são paradigmas axiológicos, anteriores e superiores ao Estado e à própria Sociedade. Para ele, esta perspectiva não desapareceu, sendo a ela que às vezes se recorre ainda hoje, sempre que há deficiências ou dificuldades na aplicação das normas positivas referentes aos direitos humanos.

Numa segunda perspectiva, impulsionada pelos efeitos do pós-guerra (II Grande Guerra), os direitos humanos são concebidos como *direitos de todas as pessoas, em todos os lugares*, sendo declarados, pactuados e convencionados para serem promovidos e protegidos no âmbito da comunidade internacional, numa visão universalista ou internacionalista.

E numa terceira perspectiva, os direitos humanos são entendidos como *direitos das pessoas ou de certas categorias de pessoas, num determinado tempo e lugar*, mais precisamente em seus estados nacionais, como direitos positivos, constitucionalizados, tornando-se, assim, por meio da consagração constitucional, direitos fundamentais, caracterizando uma visão constitucionalista de tais direitos. Hoje, impulsionados por esse movimento constitucionalista, já não existem notícias de constituições que não apresentem disposições que destaquem os direitos fundamentais como direitos humanos constitucionalizados. Basta, portanto, breve e simples passeio na doutrina especializada e se encontram diversos conceitos de direitos humanos, ora de inspiração jusnaturalista, ou universalista, ora constitucionalista, e até mesmo conceitos híbridos, conjugando elementos de mais de uma perspectiva, na tentativa de elaboração conceitual mais precisa.

Em perspectivas críticas e pós-críticas, sob a influência dos discursos pós-estruturalistas, das abordagens multiculturais, descolonialistas, de pensamento pós-abissal⁴⁵, que confrontam as concepções eurocêntricas, universalistas, jusnaturalistas e positivistas, concepções tradicionalmente hegemônicas dos direitos humanos, estes direitos devem ser entendidos a partir de uma perspectiva socio-histórica, ou seja, resultantes de processos de luta pela efetivação da dignidade material, que não se reduzem a uma única linha histórica e a uma única dimensão jurídico-formal.

45 Para uma compreensão das abordagens multiculturais, descoloniais e pós-abissais dos direitos humanos veja-se Santos (2009) e Herrera Flores (2009).

Para Herrera Flores (2009), por exemplo, os direitos humanos não podem ser entendidos de forma abstrata, separadamente do contexto social, político e cultural ao qual estão vinculados. São dotados de um potencial transgressor e devem ser compreendidos como instrumentos de resistência e de subversão à globalização capitalista, e se fundamentam na dignidade da pessoa humana:

[...] os direitos humanos são o conjunto de processos de luta pela dignidade humana. Dignidade que se baseia na luta contra o acesso desigual aos bens que veio imposta pelos processos de divisão capitalista do fazer. (HERRERA FLORES, 2009, p. 229).

Esta concepção transgride o discurso normativo, o formalismo jurídico que permeia as concepções tradicionais e fomenta outras perspectivas conceituais para além das declarações, pactos e convenções desenvolvidas a partir do iluminismo e das perspectivas liberais.

Ao somar-se às dimensões supramencionadas a dimensão educacional, colabora-se para a configuração da Educação em Direitos Humanos. Nesta perspectiva, a apresentação, mesmo em síntese, das principais abordagens conceituais explicitadas sobre os direitos humanos, favorecem o reconhecimento da necessidade de se explicitar as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Educação em Direitos Humanos, especialmente no Brasil.

3. Um encontro entre a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Profana

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, convoca cada pessoa e cada órgão da sociedade, incluindo-se a escola e os professores, para que se esforcem, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades. Para fomentar o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, a ONU anunciou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, de 1995 a 2004. E, em dezembro de 2004, a Assembleia Geral da ONU lançou

o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005), estruturado em fases consecutivas, com o objetivo de

[...] promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades. (UNESCO, 2012, p. 22).

As primeiras atividades consideradas como Educação em Direitos Humanos - EDH no Brasil e no restante da América Latina foram desenvolvidas a partir da década de 1980, seja pela ação de educadores populares ou pela ação de militantes dos movimentos de direitos humanos. Candau (2007, p. 401), por exemplo, afirma que:

No entanto, a partir dos anos de 1980, as organizações e movimentos de Direitos Humanos, sem deixarem de se dedicar à denúncia das violações realizadas e promoverem ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seus horizontes de preocupações e seus espaços sociais básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, no nível pessoal e coletivo. A partir deste momento, adquirem especial relevância as atividades de promoção e educação em Direitos Humanos.

Basombrio (1992, p. 33) também confirma:

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.

As experiências iniciais decorreram, em grande parte, da luta pela construção da democracia durante os processos ditatoriais repressivos

na América Latina e foram promovidas em âmbito de educação não formal, característica da educação popular (CANDAU, 2007).

No Brasil, o processo de reconstrução das bases democráticas, durante a travessia da última transição política, especialmente a partir da metade da década de 1980, nos anos de 85 a 88, mediante forte desenvolvimento dos movimentos sociais organizados no contexto das lutas pela democracia e no horizonte de uma nova constituição, promoveu-se o processo de fomento e ampliação das vivências de EDH, inicialmente de natureza não formal, mas que, com o advento da nova Constituição Federal, institucionalizam-se as primeiras demandas de direitos humanos no âmbito do Estado, no início dos anos 90.⁴⁶

A repressão da ditadura militar forjou o ambiente no qual os direitos humanos, então insurgentes, insurrecionais, resistissem à opressão e fossem, aos poucos, sendo incorporados ao discurso democrático, inclusive no âmbito institucional do ambiente universitário, seja em disciplinas especializadas, integrando os novos currículos, seja como objeto de pesquisas e publicações diversas. (SADER, 2007).

A partir de então, desenvolveu-se, na América Latina de um modo geral, e no Brasil em especial, um conjunto normativo destinado a promover um processo de incorporação da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino. Este novo cenário demanda diversas reflexões, dentre as quais sobre as concepções, os sentidos e os objetivos que a EDH intenciona.

Hoje, conforme já se evidenciou em relação aos direitos humanos, a Educação em Direitos Humanos – EDH também é uma expressão polissêmica, marcada por diversificados enfoques e diferentes recortes epistemológicos. Sacavino (2009, p. 240), por exemplo, destaca que:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência

46 Registra-se, nesse período, a criação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos, o I Programa Nacional de Direitos Humanos e, os primeiros Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos Humanos.

no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os márcios teóricos assumidos e as práticas.

Candau também adverte sobre a polissemia da expressão “Educação em Direitos Humanos” neste contexto de democracia frágil e hegemonia neoliberal, ao assinalar que:

É importante não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a Educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, meio ambiente, etc., até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os diversos enfoques.(CANDAU, 2007, p. 403,404).

As concepções mais tradicionais de EDH conformam-se com o entendimento de transmissão de conhecimentos sobre os direitos humanos. Trata-se de ensinar o que são e quais são esses direitos, seus fundamentos e os documentos nacionais e internacionais que expressem seu reconhecimento. Atribuem a EDH o papel de difusora de informações, geralmente de âmbito normativo, em perspectiva restritiva, mais tecnicista e utilitarista. Importa a difusão de conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los.

Outras vertentes igualmente tradicionais enfatizam a EDH como educação em valores (liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade,

paz, tolerância, dentre outros), abstendo-se ou mitigando-se sua natureza política, concorrendo para a tradicional perspectiva principiológica destes direitos.

Concepções mais críticas enfatizam a dimensão socio-histórica da EDH, destacando-se a necessidade de vincular seu caráter pedagógico ao combate às desigualdades sociais e a proteção de grupos considerados vulneráveis. Justiça social, empoderamento, emancipação, conscientização, democratização, por exemplo, são termos usualmente constitutivos de conceitos de EDH e que evidenciam seu potencial transformacional. Magendzo (2014, p. 146, 147), neste sentido, assevera que

[...] la educación em derechos humanos reinvidicó su compromiso com la justicia social desde sus inicios em el trabajo com los movimientos sociales y la educación ppopular. [...] Em efec-to, la educación em derechos humanos, de uma u outra manera, há tenido siemppre como propósito e idea forza contribuir tanto a la transformation social, a la democratización de la sociedade y la emancipación, como asimismo, há sido cometido empoderar y darle status a los grupos sociales y culturales que historicamente han sido excluídos, postergados y discriminados.

Desde esta perspectiva, reforça-se o sentido político da EDH. A abordagem histórico - crítica, de natureza contra hegemônica, sob a influência da pedagogia crítica, considera-se mais coerente com a vocação original da educação em direitos humanos, marcada com o “dna” da educação popular, da qual nasce herdeira de uma “vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares [...]”, conforme assevera Sime (2007, p. 402).

Ainda no final de 1999, um balanço crítico da educação em direitos humanos na América Latina, realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica indicou os horizontes de sentido da educação em direitos humanos, confirmando-se a necessidade de se reforçar três dimensões da EDH: promover processo

de formação de sujeitos de direitos; favorecer o empoderamento de atores sociais historicamente excluídos das decisões coletivas; e promover processos de mudanças estruturais democratizadoras, tais como “educar para o nunca mais”, ou seja, construir-se um direito à memória e à verdade que desconstrua a cultura do silêncio e da impunidade, conforme entende Candau (2007, p. 405).

Estas concepções mais críticas influenciaram, ainda que apenas teoricamente, as concepções de EDH em âmbito institucional. No PNDH, por exemplo, a Educação em Direitos Humanos configura-se como processo que busca articular o conhecimento historicamente construído sobre os direitos humanos; a afirmação de valores e práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos; formação social, ética e política de uma consciência cidadã; desenvolvimento de metodologias participativas; estímulo a práticas individuais e coletivas que favoreçam a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2007).

Em dezembro de 2011, a ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos na qual afirma que a educação em direitos humanos fornece a todas as pessoas conhecimentos e competências, bem como desenvolve suas atitudes e comportamentos, empoderando-as para desfrutar e exercer seus direitos e também respeitar e defender os direitos dos outros (Art. 2). Da mesma forma, declara que os Estados são os principais responsáveis quanto à promoção e à garantia da educação e da formação em direitos humanos (Art. 7).

A EDH busca promover processos educativos que tenham como fundamento uma educação *em, sobre e para* os Direitos Humanos. Dessa forma, tem como intenção gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumirem atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano. Segundo a UNESCO, a Educação em Direitos Humanos tem como objetivos, dentre outros,

[...] fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover

a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2012, p. 19).

Em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As Diretrizes asseveram que a Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão. Ainda segundo as Diretrizes, a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

As DNEDH assumiram a concepção de Educação em Direitos Humanos como “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” e, em consequência, dispõe que a pedagogia a ser igualmente assumida deve fundamentar-se nos seguintes princípios: a) dignidade humana; b) igualdade de direitos; c) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; d) laicidade do Estado; e) democracia na educação; f) transversalidade, vivência e globalidade; e g) sustentabilidade socioambiental. Deve também articular a seguintes dimensões:

I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos

em todos os espaços da sociedade; III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V – fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012, art. 4º)

As múltiplas dimensões – de âmbito histórico, jurídico, axiológico, sociológico, cultural, educacional e político – , articuladas entre si, refletem a complexidade das demandas da EDH, portanto demandam exigências pedagógicas igualmente complexas. Nesta perspectiva, qual pedagogia é capaz de atender tantas e tão complexas demandas? Uma das possíveis respostas a esta questão pode resultar as implicações entre a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Profana, de Jorge Larrosa.

Pedagogia Profana é uma coletânea de textos escritos por Jorge Larrosa, professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona, entre os anos de 1994 e 1998, a partir dos quais Larrosa tem construído suas reflexões nesses últimos anos. Logo na apresentação, o próprio autor já anuncia que:

Os textos que seguem aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo.

Larrosa organizou a publicação em três eixos em que desenvolve reflexões sobre as questões que o inquietaram nesses anos, a saber a questão da formação, da leitura e das condições de possibilidade de uma educação que “não seja incompatível com a abertura de um porvir novo e imprevisível, de um outro porvir que não seja resultado da-

quilo que já sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos” (p.21). O autor anuncia não ter nenhuma pretensão de verdade e recusa à obra algum caráter prescritivo, que ele considera o apanágio da *boa pedagogia*. Isso, no entanto, não o leva a abdicar da vontade de “iluminar e modificar as práticas” (p.12).

Pedagogia Profana é marcada pela tentativa de uma escrita subversiva, transgressora, irreverente, em permanente inquietude, problematizadora. Questiona os *cânones* da pedagogia tradicional, interpela e confronta seu caráter sacralizado, sua plenitude de certezas, favorecendo-se a ousadia, fomentando-se a aventura, a pluralidade de sentidos, conforme sugere o próprio título da obra, na qual assume o desafio de promover a “dessacralização” da Pedagogia dominante. Larrosa intenciona uma educação que escape do sonho totalitário, conservador, que se abre para o novo e para o imprevisível.

Nesta perspectiva, Pedagogia Profana se aproxima das intencionalidades da Educação em Direitos Humanos, pois não parece que a pedagogia tradicional, dogmática, dominante, seja capaz de possibilitar as demandas da Educação em Direitos Humanos, a qual, para prosperar, requer saberes, metodologias, linguagens outras que confrontam as concepções tradicionais. Para Larrosa (2017, p. 11):

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

E sobre o perigo da manutenção do discurso pedagógico entendido como dominante, Larrosa adverte:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na

tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. (2017, p. 12).

O discurso pedagógico dogmático, dominante, é ávido pelo controle da aprendizagem, portanto, é seletivo, modelador, “programa” e tutela a aprendizagem e os sujeitos da educação. A Educação em Direitos Humanos, por sua vez, ao contrário, demanda uma pedagogia libertadora, que promova a autonomia dos sujeitos para que sejam protagonistas insubordinados e que recusa qualquer processo de subjugação, inclusive no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, aproxima-se da pedagogia profana, a qual traduz um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido, portanto. O modo dogmático de pedagogização da educação é unívoco, homogeneizante, enquanto a pedagogia profana e a EDH privilegiam a “multivocidade”, a “plurisignificatividades”(p. 163).

Esta abordagem conceitual além de aproximar a EDH da Pedagogia Profana, considera aquela como uma das expressões mais concretas e tangíveis desta. Ambas, a Pedagogia Profana e a EDH estão interessadas em observar as estruturas de poder dentro e fora do sistema educativo. Uma pedagogia crítica que demanda métodos de ensino em que o estudante tenha mais controle sobre sua aprendizagem. Da mesma maneira, a EDH não pode funcionar em um ambiente educativo de restrições, imposições verticais, subordinantes, rígidas e autoritárias, sem diálogo. Tanto a pedagogia profana quanto a EDH se orientam a empoderar as pessoas a serem sujeitos de direitos. Ambas implicam uma metodologia experiencial e ativa, na qual as pessoas problematizem suas realidades e enfrentem seus problemas pessoais e sociais, analisando contradições, tensões e dilemas que estão implícitos no conhecimento e na experiência diária.

Esta concepção é igualmente compartilhada por Viola (2014), o qual considera que a EDH está fundamentada em três pressupostos: formar e reforçar a emancipação e a autonomia dos educandos; enfatizar a diversidade histórica e cultural e a alteridade, bem como reconhecer, como direitos, a igualdade de oportunidades e a cidadania

participativa, transformadora, não apenas informadora ou formadora, no sentido de modeladora.

Para Larrosa (p.18), “a ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes”. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão”. Larrosa instiga a pensar a formação sem ter uma ideia “prescrita” de seu desenvolvimento, nem um modelo normativo de sua realização, mas, antes, como um devir plural e criativo, sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “ser plenamente humano”. Para Larrosa (p.16), esta pedagogia “não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos [...] faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é”. Ao sujeito de direitos consciente e ativo, a EDH, sob a inspiração da pedagogia profana, deve fomentar processos em que afirma sua alteridade:

afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas. (Larrosa, 2017, p. 21/22).

Para enfrentar tamanho desafio, a EDH não deve ser reduzida apenas a ser tema gerador de aulas isoladas, mas configurar-se como princípio orientador que fomente trocas sociais e culturais que promovam o desvelamento de estruturas de poder nas mais diversas dimensões (social, política, econômica, cultural e educacional), desenvolvendo-se e atuando desde o âmbito interno da escola, seja na sala de aula, na biblioteca, na cantina, no pátio, na sala dos professores, na diretoria, e para além da escola e do sistema de ensino, devendo pautar

a organização da própria sociedade, das famílias e das políticas públicas, em todos os níveis.

Carbonari (2009, p. 149), na tentativa de indicar pistas para esta pedagogia sintonizada com a EDH, explicita que deve ser uma pedagogia que seja capaz de conjugar:

- a) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências; b) aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como conagração; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para sua superação – não somente punitiva; e) disposição à corresponsabilidade solidária na garantia das condições de promoção da vida de/para todos.

Articulando-se a EDH com as instigações de Pedagogia Profana, os sujeitos de direitos assumem-se comprometidos com sua própria história, suas decisões e devem ser capazes de leituras críticas e criativas da realidade, sem neutralidades. Conforme afirma Carbonari (2009, p. 150), “a Educação em Direitos Humanos é construção de posicionamento – não subsiste neutralidade nela”.

4. Considerações inconclusivas.

No cenário de desigualdade e exclusão social que persiste em marcar indelevelmente a sociedade brasileira evidencia-se a fragilidade da garantia dos direitos humanos. Como parte dos esforços para construção de uma sociedade mais igualitária, é fundamental que se promova um processo consistente e irreversível de Educação em Direitos Humanos (EDH) objetivando-se erradicar a intolerância, o desrespeito e a discriminação que violam a dignidade humana.

A Educação em Direitos Humanos somente poderá enfrentar os exigentes desafios de nosso tempo na medida em que consiga configurar-se como uma proposta conceitual que não se deixe aprisionar pelos

insistentes preconceitos, os quais resistem em fomentar perspectivas ampliadoras da atuação crítica dos direitos humanos como fundamento ético-político de nossa sociedade.

Desta maneira, a Educação em Direitos Humanos será capaz de gerar impactos significativos tanto sobre as lógicas culturais de pensamento e ação das pessoas quanto sobre os padrões de funcionamento das instituições do Estado. Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos deve assumir-se como um processo contextualizado, com posicionamento ético e político, sistemático e multidimensional que oriente a formação de sujeitos de direitos, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão.

Nada obstante, “Direitos Humanos” e “Educação em Direitos Humanos” sejam consideradas expressões polissêmicas, enxertadas de preconceitos e conceitos, ambas traduzem a busca pela configuração de sentido à dignidade da pessoa humana. A educação em direitos humanos não é apenas um adendo pedagógico, mas configura-se, em si mesma, um direito humano, fundamental, constituindo-se em parte do direito à educação e, também, configurando-se como uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro.

Nesta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos demanda uma pedagogia crítica, inovadora, problematizadora, irreverente, solidária, dialogal, transformacional, livre e libertadora, aberta, às vezes indisciplinada, insurrecional, e porque não, alegre, talvez, profana.

Referências

- ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1987. p. 11.
- BASOMBRÍO, Carlos. **Educación y ciudadanía**. La educación en derechos humanos en América Latina. Santiago: CEAAL, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 17-32
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. **Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual**. In Direitos humanos no Século XXI: cenários de tensão. BITTAR, Eduardo (org.). São Paulo: ANDHEP; Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HERRERA FLORES, Joaquín. Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Madri: Libros de la Catarata, 2005.

_____. A (re)invenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**; danças, piruetas e mascaradas. 6 ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MAGENDZO, A. Formación de Profesores para una educación para la Vida Democrática y el respeto a los Derechos Humanos. In: MAGENDZO, A. (Org.) *Educación en Derechos Humanos*: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. p. 47.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et alli, 2009.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al.

(Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

SIME, L. Educacion, Persona y proyecto histórico. In: MAGENDZO, A. (Org.). **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 7ª ed. rev e ampl. de acordo com a nova Constituição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991. p. 157.

UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos** – Primeira Etapa: 2005-2009. New York - Genebra).

VIOLA, Solon Annes. **Educação em Direitos Humanos e sociedade: para além do liberalismo**. In RODINO, Ana Maria, *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

EDUCACIÓN DIGITAL: INCLUSIÓN Y DIGNIDAD EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA BRASILEÑA

Alan José de Oliveira Teixeira

Andressa dos Santos dos Anjos

1 INTRODUCCIÓN

Hay un proceso de informatización intensivo en Brasil y en el mundo de hoy. Los servicios públicos se prestan a través de la web, las redes sociales ocupan un espacio significativo en la vida social de las personas, lo que hace inevitable la necesidad de que los ciudadanos se adapten a las nuevas tecnologías de información y comunicación. En esta perspectiva, surge el fenómeno social de la exclusión digital, que reaviva el debate sobre inclusión digital y políticas públicas sobre el tema, que es de interés general.

