

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

**Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2019

Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)

Direitos Humanos e Diversidade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D598 Direitos humanos e diversidade [recurso eletrônico] / Organizadora
Melissa Andréa Smaniotto. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2019. – (Direitos Humanos e Diversidade; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-182-4

DOI 10.22533/at.ed.824191303

1. Antropologia. 2. Direitos humanos. 3. Minorias. I. Smaniotto,
Melissa Andréa. II. Série.

CDD 323

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Direitos humanos e diversidade”, em seu volume 1 traz à tona discussões relevantes na sociedade contemporânea a partir de uma perspectiva interdisciplinar e multifacetada, o que propicia um olhar ímpar a partir da visão de mundo de autores, revelando uma preocupação em contribuir para a temática tendo como ponto de partida o viés educacional e cultural.

Neste sentido, se evidencia a imprescindibilidade de provocação dos protagonistas da construção do conhecimento, quais sejam, educadores e alunos, para que - na realidade que estão inseridos - disseminem reflexões e despertem nos mais diversos espaços sociais, atitudes comprometidas com a efetivação dos direitos humanos.

Além das escolas e universidades, a comunidade científica à luz da antropologia aprofunda o debate dos direitos humanos voltando-se para questões referentes à sexualidade, família, gênero, raça, idade, religião e liberdade de expressão e seus desdobramentos voltados na busca incessante de respeito à diferença, aceitação, pertencimento e sobretudo, de inclusão social.

Este volume 1, composto de 25 capítulos, tem como propósito difundir e aprofundar a percepção de que os direitos humanos estão implícitos e, muitas vezes, desrespeitados, na multiplicidade de situações que permeiam o dia-a-dia, objetivando-se dar visibilidade e amadurecer possíveis caminhos que se aproximem da efetivação de tais direitos, com olhos voltados à dignidade da pessoa humana.

Melissa Andréa Smaniotto

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AFINAL, QUAL É O PAPEL DO SOCIOEDUCADOR COMO AGENTE DE DIREITOS HUMANOS?	
<i>Clawdemy Feitosa e Silva</i> <i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913031	
CAPÍTULO 2	14
ANDRAGOGIA: UM SABER NECESSÁRIO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA, PROEJA E TURMAS DE ACELERAÇÃO	
<i>Tiago Tristão Artero</i> <i>Giane Aparecida Moura da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913032	
CAPÍTULO 3	26
DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Andréa Souza de Albuquerque</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913033	
CAPÍTULO 4	35
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DESDE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
<i>Messias da Silva Moreira</i> <i>Thaís Janaína Wenczenovicz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913034	
CAPÍTULO 5	49
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERCULTURALIDADE	
<i>Soraya Cunha Couto Vital</i> <i>Sônia da Cunha Urt</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913035	
CAPÍTULO 6	63
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL IRENE ORTEGA, MIRASSOL D'OESTE – MT	
<i>Cláudia Lúcia Pinto</i> <i>Ieda Maria Brighenti</i> <i>Valcir Rogerio Pinto</i> <i>Elaine Maria Loureiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913036	
CAPÍTULO 7	75
GESTOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROMOTOR MULTIPLICADOR, DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ, NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Carlos Fernando do Nascimento</i> <i>Cleonildo Mota Gomes Júnior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913037	

CAPÍTULO 8	90
O CINEMA ALÉM DO INGRESSO PAGO: A PRODUÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	
<i>Letícia Brambilla de Ávila</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913038	
CAPÍTULO 9	106
O CONTEÚDO DE LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIREITO A SER CONQUISTADO	
<i>Luiz Frederico Pinto</i>	
<i>Tiago Tristão Artero</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913039	
CAPÍTULO 10	111
O PRONATEC E O DIREITO À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS	
<i>Arão Davi Oliveira</i>	
<i>Valdivina Alves Ferreira</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130310	
CAPÍTULO 11	128
UMA AÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL	
<i>Victor Ferri Mauro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130311	
CAPÍTULO 12	141
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA INTERFACE COM OS DIREITOS CULTURAIS E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL CIDADINO	
<i>Tatiane Vieira de Aguiar Barreto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130312	
CAPÍTULO 13	157
A IMAGEM DO NEGRO NA PUBLICIDADE: COMPARATIVO BRASIL E SUÉCIA	
<i>André Isídio Martins</i>	
<i>Jaci de Fátima Souza Candiotto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130313	
CAPÍTULO 14	171
A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E O DISCURSO DE ÓDIO: O ETNOCENTRISMO RELIGIOSO LEGITIMANDO ABUSOS	
<i>Francisco das Chagas Vieira dos Santos</i>	
<i>Clara Jane Costa Adad</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130314	

CAPÍTULO 15 184

A REPRESENTAÇÃO E O LUGAR DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Lídia Maria Nazaré Alves
Aparecida Gomes Oliveira
Murilo Américo da Silva
Fabírcia Santos Miguel

DOI 10.22533/at.ed.82419130315

CAPÍTULO 16 194

ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS: PRECONCEITO X A PRÁTICA INCLUSIVA

Fabianne da Silva de Sousa
Maira Nunes Farias Portugal

DOI 10.22533/at.ed.82419130316

CAPÍTULO 17 206

AS BORDADEIRAS DA COMUNIDADE ESPÍRITA DISCÍPULO DE JESUS COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO LOCAL - BAIRRO NOVA LIMA – CAMPO GRANDE – MS

Mariel Guerreiro da Fonseca Martins
Dolores Ribeiro Coutinho
Maria Augusta de Castilho

DOI 10.22533/at.ed.82419130317

CAPÍTULO 18 216

BANCADA PARLAMENTAR EVANGÉLICA: UMA MORAL RELIGIOSA QUE LIMITA A APLICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Larissa Maria de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.82419130318

CAPÍTULO 19 228

CULTURA SURDA E LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM EXERCÍCIO DE DIREITO AO ESTUDANTE SURDO

Michele Vieira de Oliveira
João Paulo Romero Miranda
Rosana de Fátima Janes Constâncio
Adriano de Oliveira Gianotto
Andréa Duarte de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.82419130319

CAPÍTULO 20 237

DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: POR METODOLOGIAS DESCOLONIAIS E FEMINISTAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Roberta Laena Costa Jucá
Vanessa Oliveira Batista Berner

DOI 10.22533/at.ed.82419130320

CAPÍTULO 21	258
DIREITO DOS IDOSOS EM UMA UNIDADE DE CUIDADOS CONTINUADOS INTEGRADOS	
<i>Ane Milena Macêdo de Castro</i>	
<i>Josyenne Assis Rodrigues</i>	
<i>Gleice Kelli Santana de Andrade</i>	
<i>Anna Alice Vidal Bravalhieri</i>	
<i>Danielle Mayara Rodrigues Palhão de Rezende</i>	
<i>Lariane Marques Pereira</i>	
<i>Francielly Anjolin Lescano</i>	
<i>Tuany de Oliveira Pereira</i>	
<i>Alexandra Bazana da Silva Costa</i>	
<i>Edivania Anacleto Pinheiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130321	
CAPÍTULO 22	263
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: SOBRE CONSERVADORISMOS, FUNDAMENTALISMOS E PÂNICOS MORAIS	
<i>Cristiano Figueiredo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130322	
CAPÍTULO 23	279
O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS À LUZ DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E DOS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	
<i>Aparecida França</i>	
<i>Katlein França</i>	
<i>Reginaldo França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130323	
CAPÍTULO 24	294
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Sandra Maria Rebello de Lima Francellino</i>	
<i>Luciane Pinho de Almeida</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130324	
CAPÍTULO 25	305
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O RECONHECIMENTO DA IGUALDADE NA DIFERENÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE JOVENS DE DIFERENTES REALIDADES	
<i>Alaine Elias Amaral</i>	
<i>Lorene Almeida Tiburtino-Silva</i>	
<i>Josemar de Campos Maciel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130325	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	314

AFINAL, QUAL É O PAPEL DO SOCIOEDUCADOR COMO AGENTE DE DIREITOS HUMANOS?

Clawdemy Feitosa e Silva

Instituto Superior de Ciências Policiais da PMDF
Brasília – Distrito Federal

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira
Brasília – Distrito Federal

RESUMO: Este capítulo apresenta reflexões da socioeducação fruto do resultado do aprofundamento da versão anterior, intitulada “O papel do socioeducador como agente de direitos humanos”, publicada nos Anais do IX Encontro da ANDHEP, em 2016, vinculada ao GT 6. De certo, parte da questão desse novo aporte da pesquisa aglutina-se em decorrência também das nossas orientações frente aos diversos socioeducadores de todo o Brasil que realizaram a primeira Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação pela Escola Nacional de Socioeducação (ENS). Trata-se de um artigo de natureza qualitativa, baseado em pesquisa bibliográfica complementado também por dados históricos do programa de cursos de formação continuada de 2012 a 2014, realizados pela própria ENS desde a sua implementação. A revisão de literatura esquadriha autores conceituais de direitos humanos por Herrera Flores (2008) Boaventura Santos (2006), de adolescência por Calligaris (2011) e Morin

(1973) e o sujeito de direitos (outro) na visão de Todorov (2010). Neste contexto pretende-se trazer a memória um debate que exige um pensamento intersetorial e articulação entre as distintas políticas públicas, afinal, qual o papel do socioeducador frente às alternativas e propostas com vistas a implementações dos avanços conquistados nas legislações desde a Constituição Cidadã (1988) até o presente momento?

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Socioeducador. Direitos Humanos. Sujeito de direitos. Escola Nacional de Socioeducação (ENS).

ABSTRACT: This chapter presents reflections on socio-education resulting from the deepening of the previous version, entitled “The role of the socioeducator as an agent of human rights”, published in the Proceedings of the IX ANDHEP Meeting in 2016, linked to GT 6. Of course, part of The question of this new contribution of the research is also due to our orientations towards the different socio-educators from all over Brazil who carried out the first Specialization in Public Policies and Socioeducation by the National School of Socio-education (ENS). It is an article of a qualitative nature, based on bibliographical research, supplemented by historical data from the program of continuing education courses from 2012 to 2014, carried out by ENS itself

since its implementation. The review of literature examines conceptual authors of human rights by Herrera Flores (2008) Boaventura Santos (2006), of adolescence by Calligaris (2011) and Morin (1973) and the subject of rights (another) in Todorov's view (2010). In this context, it is intended to bring to memory a debate that requires an intersectoral thinking and articulation between the different public policies, after all, what is the role of the socioeducator in the alternatives and proposals with a view to implementing the advances achieved in the legislation since the Citizen Constitution (1988) until now?