Las escuelas públicas brasileñas no son nuevas, carecen de la infraestructura para proporcionar el estudio y el acceso, por parte de estudiantes y maestros, a nuevas tecnologías de la información. Por lo tanto, los programas sociales parecen que, a pesar de sus objetivos iniciales legítimos, son insuficientes para abordar el problema de la exclusión digital, que causa varias desigualdades en la sociedad.

En este sentido, el presente texto tiene la intención de investigar cómo mitigar los efectos de la exclusión digital, analizando la inclusión digital y algunas políticas públicas respectivas implementadas hasta ahora en Brasil, la posibilidad de adoptar la inclusión digital como un

derecho, de modo que pueda exigirse frontalmente en el orden legal nacional.

2 INCLUSIÓN Y ACCESO A LA INFORMACIÓN DIGITAL

El acceso a la información digital, aunque es un componente de la inclusión digital, no implica necesariamente la inclusión de los usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Hay otros factores que conducen a la inclusión. Es, por ejemplo, la capacidad que un individuo tendría para usar las TIC de manera consciente, crítica y responsable, lo que incluye la calificación y el conocimiento (WARSCHAUER apud GONÇALVES, 2008, p. 28).

Igualmente plausible es mantener esa inclusión y, aún así, en contraste con esta última, la exclusión (digital) existe más allá de la idea de adentro y afuera, pero abarca todo el complejo sobre del sujeto, sus particularidades culturales y lingüísticas, con el alcance de mitigar la desigualdad (BUZATO, 2008, p. 326). En este tono, como enseña Victor Gonçalves (2011, p. 58), “La inclusión digital para los indios mexicanos es diferente para el hombre que vive en las afueras de São Paulo”⁴⁷.

Pierre Lévy (1993, p. 196), originariamente, habla de eso:

Más bien, debemos entender el acceso a todos los procesos de inteligencia colectiva, es decir, el ciberespacio como un sistema abierto de autocartografía dinámica de lo real, expresión de singularidades, elaboración de problemas, creación del vínculo social a través del aprendizaje recíproco y navegación libre. en el saber. La perspectiva esbozada aquí no alienta de ninguna manera a que el territorio se pierda en lo “virtual”, ni que uno de ellos “imite” al otro, sino que use lo virtual para habitar el territorio aún mejor, para convertirse todo tu ciudadano.⁴⁸.

47 “A inclusão digital para índios mexicanos é diferente para o homem que vive na periferia de São Paulo”. *Nuestra traducción*.

48 “Devemos antes entender um acesso a todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autocartografia dinâmica do real, de

Con base en los datos del IBGE analizados por TELECO, en los cuales se buscó evaluar la cantidad de usuarios de Internet en Brasil, es posible afirmar que, aunque hay miles de ciudadanos con acceso a Internet, también hay miles sin este acceso. Como ejemplo, en 2015, el 57.5% de la población se consideraba un usuario de servicios de internet (TELECO, 2015), mientras que la población que se ajusta al porcentaje restante no se considera un usuario de estos servicios. Esto sin tener en cuenta que la terminología “usuario” no incluye el concepto de inclusión digital.

Además, en este segmento, de acuerdo con el Índice de Oportunidad Digital más reciente de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2007), Brasil aún no figura en la lista de países cuya oportunidad digital es satisfactoria. Este índice mide los siguientes aspectos: accesibilidad a las TIC a precios asequibles, hogares equipados con dispositivos TIC, ciudadanos con dispositivos móviles de TIC y, finalmente, el uso de banda ancha.

Brasil, después de sufrir caídas en el ranking de TI del Foro Económico Mundial en 2014 (FORO ECONÓMICO MUNDIAL, 2017), volvió a subir en el ranking en 2016, a pesar de mantener ciertas áreas estancadas y caer en otras (FORO ECONÓMICO MUNDIAL, 2017, p. 44). En un análisis cuidadoso de los datos antes mencionados, es posible afirmar que, a pesar de estar mejor posicionado en el ranking de TI del Foro Económico Mundial en 2016, en ningún caso hubo progreso. Esto ocurrió debido al empeoramiento de los índices de los otros países estudiados, y no a los resultados positivos de las políticas públicas adoptadas por Brasil. Ciertamente hubo un aumento en el número de usuarios, como es la tendencia mundial.

Sin embargo, las políticas públicas, la infraestructura, las regulaciones, etc., a nivel nacional, aún están abiertas a cuestionamiento.

Por lo tanto, la inclusión y el acceso a la información digital son interdependientes entre sí, y es completamente evidente que la ausen-

expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no “virtual”, nem a que um deles “imite” o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro”. *Nuestra traducción.*

cia de uno hace que el otro perezca. Cabe destacar que debido a que el individuo, en dimensiones nacionales e internacionales, apenas tiene acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, ¿qué podemos decir acerca de tener un uso consciente y crítico, que proviene de una educación y cultura que se construye y orienta en la información?

3 EDUCACIÓN DIGITAL Y POLÍTICA PÚBLICA

A nivel legal, la educación es un derecho social y, por lo tanto, un derecho humano fundamental. Además, es deber del Estado y de la familia, “[...] con el objetivo del desarrollo pleno de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo” (BRASIL, 1988, art. 205). En un sentido amplio, la educación

[...] debe tener un amplio espectro, desarrollando al ser humano en todas sus facetas, preparándolo efectivamente para la vida social, familiar, laboral y, especialmente, para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, la educación ambiental, la educación inclusiva, la educación del consumidor también son relevantes, que se insertan en el contexto de la vida moderna como un requisito, con la conciencia de los individuos sobre la búsqueda constante de desarrollo económico y social, sin abandonar para proteger el medio ambiente, mientras se ve a diferentes personas por cualquier razón, como titulares de derechos iguales, etc. Enseñar esto hoy es garantizar el éxito de las generaciones futuras, porque la humanidad debe desarrollar valores respetuosos que nos sean apreciados. (JÚNIOR, 2009, p. 107)⁴⁹.

49 “[...] deve ter um espectro amplo, desenvolvendo o ser humano em todas as suas facetas, efetivamente o preparando para a vida social, a familiar, para o trabalho e, de modo especial, para o exercício da cidadania. Nesse sentido, relevante se mostram ainda, a educação ambiental, a educação inclusiva, a educação do consumidor, que se inserem no contexto da vida moderna como uma exigência, com a consciência dos indivíduos sobre a busca constante de desenvolvimento econômico-social, sem deixar de proteger o meio-ambiente, sem deixar de enxergar as pessoas diferentes por qualquer razão, como iguais detentores de direitos etc. Ensinar isso hoje é garantir o sucesso das

Sin embargo, este texto intenta abordar la educación (digital) promovida en el campo de la educación primaria y secundaria, que abarca la educación de jóvenes y adultos, en las escuelas públicas brasileñas, en vista del propósito teórico de la educación inclusiva, considerando, aún, que la educación digital renuncia al papel de la tecnología en la vida humana, proporcionando cambios sociales en la vida escolar (PACHECO, 2011, p. 45).

Desde este punto de vista, Márcia Arantes Buiatti Pacheco (2011, p. 130) entiende que la educación digital

[...] comprende la comprensión del discurso de la tecnología, no solo en el dominio operativo de la máquina, y no solo en la calificación del tema para el mundo del trabajo, sino también en la competencia de la misma para juzgar la importancia de la tecnología digital y sus propósitos relacionado con una perspectiva de inclusión / alfabetización digital, políticas públicas y también construcción y ciudadanía⁵⁰.

Así, una educación digital no compleja de políticas públicas, educación básica y ciudadanía. O una forma de mejorar la ciudadanía, especialmente como nuevas tecnologías, puede ampliarse para incluir muchas víctimas. Aun así, una educación ha mostrado un camino más sólido hacia esto, o que se maximiza a través de políticas públicas. Como las políticas públicas son beneficios positivos para el Estado, ser políticas públicas “[...] La suma de las actividades gubernamentales, que actúan directamente o por delegación, y que influyen en la vida de los ciudadanos”⁵¹. (PETERS apud SOUZA, 2006, p. 24).

futuras gerações, pois a humanidade deve se desenvolver respeitando valores que nos são caros”. *Nuestra traducción*.

50 “[...] compreende a apreensão do discurso da tecnologia, não apenas no domínio operacional da máquina, e não somente na qualificação do sujeito para o mundo do trabalho, mas também na competência de o mesmo julgar a importância da tecnologia digital e suas finalidades relacionadas a uma perspectiva de inclusão/alfabetização digital, de políticas públicas e também de construção e cidadania”. *Nuestra traducción*.

51 “[...] a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. *Nuestra traducción*.

Se observa que las políticas públicas dirigidas a la educación y la inclusión digital, hasta hoy, tienen como objetivo asociar las tecnologías digitales con las prácticas pedagógicas, así como promover el acceso a las TIC (PALÚ, 2016, p. 20). En este paso, es necesario indagar sobre las principales políticas públicas dirigidas a la educación digital, entre ellas, ProInfo.

El Programa Nacional de Tecnologías en Educación (ProInfo), se instituyó en 1997, a través de la Portaria n.º 522 del Ministerio de Educación y Deporte. Como se indica en el art. 1 de dicho reglamento, el propósito era “[...] difundir el uso pedagógico de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en las escuelas primarias y secundarias públicas pertenecientes a las redes estatales y municipales”⁵² (BRASIL, 1997).

En 2007, el Programa pasó a llamarse Programa Nacional de Tecnología Educativa, esta vez “[...] siendo redefinido como un programa educativo que busca promover el uso pedagógico de la tecnología de la información en la red pública de educación básica”⁵³ (BASNIAK, 2016, p. 202). De la página oficial del Ministerio de Educación, se extrae la composición del programa bajo revisión:

El MEC desarrolla, a través de Integrated Proinfo, cursos de capacitación centrados en el uso didáctico-pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida escolar diaria. La oferta de cursos está vinculada a la distribución de equipos tecnológicos en las escuelas y contenidos y recursos multimedia y digitales en el Portal del Profesor, en TV Escola, en el proyecto DVD Escola, en el portal Domínio Público y en el Banco Internacional de Objetos Educativos (FILIZOLA, 2013)⁵⁴.

52 “[...] Disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal”. *Nuestra traducción*.

53 “[...] sendo redefinido como um programa educacional que busca promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”. *Nuestra traducción*.

54 “O MEC desenvolve, por meio do Proinfo Integrado, cursos de formação voltados para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no

Sin embargo, las entidades federativas, los estados, los municipios y el distrito federal, que participan, deben garantizar la estructura adecuada a los moldes del programa; Además, se requieren clases con al menos 30 (treinta) estudiantes, las escuelas no deben tener un laboratorio de computación y deben tener electricidad (BASNIAK, 2016).

En este punto, puede haber un obstáculo: si, en los escenarios más favorables, hay escuelas que carecen de infraestructura eléctrica, ¿cómo es posible considerar eximir las de los programas de mejora y modernización a través de la educación digital? Además de implicar la exclusión de algunas escuelas, este criterio hace que la realidad de las escuelas públicas en Brasil sea aún más reñida. Con respecto al segundo criterio, el criterio de la ausencia de laboratorios, debe tenerse en cuenta que incluso en instituciones educativas en las que, dolorosamente, tienen computadoras, o son absurdamente viejas, o los estudiantes todavía se turnan entre el mouse y el teclado.

Las escuelas se seleccionan utilizando datos del Censo Escolar y el Índice de Desarrollo de Educación Básica (IDEB), con prioridad para aquellos con IDEB por debajo de 2 (BASNIAK, 2016). Un criterio coherente, ya que apunta a la simple igualdad.

Con la implementación del Programa en las escuelas seleccionadas, además de la implementación, en computadoras, del sistema operativo Linux Ubuntu, se espera que los laboratorios ProInfo estén en dos formatos:

ProInfo Urbano (compuesto por: 1 servidor de red, 15 estaciones para el laboratorio de computación, 2 estaciones para el área administrativa, monitores LCD, 1 enrutador inalámbrico, 1 impresora láser) y Rural (compuesto por: 1 servidor, 4 estaciones, monitores LCD, 1 impresora de inyección de tinta). Las estaciones consisten en terminales múltiples, una tecnología desarrollada por la Universidad Federal de Paraná que con-

cotidiano escolar. A oferta de cursos está articulada à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e de conteúdos e recursos multimídia e digitais no Portal do Professor, na TV Escola, no projeto DVD Escola, no portal Domínio Público e no Banco Internacional de Objetos Educacionais”. *Traducción nuestra.*

siste en conectar múltiples monitores, teclados y ratones en un solo terminal (BASNIAK, 2016, p. 202)⁵⁵.

Como se mencionó anteriormente, en 2007 ProInfo se sometió a implementaciones, incluida la institución de ProInfo integrado, cuyo propósito era “[...] Formación centrada en el uso didáctico-pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria de la escuela”⁵⁶ (BASNIAK, 2016, p. 203).

Otra implementación fue el Programa Una Computadora por Estudiante (PROUCA), que fue implementado previamente en 2007, y finalmente fue creado por la Ley N ° 12.249 / 2010, disciplinada del art. Sexto de esa ley. Aparece en el art. 7 de la ley mencionada los objetivos del programa, a saber, la promoción de la inclusión digital en las escuelas públicas a través de la compra de dispositivos computarizados.

Maria Ivete Basniak y Maria Tereza Carneiro Soares, en un trabajo científico reciente, realizaron una encuesta de tesis y disertaciones publicadas en los últimos 12 (doce) años, con el objetivo de analizar los efectos de ProInfo.

De las conclusiones alcanzadas, es posible extraer que: (1) los recursos tecnológicos no se tratan como instrumentos de enseñanza, prevaleciendo el carácter instructivo de las clases, sin aprovechar el potencial que las tecnologías pueden proporcionar a la enseñanza; (2) hay un retraso en la implementación de ProInfo y la disponibilidad de infraestructura planificada; (3) la disponibilidad de equipos no garantiza la calidad de la educación; (4) hay intereses económicos detrás de las políticas del programa; (5) es necesaria la formación continua del profesorado, además de mejorar la calificación de quienes están destinados a calificar al educador (BASNIAK, 2016). Sobre esta última máxima, escriben:

55 “ProInfo Urbano (composto por: 1 servidor de rede, 15 estações para o laboratório de informática, 2 estações para área administrativa, monitores LCD, 1 roteador wireless, 1 impressora a laser) e Rural (composto por: 1 servidor, 4 estações, monitores LCD, 1 impressora a jato de tinta). As estações consistem em multiterminais, uma tecnologia desenvolvida pela Universidade Federal do Paraná que consiste em ligar vários monitores, teclados e mouses em um único terminal”. *Nuestra traducción*.

56 “formação voltada para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar”. *Nuestra traducción*.

Es necesario que las políticas para la formación y las tecnologías de los docentes en educación presenten propuestas que satisfagan la demanda de legitimar la educación continua de los docentes vinculados a la carrera docente, que debe llevarse a cabo en el curso de su trabajo, y no esporádicamente. fuera de contexto de su rutina profesional⁵⁷ (BASNIAK, 2016, p. 211).

En otras palabras, ProInfo como política pública amplió las posibilidades dentro y fuera del aula, con la intención de poner a disposición nuevas tecnologías, además de ofrecer cursos a los docentes para la educación digital. Sin embargo, todavía hay varios puntos por mejorar, muchos de ellos ya dispersos en el contenido de este texto.

ProInfo aún no permite la inclusión digital, que está más allá del acceso, requiere educación y cultura digital, además de requerir una mayor fuerza para su posible universalización, porque la adopción del programa queda a discreción de las entidades federadas.

En este paso, se enfatiza la importancia del reconocimiento objetivo de la inclusión digital como un derecho fundamental, de lo contrario, vemos la posibilidad total de descuidar estructuralmente varios derechos sociales constitucionalmente previstos en la orden.

4 INCLUSIÓN DIGITAL Y DIGNIDAD HUMANA

Hasta ahora, ha habido exposición y discusión sobre educación digital y la discusión sobre inclusión digital se ha diluido. Todos estos otros significados y formas de promover la inclusión son presuposiciones para la inclusión digital. Sin embargo, es necesario incursionar en ideas finales para aclarar el argumento de la inclusión digital.

Victor Hugo Pereira Gonçalves entiende la inclusión digital como un derecho. En consecuencia, argumenta que coexiste con los derechos fundamentales, es un derecho humano fundamental, y propor-

57 “Há necessidade de que as políticas de formação de professores e de tecnologias na educação apresentem propostas que atendam à demanda de legitimar a formação contínua do professor atrelada à carreira docente, a qual deve se dar no decorrer do seu trabalho, e não de forma esporádica e descontextualizada de sua rotina profissional”.
Nuestra traducción.

ciona un escenario para hacerlos efectivos. Sobre la terminología y lo que implica la inclusión digital, dice:

La inclusión digital de terminología contiene esta carga valiosa e histórica que se transfiere a la necesidad de que los ciudadanos tengan que insertarse en el contexto del mundo digital, en términos de acceso a la información y el conocimiento, así como a la producción de contenido relevante. Por lo tanto, la inclusión digital puede, de hecho, afectar las luchas, enfrentamientos y descubrimientos que promueven la posibilidad de hacer realidad todos los derechos fundamentales resultantes de la libertad de expresión, comunicación, información, acceso a la educación, cultura, nuevas formas de participación política. Nuevas formas de relación entre gobierno y gobernado. En esta perspectiva axiológica, la inclusión digital puede ser apropiada por las personas, a diferencia de la posesión de productos y tecnologías para superar ciertas condiciones sociales, económicas e históricas.⁵⁸ (GONÇALVES, 2011, p. 108-109).

Ante esto, la inclusión digital es un derecho entre derechos (GONÇALVES, 2011), es parte de un proceso educativo y proporciona conocimientos y habilidades capaces de promover el sentido crítico. Además, no se trata solo de hacer que las TIC estén disponibles, sino de empoderar a los usuarios, con el fin de proporcionarles un uso consciente, ya que, como hemos visto, existen innumerables instrumentos de control público en el entorno digital en Brasil en la actualidad, y Estos pueden optimizar y maximizar la ciudadanía.

58 "A terminologia inclusão digital contém esta carga valorativa e histórica que é transferida à necessidade que os cidadãos possuem de estar inseridos no contexto do mundo digital, em termos de acesso à informação e ao conhecimento, bem como à produção de conteúdos relevantes. Assim, a inclusão digital pode efetivar, de fato, nas lutas, embates e desvelamentos que fomenta uma possibilidade de realização de todos os direitos fundamentais decorrentes das liberdades de expressão, comunicação, informação, acesso à educação, cultura, novas formas de participação política. Novas formas de relação entre governantes e governados. Nesta perspectiva axiológica, a inclusão digital pode ser apropriada pelas pessoas, diferentemente da posse dos produtos e das tecnologias para a superação de determinadas condições sociais, econômicas e históricas". *Nuestra traducción*.

Cabe señalar que la inclusión digital también tiene una relación íntima con la dignidad humana, uno de los fundamentos de la República. Es sobre este principio fundador que se dedicarán algunas líneas finales.

El principio / norma de dignidad humana se establece en el art. Primero, punto III, de la Carta Magna. Construcción histórica cuyo comienzo es impreciso, la dignidad ha sido un tema de discusión desde la antigüedad clásica. Sin embargo, la idea de una dignidad específicamente humana crea contornos durante la era moderna, siendo un producto del humanismo renacentista que se consolidó con la Ilustración (WEYNE, 2013, p. 30).

Además, la lentitud es intrínseca al progreso histórico, inherente a ellos “[...] adaptaciones posteriores a los inventos de nuevos paradigmas aplicados a hechos antiguos, recomposición de esos hechos en un nuevo sistema alrededor de un nuevo núcleo dotado de significado”⁵⁹ (PECES-BARBA apud WEYNE, 2013, p. 50), que expone el carácter dinámico y contextualizable del principio en la pantalla.

En los tiempos modernos, la idea de dignidad humana surge de la asociación con la idea de ética según la cual “[...] la conciencia es la principal fuente moral, de modo que cada ser humano puede, a través de ella, determinar por sí mismo qué es bueno y qué es malo, como si su “voz” fuera única y original en cada individuo”⁶⁰ (WEYNE, 2013, p. 79-80).

La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948, en su Preámbulo, también reconoce que la dignidad humana es inherente a todos: “Considerando que el reconocimiento de la dignidad inherente de todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables es la base de la libertad, la justicia y la paz en el mundo”⁶¹ (ONU, 2014, p. 2).

59 “adaptações subsequentes às invenções de novos paradigmas aplicados a fatos antigos, recomposições desses fatos em um novo sistema em torno de um novo núcleo dotado de sentido”. *Nuestra traducción*.

60 “a consciência é a principal fonte moral, de modo que todo ser humano pode, através dela, determinar por si só o que é bom e o que é mau, como se a sua “voz” fosse única e original em cada indivíduo”. *Nuestra traducción*.

61 “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. *Nuestra traducción*.

Así, a pesar de la disparidad de conceptos reconocidos, en este texto se presentan algunas perspectivas sobre el principio de dignidad humana, como la defendida por José Joaquim Gomes Canotilho (apud SILVA, 2014, p. 107), que cree que la dignidad humana trasciende el concepto de derechos individuales, siendo un derecho social.

Daniel Sarmento (2016) enseña que la dignidad humana es la fuente de los derechos fundamentales que no figuran en la Constitución de la República, ya que tiene un carácter integrador del orden jurídico nacional. En cuanto al contenido de este principio, afirma:

[...] Se detectan cinco componentes básicos de la dignidad: valor intrínseco, autonomía (privada y pública), igualdad, mínimo existencial y reconocimiento. Sin embargo, la igualdad ya está totalmente abarcada por el principio de isonomía (art. 5, caput, CF). Así, el contenido fundamental del principio de dignidad humana en el ordenamiento jurídico brasileño abarca cuatro componentes: valor intrínseco de la persona, autonomía, mínimo existencial y reconocimiento⁶² (SARMENTO, 2016, p. 327).

Hay quienes sostienen que la dignidad de la persona humana está encarnada en los derechos sociales. Dado lo anterior, la brecha digital no coincide con la dignidad humana, de lo contrario: “La brecha digital implica exclusión social, ya que las principales actividades económicas, relacionales, gubernamentales y culturales migran al ciberespacio”⁶³ (FREIRE, 2011, p. 4433), es decir, no hay necesidad de hablar de ciudadanía sin inclusión digital. No hay necesidad de hablar sobre educación sin inclusión digital. No es necesario hablar de dignidad humana sin inclusión digital.

62 “Detectam-se cinco componentes básicos da dignidade: valor intrínseco, autonomia (privada e pública), igualdade, mínimo existencial e reconhecimento. A igualdade, porém, já é completamente abarcada pelo princípio da isonomia (art. 5º, caput, CF). Assim, o conteúdo fundamental do princípio da dignidade humana na ordem jurídica brasileira abrange quatro componentes: valor intrínseco da pessoa, autonomia, mínimo existencial e reconhecimento”. *Nuestra traducción*.

63 “A exclusão digital implica exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, relacionais, governamentais e culturais migram para o ciberespaço”. *Nuestra traducción*.

5 CONCLUSIÓN

Existe otro derecho vinculado visceralmente a la información digital: la inclusión digital. La inclusión digital crea políticas públicas para la educación digital. En este contexto, no deberían centrarse solo en poner a disposición, por ejemplo, a las escuelas, televisores adaptados a tecnologías de intercambio de medios y laboratorios de computación: si los estudiantes no saben cómo utilizar estos instrumentos tecnológicos de manera crítica y mínima, no hay inclusión digital. Hay acceso, hay instrumentalización y multiplicidad de equipos para las clases, pero no educación digital.

La efectividad de las políticas públicas analizadas, se mantiene, no existe debido al hecho de que la implementación de políticas emancipatorias reside dentro del alcance de la discreción de los gerentes de las entidades federadas. ProInfo, a modo de ilustración, no es obligatorio para los estados y municipios. Además, para la provisión de estos servicios públicos, es necesaria una coalición entre el gobierno federal y las entidades involucradas, bajo pena de ser perjudicial y una actividad que es demasiado costosa para las autoridades públicas y la población.

Otro aspecto a considerar es la formación de profesionales de la educación. ProInfo ya proporciona esto, pero aún depende del profesional perseguirlo. Y los profesionales van. Sin embargo, tienen horarios de clase que se deben cumplir, horas de actividad, además del hecho de que se asume el conocimiento básico de la computadora. Para ello, se propone lo siguiente: horas accesibles para profesionales, así como cursos en todos los niveles de aprendizaje.

La inclusión digital, en la perspectiva de este texto, se enfrentó como un derecho humano fundamental. El hecho es que su ausencia actualmente impide una vida digna, que, en sí misma, es suficiente para legitimar la relevancia de la discusión.

6 REFERENCIAS

- BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. O ProInfo e a disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 2, mai./ago., 2016, pp. 201-214, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 13 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148>. Acesso em 14 mai. 2020.

BUZATO, M. E. K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, ago. 2008.

FILIZOLA, P. Ministério da Educação. **MEC oferecerá especialização para professor da rede pública**. 23 mai. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18711-mec-oferecera-especializacao-para-professor-da-rede-publica>>.

FREIRE, G.M.C.A.; SALES, T. S. A inclusão digital como direito fundamental e instrumento para concretização do exercício democrático. In: Encontro Nacional do CONPEDI, 20., 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2011, p. 4433-4445.

GONÇALVES, V. H. C. **Inclusão digital como direito fundamental**. 135 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JÚNIOR, E. M. **As Instituições de Educação Superior e as Autoridades Estatais: Autonomia e Controle**. In: RANIERI, N. B. C (Coord.). **Direito à Educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MENDEL, T. **Liberdade de informação:** um estudo de direito comparado. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 2014. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em 14 mai. 2020.

PACHECO, M. A. B. **Educação Digital:** uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

PALÚ, J. **Núcleo de Tecnologia Educacional:** Contribuições e Desafios no Processo de Implantação e Fortalecimento da Cultura Digital nas Escolas da Gerência Regional de São Miguel do Oeste. 190 f. Monografia (Especialização em Educação na Cultura Digital), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PETERS, B. G. apud SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SARMENTO, D. **Dignidade da pessoa humana:** conteúdo, trajetórias e metodologia. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2016.

TELECO. **Usuários de Internet no Brasil.** Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/internet.asp>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

WARSCHAUER, Mark apud GONÇALVES, Victor Hugo Pereira. **Inclusão digital como direito fundamental.** 135 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WEYNE, Bruno Cunha. **O princípio da dignidade humana:** reflexões a partir da filosofia de Kant. São Paulo: Saraiva, 2013.

WORLD ECONOMIC FORUM. Brazil Global Competitiveness Index 2016-2017 edition. Disponível em: <<http://reports.wefo->

rum.org/global-competitiveness-index/country-profiles/#economy=BRA>. Acesso em: 07 jan. 2017.

WORLD ECONOMIC FORUM. The Global Information Technology Report 2016. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/GITR2016/WEF_GITR_Full_Report.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO E AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Antônio Joelson Rodrigues Bezerra

INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos direitos humanos, seja no âmbito internacional, seja no âmbito local, pressupõe, em princípio, a luta contra a opressão e a busca pelo bem-estar do indivíduo; tem suas raízes fincadas na ideia de justiça, igualdade e liberdade. Surge como resposta às contradições subjacentes ao convívio social, as quais se instauram nas relações individuais e coletivas, em proporções locais ou mesmo globais (RAMOS, 2014).

Tendo como ponto de partida essa ideia, o genocídio imposto pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial – que mais tarde culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993 – sinalizou a urgente e inadiável necessidade de existir o reconhecimento de que cada indivíduo pode desfrutar dos direitos inerentes a sua condição de ser humano, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição de nascimento ou riqueza (ONU).

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 – em um contexto histórico lembrado pelos horrores da Segunda Guerra Mundial, que ultrajaram a consciência da humanidade –, consolidou aquilo que se entende como sendo os grandes objetivos dos direitos humanos, que é, sem dúvida, promover e encorajar o respeito a todos, sem quaisquer distinções. Sucessivamente a esse período histórico, construiu-se importantes pilares de sustentação dos direitos humanos: pactos, tratados, resoluções, e declarações, de caráter normativo, ético e político (CANDAU, 2012).

É inegável que a tentativa de reconhecimento e proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas (BOBBIO, 1992). No âmbito nacional, sobretudo por meio da Constituição de 1988, intitulada como Constituição Cidadã, que recepcionou e buscou dar especial atenção aos direitos humanos, o Estado brasileiro tem se empenhado em, sistematicamente, empregar esforços que visem a afirmação e proteção desses direitos.

Entretanto, esses direitos, estão continuamente sendo desafiados a incorporarem e a se articularem com questões atreladas a diversidade, que é a principal característica das sociedades pós-modernas. De igual modo, são postos à prova o conjunto de esforços que se objetivam em promovê-los e assegurá-los (BENEVIDES, 2003).

Há, sem dúvida, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos humanos. Diante dessa conjuntura, surge o desafio de promover processos educativos que possibilitem a formação de sujeitos de direito, com suas particularidades, e ao mesmo tempo que reforcem processos democráticos em que o conjunto de normas garantidoras desses direitos se articulem com diferentes realidades e com a pluralidade que define as sociedades atuais. Como bem disse Bobbio (1992) em sua expoente obra *A era dos direitos*, o grave problema do nosso tempo no tocante aos direitos humanos, não é de fundamentá-los, mas sim de protegê-los.

Assim, a presente pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, buscou identificar como a educação se insere no contexto dos direitos humanos e sua importância enquanto ferramenta de promoção e afirmação das garantias conferidas ao homem. Para tanto, com base na

literatura, buscou-se analisar o que se entende por direitos humanos e em que consiste a educação em direitos humanos, bem como os principais desafios e perspectivas dessa educação.

A EDUCAÇÃO E/EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Na detalhada e abrangente perspectiva de Benevides (2003) direitos humanos são todos aqueles considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem que haja quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral.

Congruente a esse pensamento, Ramos (2014) entende que os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerados indispensáveis para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade, ou seja, naqueles direitos essenciais e indispensáveis à vida digna.

Indo além, Bobbio (1992, p. 9) acrescenta que

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Nesse contexto, pensar no papel da educação no processo de promoção e afirmação dos direitos humanos é refletir sobre em que consistem esses direitos e, sobretudo no direcionamento que eles podem dar às sociedades (BENEVIDES, 2003). A despeito disso, Benevides assevera que a educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Para Benevides (2003) a formação dessa cultura pressupõe criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitu-

des, hábitos e comportamentos que tenham como referência os valores essenciais anteriormente citados, os quais devem se transformar em práticas.

É importante lembrar que quando Benevides fala de “cultura” não está se limitando ao conceito tradicional da palavra; não se refere a “cultura” enquanto sinônimo de conservação de costumes, tradições, crenças e valores. A formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos pressupõe a necessidade de mudança (BENEVIDES, 2003).

Nessa linha de raciocínio, Bauman (2013), em uma acepção ao conceito original da palavra “cultura seria um agente da mudança do status quo, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal.”

Partindo desses princípios, fala-se de cultura enquanto instrumento de mudança, de possibilidade de mudança cultural, algo que de fato possa modificar aquilo que está arraigado nas mentalidades humanas – mazelas sociais marcadas pelo preconceito, discriminação, pela não aceitação a condição do outro. Significa dizer que por meio dessa cultura pode-se apontar objetivos e uma direção para futuros esforços (BAUMAN, 2013 & BENEVIDES, 2003).

Nesse sentido, Benevides (2003) entende que um dos papéis da educação, e também um desafio, é orientar a sociedade a romper com a ideia muito difundida de que direitos humanos são os direitos da marginalidade, “direito do bandido”. Essa deterioração do real sentido dos direitos humanos, que tanto corroem o sentimento de respeito ao outro, ocorre muito em função da desinformação e manipulação das massas pelos meios de comunicação, como é o caso de veículos de comunicação que exploram e lucram expondo a violência e miséria humana.

Nessa mesma esteira, outro ponto que se evidencia, sobretudo em setores sociais ditos mais esclarecidos, diz respeito a ideia de que os direitos humanos estão essencialmente restritos aos direitos atinentes às liberdades individuais em detrimento daqueles atrelados aos direitos sociais e aos de solidariedade (BENEVIDES, 2003).

Para Candau (2012, apud Basombrio, 1992)

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.

A partir de então, além das violações relativas aos direitos civis e políticos, destacam-se questões relacionadas à violação dos direitos sociais, econômicos e culturais, no âmbito pessoal e coletivo. É neste cenário que as atividades ligadas a educação em direitos humanos ganham especial relevância (CANDAU, 2012).

Criou-se um consenso, tanto no âmbito local quanto internacional, de que a educação é fundamental no contexto dos direitos humanos, representa uma importante ferramenta na promoção e preservação desses direitos e tem como objetivo desenvolver o entendimento de que a responsabilidade de tornar os direitos humanos em uma realidade no plano concreto é compartilhada, isto é, envolve todos os sujeitos que pertencem a um tecido social participativo e democrático. Nesse sentido, a educação contribui, a longo prazo, para a prevenção de abusos aos direitos humanos e de conflitos violentos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável e para o aprimoramento da participação em processos de tomada de decisões em um sistema democrático (UNESCO, 2015, p. 7).

Para Lúcio (2013), no contexto da educação em direitos humanos “a relação ensino-aprendizagem, importará prosseguir um triplo objetivo, centrado no saber pensar, no saber escolher e no saber fazer”. Para o autor, o saber pensar privilegia o conhecimento e a reflexão crítica; o saber escolher, valoriza a autonomia pessoal e a responsabilidade; e o saber fazer, dar corpo à importância da técnica e das competências.

Para Candau et al (2013), uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação à transformação social e à formação de sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, tem-se uma educação libertadora; que empodera os sujeitos e grupos sociais desfavorecidos; que promove uma cidadania ativa onde é possível reconhecer e reivindicar direitos no processo de vivência e construção de uma democracia.

Quando se fala na formação de sujeitos de direitos enquanto elemento do processo educativo em direitos humanos, é preciso entender que, juridicamente falando, sujeito de direito é a pessoa ao grupo suscetível de direitos e obrigações. Nessa esteira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, afirmou que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Pode-se afirmar, com efeito, que todas as pessoas são sujeitos de direitos (SACAVINO, 2012, p. 51-52 apud CANDAU et al, 2013).

Todavia, essa ideia não é suficientemente clara e efetiva em se tratando de uma sociedade desigual, estruturada historicamente na exclusão do outro. No entendimento comum, os direitos são atribuídos especialmente àqueles detentores do poder e às classes ricas. Restando, portanto, aos pobres apenas as concessões ou favores conferidos pelos governantes e pessoas poderosas, em troca de votos e afirmação do apadrinhamento e do coronelismo (CANDAU et al, 2013).

Nessa perspectiva, a afirmação de que todos são sujeitos de direitos e, portanto, dotados de dignidade, pela simples condição de ser humano, implica, na visão de Candau et al (2013), em quatro movimentos a serem desenvolvidos no processo educativo para desconstruir a mentalidade associada a ideia de que direito é um favor e para o fortalecimento da democracia. Esses movimentos são: saber/conhecer os direitos, desenvolver uma autoestima positiva, promover a capacidade argumentativa e ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a).

Para Candau et al(2013) o primeiro aspecto – Saber/conhecer os direitos – implica trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos, os quais estão intimamente ligados às lutas e reivindicações de grupos sociais que sofreram com a violação ou a mesmo a falta de direitos. Nesse contexto, frisa-se que as Declarações, Tratados e Leis, nacionais e internacionais, são, em sua grande maioria, produtos dessas reivindicações e dessas violações aos direitos humanos como sendo parte integrante de um processo histórico, tal como asseverou Bobbio (1992).

O segundo aspecto – Desenvolver uma autoestima positiva – sinaliza a necessidade de se construir um ambiente colaborativo onde educando(as) e educadores(as) experienciem profundamente a construção de uma autoestima positiva, o que implica dizer assumir-se plenamen-

te. Assumir-se enquanto pessoa singular, social, histórica, enquanto ser pensante, que se comunica, transforma, cria, tem e realiza sonhos, capaz de sentir raiva, mas também capaz de amar. Assumir-se e auto-determinar-se não implica excluir o outro.

Quanto ao terceiro aspecto – Capacidade argumentativa – uma vez conhecedor dos direitos e de si mesmo, é fundamental adquirir a capacidade argumentativa, pois necessária aos sujeitos de direitos para dar-lhes condições de defenderem com consciência os seus direitos e das outras pessoas ou grupos. Com efeito, prevalece o uso do argumento em detrimento da força.

No quarto e último aspecto aludido por Candau et al(2013) – Promover uma cidadania ativa e participativa – supõe dizer que ser sujeito de direito implica adquirir e desenvolver consciência do poder que cada pessoa tem na sociedade. De posse desse poder, na perspectiva de uma cidadania ativa e participativa, esse aspecto revela-se como um componente indispensável na construção da democracia.

A educação, tanto formal quanto informal, funciona como a espinha dorsal que estrutura a sociedade, pois é por meio dela que se busca transmitir informações, valores, ideias e sentimentos que orientam as relações humanas e sociais, bem como as formas de pensar e de agir dos indivíduos. Assim, a educação constitui-se de práticas, processos, fundamentos, disciplinas, conteúdos, sujeitos etc., que em conjunto concretizam a escola e a educação, dialogando com fatores políticos, sociais, culturais, ideológicos e geográficos (CHICARINO, 2016).

Tendo como parâmetros essas ideias, Chicarino (2016) evidencia o caráter interdisciplinar e multidisciplinar da educação, pois não se restringe a uma única disciplina ou uma só dimensão e a partir dessa definição e pensando nos direitos humanos

[...] é possível verificar as áreas em que têm sido violados, relativamente no contexto de cada disciplina estudada, como, por exemplo: conflitos bélicos ao longo da história (história), as fronteiras geográficas dos países e a movimentação dos refugiados (geografia), a degradação do meio ambiente (ciências), as experiências genéticas (biologia), o preconceito linguístico

(língua portuguesa), a desigualdade econômica, as taxas de desemprego (matemática), (CHICARINO, 2016, p. 95).

Sucessivamente a essa constatação, busca-se integrar todos esses conhecimentos no marco da Declaração Universal dos Direitos Humanos, refletindo-se criticamente em quão complexa consiste a realidade em que vive o ser humano e em como seus direitos são compreendidos em conjunto com outros saberes (CHICARINO, 2016).

Congruente a essa ideia, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2018, afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Assim, considerando a educação uma importante ferramenta de promoção e afirmação dos direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018) reivindica a priorização da formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo de educação formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos está em consonância com Programa Mundial de Educação em Direitos Hu-

manos (PMEDH, 2015, p. 12), segundo o qual, a educação em direitos humanos também contribui para:

- criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Nesse contexto, cita-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos como um marco intergovernamental objetivado ao desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área dos direitos humanos (CHICARINO, 2016).

DISCUSSÃO

Como demonstrado nos parágrafos anteriores, a educação em direitos humanos não se pretende fácil, tampouco um fim em si mesma, revelou-se como uma questão complexa e difícil, pois se vista do ponto de vista pragmático, ao contrário do ensino de matérias tradicionais como, por exemplo, português e matemática, não se tem como mensurar resultados práticos e efetivos ao final de um período de ensino. Em se tratando dessas disciplinas, uma vez seguida as diretrizes do programa de ensino, os objetivos serão atendidos e avaliados de forma objetiva perante os alunos. Já no âmbito da educação em direitos humanos, a questão ganha contornos subjetivos e com resultados menos palpáveis. Elucida, com efeito, uma questão que com frequência surge no debate acerca do tema, o que se buscou responder ao longo do presente artigo: Será realisticamente possível promover metodologias educacionais em que haja a promoção e afirmação dos direitos humanos?

A questão é pertinente e reveladora, pois ao mesmo tempo que reforça a necessidade de promoção de políticas educacionais que se

objetivam retirar os direitos humanos do plano abstrato e inseri-los concretamente na sociedade, também revela a complexidade em que consiste esse processo.

Com o intuito de responder a esta questão, adentrou-se nos desdobramentos dos processos educativos que visam a formação de sujeitos de direitos na perspectiva de uma educação: permanente, continuada e global; que promova mudanças e; que seja compartilhada.

Pôde-se verificar que o processo no qual consiste a educação em direitos humanos não utiliza as matrizes por meio das quais eles se consubstanciam, como sendo orientações neutras ou meramente ilustrativas. Além de se objetivarem em afastar as transgressões de direitos materializados pelas instituições de defesas e promoção dos direitos humanos, pelas declarações oficiais, no âmbito nacional e internacional, pressupõem atitudes do ponto de vista prático, exigindo uma vivência compartilhada, pautada nos valores dos direitos humanos, mas engajada na realidade social.

Em se tratando da educação escolar, temos que a perspectiva de ensino a esse respeito deve considerar cada uma das realidades em que se amoldam: alunos, professores, diretores, funcionários e da sociedade como um todo; deve estar contextualizada de forma interdisciplinar, ou seja, objetivada em inserir os conhecimentos acerca dos direitos humanos de forma compartilhada, ao passo que faça sentido na vida dos agentes envolvidos no processo educativo. Além disso, fazer-se compreender que os direitos humanos estão presentes em todas as outras disciplinas e que integram parte essencial de todo e qualquer outro tipo de conhecimento, seja ele adquirido no contexto da educação formal ou não formal.