KEYWORDS: Adolescent. Socioeducator. Human Rights. Subject of rights. National School of Socioeducation (ENS).

1 | INTRODUÇÃO

Discutir a maioria penal no Brasil é um ponto de grande relevância e que serve como norte para os encaminhamentos políticos e jurídicos no que tange às ações que podem contribuir para os processos de ressocialização e integração das crianças e dos adolescentes ao convívio social, com especial atenção ao ambiente familiar. Nota-se no Brasil um discurso conservador que por meio da mídia tem defendido uma perspectiva em direção ao encarceramento com foco na punição, mesmo que isso contraria os dispositivos presentes na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

É importante consideramos a influência da Organização das Nações Unidas (ONU) que desde o século XX tem promulgado normativas que tratam especificamente sobre a temática da criança e do adolescente tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Regras Mínimas para o Tratamento do Recluso (1957), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Regras Mínimas para a Administração da Justiça dos Menores (chamada de Regras de Beijing – 1985), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), as Regras de Riad (1990), as Regras de Havana (1990), e as Regras de Tóquio (1990).

No Brasil do século XVIII, a história do direito juvenil é marcada pela legislação em vigor das Ordenações Filipinas que vai até 1830, em que crianças e adolescentes eram tratados na mesma condição do adulto, com exceção dos menores de 7 anos de idade (incapazes). Somente com a promulgação do Código Criminal de 1830 pelo Imperador D. Pedro I, avança a questão da integridade física.

De acordo com Platt (1997) temos o primeiro Tribunal de Menores (chamada de tutelar) no século XIX até os anos 1980 e por fim, o modelo penal juvenil tendo como marco as ações normativas da ONU em 1985. Podemos contemplar longos momentos de letargia no que se refere aos debates sobre os menores abandonados e delinquentes que eram recolhidos de forma injustificada pelo simples fato de serem vistos como moribundos, marginalizados por suas condições sociais, culturais dentre

outras. Assim, somente em 1927 é que teremos um Código de Menores, atualizado posteriormente em 1979, que pouco avançou numa perspectiva de direitos humanos para o sujeito inadaptado ao tecido social exigido.

Os adolescentes são os sujeitos com idade maior de 12 e menor de 18 anos penalmente inimputáveis, entretanto, passíveis de cumprimento de medidas socioeducativas em caso de cometimento de atos infracionais. O preconceito contra esses sujeitos que cometem atos infracionais é uma expressão da insensibilidade humana que se concentra na punibilidade e não na elaboração de alternativas para a ressocialização de quem cometeu tais atos. Nesse sentido, o Brasil foi um dos primeiros signatários a legitimar após a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989 que dialoga com o ECA na defesa dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Em enfrentamento ao debate motivado pelo senso comum de redução da maioria penal é preciso constituir mecanismos com vistas à ampliação do atendimento socioeducativo de qualidade que de fato promova efeitos positivos na reinserção social dos sujeitos submetidos às medidas socioeducativas. Ressalta-se, também, a importância de formação de profissionais que compreendam a função e intenção do legislador integrando este profissional na rede de proteção. Assim, este capítulo busca responder, por meio de análise documental, qual é o papel do socioeducador como agente de direitos humanos, sobretudo em consideração a atuação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS) como instituição responsável pela formação continuada dos profissionais que atuam nesse campo.

2 | NUANCES CONCEITUAIS ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS: UMA ÊNFASE NO ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Os direitos humanos passaram a ser reconhecidos somente no século XX depois do genocídio ocorrido durante a II Guerra Mundial. A sua proclamação se deu de forma latente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. É evidente que na história do pensamento filosófico muitas foram às contribuições do direito natural para os fundamentos dos direitos humanos, até porque “[...] as declarações nascem como teorias” (BOBBIO, 2004). A doutrina adotada pelos filósofos jus naturalistas como Thomas Hobbes nos séculos XVI a XVII em sua obra “O Leviatã”, inovou ao declarar que a liberdade do homem estava condicionado ao direito à vida diante de sua razão, transformando a racionalidade político-jurídica e teológica numa proposta moderna, técnico racionalista e laical. Quanto a John Locke (1978) baseia-se ao declarar o direito à propriedade, e tanto para os filósofos Rousseau como Kant todos os homens devem possuir autonomia (BOBBIO, 2004).

Para Bobbio (2004, p. 30) “os direitos do homem nascem como direitos naturais

universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”. Pensar em direito é pensar além da Justiça, além do que é justo, é pensar naquilo que é devido, numa relação correlata para com o Outro (sujeito) não só de direito, mas também de dever, é pensar na própria vida humana, na dignidade incondicional, mas que nem sempre chega a sua plenitude, pois não tem alcançado verdadeiramente a afirmação universal e positiva entre todos os povos e nações, mas em muito contribuiu quando as revoluções liberais das constituições (EUA e Francesa) proclamaram os direitos humanos.

Para Bobbio (2004) os direitos humanos são “desejáveis”, mas que ainda não foram todos “reconhecidos” busca-se uma maior “efetivação de proteção ao desenvolvimento global da civilização humana”, o que se deve atentar é muito mais que fundamentar, mas “protegê-los”. Laffer (1988, p. 134) em sua obra *A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt* apresenta de forma reflexiva uma síntese do pensamento de Arendt que “os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução”.

Um dos grandes expoentes na luta pelos Direitos Humanos no caso (2008, p. 23), conceitua que “Los derechos humanos son una convención cultural que utilizamos para introducir una tensión entre los derechos reconocidos y las prácticas sociales” Não basta tão somente adotar por convenções e estabelecer dispositivos constitucionais sem o devido reconhecimento, sem a devida prática e inserção social, pois diante do contexto o homem liberta-se com base não apenas no princípio da racionalidade, do poder absolutista monárquico, mas buscando para si uma nova ascensão, uma nova individualidade, uma nova transformação do pensar na modernidade.

Queremos ser vistos como humanos, mas não dispensa o mesmo tratamento para o Outro, a este, o desejo de estar na condição de subservientes a nossa vontade, aos nossos deleites, sem contar a que toda violência sob suas “diversas formas, desrespeitam os direitos fundamentais do ser humano” passando a ser então simplesmente como objeto de troca. A vida, a liberdade, a dignidade tem perdido o seu real valor e significado, o preconceito não tem sido desenvolvido para efetivamente rompermos com os grilhões da indiferença.

De acordo com o jurista Cançado Trindade (2006) “Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos”, desta forma, direitos humanos não podem ser vistos apenas como “questões de polícia”, mas de vitimização das minorias (étnicas, linguísticas e religiosas), e para este texto, em especial, trarei o debate acerca da vitimização dos adolescentes em conflito com a lei.

Tratar sobre esses aspectos conceituais é balizar a importância dos direitos humanos que será alicerce nesta construção da Escola Nacional de Socioeducação, pois desta forma é possível ampliar as possibilidades de diálogos entre o público

alvo deste processo, o socioeducador que se vê constrangido diante da ausência de realização de medidas de internação a contento.

Para Calligaris (2011, p.15) a concepção de adolescente aproxima-se, em outras palavras, de um “sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade”, sendo assim ainda que sua “maturação” esteja na plenitude, o mesmo não tem sido reconhecido pelo adulto. Então, quando não oportunizada tal aceitabilidade social e o adolescente passa a estar em conflito com a lei, é importante pensar como o agente socioeducador pensa esse processo.

Ser adolescente é ser sujeito de direito, ainda que seja sujeito inacabado, em desenvolvimento, ele é destinatário de proteção integral, importante é não eximi-lo de sua responsabilidade, ou seja, não se pode idealizar um imaginário que tudo é possível em suas ações e práticas e por isso não exija suas responsabilidades.

Esses pontos tratados podem ser elucidados com o pensamento de Santos (2006) que leciona no sentido de que os “[...] Direitos Humanos são um localismo globalizado, uma espécie de esperanto que dificilmente se poderá transformar na linguagem cotidiana da dignidade humana nas diferentes regiões culturais do globo”. A ascensão burguesa combateu os privilégios da nobreza e do clero com apoio das camadas populares com lemas de igualdade e liberdade (Iluminismo), mas se esqueceu do povo e arrogou o poder para si, e não para o outro, a concepção de ser humano, cidadão e de novo mundo não é condizente com a proposta de paz social, logo, o poder econômico tem ditado novas regras e quem não tem condições de estar incluído e integrado nesse novo dispositivo (globalização) fruto de diversas localidades, povos e nações, torna-se refém do capitalismo, desse novo poder econômico influenciando as características culturais e sociais.

3 | O SOCIOEDUCADOR NO HORIZONTE DA DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

A sociedade tem suas nuances evolutivas e com isto a reflexão sobre o Direito e a Cidadania nos contextos vividos pelos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas com restrição de liberdade requer novos olhares. Nesse contexto é necessário refletir em como os direitos humanos e a educação dialogam com esta sociedade na busca de uma ação pedagógica e suas aplicabilidades.

Morin (1973, p. 68), afirma que a “[...] classe masculina adulta estende sua dominação geral e o seu poder organizador sobre o conjunto da sociedade”. Neste caso a classe adolescente consegue manter-se viva e progressiva em função dos saberes e fazeres dos adultos na busca de “modificações, aperfeiçoamento, inovações”

quando não interessados ou improdutivos permanece a margem institucional, então o que se tem é o que o sistema permite, ou seja, “através da infância e da juventude, a reprodução do capital cultural e do modelo social” torna completa para alguns (autoproduz) e incompleta para o outro.

A realidade brasileira é marcada por uma configuração em que muitos dos adolescentes quebram seus vínculos com seus familiares e apresentam dificuldade de convívio social. Essa realidade tensionada pela vulnerabilidade social potencializa a ocorrência de atos infracionais na família e na escola, que teoricamente seriam os lugares com grande potencial para colaborar com a superação das dificuldades vividas pelos adolescentes.

Muitos sofrem ainda com a exploração pelo trabalho infantil, pedofilia, prostituição, sofrem bullying dentre outros crimes por não atenderem às normas e comportamentos sociais, logo, tornam-se sujeitos invisíveis e problemáticos, com isso temos uma identidade em conflito, identidade em confusão (ERIKSON, 1971) nos papéis desejados pela sociedade, por não ter a devida referência de pessoas significativas (convivências) para o seu construto pessoal, saber efetivamente quem é, e o que poderá ser.