Importante elucidar que, quando se fala em direitos vinculados à educação escolar ou formal, se amplia a visão acerca dos direitos, dando-lhes uma significação mais ampla sob o ponto de vista social. Em outras palavras, o que se almeja é inserir gradativamente e de maneira interdisciplinar a ideia de direitos de humanos e tudo aquilo que eles representam em sociedades que se pretendem justas e democráticas e que buscam conquistas, tanto no âmbito social quanto político.

Dessa forma, a educação em direitos humanos reivindica um compromisso ético que dialoga com a busca pela igualdade, não apenas do

ponto de vista formal, mas sobretudo do ponto de vista material; o reconhecimento recíproco dos indivíduos enquanto seres dotados de direitos, autonomia e com toda a diversidade que os define. Daí decorre a ideia de educar para o respeito aos direitos do outro, enquanto instrumento de convivência pacífica entre sujeitos livres, bem como para a consciência da importância que os direitos coletivos representam na sociedade (LUCIO, 2013).

Bobbio (1992) entende que, a discussão acerca dos direitos humanos não se trata de apenas saber quais ou quantos são os direitos do homem, qual sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim como garanti-los na realidade concreta, de modo que impeça que sejam continuamente violados.

Portanto, indiscutivelmente, a educação se mostra como um caminho de construção coletiva e de convivência recíproca, objetivada em (trans)formar indivíduos, guiando-se na construção de conhecimentos e de valores, na defesa e ampliação dos direitos humanos (CHICARINO, 2016).

É verdade que se trata de uma educação complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de alcançá-la (BENEVIDES, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar a literatura científica com o objetivo analisar o que se entende por direitos humanos e em que consiste a educação em direitos humanos, bem como seus principais desafios e perspectivas, identificou-se que direitos humanos são todos aqueles considerados fundamentais a todos os seres humanos, indistintamente. No plano concreto, isso implica dizer que todos devam ter uma vida pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Esse conjunto de direitos, por mais fundamentais que sejam, são produtos de um processo histórico, isto é, nascem em determinadas circunstâncias de maneira gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas, e tão importante quanto conhecê-los, é garanti-los na realidade concreta, de modo que impeça que sejam continuamente violados, como assevera Bobbio (1992).

Em se tratando da educação em direitos humanos, notou-se que envolve um complexo processo de conhecimento e vivência desses direitos. É possível dizer que educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, mediante a promoção de processos educativos que dialoguem com as diferenças que caracterizam os sujeitos e os grupos sociais.

Nesse sentido, ainda que não haja uma padronização quanto ao que efetivamente seja um modelo educacional em direitos humanos, que sirva à promoção e defesa do direito do homem, foi possível identificar que há um conjunto de esforços que se objetivam tornar a educação em direitos humanos em uma prática que persiga os objetivos de formar cidadãos críticos, autônomos e responsáveis; orientada à formação de sujeitos de direitos; uma educação que liberta e empodera os sujeitos e grupos sociais desfavorecidos e que promove uma cidadania ativa e democrática onde se reconhece e reivindica direitos.

Portanto, os direitos humanos são desejáveis e precisam ser perseguidos, pois, como demonstrado, não foram todos eles, em toda parte e em igual medida reconhecidos. Na mesma proporção, para que se alcance o ideário pregado pelas Declarações Oficiais, Leis e Tratados sobre os direitos humanos, é preciso que se persiga os objetivos dessa almejada e discutida educação, afinal, como afirmou Benevides (1992), esses objetivos não são necessariamente atingidos no ponto que se deseja chegar, são obtidos na própria tentativa de alcançá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?. In:** BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. cap. 19, p. 309-318. ISBN 8571394792.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988. Dispo-

nível em: <http://www.pla-nalto.gov.br/ccivil_03/constit-uicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, Sept.2012.

CHICARINO, Tathiana. **Educação em Direitos Humanos**. In: CHICARINO, Tathiana (org). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

DUDH - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Declaração Universal do Direitos Humanos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea**. Cafajeste. CEDES, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, agosto de 2010.

LUCIO, Álvaro Laborinho. **Desenvolvimento, educação e direitos humanos**. Rev. Port. de Educação, Braga , v. 26, n. 2, p. 225-243, 2013 .

PMEDU – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PMEDU - PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: terceira fase, plano de ação; 2015. Disponível

em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0-000232922>>.
Acesso em: 23 abr. 2020.

RAMOS, A. D. C. **Curso de Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SANTOS, Mônica Regina Nascimento dos. **Estado, educação e direitos humanos**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 577-586, Sept. 2019.

EDUCAÇÃO CIÊNCIA- TECNOLOGIA-SOCIEDADE EM LIVROS DE FÍSICA: ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO GUIA DE LIVROS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Marcos Fernandes-Sobrinho

Introdução

Cada vez mais, na sociedade contemporânea, a rapidez com que avançam a ciência e a tecnologia tem ocupado lugar de destaque nos noticiários nacionais e fora do país. Disso pode-se depreender que a educação científica se revela como uma necessidade, com vistas a contribuir para a formação cidadã do estudante, e por decorrência, para tomada de decisões relacionadas àquele avanço – científico e tecnológico – e que podem implicar problemas (ou soluções) no âmbito da sociedade e do ambiente (BRASIL, 2012).

A inserção do enfoque CTS: (1) na sala de aula; (2) nos livros didáticos de Ciências Naturais (Física, Química e Biologia); (3) no contexto da sala de aula de Ciências Naturais; e em (3) questões relacionadas a elas, possibilitariam minimizar ou eliminar a falsa imagem da neutralidade científica, implicando um maior interesse, por parte dos estudantes, para aprender conceitos científicos, e por decorrência, au-

xiliando o desenvolvimento crítico e reflexivo desse educando frente aos aspectos de cunho social e pessoal.

Nessa direção, a escola tem papel imprescindível de propiciar ambiente adequado ao desenvolvimento do pensamento analítico, reflexivo e crítico por parte dos estudantes, por meio da imersão destes no contexto teórico-conceitual da ciência, e que permite articulações com aspectos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e ambientais.

Por fim, parece ser inegável que no contexto educacional, o Livro Didático (LD) ocupa lugar fundamental para o desenvolvimento de atividades de ensino de Ciências, vez que quase sempre se revela como único material de apoio ao professor e ao aluno (VASCONCELOS; SOUTO, 2003).

Face ao exposto, preocupou-se, no presente trabalho, em identificar e analisar de que forma aparecem orientações para o enfoque CTS, nos critérios e na ficha de avaliação do LD, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2012), vez que norteiam o endosso (ou não endosso) de obras que poderão ser adotadas em escolas da rede pública das esferas municipal, estadual e federal do Estado brasileiro.

Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa documental, em que se realizaram: (1) um panorâmico vôo sobre o movimento CTS com o propósito de facilitar a identificação de orientações a ele relacionadas no Guia de Livros Didáticos de Física do PNLD/2012; e (2) identificar critérios de avaliação relacionados à CTS (eliminatórios gerais e específicos da área de Física) elencados no referido Guia.

As investigações que contemplam o conteúdo dos livros didáticos (LD) os inserem em um rol de fontes documentais e que estampam possíveis tendências e alterações veiculadas por eles ao longo do tempo. Dessa forma, os LD tomam o *status* de objeto de investigação, enquanto fonte de estudo. É nesse sentido que a análise de LD, a partir do conteúdo explicitado enquanto objeto de estudo, pode servir como mais um dos elementos capazes de caracterizar a história das disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2003).

Martins (2006), em uma perspectiva dos estudos do discurso, faz uma análise do LD para, então, propor uma agenda para a pesquisa. Os resultados desta autora sinalizam a necessidade de tomarmos o LD

[...] como artefato cultural, cujos textos, híbridos, genéricos e semióticos, são atravessados por diversas formações discursivas, materializando o discurso sobre ciência na escola e mediando interações entre sujeitos, autores e leitores, implícitos e empíricos. Argumentamos que este novo olhar para o livro didático permite avançar para além da constatação de erros conceituais, elaborar reflexões que relacionam diferentes dimensões relevantes do ensino das ciências, tais como linguagem e ensino de ciências, currículos, avaliação, objetivos para o ensino de ciências, formação de professores etc. (MARTINS, 2006, p. 117).

Ainda na direção do discurso, Braga e Mortimer (2003) entendem o Livro Didático de Ciências - LDC como gênero

[...] científico-escolar, [que] surge numa rede discursiva que traz elementos tanto do discurso científico quanto do didático e elementos de contextualização. Nesses entrelaçamentos discursivos, são formalizadas visões de ensino, de Ciências e de mundo, por meio de escolhas feitas pelo autor (BRAGA; MORTIMER, 2003, p. 3).

Boa parte desses trabalhos aponta no sentido de que o LD tem ocupado lugar de destaque no meio educacional. Apresenta-se como a principal ou, segundo Toni e Ficagna (2006), o único recurso enquanto fonte de pesquisa, no formato impresso, utilizada pelos professores e alunos, inclusive contribuindo sobremaneira para a viabilização do acesso aos bens econômicos e culturais.

Nesse sentido, Vasconcelos e Souto (2003), afirmam que

[...] no ensino de Ciências, os livros didáticos constituem um recurso de fundamental importância, já que representam em muitos casos o único material de apoio didático disponível para alunos e professores. (VASCONCELOS; SOUTO, 2003, p. 93).

E nessa perspectiva, o LD se apresenta como essencial para o processo de escolarização da sociedade, o que lhe impõe o *status* de importante instrumento para a inserção das pessoas na Sociedade.

Embora, do ponto de vista social, o LD tenha esse elevado valor, o exposto acima não nos deixa dúvidas de que há apenas poucas décadas ele vem se destacando enquanto objeto de investigação na área das Ciências Sociais e Humanas, de Códigos e Linguagens, de Matemática e, não diferentemente, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

De outros olhares, recorrentes têm sido as ações do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação – MEC, com os consideráveis investimentos em Políticas Públicas voltadas às avaliações, aquisições e distribuições do LD às escolas públicas brasileiras com vistas, por exemplo, a uma melhor democratização para o acesso à cultura e conhecimento por parte da Sociedade.

Para se ter uma ideia, de acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE⁶⁴, apenas com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013, direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), complementação do PNLD 2012 para estudantes dos anos finais do fundamental (6º ao 9º ano) e para os alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), o investimento será de R\$ 751.725.168,04, no Ensino Fundamental, e de R\$ 364.162.178,57, o que perfazem a cifra aproximada de R\$1 bi (um bilhão de reais) voltados para o Ensino Médio.

Destarte, a justificativa para a presente investigação ancora-se na inegável relevância do papel desempenhado pelos LD no cenário da Educação no Estado brasileiro. Ao que nos parece, tal relevância coloca-se como indiscutível para o processo de aquisição do conhecimento e de como podem contribuir, favorável ou não, à formação ou à manutenção das chamadas concepções de senso comum marcadamente arraigadas na sociedade, e também da forma como serão desenvolvidos e assimilados os conceitos científicos e tecnológicos ao longo da cadeia professor, conhecimento presente nos LD e aluno, enquanto cidadão crítico, analítico e reflexivo.

Posto isso, e com o olhar voltado ao Guia de Livros Didáticos de Física, constante do PNLD/2012, procurou-se, no presente estudo,

64 Em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>
Acesso em 18 fev 2013

identificar e analisar o referido guia para, então, responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais possíveis orientações com enfoque CTS iluminam os critérios de eliminação [ou de inserção] (gerais ou específicos da área de Física) de uma determinada obra?

1. As relações CTS e o ambiente na Educação em Ciências

Para a inserção da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS no contexto educacional, algumas ações devem ser planejadas diante da diversidade de maneiras de se ensinar Ciências, muitas vezes cristalizadas diante do currículo presente nas formações iniciais de professores de Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) em décadas passadas, mas que aos poucos vêm ganhando contornos reflexivos, diante da produção acadêmico-científica pertinente ao assunto em tela. Isso só tem sido possível na medida em que discussões e reflexões verticalizadas a esse respeito acabam por permitir aproximações entre o conhecimento científico e suas relações com a tecnologia e a sociedade.

Aliado a essas ações, há que se pensar em implementar políticas de disseminação do conhecimento sem, no entanto, priorizá-lo a determinados grupos, o que certamente contribuiria para a promoção da democratização de acesso a esse conhecimento científico e tecnológico. Isso disponibilizaria ao cidadão, alternativas viáveis para tomadas de decisão rumo às soluções de problemas, com base em um maior número possível de informações e saberes (MEDINA; SANMARTIN, 1990).

No âmbito do cenário internacional, o movimento CTS tem se destacado. Encontra-se presente em periódicos da área de Ensino de Ciências e Matemática, como se observa em revistas, a exemplo da Revista *Science & Education* e em jornais, como o *International Journal of Science Education*, e que em 1998 publicou um volume especial intitulado *Special issues: Science, Technology and Society*. Em 2006, a *International Organization for Science and Technology Education* (IOSTE) realizou o XII simpósio com propósito de discutir aspectos relacionados aos contextos científico, tecnológico e social. Em vários países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a Espanha, vários trabalhos sobre o tema têm

sido apresentados há algum tempo (CRUZ, 2001). Os eventos internacionais relacionados ao tema CTS tem ganhado força e adesão, até os dias de hoje.

O Brasil também tem colecionado eventos dentro de universidades, no escopo do movimento CTS. Destacam-se: (1) o I Seminário Hispano-brasileiro de Avaliação das Atividades Relacionadas com CTS (PIEARCTS/II Jornada Internacional de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, em abril de 2008; (2) o I Seminário CTSA no ensino de ciências, da UFSCar e da UNICAMP, em novembro de 2008; (3) o II Seminário Iberoamericano CTS no Ensino de Ciências, na Universidade de Brasília, em julho de 2010; (4) o Ciclo de Conferência sobre CTS durante a programação da Semana de Extensão da UnB, em outubro de 2012.

Para a realização do presente estudo, apoiou-se em trabalhos na perspectiva CTS encontrados em periódicos de Ensino de Ciências e Matemática, entre os quais se destacam a Revista Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciências, Revista Ciência & Educação, Ciência & Ensino, *Enseñanza de las Ciencias*, entre outras, além de livros, dissertações e teses (BAZZO et. Al., 2003; PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007; SANTOS; SCHNETZLER, 2010; FERNANDES-SOBRI-NHO, 2016).

Ao discutirem sobre os pressupostos teóricos da abordagem CTS na educação brasileira, Santos e Mortimer (2002) relatam a confiança na Ciência e Tecnologia para resolução de problemas por parte da sociedade. Essa confiança inicia-se na década de 1950, na qual o ensino de ciências reestruturou-se, instrumentalizando a formação de cientistas que tinham possibilidade de intervir nos problemas sociais. O desenvolvimento científico, além de solucionar questões éticas e sociopolíticas, paradoxalmente também causa problemas quando da desconsideração de seus efeitos na sociedade. Assim, faz-se necessária a construção de um currículo em ciências que seja capaz de considerar os fatores sociais pertinentes ao processo de produção do conhecimento, o qual deve conter características transdisciplinares correlacionando diversos atores entre os quais são citados representantes do governo, ONG's, o setor produtivo e a imprensa (SANTOS; MORTIMER, 2002).

Para esses autores, trata-se de um processo em que o letramento científico da sociedade está inserido, o qual seria facilitado com a mudança do foco conteudista do Ensino de Ciências para um processo no qual a ciência se encontra presente no contexto social alimentando uma formação cidadã. Inegável que para o desenvolvimento desse cidadão é essencial a construção de um currículo CTS.

O currículo CTS está baseado na inter-relação entre a explicação científica, o planejamento tecnológico, a solução de problemas e a tomada de decisões. A partir desta inter-relação seria possível a discussão de aspectos éticos, políticos e sócio-econômicos na solução de problemas. Por meio destas habilidades, o cidadão será capaz de discutir, por exemplo, a utilização de produtos químicos, seus benefícios e seus efeitos sobre o ambiente, a saúde, os aspectos econômicos a ele relacionados, podendo assim emitir uma opinião baseada em fatores científicos, gerando posteriormente uma ação dentro da sociedade (SANTOS, 2007; SANTOS; MORTIMER, 2002).

Segundo os autores, a ciência deve desfazer o mito de que está sujeita aos interesses de mercado. Ela deve possibilitar ao aluno a compreensão dos fenômenos naturais para que este possa entender suas implicações sociais. A tecnologia deve deixar de ser considerada somente pelo seu aspecto técnico, deve ser relacionada aos sistemas sócio-econômicos para que o cidadão possa entender a interferência desta sobre o comportamento humano, seus benefícios na produção de produtos tecnológicos e na tomada de decisão sobre o desenvolvimento tecnológico sustentável. E a sociedade participa com a inclusão de temas científicos problemáticos, que possam ser analisados e discutidos, permitindo uma tomada de decisão dos cidadãos. Essa tomada de decisão, que deve transformar as atitudes desenvolvidas em sala de aula em ação social, possui vários modelos, dentre eles o tecnocrático (especialistas), decisionista e o pragmático-político, cada um com um grau diferente de envolvimento dos cidadãos.

E é justamente na direção de se dar a devida importância da adoção do currículo CTS nas escolas brasileiras, instrumento essencial para a formação de cidadãos letrados cientificamente que possam participar das decisões sociopolíticas e econômicas da sociedade, que o presente trabalho se coloca. E para isso, acredita-se que o Livro Didático de

Ciências (Física, Química e Biologia) figura como mais um elemento indispensável na cadeia professor, conhecimento a ser ensinado ao aluno como relevante, na medida em que sugere ao leitor-professor e ao leitor-aluno uma melhor internalização acerca da *alfabetização* e *letramento* científicos, termos geralmente polissêmicos, com diferentes *slogans*, e que cada um desses está atrelado a um contexto sócio-histórico, cujos signos dependerão dos fatores regidos por forças atuantes, e da visão que se atribui àquele contexto (SANTOS, 2011).

No presente estudo foram adotados os significados para os termos *alfabetização* e *letramento*, apresentados nos trabalhos de Castel, Luke e MacLennan (1986) e na formulação da UNESCO, segundo Ribeiro (1997), como se pretende mostrar a seguir.

Para Ribeiro (1997), o termo *alfabetismo funcional* teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra. Àquela época, o termo indicara a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1986; RIBEIRO, 1997).

Foi a partir disso que a expressão passou a ser utilizada para indicar

[...] a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição (RIBEIRO, 1997, p. 145).

Essa mesma autora, ao se referir às utilizações do termo e seu antagônico, escreve a partir do que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) propõe como definição do termo.

[...] A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da UNESCO, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros.

A definição de alfabetização que a UNESCO propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. (RIBEIRO, 1997, p. 147).

Assim, segundo a definição dada para o termo pela UNESCO, em 1958, analfabeto pode ser entendido como um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples e que, em 1978, a mesma UNESCO assume a definição de alfabetismo funcional (FERNANDES-SOBRINHO, 2011).

Nesse sentido, para esse autor, analfabeto funcional é a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não desenvolve a habilidade necessária para fazer as interpretações no seu dia a dia para poder se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Já o conceito de *letramento* surge no início dos anos 80 a partir de preocupações distintas, em diversos contextos, mas referindo-se a uma mesma questão, a do uso social da linguagem escrita (FERNANDES-SOBRINHO, 2011).

Zimmermann e Mamede (2005) também nos chamam a atenção para as diferenças dos processos da alfabetização e do letramento. Segundo as autoras, esses processos guardam especificidades, uma vez que se referem a elementos distintos.

A alfabetização refere-se às habilidades e conhecimentos que constituem a leitura e a escrita, no plano individual, ao passo que o termo letramento refere-se às práticas efetivas de leitura e escrita no plano social (ZIMMERMANN; MAMEDE, 2005, p. 2).

As autoras, depois de conceituarem os termos Alfabetismo e Letramento científicos, sinalizam como papel da escola, relativo ao ensino de Ciências e da Tecnologia, o de

[...] letrar científica e tecnologicamente a população para que cada indivíduo seja capaz de resolver problemas práticos que envolvem C&T no seu dia a dia, ter consciência sobre os seus usos e aprimorar seus conhecimentos. Consequentemente, se o letramento científico envolve a capacitação de futuros adultos com relação a algumas de suas eventuais preocupações como cidadãos, sua adoção como um objetivo educacional leva a consequências, profundas e radicais, na organização, pedagogia e conteúdo da educação científica e tecnológica escolar (ZIMMERMANN; MAMEDE, 2005, p. 3).

Na sequência, procurou-se identificar, entre os critérios de avaliação (eliminatórios) do Guia de Livros Didáticos de Física do PNLD/2012 que guardam relação com o currículo de enfoque CTS.

2. Os Pressupostos Avaliativos do Guia de Livros Didáticos – PNLD/2012

2.1. Alguns Critérios de Avaliação Relacionados ao Enfoque CTS do PNLD/2012

De acordo com o Guia de Livros Didáticos – Física – do PNLD/2012, as características e as demandas do ensino médio foram levadas em consideração ao serem definidos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, e suas articulações com critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular (BRASIL, 2011). A seguir, são transcritos aqueles que julgamos guardarem relações com o enfoque CTS.