Entretanto, vemos em destaque na mídia discursos de possíveis mudanças em relação às políticas públicas alicerçadas em ações pedagógicas das medidas socioeducativas em resposta aos questionamentos sociais ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em detrimento da imposição da maioria penal, assuntos ainda em acomodações, mas que não se configura em consenso, mas de implementação universalizante de instituições públicas tendo em vista que sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012), organiza a execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes aos quais é atribuída a prática de ato infracional.

O objetivo primordial do SINASE sustenta-se nos princípios e valores dos direitos humanos alinhados a ações estratégicas, operacionais estruturados em bases éticas e pedagógicas, por isso é relevante considerar uma busca pelo direito humano, em especial aos adolescentes em regime de internação, onde, ainda que o Estado responsável pela segurança pública implementando ações ou projetos que coadunem em conceitos legais, não deixe os aspectos interdisciplinares em a sua devida conotação.

Em consonância com Meneses (2008), ao buscar garantir o direito à educação é preciso também estar atento às diversidades, compreendendo a amplitude da culturalidade social e das multidisciplinaridades que envolvem o adolescente, trazendo novas perspectivas de transformações. Da mesma forma, quando determina o cumprimento da medida socioeducativa, deve-se reconhecer nas categorias dialógicas, a necessidade e possibilidade, num processo educativo de resgate da cidadania.

De acordo com o SINASE sua composição de quadro de pessoal para o

atendimento socioeducativo elenca dentre vários agentes, o socioeducador, aquele que em suas atribuições constituídas irá desenvolver tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto às execuções das atividades pedagógicas, lembrando também que ao falarmos sobre medidas socioeducativas o próprio ECA nos esclarece em seu art. 18-A que:

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (BRASIL, 1990).

Diante dos casos de agressão ou de vitimização em direitos humanos por agentes que atuam nas Unidades de internação, o Governo criou recentemente a Escola Nacional de Socioeducação (ENS) que tem como proposta a formação continuada aos agentes que atuam direta ou indiretamente nas unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei, em função da diversidade de modelos de formação que não possuem e atendem com integralidade sob a égide da garantia de direitos.

Percebe-se que a ENS tem como objetivo proporcionar unidade metodológica e curricular em todo o Brasil, e assim atuar diretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no contexto da Doutrina de Proteção Integral conforme preconiza e estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A existência de uma instituição com essa finalidade declarada pela ENS se sustenta em virtude de que “[...] a disseminação dos conhecimentos sobre os direitos das crianças e dos adolescentes é crucial para a luta pela defesa dos direitos e o fortalecimento da participação cidadã” (KUNZ; SILVA, 2017, p. 65) e, diante disso, faz-se necessário “trabalhar com sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento requer conhecimento e responsabilidade com a proteção integral de crianças e adolescentes” (SILVA; KUNZ, 2018, p. 290).

É importante frisar que a proposta da ENS é de um espaço de implementação não somente envolvendo a práxis como também no conhecimento de saberes e fazeres dos profissionais e equipes técnicas na busca de aprimorar o atendimento ao Outro em conformidade com os fundamentos teórico-metodológicos do ECA e do SINASE.

Nas equipes de profissionais, o socioeducador tem pela frente grandes desafios ao atuar diretamente nas unidades de internação, tem como umas das responsabilidades lidar com adolescentes cumpridores de atos infracionais, desta forma, pode ser uma boa ou má influência ao observar na perspectiva do Outro.

Esclarece-se que ao se fazer menção nesse trabalho ao “Outro”, se faz uma referência a Todorov (TODOROV, 2010, p.3) em que se situa o “colonizador diante do colonizado”, ou então apenas como cumpridor de suas funções administrativas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro.

Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos (TODOROV, 2010).

Ao assumir tal tarefa de socioeducador o agente está condicionado a passar horas ao lado do adolescente, nesta convivência com “olhares institucionais” presentes, ou às vezes pessoais em função de ser mais um emprego, um trabalho simplesmente, oportunidade de garantir o tão sonhado emprego público, mas não de vislumbrar o Outro, mas apenas o “ouro” numa perspectiva de valor humano, valor capitalista (TODOROV, 2010).

Ser agente socioeducativo não o isenta na observação diária em função do trabalho na perspectiva natural, divina ou humana (TODOROV, 2010) da conduta do Outro. O socioeducador acredita que a natureza humana ao praticar tal ato infracional deve receber o que realmente foi sentenciado, não está na condição de desejar novo ambiente, outro espaço de internação, para o agente talvez, a questão de ressocialização do Outro não está na condição de fator divino, ainda que busque aproximar-se do Divino (todos seriam iguais) através de algum livro sagrado, mas de que o humano, este sim, através do cumprimento das medidas socioeducativas possa retomar a sua identidade social.

Lamentavelmente as medidas socioeducativas precisam de novas adequações, de uma nova linguagem, para atender ao Outro considerando suas questões sociais, culturais e humanas, pois segundo nos esclarece Todorov (2010) não havia entendimento entre Colombo e os índios, havia uma falta de atenção para com a língua do outro e desta forma uma total incompreensão.

Lembremos que o navegador e explorador genovês Colombo era poliglota, não compreendia que os valores são convenções, sua atitude é decorrente da percepção que tem deles, sua dicotomia em relação ao índio infere-se quando dizia “bom selvagem” ou “cão imundo”, o não reconhecimento do Outro como ser humano, ressoa nos dias atuais, muitos dos socioeducadores, ou outros profissionais de segurança pública, quando não instruídos em direitos humanos passam a ver o Outro como “objetos vivos” e não como seres de direitos humanos (TODOROV, 2010).

A importância neste processo multidimensional é fundamental quando os agentes socioeducadores compreendem todo este processo de formação humana, de incompletude do adolescente e que não alcança resultados significativos tão rápidos, até porque mudanças e transformações levam tempo.

4 | O SOCIOEDUCADOR E A ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO (ENS)

Nestes momentos de clamor social e indefinições quanto à redução da maioria penal, a proposta da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República vem a suscitar momentos importantes para consolidação dos Direitos Humanos da criança e do adolescente na perspectiva do papel do socioeducador.

Até porque, outrora os socioeducadores quando selecionados para atuarem junto aos adolescentes em conflito com a lei, muitos não tinham conhecimento de pedagogia que os fornecessem saberes necessários à prática educativa e de reinserção social. Parte considerável eram da área da segurança pública remanejados para tais atividades e desta forma atuavam num contexto de hierarquização e de verticalização. Recentemente alguns estados e o Distrito Federal têm promovido concursos públicos para contratação de agentes socioeducativos em diversas áreas de atuação e em parceria com a ENS se tem realizado a formação continuada em Direitos Humanos para esses profissionais.

A Escola Nacional de Socioeducação nasce após amplo debate propositivo do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD) do apoio da Coordenação Geral do SINASE – e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

A ENS consolidou-se através da Portaria nº 4, de nove de janeiro de 2014 no Governo da Dilma Rousseff, pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR), o qual também estava presente no Fórum de debates.

A proposta para a ENS era de promover qualificação e profissionalização aos mais de 20 mil agentes públicos no país, onde seria oferecidas três núcleos: básico, específico e especialização para as primeiras turmas, a partir de convenio com a Universidade de Brasília com as demais Universidades estaduais e municipais.

A base de dados abaixo apresentada, foi disponibilizada pela própria ENS. Temos um breve aporte histórico do panorama do programa de formação de 2012 a 2014, onde evidencia mais de 14 mil inscritos em todo o Brasil, destes, 75% foram selecionados, 41% capacitados e apenas 26% concluíram e foram certificados.

De certo, nos primeiros anos coube a ENS promover cursos, o qual em pouco foi relevante para a formação continuada de seus operadores, mas espera-se que a especialização possa ser um marco ainda maior para a qualidade de suas ações como operadores em direitos humanos nos espaços de internação.



Tabela 1 - Dados históricos do programa de formação de 2012 a 2014

Fonte: Escola Nacional de Socioeducação (ENS/SDH-PR)

Entende-se que os espaços de internação não devem proporcionar um ambiente de “poder” ou de experiências na busca de modificar o comportamento do adolescente a todo custo com castigos, maus tratos, negligência, opressão ou qualquer forma de tortura, mas estimular com práticas pedagógicas e de direitos humanos tanto para o adolescente quanto para aquele que aplica, o agente socioeducativo (FOUCAULT, 2013). A redução da maioria é uma perspectiva que se situa na contramão dessa posição, dado que se expande o sistema prisional dedicado aos adultos para os adolescentes que cometerem atos infracionais, com isso se institucionaliza ainda mais fortemente o fracasso da ressocialização, dado que o sistema dos adultos é, patentemente, pior do que o da socioeducação voltada para os adolescentes.

Proporcionar autonomia e empatia em pleno século XXI requer grande esforço, principalmente quando o sistema de Governo e suas políticas públicas não alcançam o devido propósito nas medidas socioeducativas prevista, talvez o inalcançável na visão social para com o adolescente seja mais um motivo para questionar mudanças na lei, novamente a questão da maioria penal está em evidência, diante da violência entre jovens, violência entre gangues, interessante que a historiadora Lynn Hunt (2009) afirma que autonomia e empatia são “práticas culturais e não apenas ideias”, ou seja, é possível perceber que “os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si”, desta forma, a leitura também é educação em/para os direitos humanos.

Cabe ao socioeducador no ambiente interno (Unidade de Internação) promover mudanças significativas para que o adolescente em medida socioeducativa tenha interesse nas atividades culturais, esportivas e de lazer, e desta forma busque, caso deseje, novos conceitos da vida social e política, pois, muitos desconhecem a

importância de sua cidadania. Até porque segundo Hunt (2009, p. 24) “[...] os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão”, e como tem sido o ambiente diário entre socioeducador e interno?

É importante atentar quanto importância dos socioeducadores em sua prática em relação ao Outro, não se pode permanecer com a mesma perspectiva de repressão e punição, ser agente socioeducador é ir além da leitura e conhecimento em direitos humanos, é ir além dos fundamentos e questões pessoais ou profissionais, é ser sujeito de alteridade, sujeito de direitos humanos.

Pensar no Outro, no caso o adolescente, é pensar também em sua condição de dignidade, de cidadania. A prática docente deverá, então, propor diálogos em educação em direitos humanos, onde a importância do *socioeducador* não será tão somente o de transmitir conhecimento, mas de proporcionar novos horizontes, nova possibilidade da compreensão de sua prática numa perspectiva crítica, transformadora, muitas vezes esquecidas ou colonializadas por ações opressoras que ainda os condicionam às desigualdades sociais, aos estigmas, à marginalização.

O ambiente de acolhimento ao adolescente, Unidade de internação, deve proporcionar condições mínimas de bem-estar, com atividades multidisciplinares, pedagógicas, culturais dentre outras que devem ser apresentadas cotidianamente. O papel do socioeducador como agente de direitos humanos com sua formação inicial e continuada não se deve pautar apenas na educação para os direitos humanos como alternativa, como vértice, mas pautar-se como base sólida, na educação em direitos humanos.

É importante frisar sobre o ambiente, o lócus das Unidades de Internação, estariam sob um novo ponto de vista na perspectiva do socioeducador com o advento de sua formação continuada em direitos humanos, pois o ambiente de formação em nada se compara com a prática diária das Unidades, é ir além da teorização, é tomar pra si esse saber e “transformar em modo de estar no mundo” (MONTEIRO; PIMENTA, 2013) estando à frente com adolescentes rejeitados socialmente, estigmatizados por suas condições culturais, sociais e econômicas, é vê-los não como futuros componentes da quarta maior malha carcerária do mundo (BRASIL, 2016), pois muitos acreditam que apenas o “lócus” (encarceramento como medida de segurança pública) irá reduzir as taxas de violência e criminalidade.

Sem dúvida a Escola Nacional de socioeducadores estabelece um novo marco para a formação na socioeducação brasileira e tem grande potencial para impactar com seus cursos de qualificação e de especialização nesse campo de políticas públicas e socioeducação. O papel do socioeducador como agente de Direitos Humanos para com os adolescentes em conflito com a lei é um processo complexo, diário, é um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de re(construção) permanente de uma identidade profissional do ponto de vista pessoal e coletivo (MONTEIRO; PIMENTA, 2013).

5 | CONCLUSÃO

Em face dos anseios de grupos da sociedade que depositam a expectativa de que a violência seja resolvida no campo restrito da segurança pública, ressalta-se que a violência é um debate que exige um pensamento intersetorial e articulação entre as distintas políticas públicas. E nessa construção de políticas não se pode desconsiderar os princípios firmados no ECA e que demandam uma compreensão alargada dos direitos e das relações sociais.

Em outros termos, os agentes de direitos humanos, em especial os socioeducadores, precisam ter a consciência que precisamos construir alternativas e propostas com vistas a implementar os avanços conquistados na legislação nos anos 1990, com a criação do ECA, que repercutiu os anseios da sociedade materializados na Constituição Federal de 1988.

É importante que o agente socioeducativo além de suas funções estabelecidas de planejar, supervisionar ou monitorar o adolescente em conflito com a lei compreenda os programas desenvolvidos nas Unidades de Internação não são socializadores, mas que sua prática educativa, sua aprendizagem, sua ética profissional têm significativa importância e implicam na compreensão da capacidade de influenciar e de serem influenciados.

Nesse tocante a formação é crucial para o bom desempenho de suas atividades, que passa pela noção clara do seu papel no sistema socioeducativo e uma formação sólida que lhe dê clareza e tranquilidade para desenvolver uma atuação a contento em uma relação na qual se extrai a teoria de suas práticas e o socioeducador se sinta sujeito para enfrentar questões importantes como o debate conservador da redução da maioria penal.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo. Perspectiva, Trad. Mauro W. Barbosa. 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Elsevier, 2004.

BRASIL. Código Civil. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm, acesso em: 01 abr.2016

_____. Código de Menores: Mello Mattos. **Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/19101929/D17943Aimpressao.htm, acesso em 02 abr. 2016

_____. Código Penal. **Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm, acesso em 01 abr.2016

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm, acesso em: 01 abr.2016

_____. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm, acesso em: 01 abr. 2016

_____. **SINASE. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm, acesso em: 01 abr.2016

_____. **Ministério da Justiça.** Disponível em <https://soundcloud.com/justicagovbr/mjdivulga-novo-relatorio-sobre-populacao-carceraria-brasileira>, acesso em: 01 abr. 2016

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. In. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 7 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo. Publifolha, 2011

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade.** Rio de Janeiro. 1971

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Ed. Petrópolis. RJ. Vozes. 2013.

HERRERA Flores, Joaquín. **La reinvencción de los derechos humanos.** Ed. Atrapasueños. Colécion Ensayando. Andalucía, España. 2008.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos – uma história.** São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; SILVA, Edinara Kunz e. Direitos da criança e do adolescente: os processos democráticos e a disseminação de conhecimentos. **TEMAS EM EDUCACAO**, v. 26, p. 57-69, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/28882/20253> Acesso em: 07 out. 2018.

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

MENESES, Elcio Resmini. **Medidas socioeducativas:** uma reflexão jurídico-pedagógicas. Ed. Porto Alegre, 2008.

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo, Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido:** a natureza humana. Publicações Europa América. Lisboa. 4ª ed.1973

PLATT, Anthony M. **Los “salvadores del niño”:** la invención de la delincuencia 3 ed. México: Siglo Veintiuno, 1997

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Direitos Humanos:** o desafio da interculturalidade, Revista Direitos Humanos, Lisboa, junho de 2009, p.18-21.

SILVA, Zinivaldo Pereira da; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Conselho Tutelar e Escola - Uma Parceria em defesa dos direitos à educação. In: SILVA, Altina Abadia da; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva (Org.). **Direitos Humanos e Educação.** Uberlândia - MG: Culturatrix, v. 1, p. 277-291, 2018. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/978-85-94325-1> Acesso em: 07 out. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América.** A questão do Outro. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANDRAGOGIA: UM SABER NECESSÁRIO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA, PROEJA E TURMAS DE ACELERAÇÃO

Tiago Tristão Artero

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS.

Giane Aparecida Moura da Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS.

RESUMO: O artigo trabalha com a referência conceitual sobre a Andragogia e suas implicações teórico-metodológicas nas atividades com os públicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e nas salas de aceleração da aprendizagem. Apresenta como aporte teóricos os autores: Freire, Teixeira, Salthouse, Abreu, Gagné, Dembo, Knowles entre outros. A Andragogia é uma área específica que considera as particularidades de aprendizagem dos adultos e trata o aspecto da inclusão como uma questão ampla e fundamental, no sentido de dar oportunidade aos grupos de indivíduos, no intuito de atender o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1994) que: “Toda a pessoa tem direito à educação”. Por isso é necessário entender quem são todos, como condição primordial para que a educação seja efetuada

a todos. O artigo tem como objetivo analisar o conceito de Andragogia sob o enfoque teórico-metodológico do trabalho docente, identificar as metodologias para o trabalho com esse público e diagnosticar o nível de conhecimento dos professores que atuam com jovens e adultos, sobre a temática. A metodologia utilizada foi pautada no método científico dedutivo, a abordagem é qualiquantitativa com finalidade exploratória, descritiva e explicativa, a pesquisa é bibliográfica e de campo, por meio de questionários estruturados aplicados aos professores do IFMS que atuaram no PROEJA e com os professores da rede municipal de ensino de Ladário que atuam na EJA e nas salas de aceleração.

PALAVRAS-CHAVE: educação, metodologia, inclusão.

1 | INTRODUÇÃO

Para entender os conceitos que fundamentam a Andragogia é necessário antes fazer uma pequena reflexão sobre a educação. Para Alves; Vogt (2005, p.1): “considera-se que a educação é um dos principais serviços que favorecem o desenvolvimento socioeconômico de um país, pois ela tem um papel decisivo no desenvolvimento da sociedade e, em geral, por

meio dela se conquista a participação de todos os seus membros. ”

E de acordo com Gutiérrez; Jiménez (2005 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 1), a educação significa: “a busca pelo desenvolvimento individual, pela superação pessoal, pelo desejo de auto-realização [sic] e preparo para responder às exigências da vida, diante do mundo em transformações, impulsiona o homem à necessidade de educar-se.”

Destarte, a educação é entendida como um serviço em prol da nação e dos cidadãos que a constituem, pois concomitante o processo educacional atende a necessidade do desenvolvimento social e econômico de um território e também o desenvolvimento social, intelectual e integral do indivíduo, haja vista que para se obter o progresso [entende-se aqui como desenvolvimento] é primordial educar os homens, no sentido de não apenas instruí-los mas sobretudo, de garantir-lhes a possibilidade de descobrir, questionar, pesquisar ir além dos muros e limites da sala de aula e da escola.

Se “Toda a pessoa tem direito à educação”, de acordo com o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.14), buscar entender quem são **todos** é condição para que a educação seja estendida a todos (grifo nosso). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.14) vai além, quando diz que a “educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”.

Assim pensar na Andragogia como uma área específica que considera as particularidades de aprendizagem dos adultos é essencial quando se pensa no aspecto da inclusão como uma questão ampla e fundamental. Incluir, no sentido de dar oportunidade a todos pressupõe considerar as necessidades de aprendizagem da diversidade dos grupos e dos indivíduos (que são incontáveis).

E se falamos no processo andragógico de educação, indubitavelmente estamos nos referindo a educação de jovens e adultos em sua essência metodológica e conceitual. Contudo é mister compreender que,

[...] a educação de adultos é complexa de descrever, dada a abrangência do tema e a variedade de ações, envolvendo instituições ou organizações. A ela se remetem várias concepções, tais como: substituta da educação primária (combate ao analfabetismo), complemento do nível elementar, prolongamento do nível primário, até mesmo como aperfeiçoamento dos níveis superiores. (ALVES; VOGT, 2005, p. 2).

Talvez possamos sugerir a necessidade de se refletir o papel da educação de jovens e adultos, das salas de EJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*PROEJA*) e das salas de aceleração sob seu aspecto teórico-metodológico, com o objetivo de nos apropriarmos da Andragogia e rever a prática docente realizada a

público adulto.

Ensina Ludjoski (1972 *apud* VOGT; ALVES 2005, p. 2) que:

[...] a educação de jovens e adultos é um conceito muito mais amplo que o de instrução de um adulto, uma vez que o primeiro parte de uma concepção antropológica e o segundo de uma visão didática da aprendizagem do adulto. Essa educação na perspectiva antropológica, vai além da instrução, pois permite ao sujeito a transcendência [...]