2.2. Alguns Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas abrangidas pelo PNLD/2012

Entre os critérios eliminatórios comuns observados nas obras inscritas no PNLD 2012, submetidas à avaliação, foram identificados os

seguintes: (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

2.2.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, foram excluídas as obras didáticas que não obedeceram aos seguintes estatutos: (1) Constituição da República Federativa do Brasil; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008; (3) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM);

2.2.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Foram excluídas do PNLD 2012, as obras didáticas que: (1) veicularam estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos (BRASIL, 2012).

2.3. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Física, no âmbito do PNLD 2012

Os critérios específicos elencados no referido Guia, para o componente curricular Física, e que se destinam a orientar os avaliadores acerca da obra, no caso específico do Livro do Aluno, neste trabalho, foram identificados aqueles aspectos que subjazem o movimento CTS, quais sejam: (1) se o livro introduz assunto ou tópico conceitual, levando em consideração as concepções alternativas que alunos típicos de educação básica costumam manifestar e que já estão sistematizadas na literatura nacional e estrangeira da área de pesquisa em ensino de Física, bem como as suas ex-

periências sócio-culturais; (2) se a obra propõe discussões sobre as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, promovendo a formação de um cidadão capaz de apreciar e de posicionar-se criticamente diante das contribuições e dos impactos da ciência e da tecnologia sobre a vida social e individual; (3) se a obra estimula o aluno para que ele desenvolva habilidades de comunicação oral e de comunicação científica, propiciando leitura e produção de textos diversificados, como artigos científicos, textos jornalísticos, gráficos, tabelas, mapas, cartazes, entre outros; (4) trata, sempre de forma adequada e pertinente, considerando os diversos estudos presentes na literatura atual da área, tópicos usualmente classificados como de Física Moderna e Contemporânea e que sejam considerados importantes ou mesmo imprescindíveis para o exercício da cidadania ativa, crítica e transformadora, bem como para a inserção ativa, crítica e transformadora no mundo do trabalho; (5) se o livro apresenta os conteúdos conceituais da Física sempre acompanhados, ou partindo de sua necessária contextualização, seja em relação aos seus contextos sócio-cultural-histórico-econômicos de produção, seja em relação a contextos cotidianos em que suas utilizações se façam pertinentes, evitando a utilização de contextualizações artificiais para esses conteúdos (BRASIL, 2012).

3. Esboço de Análise e Discussão

Notadamente, existem, no Guia de Livros Didáticos – PNLD/2012, alguns critérios que demarcam as orientações avaliativas por parte dos profissionais e pesquisadores que prestam serviços ao MEC, entre as quais algumas parecem nortear os autores (e/ou editoras) de LD de Física, para inserções do enfoque CTS nos LD. Por decorrência, essas inserções se darão no contexto da sala de aula de Física e fora dela, vez que o LD é fonte principal de pesquisa do professor e do aluno (VASCONCELOS; SOUTO, 2003).

Para além das questões relacionadas a esses excertos CTS preconizados no Guia, entendem-se como necessárias algumas ações no âmbito das formações inicial e continuada do professor, no sentido de se criar uma cultura para que passe a recorrer ao Guia, tendo-o como mais um instrumento capaz de auxiliá-lo na decisão de adotar uma determinada coleção de Física na Escola.

Acredita-se que com essas ações sejam alcançadas: (1) certa minimização da falsa imagem da neutralidade científica; (2) possíveis implicações a um maior interesse, por parte dos estudantes, para aprender conceitos científicos; e (3) certamente auxiliando o desenvolvimento crítico e reflexivo desse estudante frente aos aspectos de cunho social e pessoal.

No entanto, parece haver certo descompasso entre aqueles que avaliam e endossam o LD, e os que efetivamente participam do processo de escolha do Livro, talvez por não acessarem o Guia, ou mesmo por desconhecerem aspectos pertinentes à abordagem CTS.

Face ao referido distanciamento-descompasso, o estudo aponta para implicações negativas à compreensão e formação conceitual, ainda que por desconhecimento por parte das pessoas, em relação ao objeto de estudo – enfoque CTS, os LD e os critérios de avaliação presentes no Guia – para o público-alvo (estudantes e professores) desses livros.

Não obstante, assumindo mais uma vez o que nos lembram Vasconcelos e Souto (2003), acerca do aspecto de fundamental importância dos LD, vez que, em geral, apresentam-se como o único material de apoio didático disponível para alunos e professores, o presente estudo mostra-se oportuno, na medida em que se pretende e possa apontar direções que inspirem, no futuro, outros trabalhos relacionados não apenas ao tema, mas a outras possíveis articulações do enfoque CTS com os Livros Didáticos de Ciências (Física, Química e Biologia).

Nesse sentido, há que se repensar a formação humana pautada nos pressupostos da educação CTS consoante aos direitos humanos e que contribuam com a sua efetiva realização. Os resultados sinalizam a necessidade de inserir os seres humanos em processos educativos e de ensino de física, que permitam favorecer a criação compartilhada para a superação de uma sociedade consumista e acrítica, sobretudo no que se refere à formação de futuros profissionais.

Referências

BAZZO, W. A.; PALACIOS, E. M. G.; GALBARTE, J. C. G.; LINSIGEN, I. V., CEREZO, J. A. L.; LUJÁN, J. L.; GORDILLO, M. M.; OSÓRIO, C.; PEREIRA, L. T. do Vale; VALDÉS, C.

- Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). **Cuadernos de Iberoamérica**. Madrid: OEI, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate (p. 9-38). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.
- BRAGA, S. M. A.; MORTIMER, E. F. Os gêneros de discurso do texto de biologia dos livros didáticos de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 3, set./dez., 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: física. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.
- _____. Ministério da Educação – MEC (1998). Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais Secretaria de Educação Fundamental – SEF. Brasília: Autor.
- _____. Ministério da Educação – MEC (2000). Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Brasília: Autor.
- _____. Ministério da Educação – MEC (2002). PNC+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Autor.
- _____. Ministério da Educação – MEC (2008). Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica (Vol. 2, p. 135). Brasília: Autor.
- CASTELL, S; LUKE, A; MACLENNAN. **On defining literacy**. In: CASTELL, S. LUKE, A. & EGAN, K. (eds.). *Literacy, Society and Schooling: A reader*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- CRUZ, S. M. S. C. S. **Aprendizagem centrada em eventos**: uma experiência com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade no

Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2001.

FERNANDES-SOBRINHO, M. **A luz, suas naturezas, sua propagação, o LASER e algumas aplicações:** um texto paradidático de apoio. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2011.

FERNANDES-SOBRINHO, M. **Temas sociocientíficos no Enem e no livro didático:** limitações e potencialidades para o ensino de Física (Doutorado). Universidade de Brasília (UnB), Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21065/1/2016_MarcosFernandesSobrinho.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

MARTINS, I. **Analizando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso:** compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pro-Posições, v. 49, n. 17, jan./abr., 2006.

MEDINA, M.; SANMARTIN, J. El programa Tecnologia, Ciência, Natureza y Sociedad. In:_____. **Ciencia, Tecnologia y Sociedad:** estudos interdisciplinares em la Universidad, em la Educación y em la Gestión Pública. Barcelona: Antropos, 114-121, 1990.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-74, 2007.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 36, p. 474-492, 2007.

SANTOS, W. L. P. dos, SCHNETZLER, R. P. **Educação em química:** compromisso com a cidadania. 4. ed. Editora da Unijuí, Ijuí, 2010.

SANTOS, W. L. P. dos. **Significados da educação científica com enfoque CTS.** IN: CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. SANTOS, W. L. P. dos; AAU-

LER, D. (Orgs.). Editora Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil, 2011.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência–Tecnologia–Sociedade) no contexto da educação brasileira. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, 2(2), 1-23, 2002.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. **O livro didático de ciências no ensino fundamental**: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

ZIMMERMANN, E; MAMEDE, M. A. Letramento Científico e CTS na Formação de Professores para o Ensino de Ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 1, p. 03-21, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE EXTENSIONISTA PARA A PROMOÇÃO DO AFETO E DA INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASOS SOBRE O ENSINO DOS DIREITOS DE CIDADANIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nivalda de Lima Silva

Leonardo Henrique Felício dos Santos

INTRODUÇÃO

A aprendizagem universitária, nos moldes que se tem hoje, está edificada somente no ensino, e este se faz de forma extremamente tecnicista, visando apenas a formar “juristas”, deixando de lado a pesquisa e a extensão. O artigo parte da premissa que o ensino de noções jurídicas, vinculado à realização de dinâmicas e vivências junto a uma comunidade pode produzir conhecimento, promovendo um aprendizado muito mais consciente e emancipatório. Já é tempo dos estudantes de direito despertarem para a realização de um ensino que supere aquela a dogmática tecnicista, a reprodução acrítica de uma cultura jurídica dominante, que é a característica da imensa maioria das universidades de direito em nosso país.

Por outro lado, os benefícios não são apenas para os estudantes, pois integrando as dificuldades, informações e demandas daquela par-

cela da sociedade, pode-se revitalizar o conhecimento asséptico produzido na academia, dando suporte à uma ação social concreta na comunidade envolvida. O artigo analisa o caso da atividade extensionista desenvolvida na Universidade José do Rosário Vellano (Unifenas-Alfenas) denominada: **CUMPADRE JOSÉ VAI ÀS ESCOLAS** (sigla formada por - **C**idadãos **U**niversitários organizados para cooperar na **M**obilização **P**romovida pelos poderes judiciário e legislativo **A**os alunos **D**as escolas públicas e particulares de Alfenas **R**estaurando os valores **E** despertando novos cidadãos - **J**untos **O**rganizaremos uma **S**ociedade justa **E** igualitária).

Pretende viabilizar, por intermédio da educação, o acesso ao conhecimento pela população carente de seus direitos e deveres de cidadão, amenizando as desigualdades sociais que continuam se perpetuando à população menos favorecida economicamente.

Além disso, os estudantes que têm contato com o projeto de extensão são estimulados a serem difusores das ideias elaboradas levando-as ao convívio da família, grupo de amigos, etc. Vale lembrar que o espírito do projeto de extensão não é o de levar o conhecimento para a comunidade, não se realizou “palestras” sobre direitos nas escolas. Nossos encontros foram caracterizados pela informalidade, pela aproximação do direito apresentado à realidade da comunidade, e por uma disposição dos universitários a efetuar trocas com a comunidade. Tudo isso gerido a uma metodologia não diretiva de ensino, onde as “aulas” são dialogadas e os instrutores e participantes estão no mesmo patamar.

1 O ENSINO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA NAS COMUNIDADES INTEGRANTES DE UM PROJETO EXTENSIONISTA

Somente partindo da premissa de que a comunidade também tem algo a contribuir para o aprendizado dessa cidadania, é que se pode obter resultados efetivamente transformadores e emancipatórios. Ou, conforme nos ensina FREIRE (2013), estar-se-á deixando de lado a “educação bancária” – entendendo-se esta como se os alunos fossem um banco, no qual o professor faz o depósito e os alunos o recebem, arquivando-o, até a chegada da prova, ocasião em que o professor vem

buscar o extrato memorizado de seu depósito – para um ensino de construção do conhecimento, em que a pesquisa científica e a formação da cidadania estão a todo o momento presentes.

Grande parte dos direitos constitucionais ainda não é de fato garantida à maioria da população, muitas vezes pela falta de seu conhecimento.

O termo cidadania é muito antigo, mas sua discussão permanece inacabada, assumindo um caráter contemporâneo, uma vez que luta-se permanentemente pela manutenção de direitos adquiridos e pela garantia de novos direitos. O conceito de cidadania absorveu contribuições de vários povos e civilizações ao longo do tempo. (ANDRADE, 1993)

No entanto, como citado em suas lições ALARCÓN (2020) nos ensina que o momento histórico em que realmente se materializou foi na Idade Moderna, fruto da revolução do século XVIII. A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, resultado da Revolução Francesa, preconiza em seu art. 1º que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, propondo assim, uma abstrata igualdade político-jurídica. Elencam-se direitos civis e políticos, (omitindo-se os direitos sociais), e os correspondentes deveres do indivíduo, em seu pertencimento a um Estado. E cabe ao Estado, guardião dos direitos, a organização dos espaços de sua institucionalização. O Estado de Direito moderno, definitivamente não conseguiu efetivar parte de suas promessas. O problema não é uma questão de legitimação, mas sim de efetivamente proteger e garantir os direitos dos cidadãos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 recepciona como princípio fundamental o Estado de Direito, que visa a todos os cidadãos a concretização de seus direitos e garantias individuais, coletivas e sociais. O art. 5º reforça a ideia de que “todos são iguais perante a lei”. Mas, o que se observa é que grande parte destes direitos constitucionais, ainda não é de fato garantida à maioria da população, muitas vezes pela falta de conhecimento dos mesmos. A preparação do exercício da cidadania por meio da educação é prevista na Constituição Federal de 1988 e também na Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece em seu art. 2º que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade 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”. O problema central desta proposta é viabilizar por intermédio da educação, o acesso ao conhecimento pela população carente de seus direitos e deveres de cidadão, ajudando amenizar as desigualdades sociais que continuam se perpetuando à população menos favorecida economicamente.

A preocupação com a educação de qualidade em ser cumprida e que foi proposta pelo modelo de sociedade moderna e do Estado vem demonstrada também pela autora TOLEDO (2015) quando nos traz que:

“A trajetória histórica trilhada em prol desta concretização democrática tem como premissa a busca permanente da redução das desigualdades, que se aperfeiçoa, dentre tantos exercícios de direitos fundamentais, por meio da socialização da educação de qualidade, a qual subsume em si o domínio cultural e político em prol dos indivíduos, sem os quais não se exerce a cidadania em sua plenitude e tampouco não há como o ser humano reconhecer em si todas as suas potencialidades, aproveitando-as para seu desenvolvimento próprio e coletivo.

A própria organização estrutural da sociedade depende da difusão e efetividade do direito à educação. A educação, na sua forma plena, viabiliza também, ao cidadão, o reconhecimento do outro e compõe a necessidade social de percepção do coletivo.”

Entendeu-se que a problemática do projeto seria de grande relevância social, colaborando para a compreensão, redução e até resolução de carências de conhecimento pelos segmentos sociais excluídos dos direitos mínimos de cidadania, tornando-se um instrumento de melhoria da qualidade de vida da população pela formulação de propostas concretas de levar ao conhecimento da cidadania para as escolas da rede pública e particular de Alfenas.

O projeto visou a integração da sociedade estudantil dos ensinos fundamental, médio e EJA com a comunidade universitária trazendo os benefícios da troca de informações relacionadas à política, educação, saúde, lazer e direitos, todos estes assuntos estão previstos na Constituição Federal brasileira.

A ideia de cidadania deverá perpassar todo o processo do trabalho dos universitários, pois um projeto que envolve toda a comunidade estudantil, professores, pais deve prever a participação e crescimento desta e principalmente das famílias. Encerramos com a frase de Tolstoi: “todas as famílias felizes se parecem entre si; e as infelizes são infelizes cada uma à sua maneira” (TOLSTOI, 2005).

O que se pretendeu com o projeto de extensão foi promover a integração entre conhecimento e prática, entre universidade e a comunidade, produzindo propostas conjugadas de pensar o direito de forma menos tecnicista e dogmática.

Um dos objetivos centrais foi iniciar um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Assim, além de contribuir diretamente com a comunidade, os acadêmicos também colocarão em prática o conhecimento adquirido em sala de aula, desenvolvendo uma visão crítica do mundo, o que complementa sua formação de cidadão.

Outros objetivos foram integrar o Curso de Direito com a comunidade local e regional; desenvolver atividades de forma multidisciplinar de caráter educativo, cultural, científico ou tecnológico, a exemplo de palestras, eventos, prestações de serviços, produções e publicações; incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos; integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade; conscientizar a sociedade para as questões do dia-a-dia no ambiente escolar e favorecer a visão global do ensino/educação por meio da participação de diversos profissionais, colocando-o em contato com as diferentes questões que podem otimizar o aprendizado e promover sua melhor qualidade de vida.

2 AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS E PRÁTICAS PARA PROMOVER A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – PEDAGOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

A metodologia empregada foi uma metodologia participativa, de característica socioeducativa, adotando um processo de inter-relação

direta e indireta entre os docentes, discentes, comunidade e instituição parceira do projeto, tendo como público-alvo alunos das escolas públicas e particulares, do ensino fundamental, médio e EJA, da cidade de Alfenas e a população em geral.

Foram dedicados os meses de fevereiro de 2019 a março de 2020 para o estudo das questões sobre cidadania, educação, sociabilidade e integração na sociedade de Alfenas. Nestes meses foram realizadas diversas atividades visando ao planejamento, implementação e avaliação de processos de atenção (educação, saúde, assistência social, jurídica etc), de emancipação e inclusão; promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção, tendo como objeto focado na ação os estudantes e suas famílias.

Todas as atividades foram desenvolvidas com o apoio direto e supervisão da professora orientadora, demais professores do curso, alunos e professores das escolas-alvo e Poderes Judiciário e Legislativo de Alfenas. As atividades abrangeram o estudo da Constituição Federal, Lei de Diretrizes Básicas, Código Brasileiro de Trânsito, visitas técnicas e palestras.

A preparação para estas atividades ocorreu entre os meses de fevereiro de 2019 a março de 2020, seguindo um cronograma previamente publicado. Os alunos foram divididos em grupos para a realização de algumas atividades, visando ao melhor aproveitamento. Após o término de todas as atividades, cada equipe apresentou relatório detalhado, indicando as atividades realizadas e o aprendizado adquirido.

Para aproximar os alunos o público-alvo ao projeto, foram convidados diversos alunos que compõem entidades representativas dos estudantes (representantes de turmas e membros dos grêmios estudantis) para participarem da elaboração das atividades, já que estes tem a capacidade de coletar as necessidades de seus colegas de turma para que sejam compreendidas de uma forma mais efetiva pelo grupo de universitários. Eis que nessa relação, surge uma inovação na extensão, que é a participação ativa na elaboração de ações pelo público alvo.

Importante destacar que na própria participação dos alunos representantes, foram inseridos educação da cidadania, já que os mesmos eram provocados a pensar nas ações com todas as suas implicações, ou seja, eles tinham que identificar todas as dificuldades e possibilidades

das atividades para que os objetivos fossem alcançados. E assim, precisavam refletir e projetar os conteúdos para a esfera coletiva.

Por mais que as contribuições dos alunos representantes tiveram como objetivos aumentar a eficácia do ensino dos direitos da cidadania, a mediação desses alunos com os demais participantes bem como a orientação para as tarefas e estudos, na prática se apresentam com diversos contornos, onde esses contatos se mostram como fundamentais para a formação complementar, proporcionada pela Extensão.

Durante a execução das fases do projeto, ocorreu a coleta de dados para que pudessem ser utilizados em proveito das ações, de forma a serem usados como para discussões sobre reformulações e complementação das atividades projetadas e para a elaboração de ações futuras e assim inserir a mobilidade evolutiva como característica intrínseca, dada a natureza volitiva do tema trabalhado.

Além da percepção dos membros e da coordenação, discutida e avaliada durante as reuniões, foi elaborado um questionário para obter dados socioeconômicos dos alunos, bem como seus interesses e objetivos com a educação escolar, para que os conteúdos pudessem ser pensados dentro da perspectiva desse público-alvo, e tiveram como questionamentos: 1- Pessoa próxima que inspira o participante; 2- profissão dessa pessoa; 3- sonhos e expectativas; 4- profissão que o participante gostaria de conhecer ou exercer futuramente.

Unindo o questionário às discussões dos membros do projeto, foi possível elaborar atividades que vinculava a educação sobre cidadania às motivações e inspirações do público-alvo, mostrando inclusive a importância do exercício da cidadania para a organização em sociedade, onde cada um deve desempenhar um papel, e que a atuação tem importância na vida comunitária.

Com a capacitação dos alunos universitários envolvidos no projeto para operacionalizar a metodologia de trabalho com a “Pedagogia da Problemática”, esperamos alcançar nossos objetivos, tendo em vista que tal proposta por BORDENAVE (2014) ressalta a importância da descoberta e do crescimento do indivíduo como um todo; consequentemente, preocupa-se com a transformação de hábitos e comportamentos, resultando em melhor qualidade de vida, via novos conhecimentos. Baseia-se em um mundo de mudanças rápidas; investe

na capacidade do aluno como agente de transformação social. Com a utilização desta pedagogia é permitido ao aluno o desenvolvimento da capacidade de observação e de criatividade. O aluno compreende o porquê da aprendizagem, sente-se comprometido com seu próprio aprendizado e principalmente com a aplicabilidade e alcance de seus objetivos. A observação da realidade permite um maior conhecimento e um levantamento mais eficaz das informações e conteúdos já assimilados pelos alunos. É ponto de partida. A eleição das prioridades consiste na identificação dos verdadeiros nós críticos, ou seja, dos pontos principais que podem representar desafios para alcançar o raciocínio, absorção sobre o assunto ou problema que está em pauta.