Se nas palavras do autor acima citado, a educação leva o sujeito a transcender, precisamos saber quem é esse indivíduo e entender que em qualquer área do processo educativo de jovens e adultos é imperioso compreender que: **“Antes de tudo, a educação de adultos implica a compreensão do ser humano na idade adulta.”** (ALVES; VOGT, 2005, p. 2 grifos nossos).

Em nosso contato com os profissionais que atuam com jovens e adultos essa reflexão sobre a idade adulta e a prática metodológica utilizada, nos permite ver alguns equívocos construídos e cristalizados ao longo do tempo, quando se desconsidera o entendimento do sujeito adulto, suas relações com o meio e a motivação para estar de volta em uma sala de aula e vivenciar a educação de jovens e adultos.

Esse é um dos princípios basilares da Andragogia por tratar-se de uma área que considera o aluno adulto no processo de ensino e aprendizagem é peça fundamental para que o direito de receber educação esteja garantido aos adultos e idosos. Estes necessitam ser incluídos no processo educativo, pois “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.05).

2 | ANDRAGOGIA

O termo Andragogia não é uma invenção do século XXI, tampouco pode ser considerado desconhecido ou irrelevante na educação de jovens e adultos, registra-se na história que o conceito:

foi formulado originalmente por Alexander Kapp, professor alemão, em 1833; caiu em desuso e reapareceu em 1921, no relatório de Rosenstok, sinalizando que a educação de adulto requer professores, métodos e filosofia diferenciados. Eduard Lindeman, em 1927, adotou o termo de Rosenstock e usou-o poucas vezes nos Estados Unidos. O vocábulo Andragogia foi utilizado amplamente, desde a década de 60, na França, Jugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adulto (NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP, 1983 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 10).

Para Alves; Vogt (2005, p. 10), “a Andragogia, enquanto teoria ou sistema de ideias, de conceitos e de aproximações com a aprendizagem do adulto, foi introduzida e muito difundida nos Estados Unidos por Malcolm Knowles, ao longo da segunda

metade do século passado.”

Afirma Knowles (1980 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 11) que:

definiu o termo andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e ciência de ensinar crianças, porém, em seguida, ele reconheceu que a andragogia encerra apenas outro modelo de princípios da aprendizagem [...] muitos dos princípios da andragogia são pertinentes à educação de crianças e de jovens.

Por isso as especificidades da Andragogia são inúmeras, a começar pela necessidade de realizar uma análise do desenvolvimento humano, nas diversas fases e etapas de vida nas quais o organismo se comporta e se manifesta com características próprias. Dessa forma, considerando o que Knowles preceituou, o modelo de ação andragógico possui características da pedagogia. Nesse sentido, pensar que a Andragogia destoa da Pedagogia significa desconsiderar o avanço de ambas.

Para enriquecer o conceito Cavancanti; Gayo (2005, p. 3) ensinam que “há significativas diferenças entre adultos e crianças, o que provoca a necessidade de se pensar e promover processos de ensino-aprendizagem diferenciados para esses sujeitos, devido as especificidades da fase da vida vivenciada.”

Se o público da educação de jovens e adultos distinto do pública da educação direciona as crianças, porque a prática pedagógica insiste em fazer uma reprodução de metodologias nos conteúdos inseridos no currículo?

E ainda se considerarmos o número de evasão das salas de EJA, PROEJA e aceleração porque insistimos em trabalhar com um modelo claramente equivocado para o processo de ensino-aprendizagem?

Essas reflexões são necessárias para que possamos repensar nosso conceito de educação e didática utilizada em sala de aula. Pois quando se fala em educação de jovens e adultos é preciso destacar que: “A presença de adultos numa sala de aula, é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma ‘arte operativa’ e sim uma ‘arte cooperativa’, isto é, uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem.” (SANTOS, 2006, p. 3).

Receber o público adulto e incluí-los no processo de ensino-aprendizagem deve ter o mesmo peso e importância do trabalho que é realizado com crianças e adolescentes. Da mesma maneira que as distintas fases de desenvolvimento do organismo da criança são estudadas, igualmente esta análise deve ser buscada com relação ao público adulto. É válido indagar a respeito das mudanças sociais que ocorrem quando da transição da adolescência à fase adulta e à velhice. Indagar a respeito das mudanças que ocorrem no cérebro, das mudanças que ocorrem no corpo (sistema muscular, articulações, hormonais), rotina de trabalho, objetivos da aprendizagem (diferentes daqueles indicados às crianças e adolescentes), objetivos de vida, dentre outros assuntos que devem reger as discussões acerca do trabalho

com os indivíduos adultos.

Afirma Alcalá (1997 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 10), que a Andragogia:

sendo parte da antropologia e estando imersa na educação permanente, desenvolve-se através de uma práxis fundamentada nos princípios da **participação e horizontalidade**. O processo educativo é **orientado pelo facilitador da aprendizagem** (professor), com o **propósito de incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto**, com vistas a lhe proporcionar uma oportunidade para que atinja a auto-realização. [sic].

Por isso é preciso que haja uma reflexão da relação docente-discente, de maneira que se busque a geração de conhecimento a partir de uma interação “de autêntico diálogo”, segundo (FREIRE, 2002, p. 58). Professor e aluno se encontram “mediatizados pelo objeto a ser conhecido” e os alunos “assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores” (FREIRE, 2002, p. 58). Essa perspectiva de atuação, além de contribuir para a inserção dos adultos na esfera de produção de conhecimento possui uma justificativa essencial na otimização das sinapses nervosas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência e da criação. Pautando-se pelas contribuições da neurociência, a vinculação desta com a educação traz uma nova perspectiva no desenvolvimento e atuação a partir destas áreas (ANDERSON, 1992, p.1039).

3 | A METODOLOGIA PARA O PROCESSO DE ENSINO NO MODELO ANDRAGÓGICO

Na proposta metodológica da Andragogia além da horizontalidade necessária para o desenvolvimento do conteúdo faz-se necessário considerar cinco características indispensáveis a execução do modelo andrógico.

Afirma LAB.SSJ (2008?, p.9) que a metodologia para o trabalho da Andragogia precisa considerar que:

1 - Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; portanto, esses são os pontos de partida adequados para organizar as atividades de aprendizagem dos adultos.

2 - A orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida; portanto, as unidades adequadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações da vida, não assuntos [a proposta é trazer o currículo para situações da vida cotidiana].

3 - A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos; portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise de experiências.

4 - Os adultos têm uma forte necessidade de se autodirigir; portanto, o papel do professor é se envolver em um processo de questionamento mútuo com eles, em vez de transmitir seu conhecimento a eles e, a seguir, avaliar seu grau de conformidade com o que foi transmitido.

5 - As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve prever as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de

Os critérios apontados acima demonstram as especificidades existentes para o trabalho com jovens e adultos. Em relação aos primeiros é preciso esclarecer que os jovens [considerados dentro da faixa etária] no momento em que adentram as salas de aulas de jovens e adultos, devem ser reconhecidos não apenas pela faixa etária que os denomina jovens, mas em especial pela sua vivência de mundo, ou seja, ainda que a idade seja menos avançada em relação ao adulto, as experiências de vida desse sujeito o leva a ser considerado um adulto, devido as suas responsabilidades, família, emprego, anseios, decepções, etc. A evidência e a compreensão dessa configuração de jovem e adulto é imperiosa para o trabalho na Andragogia.

Quando destacamos a motivação e a orientação da aprendizagem de jovens e adultos estamos afirmando que o trabalho docente para esse público implica em trabalhar de forma significativa, oportunizando ao educando a significação ou ressignificação da aprendizagem, demonstrando sua utilidade na vida social.

Knowles (1980, p.55) orienta as dimensões nas quais o discente adulto se pauta para aprender, dentre elas a necessidade de saber o motivo de adquirir determinado conhecimento, o uso de experimentos para que haja o aprendizado, a resolução de problemas como base do ato de aprender, o valor do tema a ser estudado e a mobilização de fatores motivadores internos. Por esse motivo, o processo educativo deve estar aliado às experiências de vida (FREIRE, 2005, p.29). Se por um lado é fundamental que os alunos tragam suas experiências para o contexto educativo, pelo outro, é imprescindível que o docente saiba trabalhar com estas experiências, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das unidades curriculares exigido pelas instituições educativas.

Afirma ainda Knowles (1980-1984 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 10) que para o adulto:

sua perspectiva de tempo muda de uma ação de procrastinação do conhecimento à imediata aplicação e sua orientação para a aprendizagem desloca-se de uma aprendizagem centrada nas disciplinas a uma centrada no problema, o que confere o modelo de ensino centrado na resolução de situação-problema, [...] a motivação a aprender, [...] é interna no indivíduo amadurecido.

Destarte se a estrutura metodológica do modelo andragógico for considerada pelos profissionais que atuam com o público adulto, certamente poderemos esperar mudanças e inovações nas práticas pedagógicas reproduzidas, num movimento explícito de reflexão do docente sobre o seu fazer pedagógico.

No curso de formação continuada em execução no município de Ladário, para os professores do PROEJA, EJA e das salas de aceleração ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul fora realizado um pequeno diagnóstico sobre o conhecimento dos professores a cerca da Andragogia e

do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

No primeiro momento fizemos uma reflexão sobre o conceito de Andragogia, onde identificamos que sem exceção nenhum dos 20 docentes interessados na formação continuada tinham conhecimento sobre o conceito e sua importância para o trabalho pedagógico realizado com jovens e adultos.

Em seguida, após a apresentação e fomento de discussão, fizemos a aplicação dos questionários com como objetivos: 1 – saber qual o tempo de prática docente do profissional, identificar a área de formação e atuação; 2 – verificar qual a tendência pedagógica trabalhada pelo docente e como é sua prática docente; 3 – identificação das dificuldades em sala de aula; 4 – sondagem de predisposição a realizar mudanças no fazer pedagógico.

Após a coleta desses dados fizemos a análise primária das informações e pudemos constatar a priori que: os professores não souberam definir a tendência pedagógica que trabalham, e em relação a prática pedagógica os mesmos citam os procedimentos de aula realizados e os recursos utilizados na grande maioria. Quanto as dificuldades foi destacada o desinteresse dos estudantes, falta de apoio da família, dificuldades em fazer a avaliação dos alunos, dificuldades em trabalhar com as tecnologias da informação – TIC's e a indisciplina dos alunos.

Com a análise do primeiro recorte dos dados propomos realizar uma revisão teórica sobre educação e uma reflexão sobre o público da educação de jovens e adultos para poder inserir o conteúdo da Andragogia no intuito de relacionar a nova informação, com as informações previamente existentes, derivadas da formação acadêmica, para que então pudéssemos passar a apresentar novas técnicas e procedimentos a partir da metodologia proposta pela Andragogia.

4 | ANDRAGOGIA, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A proposta da Andragogia tem estreita relação com a Aprendizagem Significativa. Todos os pressupostos que constituem seu referencial teórico e sua proposição metodológica, resultam na construção de uma aprendizagem que constrói significância para o aluno adulto.

Segundo Moreira (2009 *apud* SALLES, 2012, p. 7):

Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel. [...] pode ser definida como um processo pelo qual a nova informação relaciona com a estrutura de conhecimento do indivíduo, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel sustenta que os conhecimentos adquiridos e armazenados na memória dos alunos devem ser usados e valorizados para construir as estruturas mentais que permitem descobrir e redescobrir novos conceitos.

A proposição é relacionar o conhecimento novo com os conhecimentos pré-existentes na memória e na estrutura cognitiva do indivíduo. Dessa forma os conteúdos passam a dialogar entre si e promovem novas significações ou ressignificações do mundo.

Para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso que a existência de três variáveis, são elas:

- 1 - A disponibilidade se refere à existência de idéias pertinentes (relevantes) na estrutura cognitiva em nível de inclusividade apropriado para o novo material.
- 2 - A discriminabilidade se refere a capacidade de distinguir o material novo dos conhecimentos prévios.
- 3 - A estabilidade e clareza das ideias tornam possível a permanência da informação na memória e a transferência sobre a aprendizagem de novos conhecimentos, que se relacionam significativamente com os inclusores na memória de longo prazo. (MARTINEZ-MUT; GARFELLA, 1998 apud SILVA; SILVA; TEIXEIRA, 2004, p. 3).

Essas variáveis devem ser trabalhadas pelo docente em prol da significância da aprendizagem. O critério de disponibilidade e discriminabilidade são produtos da atividade docente, da sua intenção pedagógica, no desenvolvimento e cumprimento do currículo e a partir delas é que se estabelece a possibilidade de estabilidade e clareza do novo conteúdo apresentado.

Vale ressaltar que a opção teórico-metodológica da Aprendizagem Significativa decorre da definição do professor pela concepção do processo de ensino-aprendizagem que está situado no fazer docente, que perpassa pelas questões que envolvem a discussão referentes ao ensino ou aprendizagem, e sua associação decorrem obrigatoriamente da opção teórico metodológica do professor, para a realização do trabalho pedagógico.

Ensina Gil (2012, p.6) que:

Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam[...]. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentalizar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, e produz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centralizase em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino.

E ainda nas palavras de Gil (2012, p. 7) é possível dizer que:

[...] há professores que vêem os alunos como os principais agentes do processo educativo preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta de informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, em suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender. Atuam, portanto, como facilitadores da aprendizagem, segundo a

Entretanto afirma Gil (2012, p.9) que o ideal é entender que:

O ensino precisa passar da concepção de transmissão de conhecimentos para o entendimento de que o estudante não é um sujeito passivo e sim ativo do processo de ensino-aprendizagem, para que a atenção na ação educativa não seja apenas no ensino, mas sobretudo, na aprendizagem, onde o professor atua como facilitador desse processo, que tem como objetivo promover a aprendizagem do estudante. Assim o ensino se torna mais eficaz quando os estudantes são ativos no processo, quando as aulas são mais vivas e interessantes quando a participação da turma permeia o tema abordado na aula e se constroem as múltiplas possibilidades de inferências.

O que buscamos esclarecer é que a aprendizagem significativa só ocorre após a opção política do docente em trabalhar de fato com o processo de ensino-aprendizagem, onde é possível considerar os critérios da Andragogia, da educação cooperativa, do trabalho pautado na horizontalidade e nos pressupostos defendidos por Rocha (2012, p.2-3), são eles: “autonomia, humildade, iniciativa, dúvida, mudança de rumo, contextos, experiência de vida, busca, objetividade e valor agregado.”

Tais pressuposições ratificam a necessidade de considerar as especificidades do público adulto e da metodologia destinada a esse público.

A aprendizagem considerada em seus pressupostos para o público adulto, para ser significativa, carece de uma análise relacionada a outras estruturas, que não somente as direcionadas pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e da opção do docente de colocar o aluno em um papel ativo. É preciso que se considere aspectos biológicos da aprendizagem. O adulto ou idoso, por exemplo, podem ter suas funções cognitivas manifestadas de maneira menos dinâmicas, por conta de uma maior lentidão no uso dos processos executivos, afetando, desta forma, o uso de estratégias cognitivas, segundo Salthouse (1991). Processos executivos estão relacionados à capacidade de canalizar a atenção para determinada informação, manipular esta informação e recordá-la, a partir de processos de controle automáticos ou voluntários, de acordo com (DEMBO, 1988). Um adulto ou idoso já possui em seu arcabouço de experiências vividas o hábito de realizar diversas atividades de maneira automatizadas, decorrentes de um processo chamado por Gagné (1993) de automatização. Isto não garante que o adulto ou idoso tenha esta mesma capacidade para desempenhar atividades que são exigidas no ensino regular escolar, que possui suas bases organizadas de maneira sistematizada.

A bagagem de vida traz muitos elementos para que o docente considere e de grande utilidade para a Andragogia, no entanto, a capacidade de refletir sobre as próprias capacidade, ter um controle consciente sobre os próprios processos cognitivos. Dembo (1988) indica a importância dos processos metacognitivos para que um indivíduo controle seu pensamento, ou seja, poderá, por exemplo, realizar uma leitura atentando-se de uma maneira mais profunda ao significado do texto, ao invés

de tentar decodificar o significado de cada palavra – não atentando-se à reflexões mais significativas de todo o contexto que um texto pode trazer. Portanto, embora um adulto ou idoso já tenha desenvolvido uma série de habilidades que dependem de processos de automatização (GAGNÉ, 1993), é fundamental que melhore seu controle executivo e sua metacognição voltada àquilo que um(a) professor(a) ou instituição educativa pretende desenvolver, via contribuição que a Andragogia e áreas que versam sobre o desenvolvimento humano podem fornecer.

A maior lentidão no uso das funções cognitivas notada no adulto ou idoso (Salthouse, 1991) se agrava quando excluimos desta análise a população adulta e incluimos somente a população idosa. Estes últimos, por vezes, são menos estimulados e podem esquecer-se de conteúdos pelo simples fato de não terem mais o hábito de buscar conhecimento, como acontece quando um indivíduo se esquece de seus compromissos por não ter o hábito de olhar na agenda, conforme cita Abreu (2002). O que não dizer a respeito das atividades de cunho escolar que foram realizadas há muitas décadas (no caso de um adulto) ou, talvez, nunca tenham sido realizadas (no caso daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças).

Considerando que um adulto já tenha desenvolvido automatizações no decorrer de sua vida, sua experiência lhe permite utilizar estratégias, a partir de planejamentos antecipados (já utilizados em situações semelhantes anteriormente). Este planejamento requer o uso de uma memória operacional com uma dose menor de atenção, para que esta (a atenção) se volte a outros elementos. Daí a importância de recrutar a experiência dos alunos durante uma aula, já que, possivelmente, o desuso de determinadas habilidades (como a da escrita e da leitura) pode ser um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem somado à deterioração da capacidade de processar informações (TEIXEIRA, 2006, p.353). Por outro lado, se estas automatizações, capacidade de planejamento e de reflexão (proporcionado pelas situações de vida, que também podem ser consideradas situações de aprendizagem) forem valorizadas pelo docente, certamente as características dos alunos descritas pela área da Andragogia estarão, de fato, sendo consideradas.

Outra característica fundamental a ser compreendida para que o processo de ensino-aprendizagem do público adulto ocorra de maneira satisfatória é o entendimento de que as prioridades relativas às necessidades do ser humano são relevantes. Este entendimento pode ser alcançado por meio da análise da ‘pirâmide de Maslow’ (MASLOW, 1970, p.35) e da inclusão na organização pedagógica de elementos que remetam inicialmente à fisiologia, em seguida, segurança, relacionamento, estima e, por fim, realização pessoal. Se para as crianças estas dimensões devem ser notadas como de fundamental importância, também para adultos elas não podem ser descartadas. As necessidades básicas (segurança e fisiológicas), em especial, as necessidades fisiológicas precisam estar contidas no contexto do planejamento daquele que irá desempenhar a função de docência para adultos.

Um indivíduo que será aluno já na fase adulta – com opções próprias relativas à

continuidade dos estudos ou não, muita das vezes possuidor de obrigações laborais (que exigem esforços físicos e intelectuais) e dependente de um sistema cognitivo em constante transformação (como ocorre em todas as faixas etárias, no entanto, com características distintas em cada fase) – precisa ser notado em suas necessidades. Estas necessidades, certamente possuem relação com sua motivação para aprender algo novo, como atesta Knowles (1980, p.232) e com sua possibilidade de envolver-se em um projeto de vida desafiador (os estudos).

Dessa forma, ter a possibilidade de aplicar os conhecimentos gerados em sala de aula na vida dos alunos é uma indicação que Knowles (1980, p.227) faz quanto ao êxito do processo de ensino e aprendizagem. A Andragogia, para Knowles (1980, p.227) nem pode descartar a experiência no trato dos conteúdos em sala de aula, nem mesmo pode desprezar a vinculação entre os saberes gerados e o posterior uso no dia-a-dia. Estes elementos, ao serem planejados pelo educador, exigirão um grande esforço para que haja articulação entre o saber sistematizado e o saber popular (advindo das necessidades discentes).

Knowles (1980, p.26) compara uma ação orientada por preceitos pedagógicos com uma ação diretiva, temendo que os aprendentes adultos rejeitem metodologias diretivas advindas do docente. No entanto, a Pedagogia não submete-se somente às ações diretivas, há muitas possibilidades de ação do educador, independente da faixa etária, possibilidades decorrentes da abordagem pedagógica que o professor ou professora colocar em prática, como indica Gadotti (1988, p.48).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os conceitos da Andragogia e seu modelo metodológico é de grande importância para os profissionais que atuam com a educação de jovens e adultos. Concomitante a essa ponderação faz-se necessário avaliar a prática docente e o resultado produzido para que possamos iniciar o processo de resignificação do trabalho docente com esse público em especial.