A importância de identificar os nós críticos está justamente na facilitação do processo. Depois do conhecimento do problema (ou conteúdo) a teorização, ou identificação dos porquês encaminha para um aprendizado e compreensão mais profundos. Dessa forma o passo seguinte – levantamento de hipóteses de solução – para os problemas levantados conduz, com mais facilidade e firmeza, à descoberta da aplicabilidade dos conteúdos no plano real, devido ao domínio do tema e da situação. Uma vez elaboradas, as estratégias serão aplicadas à realidade e os resultados serão verificados.

É importante notar que esta pedagogia permite um processo avaliativo em todo o percurso, que podemos chamar de avaliação do processo. O contexto deve ser analisado, os programas devem ser cumpridos, mas não podemos perder de vista o objetivo fundamental da ação educativa, que é tornar o indivíduo corresponsável e capaz de atuar num processo de construção de um planeta melhor e de seu próprio saber.

Conforme podemos nos espelhar em Paulo Freire, defensor da “Pedagogia da Problemática” que fundamenta o planejamento estratégico, também conhecido como participativo, pois aproxima os diversos atores envolvidos no processo. Quando falamos em envolvimento, falamos também de comprometimento e corresponsabilidade. No momento em que o ator participa do planejamento, ele possui real interesse em cooperar e atingir os objetivos pré-estabelecidos. Há a necessidade de conhecimento da realidade por todos os atores, nascendo daí a identidade das reais necessidades daquele conhecimento prévio,

elaborando nossos objetivos e metas. Durante todo o processo os objetivos devem estar claros para todos, o que vai permitir um monitoramento adequado e consequente avaliação do impacto da ação.

O grupo pode reformular suas ações a qualquer momento, conforme a necessidade. Rever estratégias é importante para garantir um bom desempenho. No momento de capacitação dos alunos envolvidos com o projeto serão levantadas as seguintes problemáticas (nós críticos) na implementação do projeto: 1- quais seriam os assuntos a serem abordados em função da faixa etária dos alunos da rede pública; 2- como tornar a linguagem jurídica mais acessível à população; 3- a falta de integração da universidade com a comunidade; 4- como conseguir a motivação dos alunos da rede pública; 5- a necessidade de estabelecer uma relação de confiança; 6- de que forma conhecer a realidade do público alvo; 7- como fortalecer a imagem dos universitários perante a comunidade; 8- o possível enfrentamento da rejeição dos alunos; manter um relacionamento harmônico e espírito de equipe entre os alunos envolvidos no projeto.

Essa mobilidade na estrutura do Projeto, proporcionou a todos envolvidos o sentimento de se verem como atuantes no processo de ensino-aprendizagem e de adaptarem as ações às limitações estruturais impostas pelas escolas, e pelo público-alvo, a fim de não prejudicar os conteúdos a serem ministrados, e assim possibilitar a apreensão de habilidades de reinventar e solucionar rapidamente os problemas não previstos na fase de planejamento.

CONCLUSÃO

A atividade extensionista é importante para unir a prática à teoria estudada em sala de aula. Objetiva-se incluir os alunos na dinâmica da comunidade envolvida nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, sendo esta última uma das principais para demonstrar como os conceitos acadêmicos podem contribuir para a cidadania das pessoas e elevar o grau de proteção da sua dignidade.

A riqueza da atuação extensionista na atualidade pode ser percebida de duas formas, a primeira, se localiza no alcance dos objetivos do projeto, que é a satisfação de todo o trabalho projetado e

empenhado, e assim constituir como complemento aos conteúdos acadêmicos. Mas também, os meios pelos quais o projeto é trabalhado também tem suas peculiaridades, onde mais do que empenho o extensionista precisa se voluntariar, já que a atuação vai muito além do que mero atributo no currículo, mas também a ânsia em mudar a realidade de forma positiva.

Levar conteúdos e atividades com o objetivo de ensinar direitos sobre cidadania apresentou ganhos que vão além de seus fins objetivos, já que todos os envolvidos se empenharam para que a cidadania pudesse ser exercida de forma plena e que a aprendizagem fosse significativa ao ponto de transformar a sociedade.

Todas essas ações, puderam ser um ponto de encontro de diversos agentes que, visando o mesmo objetivo, tiveram a oportunidade de trocar experiências para solucionar problemas e suprir deficiências nas escolas de Educação Básica, por meio de ações cujas as contribuições ocorreram de forma bilateral, sendo capazes da formação de profissionais humanizados e sensíveis para atuar em uma sociedade cada vez mais complexa.

O contato com a comunidade local também permite a identificação de problemas diversos aos que foram abordados pelas ações descritas, o que mostra o potencial da extensão, criando novas possibilidades de atuação e levando ao conhecimento científico novas necessidades de estudos, que acabam por fomentar a pesquisa para a resolução desses novos problemas encontrados, interligando assim os três eixos essenciais no espaço universitário: ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÓN, Pietro Jesús Lora. Cidadania. In: DIMOULIS, D. (Coord.). **Dicionário brasileiro de Direito Constitucional**. 4. ed. São Paulo: Tirant Brasil, 2020.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania: do direito aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- BORDENAVE, Juan Diaz. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 outubro 1988. 10. ed. São Paulo: Manole, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. **Educação: uma nova perspectiva para o Estado democrático de direito brasileiro**. São Paulo: Verbatim, 2015.

TOLSTOI, Liev Nikoláievich. **Anna Kariênina**. São Paulo: COSAC Naify, 2005.

A ESSENCIAL INTERSECÇÃO ENTRE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL SOBRE IDEOLOGIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Natalie Ghinsberg

INTRODUÇÃO

Gênero permeia, ainda que não ostensivamente, todas as relações da nossa sociedade, seja ela a ocidental ou oriental, antiga ou moderna. Ademais, traz consigo um intrínseco viés interdisciplinar, necessariamente interligando diversos temas e matérias, tais como política, democracia, representatividade, gestão pública, educação, cidadania, trabalho, saúde, liberdades individuais, dentre outras.

Portanto, levando-se isso em consideração, merece especial análise, visto que em lugar de grande destaque hodiernamente, a polêmica em torno da “ideologia de gênero” em conflito com a chamada “doutrinação ideológica” que, de acordo com alguns grupos, tem ocorrido nas escolas do país.

Nesse sentido, optamos por analisar a contundente decisão unânime proferida recentemente no âmbito do Plenário do Supremo Tribunal Federal na ADPF 457, na qual julgou-se inconstitucional uma Lei Municipal de Nova Gama, Goiás, que proibia a utilização nas escolas

de livros didáticos que contivessem qualquer tipo de menção, seja explícita ou implícita, a tal “ideologia de gênero”.

Para tanto, iniciaremos realizando um breve histórico sobre as tentativas de interferência no currículo nacional do sistema educacional, da Lei que fora questionada, do papel da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental no controle de constitucionalidade, passando especificamente ao conteúdo da própria ADPF 457.

Após, aí sim ater-nos-emos à questão trazida pela ADPF 457 e, ainda, à decisão de procedência proferida pelo Relator, Ministro Alexandre de Moraes, acompanhada por unanimidade pelos demais Ministros em julgamento no Plenário do Pretório Excelso em 27 de abril de 2020 para, finalmente, adentrarmos na fundamentação de tal voto, destacando os principais pontos apresentados.

Ao final, concluiremos demonstrando a importância não apenas de tal decisão, mas especialmente de discussões, inclusive em âmbito escolar, sobre ideologia de gênero e questões correlatas, eis que a intersecção entre gênero e educação é essencial para garantirmos os direitos das mulheres.

Isso porque é apenas desconstruindo concepções de hierarquização entre os gêneros e ideias correlatas pré-concebidas e equivocadas que conseguiremos proteger as mulheres das diversas desigualdades e violências que constantemente sofrem.

1. O JULGAMENTO POR UNANIMIDADE DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL A FAVOR DA DISCUSSÃO DE IDEOLOGIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Antes de podermos efetivamente analisar a decisão proferida no bojo da ADPF 457, é necessário realizarmos um breve histórico do contexto no qual ele se deu. Por esse motivo, trataremos inicialmente da Lei Municipal impugnada, depois do conteúdo de tal Ação para, somente então, podermos adentrar especificamente na ponderação acerca dos fundamentos jurídicos do voto do eminente Relator acompanhado por unanimidade pelos outros ilustres Ministros.

1.1 HISTÓRICO

Apesar de a Constituição Federal de 1988 ter marcado o início da redemocratização do país, infelizmente isso não significou o total cessar de tentativas de interferência indevidas em mais de um âmbito. Como exemplo de um desses, especificamente na temática da educação, iniciou-se em 2004 e ganhou relevância a partir de 2014 o movimento Escola sem Partido, cuja principal bandeira é a de suprimir a denominada “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino, buscando aprovar leis que passem a exigir uma suposta neutralidade dos docentes.

Acerca desta onda de censura, conforme consta de Manual de Defesa das Escolas (2018, p. 15-16), elaborado conjuntamente por mais de 60 organizações e redes de educação direitos humanos:

Esses movimentos ultraconservadores, compostos também por grupos fundamentalistas religiosos (veja o próximo Quadro), consideram que professores e livros didáticos – ao discutirem em suas aulas as profundas desigualdades presentes na realidade brasileira e a atuação da população pela garantia dos direitos – estão realizando “doutrinação ideológica”. Por isso, defendem ser necessário modificar a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB) para extirpar do currículo escolar temas que consideram ser de responsabilidade exclusiva da família: política e desigualdade social, mas também questões de gênero, sexualidade, raça, violência doméstica e direitos humanos.

Para fins do presente trabalho, ganha especial relevância – por ter sido posteriormente alvo de discussão no Supremo Tribunal Federal em âmbito de controle de constitucionalidade na forma de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – a Lei Municipal nº 1.516/2015, aprovada pela Câmara Municipal de Novo Gama, no Estado de Goiás, em 2015, a qual será examinada a seguir.

1.1.1 Lei Municipal nº 1.516/2015 de Nova Gama/GO

A supramencionada Lei Municipal nº 1.516/2015, originada de projeto de autoria dos Vereadores Danilo Lima Ferreira e Alan Feitosa Simplício e publicada em 30 de junho de 2015, dispunha o seguinte:

Art. 1º. Fica proibida a divulgação de material com referência a ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama – GO.

Art. 2º. Todos os materiais didáticos deverão ser analisados antes de serem distribuídos nas escolas municipais de Novo Gama – GO.

Art. 3º. Não poderão fazer parte do material didático nas escolas em Novo Gama – GO materiais que fazem menção ou influenciem ao aluno sobre a ideologia de gênero.

Art. 4º. Materiais que forem recebidos mesmo que por doação com referência a ideologia de gênero deverão ser substituídos por materiais sem referência a mesma.

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

Art. 6º. Revogam-se as disposições em contrário. (grifos nossos)

Ou seja, em outras palavras, tal diploma normativo da esfera municipal nada mais fazia do que tentar combater a já citada e tão temida “ideologia de gênero” perseguida por grupos tais como o Escola sem Partido que nela enxergam, como visto anteriormente, uma suposta tentativa de incutir “doutrinação ideológica” nos alunos.

1.1.2 ADPF 457

Antes de podermos adentrar especificamente no conteúdo da ADPF 457, cabe explicarmos o significado de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental, a qual, nas palavras de Fernandes (2017, p. 1547-1548), nada mais é do que:

Espécie de controle concentrado no STF, que visa evitar ou reparar lesão a preceito fundamental da Constituição em virtude de ato do Poder Público ou de controvérsia constitucional em relação à lei ou ato normativo federal, estadual ou municipal, inclusive os anteriores à Constituição.

Ainda, levando-se em consideração que a parametricidade se dá apenas com os preceitos fundamentais da Constituição (FERNANDES, 2017), até mesmo em entendimento adotado pelo próprio Supremo Tribunal Federal, mister se faz realizarmos uma digressão acerca do significado de preceitos fundamentais. Continua nos explicando Fernandes (2017, p. 1548), *in verbis*:

Partindo-se do pressuposto da corrente adotada pelo STF, podemos, agora, definir o que sejam os preceitos fundamentais. A definição, sem dúvida, não é legal, trata-se de definição doutrinária e jurisprudencial. Nesses termos, os preceitos fundamentais são entendidos como aquelas normas materialmente constitucionais que fazem parte da Constituição formal. Ou seja, **devem ser compreendidos como o núcleo ideológico constitutivo do Estado e da sociedade presente na Constituição formal**. Em síntese, **definimos os mesmos como sendo as matérias típicas fundantes do Estado e da sociedade alocadas no texto constitucional**. (grifos nossos).

Por fim, acerca da inconstitucionalidade, ensina-nos Miranda (2003, p. 479) que a mesma:

envolve um juízo de valor a partir dos critérios constitucionais, sejam estes quais forem. Se os critérios constitucionais englobarem – como é desejável que englobem – valores de justiça, liberdade, solidariedade, dignidade da pessoa humana, também a inconstitucionalidade terá de ser aferida à face desses valores.

Com a compreensão acerca de o que é uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental e, ainda, o que significa este último, podemos passar a analisar o conteúdo da ADPF 457, proposta pela Pro-

curadoria Geral da República contra a Lei Municipal supramencionada, na qual se argumentou que teriam sido violados:

(a) o direito à igualdade (art. 5º, caput, da CF), (b) a vedação à censura em atividades culturais (art. 5º, IX, da CF), (c) o devido processo legal substantivo (art. 5º, LIV, da CF), (d) a laicidade do Estado (art. 19, I, da CF), (e) a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da CF), (f) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, da CF) e (g) o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, da CF).

Diante de tais argumentos, a PGR requereu o deferimento de medida cautelar para suspender a eficácia da norma impugnada, a qual de fato ocorreu com o reconhecimento do *periculum in mora* e do *fumus boni iuris*.

Por fim, a PGR pleiteou, no mérito, que ao final fosse declarada a incompatibilidade de referido diploma normativo municipal com a Constituição Federal de 1988.

1.2 DECISÃO DO PLENÁRIO DO STF NA ADPF 457

De início, merece ser transcrita apenas o resumo da ementa do citado julgado, como forma de uma compreensão geral de seu conteúdo antes de o analisarmos de maneira mais esmiuçada:

EMENTA: ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. DIREITO CONSTITUCIONAL. LEI 1.516/2015 DO MUNICÍPIO DE NOVO GAMA – GO. PROIBIÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE MATERIAL COM INFORMAÇÃO DE IDEOLOGIA DE GÊNERO EM ESCOLAS MUNICIPAIS. USURPAÇÃO DE COMPETÊNCIA PRIVATIVA LEGISLATIVA DA UNIÃO. DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (ART. 22, XXIV, CF). VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ATINENTES À LIBERDADE DE APREENDER,

ENSINAR, PESQUISAR E DIVULGAR O PENSAMENTO A ARTE E O SABER (ART. 206, II, CF), E AO PLURALISMO DE IDEIAS E DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (ART. 206, III, CF). PROIBIÇÃO DA CENSURA EM ATIVIDADES CULTURAIS E LIBERDADE DE EXPRESSÃO (ART. 5º, IX, CF). DIREITO À IGUALDADE (ART. 5º, CAPUT, CF). DEVER ESTATAL NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À DESIGUALDADE E À DISCRIMINAÇÃO DE MINORIAS. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL E MATERIAL RECONHECIDAS. PROCEDÊNCIA.

O julgado inicia pontuando ser competência privativa da União a edição de normas gerais em matéria de educação, cabendo apenas aos Estados da Federação legislar de maneira a complementar a já existente legislação federal sobre o tema. Nessa esteira, defende-se também que:

A eventual necessidade de suplementação da legislação federal, com vistas à regulamentação de interesse local (art. 30, I e II, CF), não justifica a proibição de conteúdo pedagógico, não corresponde às diretrizes fixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Inconstitucionalidade formal.

Para além de tal argumento formal, há menção explícita ao fato de o respeito à Constituição Federal dever englobar também, em se tratando de uma Democracia, a efetividade de direitos e garantias fundamentais, em especial das minorias e, também, que:

Regentes da ministração do ensino no País, os princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF) e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF), amplamente reconduzíveis à proibição da censura em atividades culturais em geral e, conseqüentemente, à liberdade de expressão (art. 5º, IX, CF), não se direcionam apenas a proteger as opiniões supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais.

nais, mas também aquelas eventualmente não compartilhada pelas maiorias.

Ademais, há, ainda, uma contundente crítica acerca da tentativa de se impedir uma educação livre por meio da censura, o que iria definitivamente contra um dos cernes da República Federativa Brasileira:

Ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia, a Lei municipal impugnada contrariou um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, relacionado à promoção do bem de todos (art. 3º, IV, CF), e, por consequência, o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º, caput, CF).

Por fim, há o reconhecimento da inconstitucionalidade material da Lei n. 1.1516/2015, do Município de Nova Gama, GO, com a consequente decisão de procedência da ADPF 457, pois:

A Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama – GO, ao proibir a divulgação de material com referência a ideologia de gênero nas escolas municipais, não cumpre com o dever estatal de promover políticas de inclusão e de igualdade, contribuindo para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero.

2. IDEOLOGIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA FORMA DE EFETIVAÇÃO DA PROTEÇÃO DAS MULHERES

Ao tratar dos sete saberes necessários à educação do futuro, Morin discorre sobre *buracos negros* do conhecimento, espécies de armadilhas ou lugares não acessados no pensamento sobre um novo tipo de educação. Para ele, “o segundo buraco negro é que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto”. (MORIN, [s.d.]).

Ora, ao contrário das crenças que impulsionaram movimentos na direção de tentar firmar fim do ensino de determinados campos e expressões, em especial a “ideologia de gênero” já mencionada referente à Lei Municipal nº 1.1516/2015 de Novo Gama/GO, o “conhecimento pertinente” no caso de um currículo que aborde gênero não visa destruir objetos considerados de tão alto valor (e ao mesmo tempo tão abstratos) como a moral ou os bons costumes, mas sim revisitá-los.

Ademais, ressalta-se ainda que há firmes base legais para a abordagem de sexualidade, gênero e raça na educação, não apenas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme citado no julgado acima, mas também nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Lei Maria da Penha.

Por fim, também no âmbito internacional há a proteção dessa temática, sendo o Brasil signatário de inúmeros tratados internacionais de direitos humanos que também a englobam, dentre as quais podemos elencar: Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989); Princípios de Yogyakarta (2006), dentre outros.

E não é só. Permitir a abordagem sobre ideologia de gênero nas escolas não significa apenas proteger as fundamentais questões de gênero protegidas pelos documentos jurídicos supracitados, mas também – e especialmente – garantir o pluralismo e diversidade de ideias que devem pautar todas as ações e políticas dentro de um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

Justamente por isso, é muito importante haver a recusa de qualquer forma de censura e, ainda, o acesso à uma educação inclusiva e que estimule o pensamento crítico. Nesse sentido o Manual de Defesa das Escolas (2018, p. 4-5):

A democracia e, como consequência, a gestão democrática da educação têm como finalidade, como ‘chão’, a garantia dos di-

reitos humanos, em especial, do direito humano à educação de qualidade para toda a população. Dessa forma, a gestão democrática não pode ser usada para restringir os direitos previstos legalmente e depende de dois aspectos complementares.

De um lado, o direito à participação (de famílias, educadores, estudantes, movimentos sociais etc.) nos debates e, quando for o caso, nas decisões que impactam a vida escolar. De outro lado, igualmente básicos, estão os direitos fundamentais como as liberdades e o pluralismo, que de tão importantes para o próprio funcionamento da sociedade democrática não estão sob deliberação. Devem simplesmente ser respeitados pela sociedade e protegidos pelo Estado.

Isso significa que a participação das famílias não pode ser usada para limitar o direito constitucional de suas filhas e seus filhos ou de filhos e filhas de outras famílias a uma educação crítica e criativa, que contemple várias visões de mundo, estimule a capacidade de refletir e de pesquisar a realidade e que os prepare para uma sociedade cada mais complexa e desafiante. Muitas vezes, mobilizados pelo desejo de proteção de suas filhas e seus filhos, várias famílias acabam contribuindo para que crianças e adolescentes cresçam despreparados e vulneráveis para enfrentar o mundo e para atuarem conscientemente pela superação das desigualdades, discriminações e violências nas suas vidas e na sociedade brasileira.

Significa também dizer que nem os poderes do Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário) nem seus órgãos ou instituições, como secretarias de educação e escolas, podem decidir censurar quem quer que seja. Isso seria uma afronta à democracia e, por isso, uma medida inconstitucional (...).