A realização de formação continuada com essa finalidade pode se configurar como um momento de oficina pedagógica para o corpo docente, no intuito de relacionar teoria e prática para a construção ou reconstrução de uma nova práxis pedagógica, que por sua vez poderá contribuir de forma eficiente com a permanência e o êxito dos estudantes do PROEJA, EJA e das salas de aceleração.

REFERÊNCIAS

ABREU V.P.S. **Memória e velhice**. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

ALVES, Elionai Dornelles; VOGT, Maria Salete Lock. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a Andragogia. Revista do Centro de Educação USFM. Edição 2005.

Volume 30, nº 02. Disponível em file:///J:/IFMS/ANDRAGOGIA/___%20Revista%20do%20Centro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20___.html Acesso em 10 mai 2016.

ANDERSON, O. R. (1992). Some interrelations between constructivist models of learning and current neurobiological theory, with implications for science education. **Journal of Research in Science Teaching**, 29(10):1037- 1058.

DEMBO, M.H. (1988). **Applying educational psychology in the classroom**. (3 ed.). New York: Longman.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo : Ática, 1988.

GAGNÉ, E.D., Yekovich, C.W., & Yekovich, F.R. (1993). **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy**. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

LAB-SSJ. **Pocket Learning 3**. Disponível em https://issuu.com/labssj/docs/pocket3_andragogia Acesso em 8 set 2016.

MASLOW, Abraham H. **Motivation and personality**. 2. ed. New York, Harper & Row, 1970.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dudh.org.br> Acesso em 29 set 2016.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto**. Disponível em http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragolicos_ENILTON.pdf Acesso em 8 set 2016.

SALES, Carla Marise Canela. **A aprendizagem significativa e as novas tecnologias na educação a distância. Dissertação**. Belo Horizonte: 2012. Disponível em <http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/viewFile/1524/967> Acesso em 15 jan 2016.

SALTHOUSE, T.A. **Reduced processing resources**. Teoretical perspectives on cognitive agint. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1991.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. **Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos**. Disponível em http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf Acesso em 4 set 2016.

SILVA, Régio Pierre da; SILVA, Tânia Luisa Koltermann da; TEIXEIRA, Fábio Gonçalves. **Aprendizagem significativa: uma metodologia para a geometria descritiva**. [s.l.:s.n]: 2004.

TEIXEIRA L.A. **Declínio de desempenho motor no envelhecimento é específico à tarefa**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte. 2006, v.12, n,6, pp. 351-355.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 7- 10 de junho de 1994.

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andréa Souza de Albuquerque

Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA
Belém-Pará

RESUMO: Este estudo trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com uma turma do Curso de Licenciaturas Integradas, com alunos de Licenciatura em Letras, História, Geografia e Pedagogia, na disciplina **Ética, Diversidade e Direitos Humanos**, ofertada no 1º Semestre de 2014, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA, na cidade de Belém/PA. O objetivo proposto foi a realização de seminários apresentados pelos discentes de uma turma, do turno da noite, com a participação de 53 alunos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica sobre as temáticas envolvendo Direitos Humanos e direito a Educação; Direitos Humanos e direito a moradia digna; Direitos Humanos e direitos dos Povos Indígenas, Direitos Humanos e questões de gênero, Direitos Humanos e diversidade religiosa; Direitos Humanos e questões étnico raciais nas escolas, Direitos Humanos e ações afirmativas no ensino superior. Foram realizadas sete sessões de estudos sobre as temáticas com a produção e exposição de banner ao público externo, no mês de junho de 2014. A partir das temáticas os alunos desenvolveram pesquisas, socializaram os conhecimentos com os outros

alunos do grupo, apresentaram seminários onde foi possível discutir os principais aspectos da relação entre Educação, Diversidade e Direitos Humanos, além de, segundo relato dos próprios discentes, possibilitar a compreensão e consolidação dos conhecimentos necessários para sua formação e atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Direitos Humanos, Currículo.

ABSTRACT: This study is an experience report about a work developed with a group of the Integrated Degree Course, with students of Degree in Literature, History, Geography and Pedagogy, in the discipline Ethics, Diversity and Human Rights, offered in the 1st Semester of 2014, at the Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA, in the city of Belém/PA. The objective was to hold seminars presented by the students of a night shift class with the participation of 53 students. The methodology used was the bibliographical research on the themes involving Human Rights and the right to Education; Human Rights and the right to decent housing; Human Rights and Indigenous Peoples' Rights, Human Rights and Gender Issues, Human Rights and Religious Diversity; Human Rights and ethnic racial issues in schools, Human Rights and affirmative action in higher education. There were seven sessions of studies on the themes with the production and

exposure of banner to the external public, in the month of June 2014. The students developed researches, socialized the knowledge with the other students of the group, presented seminars where it was possible to discuss the main aspects of the relationship between Education, Diversity and Human Rights, besides, according to the students themselves, to enable understanding and consolidation of the knowledge necessary for their training and professional performance.

KEYWORDS: Teacher Training. Human Rights. Curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos e debates acerca da formação de professores no Brasil, segundo Diniz-Pereira (2013), passaram a ser sistematizados e analisados a partir de estudos do tipo “estado da arte”, abrangendo diferentes períodos, como o de Marli André (2006): de 1990 a 1998; Brzezinski (2006): de 1997 a 2002. Além de estudos mais recentes, de Romanowski (2006), Brzezinski (2009, 2014).

De acordo com a autora Brzezinski (2014) foi a partir da década de 1990, a concepção de formação dos profissionais da educação, se configura como um campo de investigação, com mais rigor epistemológico e científico.

Diante deste quadro se multiplicam os cursos de formação no âmbito da graduação e no âmbito da pós-graduação há uma ampliação do número de pesquisas sobre esta temática. Houve, além disso, um aumento significativo dos programas recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Assim,

(...), a amplitude da concepção de profissionais da educação, a diversidade de enfoques teóricos, a pluralidade de temáticas e assuntos e a multiplicidade de experiências formativas de profissionais da educação espelham as profundas e rápidas mutações culturais da sociedade do conhecimento, da ciência, da educação, das tecnologias, do setor produtivo, do mundo do trabalho e das formas de poder e de saber ocorridas no atual momento histórico, de mudanças paradigmáticas tanto no campo epistemológico, como no campo das formações sociais. (BRZEZINSKI, 2014, p. 12)

Nesse sentido passam a se configurar novos desafios presentes na formação do professor, pois em face das mudanças significativas pelas quais a sociedade passa, o mesmo necessita de uma nova leitura do mundo e da condição humana, para poder compreender a dinâmica social-política-cultural-econômica da sociedade contemporânea.

Com base nesta perspectiva a Faculdade Integrada Brasil Amazônia adota como referencial no Projeto de Curso das Licenciaturas uma metodologia curricular diferenciada, a qual congrega no 1º semestre, alunos das Licenciaturas: História, Letras, Pedagogia e Geografia, e adota no currículo destes cursos a discussão de temáticas importantes e atuais diante do cenário econômico, político, social e cultural

que a sociedade do Século XXI vive.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica requer um olhar mais voltado para questões relacionadas a diversidade, nesta perspectiva o profissional da educação precisa estar consciente de seu papel social como educador e sua formação precisará incorporar as novas demandas da sociedade, o ensino precisará estar voltado para uma qualidade suficiente que lhe confira competência para a realização de atividades teórico-metodológicas de ensino e pesquisa com diversas temáticas, alvo de cotidianas discussões, como a violência, o desemprego, a cidadania, o multiculturalismo.

No atual contexto educacional e com o compromisso pela construção de uma sociedade livre, participativa, democrática, justa, solidária e fraterna, propõe-se pensar na formação docente tomando-se por base o pensamento de Morin (2005), que defende que há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade.

O conhecimento deveria ser necessidade primeira, o qual serviria de preparação para enfrentar os riscos do erro e da ilusão.

O conhecimento pertinente, capaz de apreender os problemas globais e fundamentais, os objetos em seu contexto, em sua complexidade, em seu conjunto, para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.

Ensinar a condição humana, segundo Morin (2011) significa compreender que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e comum a todos os outros humanos.

Ensinar a compreensão, que significa compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é algo vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades.

A ética do gênero humano, nesta perspectiva deve formar-se pessoas que tenham como base a consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Assim, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Tomando como base as ideias defendidas por Edgar Morin (2011) e nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, foram propostos os seminários envolvendo as Temáticas de Educação em Direitos Humanos, com foco nos conceitos de Cidadania e na Democracia, realizados no 1º semestre de 2014, na busca de fomentar uma cultura de educação em direitos humanos com atenção para o ensino.

Porém, cabe ressaltar a importância de se pensar na formação dos/as professores/as de Licenciaturas de modo que ela esteja associada a questões relacionadas aos Direitos Humanos, o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária e que esteja apta a responder aos desafios da sociedade contemporânea é um desafio tanto para nós educadores/as quanto para as instituições formadoras. Ao desejarmos que a educação atenda a estes objetivos temos que pensar sobre o currículo proposto e na ação pedagógica que possa concretizá-lo.

2 | O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado pela docente da disciplina Ética, Diversidade e Direitos Humanos, do Curso de Licenciaturas Integradas, alunos de Graduação nas áreas de: História, Geografia, Letras e Pedagogia da Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA, no período de fevereiro de 2014 a junho de 2014. Os discentes do I semestre do Curso de Graduação que cursaram a disciplina compõem um total de 53 alunos, destes, 26 do sexo feminino e 27 do sexo masculino, na faixa etária entre 20 a 45 anos.

A disciplina Ética, Diversidade e Direitos Humanos apresenta como objetivo geral, oportunizar o estudo sobre a significação da Ética; conceito antropológico de cultura; diversidade e relativismo cultural; Direitos Humanos: significado e história; Direitos Humanos, política e cultura no Brasil atual: minorias e desigualdades sociais.

Este artigo expõe à forma que a disciplina Ética, Diversidade e Direitos Humanos se propôs ao abordar a temática dos Direitos Humanos aos futuros docentes das diversas áreas das licenciaturas, dada a dificuldade da criação de um formato de atividades capazes de tornar a discussão sobre Direitos Humanos na prática do ensino e nos diversos currículos de diferentes áreas.