Especificamente quanto à ideologia de gênero, portanto, temos que, quando uma mulher reconhece a si mesma ou sua própria realidade no mundo exterior; quando uma menina ouve nas palavras de sua professora reflexos de sua vivência; quando a um menino é apresentado a uma nova possibilidade de ação distinta daquela com a qual convive, abre-se a estes um novo mundo.

O não-conhecimento leva à repetição. A integração da educação sobre gênero no âmbito escolar não se trata de reforçar qualquer corrente de pensamento vigente, mas de dar aos educandos ferramentas para a escolha. É nesse sentido que situamos o *educar* fora das fronteiras tradicionais do “transmitir” e migramos o ato para o âmbito do “trocar”.

CONCLUSÃO

“(...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não vê, cujas formas e contornos não discirna (...)” (FREIRE, 1977)

Para tratar uma condição clínica, uma dor cuja causa não conhecemos ou até uma ferida mal cicatrizada, é necessário, no mínimo, saber responder a algumas questões da pessoa encarregada, sendo a principal e mais comum delas: onde dói?

Este raciocínio pode parecer simples, mas a verdade é que, como temos percebido nos últimos anos, ainda nos é custoso enquanto sociedade aprender a localizar as enfermidades das quais padecemos. Vemos seus reflexos difusos, frequentemente representados por índices e números crescentes cujo significado não entende-se bem e cuja realidade nos parece distante.

Os dados acerca de violência contra a mulher, feminicídio e demais estatísticas correlatas à questão de gênero, mais do que números soltos numa tela, podem adotar a função de um Raio-x. É só então, analisando-o com as ferramentas corretas, que podemos iniciar o tratamento recomendado.

Em outras palavras, os indicadores acerca da questão de gênero – incluindo-se não só violência doméstica e feminicídio, mas também gritantes diferenças salariais – devem ser imprescindivelmente analisados, à medida em que jogam luz sobre a realidade que permeia a vida de todos os indivíduos.

Antes mesmo de ser possível o combate ao problema com medidas concretas, torna-se necessário o processo de tomada de consciência do mesmo, e é esta parte do processo, fundamental, que é abordada e defendida no presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **STF, ADPF 457, Relator Min. Alexandre de Moraes, j. 27.04.2020.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.
- BRASIL. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- BRASIL. **Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelLutContDiscEsfEns.html>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de Julho de 1992.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 4.377, de 13 de Setembro de 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de Novembro de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 1.516, de 30 de Junho de 2015.** Disponível em: <http://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional.** 9ª ed., rev. atual e ampl. Salvador: Juspodivm, 2017.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire:** textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977. p. 48.

MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS. Disponível em: <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2020.

MIRANDA, Jorge. **Teoria do Estado e da Constituição.** Rio de Janeiro: Forense, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Notícias STF. **Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional.** Disponível em: <http://www.stf>.

jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331.
Acesso em: 13 mai. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. 3^a
ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação
da legislação internacional de direitos humanos em relação
à orientação sexual e identidade de gênero**. Disponível em:
[http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yo-
gyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf). Acesso em: 13 mai. 2020.

STF JULGA AÇÃO SOBRE ESCOLA SEM PARTIDO. Dispo-
nível em: [https://apeoc.org.br/stf-julga-acao-sobre-escola-sem-
-partido/](https://apeoc.org.br/stf-julga-acao-sobre-escola-sem-partido/). Acesso em: 13 mai. 2020.

RESUMOS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA SOB A ÉGIDE DOS DIREITOS HUMANOS: A NECESSÁRIA OBSERVÂNCIA DA COMPLEXIDADE A FAVOR DAS LUTAS CONTRA- HEGEMÔNICAS

Vânia Ágda de Oliveira Carvalho

Dilmerson de Oliveira

Introdução

A inclusão de temáticas políticas, sociais e econômicas no debate e nas práticas de educação ambiental tem correlação com a discussão em torno da complexidade ambiental que, por sua vez, parte da complexidade da realidade socioambiental com suas contradições, o que exigirá, necessariamente, análises plurais e transdisciplinares no processo de compreensão dessa realidade, mas também nos processos e métodos presentes na educação ambiental. Se o direito ao meio ambiente é parte do conjunto contemporâneo dos direitos humanos, compreensão em grande parte devida à atuação da sociedade para explicitar essa exigência, então a educação em direitos humanos deve necessariamente incluir a educação socioambiental, e esta deverá estar relacionada ao conjunto dos outros direitos. Esse processo de educação em direitos humanos, em uma perspectiva ampliada, será fundamental para a superação de posicionamentos e paradigmas conversadores e mantenedores do processo

de exploração. Nesse diapasão, o presente estudo tem como escopo, analisar a educação ambiental crítica como aliada no desvelamento das relações de dominação, sob a égide dos direitos humanos, demonstrando a necessária releitura do processo educativo constante da educação ambiental, considerando, para tanto, a complexidade da realidade ambiental e sua inclusão em uma realidade ampla de luta pelos direitos humanos, elemento central no processo de emancipação social, cultural e político, face às diferentes realidades que buscam a manutenção das desigualdades e das explorações do ser humano e da natureza.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E SEU VIÉS POLITIZADOR FRENTE À COMPLEXIDADE AMBIENTAL E DOS DIREITOS HUMANOS

Segundo Guimarães (2004), a educação ambiental apresenta duas grandes vertentes, a **educação ambiental tradicional** (conservadora), a qual não revela as relações de poder estruturantes da sociedade hodierna, com suas lutas de classes, relações de gênero e identidade, minorias de forma geral, que, após os anos 90, esvaziou-se, surgindo uma **educação ambiental crítica, frente à necessidade de** impulsionar as mudanças para o sobrepujamento da crise socioambiental. **Esta**, define-se como contra-hegemônica, possuindo característica de transdisciplinaridade, objetivando o desvelamento das relações de dominação que compõem a sociedade contemporânea, marcada por contradições socioambientais. **Conhecida como** emancipatória, apresenta, pois, um objeto socioambiental, de complexidade reconhecida, evidenciando que os problemas socioambientais, tanto contemporâneos quanto pretéritos, são oriundos do “modus operandi” do próprio sistema do capital, que, por si só, leva a uma ruptura do ser humano com a natureza, decorrente do modo como a sociedade se estabelece e como a cultura é definida nessas relações que envolvem lutas sociais pela dignidade humana.

Nesse passo, estabelece-se relação do conhecimento a serviço da emancipação, na logicidade de que, à educação ambiental, compete o igualitário papel de figurar como educação politizada, questionadora, integrada ao interesse populacional, com primazia às classes sociais mais

afetadas pelos problemas socioambientais, as minorias, os ditos excluídos ou em processo de exclusão social, posto que a desestabilização dos ecossistemas afeta de modo desigual, quiçá injusto, diferentes grupos sociais, perfazendo-se, assim, uma realidade ampla de luta pelos direitos humanos. Ante ao exposto, está a complexidade ambiental, por ser, o ambiente, uma realidade plural de sujeitos e de contextos, que não se ajusta a um conhecimento objetivo, a um método sistêmico e a um saber totalitário e, frente a essa perspectiva, emerge a construção de um novo *ethos* civilizacional: a apreender a complexidade ambiental, fazendo-se necessário uma pedagogia em que aprenda um saber ser com a outridade, em que se considera a diversidade (Leff, 2012) e no acompanhamento dessa premissa, inserir lutas contra-hegemônicas diversas.

Assim, a educação ambiental crítica, integrada à educação em direitos humanos, exige constante observância e problematização da realidade, que permita melhor compreensão das contradições sociais e ambientais, fundamentando práticas emancipatórias na sociedade. Nesse processo, será possível perceber que “problemas ambientais se originam de práticas sociais equivocadas que estão a exigir posturas que visem, além da mudança cultural e comportamental necessárias, uma transformação social” (ENCARNAÇÃO, 2008, *online*), considerando as realidades ocultas, os novos saberes, as contingências, transcendendo toda abordagem limitadora e instrumental da educação ambiental e mesmo na educação em direitos humanos.

2 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGO NECESSÁRIO

Inseridas na integralidade humana estão as dimensões cognitivas, afetivas, racionais, etc., sendo que, para a educação ambiental, todas devem se fazer presentes. Não há como desconectar as dimensões do homem, se o intuito é realizar uma verdadeira educação ambiental, com viés politizador e com base nos direitos humanos, em que o aspecto ambiental e o educacional se interligam no sentido de observação da sociedade, do contexto, das individualidades, das necessidades específicas. A complexidade humana deve ser premissa para a propositura da metodologia educativa, que adeque as ciências, que desfragmente o

conhecimento e possibilite os saberes na concretude do equilíbrio do meio ambiente como direito fundamental.

Nesse prisma, com escopo em comprovar o imprescindível diálogo entre os dois aspectos supramencionados, apresentam-se relatos que descrevem o encontro entre tais vertentes.

A bagagem técnico-científica que trazia da biologia, marcada, entre outras coisas, por um antropocentrismo desconectado do social, pelo reducionismo, pela fragmentação dos saberes, embasava o meu discurso – diagnosticar, alertar, conscientizar, desmistificar, prescrever, a outra, trazida do campo da educação, mais especificamente de minha experiência prática como professor, mediava a interação entre o referido discurso e seus interlocutores – me indicava as melhores maneiras de fazê-lo e, assim, fazer-me entender. Essa perspectiva interpretativa e postura frente à educação ambiental, contudo, teve curta duração (LISBOA, 2007, p. 22).

Nota-se, assim, que apenas a bagagem técnica, característica da ciência pura, do tecnicismo, não é suficiente para abarcar o caráter social presente na conjectura do ambiental. A fragmentação do conhecimento é fato marcante do antropocentrismo e seus interesses. Considerar o outro, a emergência social, extrapola a ciência da natureza presente nos conhecimentos da biologia, da geografia, etc. Nessa lógica:

A emergência do social – o “outro” da biologia – pôs em cheque o sistema hierárquico de autorização/desautorização, revelando a complexidade dos problemas ambientais ao mesmo tempo em que a incompletude inerente às diferentes áreas do saber. O encontro com os saberes populares relativizou, significativamente, os saberes científicos que trazia na bagagem e que, até então, gozavam um estatuto de verdade (LISBOA, 2007, p. 23).

Observa-se, assim, que o objeto da educação ambiental é um objeto múltiplo, complexo, um objeto socioambiental (Loureiro, 2012) e que, por tal premissa, agrega dimensões diversas e, inclusive, ainda desconhecidas. Nessa tratativa, o próprio conceito de ambiente se vê

ampliado, vislumbrando abarcar toda a magnitude atrelada às dimensões do homem bem como a complexidade inserida na concepção de meio ambiente como objeto de pesquisa.

A abertura ao outro, a seu mundo, suas histórias, seus afetos, diminuíram em mim alguma coisa que poderia ser descrita como um ‘ideal militante’ (caracterizado pela combatividade), uma certa propensão ao enfrentamento (em defesa de um ideal), ainda que não o tenha eliminado por completo. O conceito ambiente foi (vem sendo) substancialmente ampliado em sua significação, ressignificando, também substancialmente, o que entendo por educação ambiental. (LISBOA, 2007, p. 23).

Mencionados relatos explicitam a necessidade de se desnudar, como sujeitos ecológicos, de discursos meramente ideológicos e militantes. É preciso junção do ideológico com o contextual e suas reais necessidades, destacando o contexto histórico e a realidade pontual, com intuito de obter resultados transformadores, condizentes com a politização da educação em direitos humanos. Equivale lembrar que assim deve ser a atuação do educador na premissa socioambiental abarcada pela educação ambiental.

Assim, a ampliação e adequação da fundamentação teórica à aplicação prática, no que se refere à educação ambiental, exigiu e ainda exige, esforços significativos dos educadores. Essa é a premissa apontada por Lisboa:

Os limites daquilo que entendia ser EA se diluíram e, consequentemente, seu campo de aplicação e fundamentação teórico-prática, significativamente, se ampliaram exigindo maior esforço compreensivo, sensibilidade, criatividade; limitando e, com isso (a partir disso), criando outras, talvez inéditas, possibilidades (LISBOA, 2007, p. 23).

Diante de todos os argumentos trazidos nos relatos de Lisboa (2007), fica nítida a necessária conexão entre os campos ambiental e educacional para que o processo educativo consubstanciado na edu-

cação ambiental seja eficiente. Ademais, conforme depreendido de temáticas já abordadas, as dimensões inerentes à complexidade humana devem ser consideradas, bem como a possibilidade de abertura a novos saberes, ainda mais diante da incompletude do conhecimento. Noutro ponto, conforme se coligiu das alusões de Nietzsche (2007, 2008), a técnica pura, com seus dogmas inquestionáveis, é insuficiente diante da incompletude humana e do conhecimento.

Corroborar com a afirmativa os ensinamentos de Gustin (2010) ao dissertar que “A existência de saberes múltiplos externos à cada ciência e que com ela se articulam para a produção e validação do conhecimento nem sempre pertencem unicamente ao mundo científico” (GUSTIN, 2010, p.61). O desconhecido, as minorias insurgidas e o questionamento da verdade possibilitam o caminho amadurecido pela educação libertatória, por meio do reconhecimento da ausência de plenitude.

Nota-se, do transcrito, que o ato de educar presente na educação ambiental está condizente com o difundido pela pedagogia das ciências sociais, tendo em vista a presença da reflexão e da ação, em um diálogo constante, “por meio de práticas educativas concretas que promovem o diálogo entre ação e reflexão” (GUSTIN, 2010, p. 61). Assim, utilizando-se da pedagogia das ciências sociais, vê-se, dentro de todas as perspectivas já tratadas, como pedagogia da emancipação, em junção plena e coesa de seus conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, diante o exposto, ser preciso repensar as relações existentes, devendo o ser humano perceber-se como ser capaz de agir na sociedade em prol de transformá-la, destinando à educação ambiental um caráter emancipatório, frente às conquistas contra-hegemônicas, sob os preceitos da educação em direitos humanos, com a inclusão, tanto no debate quanto nas práticas, de temáticas políticas, sociais e econômicas, viabilizando consciência cidadão, sem se olvidar, da dimensão ética, por meio da formação de sujeitos de direitos, tangenciando aos saberes viventes, os novos saberes e, com isso, vislumbrar uma educação politizada que enaltece o sociologismo e constrói, nas ruas, o direito à liberdade.

REFERÊNCIAS

- ENCARNAÇÃO, Fátima Luvielmo. Complexidade e educação ambiental. **Revista Espaço Acadêmico**. Dezembro de 2008, ano VIII. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/091/91encarnacao.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus (Coleção Papirus Educação) 2004, 171 p.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza. Uma Pedagogia da Emancipação. In.: GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza (Org.); LIMA, Paula Gabriele Mendes (Orgs). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 15-79.
- LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo dos saberes**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.
- LISBOA, Cassiano Pamplona. **(Re) contando histórias: o ambiente tematizado a partir dos itinerários de vida**. 2007. 180 f. Dissertação (mestrado em Educação – Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Memórias, Ações Coletivas e Estado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10644/000597091.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- _____. **A vontade de poder**. Trad.: Marcos Sinésio P. Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

APAC: EXEMPLO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL E EFETIVIDADE DA DIGNIDADE HUMANA

Lorena Carvalho Leite Garcia de Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente estudo irá analisar a efetividade da educação no método APAC, enquanto exemplo de método prisional que efetiva a dignidade humana. A educação, segundo a Constituição Federativa da República do Brasil de 1988 é um direito fundamental, e o seu ensino gratuito é direito público subjetivo. Dispõe o artigo 205 que a educação se constitui de um direito de todos, dever do estado, e visa o desenvolvimento da pessoa, cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O direito à educação das pessoas privadas de liberdade no âmbito nacional está positivado na Lei de Execuções Penais, nos artigos 17 a 20, dispondo o direito à assistência educacional, que compreende instrução escolar e formação profissional. Internacionalmente, as Regras Mínimas das Nações Unidas Para o Tratamento dos Presos, assevera que instrumentos devem ser criados para promover a educação de todos os presos.

A APAC é uma prisão onde a pessoa condenada pela justiça cumpre integralmente sua pena, e o seu diferencial está na metodologia, que busca recuperar integralmente o ser humano. É afiliada à Fraternidade Brasileira de Assistência aos condenados (FBAC), órgão fiscalizador e coordenador das APAC's, reconhecidamente de utilidade pública, que

tem a função de orientar, assistir e manter a unidade de propósito das associações.

É de conhecimento de todos o “estado inconstitucional” de nosso sistema penitenciário (STF,2015), e é nesse sentido que a análise do método APAC, no âmbito da educação, evidencia a efetividade do direito à educação e da dignidade da pessoa humana.

PROBLEMA DE PESQUISA

O estado atual do nosso sistema carcerário evidencia a falta de efetividade no que tange à lei e consequentemente a inefetividade da dignidade humana nas prisões? Nesse sentido, o exemplo do método APAC se mostra eficiente na educação prisional e efetividade da dignidade humana?

OBJETIVOS

Analisar o método Apac, no que tange à educação, índice de reincidência, evidenciando seus resultados como exemplo de educação prisional e efetividade da dignidade humana.

MÉTODO

A busca não pautar-se-á exclusivamente da análise do direito à educação contido em leis. Para além, serão utilizados dados sobre as APAC's oriundo da Fraternidade Brasileira de Assistência aos condenados (FBAC) em comparação com os dados do Conselho Nacional de Justiça acerca do perfil educacional prisional brasileiro.

Dessa forma, a metodologia será centrada numa abordagem interdisciplinar, tendo por base o método hipotético-dedutivo, utilizando-se da técnica bibliográfica e documental para a consecução da presente pesquisa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Segundo Rogério Greco (2015, p. 65) até o mais vil, o homem mais detestável, o criminoso mais frio e cruel é portador do valor da

dignidade. Nesta mesma linha, Ingo Sarlet afirma que o homem – apenas por sê-lo – não perde a sua dignidade, por mais indigna ou infame que seja a sua conduta.” (2012, p. 43). Portanto a dignidade é uma qualidade que integra a própria condição humana, valor que não pode ser suprimido, por conta de sua própria natureza.

Porém segundo BARROS e JORDÃO (2004) o Estado ainda não consegue dialogar com esta realidade e especificidade pelo qual o nosso sistema penitenciário está inserido e que por sua vez, não comporta uma legítima educação prisional que favoreça a emancipação dos sujeitos educativos, oportunizando a cidadania do preso.

Para corroborar com esse entendimento um levantamento do **G1** dentro do Monitor da Violência, uma parceria com o Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP e com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública publicou dados acerca da ressocialização dos presos. Segundo esse estudo, menos de um em cada cinco presos (18,9%) trabalha hoje no país, sendo o percentual de presos que estudam ainda menor: 12,6% (VELASCO et al.,2019).

Segundo o levantamento de julho de 2019 do Departamento Penitenciário Nacional, são apenas 124 mil apenados em atividades educacionais, sendo a população carcerária composta por 14.790 presos que possuem apenas a alfabetização, 40.386 fundamental, 19.077 ensino médio e 796 superior (INFOPEN, 2019). Isso evidencia a inefetividade da educação no âmbito prisional e consequente falta de dignidade humana e exercício da cidadania.

Como consequência desse perfil educacional somado à falta de oportunidade de inserção do egresso no mercado de trabalho, há a reincidência, que é a volta do apenado ao cometimento de crimes. Nesse sentido o Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) estima em 15% a reincidência entre os egressos de unidades que adotam esse modelo, contra 70% de reincidência das unidades prisionais que não adotam o método. (CNJ, 2012).

Conforme assevera a FBAC (2020), de cerca de 3.909 recuperandos, 1.606 estudam, sendo 763 no ensino fundamental, 612 no ensino médio, 168 ensino superior e 63 em cursos profissionalizantes.

Ademais, visando evidenciar e promover a educação no âmbito prisional, ocorreu em fevereiro de 2019 o “I Encontro Para Constitui-

ção da Rede Nacional de Formação em Educação Social e Prisões”, na Apac de São João del Rey. Essa Apac é um exemplo de efetividade educacional, uma vez que possui escola prisional que atende a Apac e o Presídio, responsável por implementar e construir as noções do ensino básico, fundamental e médio. Além disso há ensino superior há distância e segundo o G1(2019) no prazo de um ano, nove recuperandos ingressaram na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). O mais recente foi um recuperando aprovado em 6º lugar no curso presencial de Engenharia Elétrica no Sistema de Seleção Unificado (Sisu) 2019. Antes, oito foram aprovados para o curso de Filosofia EAD.

A educação é uma importante ferramenta para a ressocialização do apenado e para o exercício de sua dignidade e cidadania. A CPI carcerária de 2017 constatou que a ressocialização no Brasil ainda se encontra em estágio muito incipiente, sendo inexistente em diversos de nossos estabelecimentos penais (BRASIL, p. 172,2017), portanto o método Apac enquanto garantidor da dignidade humana, que valoriza e promove a educação, deve ser tomado como exemplo para que o Estado cumpra seu papel de oferecer educação, ressocializar, e para que os apenados tenham seus direitos garantidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário**. Brasília: edições câmara,2017.

_____. Presidência da República. **Lei das Execuções Penais**. Lei 7.210 de 11.07.1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16-12-1830.htm>. Acesso em : 13/abril de 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. ADPF 347: **MEDIDA CAUTELAR NA ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL**. Relator Ministro

Marco Aurélio Mello. Brasília, Setembro de 2015. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>. Acesso em: 05 abril de 2020.

BARROS, Ana Maria de. JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Dantas. **A Cidadania e o Sistema penitenciário Brasileiro**. VERESAS – Favip. V.1, n. 01, p. 8-17, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Conselho Nacional de Justiça **Regras de Mandela: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos/** Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi – Brasília: CNJ, 2016. Disponível em : <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a9426e51735a4d0d8501f06a4ba8b4de.pdf>. Acesso em : 13 de abril de 2020.

Método Apac reduz reincidência criminal. Agência CNJ notícias. Disponível em:<https://www.cnj.jus.br/metodo-apac-reduz-reincidencia-criminal/>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

FBAC INSTITUCIONAL. **FBAC-Fraternidade Brasileira de Assistência aos condenados**. Disponível em: www.fbac.org.br/index.php/pt/institucional/institucional. Acesso em :13 de abril de 2019.

G1. **Educação no sistema prisional é tema de evento na Apac de São João del rey**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/02/10/educacao-no-sistema-prisional-e-tema-de-evento-na-apac-de-sao-joao-del-rei.ghtml>. Acesso em : 13 de abril de 2020.

GANDRA, Thiago Grazianne. **Prisão sem vigilância estatal: evolução do método da pena de prisão e o método APAC (Associação de Proteção e Assistência ao Condenado)**. Curitiba: Juruá, 2017.

GRECO, Rogério. **Direito humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade**. São Paulo: Saraiva, 2015.

INFOPEN. **Levantamento nacional de informações penitenciárias- Atualização dez. 2019.**DEPEN. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTlkZGJjODQtNmJlMi00OTJhLWFlMDktNzRlNmFkNTM0MmWI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyL-TRiOGRhNmJmZThlMSJ9> . Acesso em : 13 de abril de 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 9. Ed. São Paulo: Livraria do Advogado, 2012.

VELASCO, Clara; REIS, Thiago; CARVALHO, Bárabra; LEITE, Carolline; PRADO; Gabriel; RAMALHO, Guilherme. **Menos de 1/5 dos presos trabalham Brasil; 1 em cada oito estuda.** G1, Monitor da Violência. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/04/26/menos-de-15-do-presos-trabalha-no-brasil-1-em-cada-8-estuda.ghtml>. Acesso em : 28 de fev. de 2020.

A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS NAS ENCRUZILHADAS DA MÃO DE OBRA: TRABALHO INFANTIL X POLÍTICAS PÚBLICAS

Renilda Rodrigues da Silva Bernard

INTRODUÇÃO

Ao me referir a trabalho infantil, quero dizer, o trabalho realizado por crianças e adolescentes de até 16 anos que não seja jovem aprendiz, seja com fins econômicos ou de sobrevivência, bem como os trabalhos noturnos que geralmente põe o adolescente em risco. O trabalho infantil longe de ser um problema apenas brasileiro é um problema mundial que causa inquietação. Para adentrarmos nesse universo, é necessário compreender o surgimento do conceito de infância, assim **Ariès** (2014), apresenta a concepção de infância como conhecemos hoje, começa a ser delineada a partir da idade média e relata a forma como seu estudo descritivo contribui para entendermos o verdadeiro papel da infância, assim como suas necessidades, seu papel social.

Ariès utiliza em sua pesquisa referências imagéticas, literárias e composições necessárias para compreensão do século XII e vai até o século XVII. Para o autor, a criança era vista como um ser produtivo substituível que desde os sete anos já trabalhava, eram considerados como homens em miniaturas.

Percebe-se que a relação da obra de Philippe Ariès com o termo políticas públicas faz-se um marco precursor no que diz respeito à imple-

mentação e execução das políticas para a infância, uma vez que por meio dos seus estudos o referido autor evidência a criança e a infância enquanto uma etapa da vida que tem especificidades que as difere do adulto.

Ao analisar a puerícia, não é válido apenas falar dessa etapa da vida como uma abstração, mas sim como um conjunto de fatores que envolvem vivências e descobertas em meio as relações com a família, a escola, entre outros eventos que corroboram para que consigamos encontrar determinados modos de pensar e viver a meninez e trabalhar para que quadros de desigualdades sociais deixem de fazer parte de nosso cenário social atual, no qual as crianças pobres ainda continuam a não conhecer o verdadeiro significado da infância, ficando assim a mercê da própria sorte.

OBJETIVOS

Demonstrar causas e consequências do trabalho infantil, mapear os programas de erradicação direcionados a partir das políticas públicas, assim, assegurando e fornecendo meios para que crianças e adolescentes tenham direitos garantidos como reza a constituição.

REFERENCIAL TEÓRICO

A história do trabalho infantil no país remonta desde o Brasil Colonial, no qual os filhos de escravos eram inseridos na lida desde muito pequenos, essa prática ainda hoje está muito evidente, apesar das tentativas de combate. É comum observar nos cruzamentos de grandes rodovias crianças vendendo doces ou coisas de pequeno valor, trabalhando como engraxate, em estacionamento, entre outros, para contribuir no sustento das famílias. Doravante a Revolução Industrial, as crianças trabalhavam por longas e exaustivas horas, sem sua garotice, e apenas recebiam a quinta parte do salário de uma pessoa adulta. De forma análoga, esse ainda é um contexto muito presente, principalmente nos países subdesenvolvidos como o Brasil, onde esse trabalho é muito comum nas regiões mais pobres.

Nesse sentido, muito é abordado em relação a políticas públicas como ferramenta de auxílio à comunidade infantil. Exemplificando,

em 1989 foi assinado a Convenção internacional sobre os direitos da criança, o que declara o seu lugar de direito numa perspectiva histórica. Outrossim, o Programa de Erradicação do trabalho Infantil, o Bolsa família, um programa de transferência de renda direta direcionado às famílias carentes, o Programa Fome zero, que visa o direito à alimentação às famílias carentes, dentre outros, todos possuem o mesmo objetivo, amenizar a situação de pobreza das famílias, atenuar a fome e a situação de miséria de muitos, tirar crianças e adolescentes da situação escravista, visando assim a diminuição de taxas de crianças que se encontram nessa condição.

Além disso, os dados e informações sobre o serviço obrigatório infantil são constantemente postergados e desvalorizados em diversas localidades. Em prova disso, uma pesquisa do jornal Portal Ig, realizada em janeiro de 2020 aponta o seguinte:

[...] Há dois anos, o Brasil não sabe quantas crianças e adolescentes estão trabalhando no Brasil. A última informação divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelo levantamento de uma das piores mazelas brasileiras, foi de 2016, divulgada no ano seguinte. Eram 2,3 milhões naquele ano.

Mas, como esses indivíduos podem participar do processo de crescimento uma vez que, as oportunidades não se enquadram em seu contexto? Existem políticas públicas realmente eficientes e que englobam o grupo de baixa renda atualmente? Conforme a Constituição Federal de 88 a saúde é um direito de todos e dever do Estado, sendo assim, incumbe a ele exercer políticas e ações para promover a construção de uma nova ordem social, tendo acima de tudo o bem-estar daqueles que estão no território nacional, visando ainda “tratamento igualitário”. Todavia, a realidade contrapõe a carta constitucional.

A sociedade brasileira é protetiva quando se refere ao trabalho da criança e do adolescente, mas na prática falta a aplicabilidade das políticas nas quais está inserida a participação do Estado em assegurar essa proteção. Ademais, quando a Organização da Nações unidas (ONU) em 1948 promulgou a Declaração do Direitos Humanos com o pro-

pósito de promover o direito a educação, segurança e saúde, era no intuito de suavizar a situação de desigualdade na qual as crianças são as vítimas.

A Constituição da República de 1988 estabelece no art. 227 (com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010), que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, direito a vida, à saúde e à alimentação. Em contrapartida a consolidação de uma lei não a define como solução do problema, diante disso é indispensável maior fiscalização por parte do Ministério público Federal para que essas políticas publicas já existente intensifiquem seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a preocupação dos órgãos que trabalham em defesa do menor, diversas são as instituições e entidades que dão assistência à criança e ao adolescente, todos com o mesmo objetivo: viabilizar a situação de pobreza da população carente. A partir do presente estudo, foi possível perceber que apesar dos esforços que se tem feito em defesa da criança, ainda há muito por prestar. Disponibilizar mais recursos para os projetos que já estão em andamento é um caminho.

É possível perceber que o problema do trabalho infantil requer uma investida que envolva algo que vai além do problema da pobreza, olhando a questão histórica da formação do povo brasileiro, as desigualdades sociais aparecem como um marco principal, daí vem em seguida as questões culturais, econômicas e sócias que precisam ser combatidas de maneira eficaz e em conjunto para que haja de fato um resultado efetivo em defesa da criança e do adolescente.

REFERENCIAS

Agencia O Globo. **Brasil não divulga dados sobre trabalho infantil há dois anos; entidades cobram.** Disponível em Economia - iG @ <https://economia.ig.com.br/2020-01-14l><acesso 02/05/2020

ARIÈS, Philippe, 1914 – 1984, **Historia social da criança e da família**. tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014

ARROYO, Miguel G.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Mauricio Roberto da (orgs). **Trabalho Infância**: Exercícios Tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? – Petrópolis, RJ: Vozes 2015.

Brasil / MEC **lei nº 9.394, de 20.12.96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. 1996.

BRASIL, Plano Nacional de Prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção do adolescente trabalhador. **Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil**, 2ª ed., Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011, 95p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Organização Internacional do Trabalho (OIT). **III Conferência Global sobre Trabalho Infantil**: relatório final. Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

SANTOS Fabrício **Trabalho infantil no início da Revolução Industrial** Disponível em < <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/trabalho-infantil-no-inicio-revolucao-industrial.htm> acesso em 02/05/2020

SILVA Tamires **Trabalho infantil no mundo** Disponível em < <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/trabalho-infantil-no-mundo.htm> acesso em 02/05/2020

AUTORITARISMO, ESTADO E CULTURA DO MEDO: REFLEXOS NA SUPRESSÃO DE DIREITOS HUMANOS

Felipe de Araújo Chersoni

1 INTRODUÇÃO

A cultura do medo vem sendo impulsionada por diversos meios de comunicação, de tal forma que favoreça membros de determinadas camadas sociais. Percebe-se que essas culturas não são apenas impulsionadas pela mídia polícial, existem elementos exteriores e interiores deste evento, que deve ser levados em consideração.

Como forma de descobrir quem são os privilegiados por essa disseminação, bem como quem são os impulsionadores desta cultura, observa-se a presença do autoritarismo.

Para os autoritários, esta cultura pode justificar um direito penal genocida e, assim, gerar um clamor social perante aos acontecimentos que estas figuras representam para o imaginário do povo, fazendo com que estes atores sociais, encontrem nestas culturas a resposta para problemáticas complexas, como a violência urbana.

Nesse sentido, percebe-se que os autoritários encontram um inimigo em comum e este inimigo normalmente são pensamentos que estão na contramão da lógica do mercado atual.

2 A CULTURA DO MEDO

Segundo Melo (2008, p. 2) diferentemente dos animais, o ser humano está a todo o momento antecipando a sua morte. Enquanto na vida animal, o medo é algo fixo e imutável, o ser humano, ganha neste medo uma multiplicidade de formas, por conta de toda subjetividade humana.

Nas palavras de Espinheira (2008, p. 31) sociedade do medo ou cultura do medo, não é “um título bombástico”, este vem a captar o sentimento de boa parte da camada social, como um sentimento generalizado e, uma construção de ódio, que encontra resistência a drogas, traficantes, e diversas outras condutas, bem como a certas camadas da sociedade, em especial a periférica.

E na produção desta cultura, o medo ganha força, para Malaguti (2009, p. 28) o punitivismo acaba se tornando uma saída, e dessa maneira o autoritarismo se fortalece, com seus discursos pouco humanos, voltados a aqueles que de certa forma desviam do socialmente esperado. Logo, o medo produz um viés cada vez mais subjetivo quando se trata desse punitivismo.

3 O AUTORITARISMO

Para Almeida (1938, p. 180), pode-se entender que o medo, é muito bem utilizado pelos estados autoritários, que o usa para o fortalecimento desta cultura. Assim, quando o medo está espalhado no imaginário da opinião pública, eles encontram um inimigo em comum, que normalmente são os pensamentos que vão contra a lógica capitalista. Desse modo o ódio e essa forma de pensar acabam sendo uma “estratégia inteligentemente maquinada” por aqueles que obtêm desejos ocultos nas consequências destas culturas.

O autoritarismo diferentemente do totalitarismo, vem muitas vezes latente de democracia. Para Gomes (2005, p. 117) ele está atrelado na defesa de valores cristãos e familiares, ganhando força em momentos de conturbação social. Os representantes desse regime normalmente facilita a propaganda de canais oficiais, tanto pelos canais de comunicação em massa, quanto pelas vias da censura.

Porém, essa não é uma das únicas características, nesses governos a alienação popular e institucional leva os indivíduos a erroneamente acreditar que lutam por políticas públicas e direitos sociais, e assim ganham força no imaginário social.

4 OS REFLEXOS NOS DIREITOS HUMANOS

Todo esse cenário de alienação e de políticas autoritárias possuem reflexos, que são conhecidos por boa parte da população, sendo que um deles é pouco comentado, que é o encarceramento.

Segundo Wermuth (2005, p. 33) a cultura do medo é responsável pela grande expansão do direito penal, sendo uma das características do neoliberalismo, que é encarcerar aqueles que possuem padrões comportamentais diferentes dos padrões de uma sociedade burguesa.

De acordo com Santos e Rosa (2017, p. 15) há 42 mil mulheres presas, colocando o Brasil em terceiro lugar no ranking dos países que mais encarceram, apontando para uma questão problemática envolvendo gênero e cárcere.

Em números gerais o Brasil apresenta uma taxa de mais de 600 mil pessoas privadas de liberdade, sendo portando o terceiro país com o maior número de aprisionamentos do mundo, gerando assim, diversas supressões de direitos humanos. (SANTOS; ROSA, 2017, p. 32).

Ao observar esses dados e quem são os encarcerados, nota-se que há determinados perfis sofrendo com esse processo de privação da liberdade, de tal forma que eles sejam marginalizados socialmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Agassiz. **A Ditadura dos Generais**: estado militar na América latina, o calvário na prisão. Rio de Janeiro, 2007.

ESPINHEIRA, Gey. **Sociedade do medo**: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador juventude, pobreza e violência. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Ângela de Castro. **Autoritarismo e corporativismo no Brasil**: o legado de Vargas. São Paulo: USP, 2005.

MALAGUTI Batista, Vera. Criminologia e Política Criminal Passagens. In: **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, vol. 1, núm. 2, julho, dezembro, 2009, pp. 20-39, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

MELO, Eunice Maria das Dôres Vaz de. Reflexões sobre a cultura do medo: um retrato do desenvolvimento da violência urbana na atualidade. In: **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 1, ed. 1, 2008.

SANTOS, Thandara; ROSA, Marlene Inês da. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de Mulheres**. 2. ed. Brasília: Ministério da justiça e Segurança Pública Departamento Penitenciário, 2017.

WERMUTH, Maiquel Dezordi. **Cultura do Medo e Criminalização Seletiva no Brasil**. Rio Grande do Sul: 2005.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM BELÉM DO PARÁ: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DAS ILHAS

Biratan dos Santos Palmeira

RESUMO

A proposta do presente trabalho é a de apresentar uma discussão a respeito do direito a educação e direitos humanos na Amazônia, onde os alunos das escolas municipais de Belém do Pará, da parte insular. Como se apresentam no cenário contemporâneo enredado pelas pessoas com deficiência física, no seu amplo direito de ir e vir, mas também de permanecer com qualidade. Analisam-se as contribuições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), assim como dados do CENSO ESCOLAR 2018. Pesquisa qualitativa, de cunho documental, dados secundários. Após analisar as informações coletadas, percebeu-se que várias ações em forma de política pública já foram feitas, mas ainda precisa fazer muito para dar dignidade a esse grupo.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Pessoas com deficiência. Direitos individuais.

Os direitos humanos, ainda que previstos na legislação federal, sua garantia e reconhecimento ainda hoje, em muitos lugares longínquos do Brasil, não são respeitados, ferindo assim a dignidade da pessoa. Diante desta perspectiva, sendo a escola um lugar de convivência com a diversidade, objetivou-se verificar quais direitos são compreendidos pelos estudantes e quais, dentre os apontados na Constituição Federal (1988) e Estatuto da Criança e Adolescente (1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) dão o suporte necessário para que esses direitos sejam garantidos. Teve-se também, como objetivo, verificar se esses direitos estão sendo assegurados na escola, tendo em vista a diversidade dos alunos, no caso as pessoas com deficiência física. Utilizamos além das normas supracitadas, também utilizaremos o estatuto da pessoa com deficiência. No contexto histórico do Comitê de Direitos Humanos da ONU relativas ao direito às pessoas com deficiência (PCD) a partir da perspectiva teórica, na Cidade de Belém do Pará, alunos das escolas municipais que moram e estudam na região insular da Capital Paraense. Segundo o IBGE, 2020, Belém possui 31 ilhas, todas habitadas, mas como políticas públicas de educação bem constituída, construiu 4 escolas de ensino fundamental e 2 unidades de educação infantil nas ilhas mais populosas, fazendo o transporte escolar através de lanchas escolares (Censo Escolar, 2018). O Princípio da dignidade da pessoa humana, trata-se de uma referência constitucional unificadora dos direitos fundamentais inerentes à espécie humana, ou seja, daqueles direitos que visam garantir o conforto existencial das pessoas, protegendo-as de sofrimentos evitáveis na esfera social. Assim, a PCD possui direitos concedidos pelo ordenamento jurídico, mas um atributo inerente a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, cor ou quaisquer outros requisitos. A consagração no plano normativo constitucional significa tão somente o dever de promoção e proteção pelo Estado, bem como respeito por parte deste e dos demais indivíduos. Insere-se, neste contexto, as políticas públicas, assim entendidas como aquelas que visam garantir oportunidades iguais aos desiguais, estabelecendo, por exemplo, um número mínimo de vagas para pessoas portadoras de deficiências em determinados concursos públicos (art. 37, VIII,

da CF c/c o art. 5º, § 2º, da Lei 8.112/90). Metodologicamente, a pesquisa documental do IBGE, mostrou que existem em Belém do Pará, 1354239 habitantes, sendo 45 mil na região insular. Existindo 126 escolas quer de educação infantil e ensino fundamental. Todas as escolas da região continental estão adaptadas aos alunos com deficiência: rampas, portas mais largas, banheiros adaptados, materiais específicos, quando chega na região insular, tais resultados precisam ser analisados, principalmente pelos indivíduos que desconhecem o fluxo dos rios, maré cheia e maré seca. Assim, os alunos precisam ser carregados para serem colocados nos barcos e depois retirados, pois não tem como fazer um equipamento individual para cada um dos 6 alunos que se encaixam nesse perfil. Outro grande debate, diz respeito a autonomia relativa dos alunos, pois os trapiches são de madeira e as rodas das cadeiras, podem ficar presas e danificar, assim o direito fundamental de ir e vir fica prejudicado. Sabemos que o Comitê de Direitos Humanos e Educação tem interpretado tal Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos como direitos inalienáveis em dispositivo expresso em relação à obrigação do estado de oferecer soluções e vagas. O mecanismo tem realizado uma interpretação evolutiva do tratado de direitos humanos, constituindo o sistema global como um espaço de luta das minorias pelo reconhecimento e efetivação desses direitos. Ao final, constatou-se que as políticas públicas desenvolvidas pela gestão municipal mecanismo sinaliza para adoção de uma interpretação que tende a reconhecer de forma mais temprana tais direitos, prometendo em breve, apresentar outras propostas para que as normas gerais sejam respeitadas, de acordo com as características do local.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 30 abril. 2020.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos : 2007.

Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007.
Acesso em: 28 abril. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996

CENSO ESCOLAR BELÉM 2018. Disponível em: <<http://www.belem-pa.gov.br/semec/principal.htm>>. Acesso em: 30 abril. 2020.

IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/dados/belém-pa/principal.htm>>. Acesso em: 30 abril. 2020.

**PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E
DIREITOS HUMANOS**

Antonio Carlos Gomes Ferreira,
Alci Marcus Ribeiro Borges,
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda e
Roseni Pinheiro (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020