Cabe destacar também a importância do estudo dos direitos humanos, uma vez que, como assinala Mondaini (2010), uma educação baseada na ideia de direitos é imprescindível para a formação de acadêmicos como sujeitos de direitos em uma sociedade democrática, pois, sem os conhecimentos de que seus direitos devem ser reconhecidos legalmente pelo Estado, ou sem a consciência crítica que o faça refletir sobre a possibilidade de luta para a conquista de novos direitos legitimamente aceitos pela sociedade, dificilmente este e seus pares poderão se incluir na comunidade política da sociedade em que vive e conseqüentemente não terá ferramentas para despertar essa consciência política em seus alunos.

A proposta inicial dos seminários foi a de envolver os alunos com um objeto de reflexão, uma vez que, o processo de ensino dos direitos humanos no campo educacional não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da

República.

Nessa perspectiva, a realização dos seminários se constituiu como forma alternativa de abordagem na construção de um espaço/momento de reflexão para o exercício do diálogo entre os discentes, da percepção da oralidade desses alunos e de uma postura crítica frente às temáticas que estavam sendo tratadas, tendo como objetivo principal: subsidiar os discentes na sistematização dos conhecimentos e favorecer a troca de conhecimentos.

Além de propiciar a pesquisa sobre a temática, a elaboração de textos sobre os principais conceitos e a forma de exposição que teve como metodologia a aula expositiva realizada pelos alunos, com observação do tempo de apresentação, elaboração de folders, plano de aula e avaliação.

A ideia de trabalhar com a elaboração de seminários temáticos sobre Direitos Humanos decorre do fato de entendermos que é de fundamental importância oferecer subsídios teóricos e práticos para que o discente consiga perceber e seja ensinado para o trabalho com o que Morin (2011) chama de conhecimento pertinente, ou seja, de ser capaz de apreender os problemas globais e fundamentais, os objetos em seu contexto, em sua complexidade, em seu conjunto, para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.

A metodologia dos seminários propostos tem se constituído como uma das estratégias de ensino no âmbito da graduação que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa e questionadora e, para tanto, puderam ser desenvolvidas através de diversos recursos didáticos, como: slides, fotografias, cenas do cotidiano, iconografias, painéis, músicas, filmes, documentários, dentre outros.

Portanto, o seminário proposto se constituiu como um espaço de reflexão sobre a ação, no qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida, entre direitos humanos e sua efetivação na sociedade.

Os grupos de alunos das licenciaturas integradas organizaram os seminários de acordo com as temáticas propostas, com foco nos Direitos Humanos: Direitos Humanos e direito a Educação; Direitos Humanos e direito a moradia digna; Direitos Humanos e direitos dos Povos Indígenas, Direitos Humanos e questões de gênero, Direitos Humanos e diversidade religiosa; Direitos Humanos e questões étnico raciais nas escolas, Direitos Humanos e ações afirmativas no ensino superior, os quais permitiram aos alunos um verdadeiro pensar e repensar da realidade frente a estes conceitos, enriquecendo o processo de construção de conhecimento, já que partiu da interação de diferentes olhares favorecendo a reflexão.

Assim, compreendemos que a liberdade de expressão que os seminários organizados pelos próprios alunos proporcionam contribui significativamente para a formação de profissionais críticos, pesquisadores, capazes de compreender e reelaborar conceitos, partícipes da construção de seus próprios conhecimentos e abertos às mudanças que ocorrem a todo o momento na sociedade.

Percebemos, ainda, enquanto docente e propulsora desse processo de pesquisa que a metodologia adotada fomentou as discussões em sala de aula, a participação dos futuros docentes nos debates, o posicionamento crítico, o diálogo, a compreensão de diferentes pontos de vista tornando-se espaços oportunos para a comunicação, para a contextualização, para o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva do saber.

E, propiciar a esses discentes desenvolver ações embasadas no conhecimento científico e teórico adquirido ao longo do semestre, uma vez que a metodologia da disciplina é constituída pela construção, socialização e das análises dos conceitos vinculados com a realidade educacional brasileira, analisando situações problemas cotidianos, com a aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos nas diversas disciplinas do currículo.

Nesta perspectiva, vislumbramos que esse é um momento primordial para que os discentes comecem a construir uma relação de co-responsabilização pelas ações relacionadas aos Direitos Humanos, seja em que âmbito possam surgir, no âmbito pessoal, profissional, familiar, político, econômico ou cultural

Enquanto um grupo apresentava o seminário, os demais discentes participam observando e anotando os aspectos que acreditem ser relevantes para a discussão que ocorria no final das apresentações.

Dessa forma, durante as discussões buscávamos, juntamente com os discentes, enfatizar a importância dos conceitos, os diversos fatos históricos em que os direitos humanos foram violados, a forma como essas questões são tratadas hoje; o papel do controle social na efetivação da participação popular nas ações de luta pelos respeito aos direitos humanos; o conhecimento acerca da legislação referente ao tema no âmbito nacional e internacional.

Após a realização dos seminários os grupos entregaram relatórios que se configura como um dos instrumentos do processo avaliativo com a descrição da temática, metodologia de trabalho, referencias teóricas e análise crítica da equipe sobre o tema objeto de pesquisa.

Em seguida foram realizadas reuniões avaliativas com cada grupo, com a docente e os discentes, onde foram relatadas as principais dificuldades encontradas para a realização do seminário, bem como o desempenho dos discentes no decorrer das apresentações orais.

Além disso, foi realizada uma reunião com todos os discentes no intuito de favorecer a troca de experiências, avaliar a metodologia aplicada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de realização dos seminários observamos algumas dificuldades entre os docentes, dentre as quais destacamos: a de inicialmente se relacionar

com os demais membros das equipes formadas, gerando inclusive a reorganização dos grupos por diferenças internas entre as pessoas; a organização do tempo de apresentação das equipes, face a inexperiência destes alunos com a prática da docência e a organização do tempo de aula; dificuldade de algumas equipes em definir coletivamente os principais aspectos a serem abordados durante a apresentação da temática.

Dificuldade de alguns alunos em realizar a apresentação oral, o que ressalta a importância deste tipo de atividade em cursos de graduação nas licenciaturas, uma vez que estamos formando futuros docentes que precisam ter os conhecimentos necessários para saber ministrar aulas, é imprescindível trabalhar mais a oralidade dos discentes, com atividades que permitam exercitar sua expressão oral.

Porém, no decorrer do processo de organização dos seminários a docente foi orientando as equipes, direcionando os trabalhos, sugerindo formas de abordagens, o que significou uma construção coletiva prazerosa e de grande relevância para os discentes, pois ao mesmo tempo em que aprendiam conhecimentos teóricos importantes aprendiam também a reconhecer suas fragilidades de atuação enquanto futuros docentes e a partir daí começaram a compreender que o importante não são apenas os conhecimentos adquiridos, mas que também estavam inseridos em um processo permanente de aprender a ser (ser humano, professor, cidadão...), com possibilidade de ser agente de transformação de seu próprio ser e do mundo, capaz de detectar problemas reais e buscar soluções de forma coletiva.

Foi possível, ainda, desenvolver nos discentes, uma consciência crítico-reflexiva com a finalidade de transformação do sujeito inserido no contexto social e político.

4 | PARA NÃO CONCLUIR....

A realização de seminários como estratégia para subsidiar os discentes do 1º semestre do Curso de Licenciatura da FIBRA, tivemos a oportunidade de refletir a respeito da ação docente, com a proposta de ir além de apenas estudar referências teóricas relacionadas a temática mas a de propor alternativas de implementação destes debates no âmbito da escola, pois requer o compartilhar conhecimentos, de reconhecer fragilidades em nós mesmos enquanto sujeitos educadores, de estabelecer um compromisso com a sociedade, de desenvolver potencialidades, de enfrentar suas limitações, de saber que não se sabe tudo, mas que juntos, docente e discentes, podemos ir além do que foi aprendido em sala de aula.

O desenvolvimento dessa estratégia favorece uma postura crítica e pró-ativa dos futuros docentes, vez que as mudanças sociais, políticas e econômicas têm exigido dos profissionais da área da educação uma nova postura onde o conhecimento técnico-científico esteja aliado a um profissional crítico e cidadão.

Identificamos ainda que a atuação docente vai além do conhecimento de conteúdos

e conceitos e abrangem os quatro pilares da educação, em que o docente, em seu âmbito de atuação precisa saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, com vistas a melhoria da qualidade da educação.

No decorrer das apresentações dos seminários propostos possibilitaram que as atividades de estudos dos discentes fossem pautadas em pesquisas e estudos prévios acerca da temática de direitos humanos, com posterior discussão e socialização entre os grupos e em sala de aula em ter os discentes.

Os alunos, nos momentos de avaliação afirmaram que os seminários foram extremamente válidos para a consolidação dos conhecimentos necessários para a compreensão e mudança de atitude frente a determinadas temáticas relacionadas a direitos humanos, bem como referenciais necessários para sua formação profissional enquanto futuros docentes.

REFERÊNCIAS

André, M. e Ens, R. T. (2005). A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. In **Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais**. Aveiro, Portugal.

ANDRÉ, M.. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. **Educação & Linguagem**, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo. A. 9(14), 90-104, jul/dez.2006.

_____. (2001). A pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990-1998. In **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

ANDRÉ, Marli (Org.). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências**, Campinas, v. 20, n. 68(ed. esp.), p. 299-309, dez. 1999.

ÁVILA, Irene Aparecida. *Questões étnico-raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social*. 168 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2010.

BELTRÃO, Jane Felipe. "Povos Indígenas e Direitos Humanos: como desafio de antropólogos". *Anais do CONPED, 2007* (mimeo). Texto disponível em: <www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/jane_felipe_beltrao.pdf>

BITAR, Eduardo C. B. Cosmopolitismo e Direitos Humanos. In: BITAR, Eduardo C. B. (Org.). **Direitos Humanos no Século XXI: Cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009, p.77-92.

_____. e TOSI, Giuseppe (orgs). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDHPR, 2008.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de Profissionais da Educação** (1997-2002). Brasília – MEC/ DF/ Inep, 2006.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação no GT 8/Anped. : travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, p. 1-5, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação** (2003-2010). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CARBONARI, Paulo César.. Democracia e direitos humanos. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. *In*: BITAR, Eduardo C. e TOSI, Giuseppe (orgs). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDHPR, 2008, p. 13-34.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis, Rio de Janeiro: VOZES, 2008, Cap. 8, Parte 3.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro. Zahar, 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e Quilombolas. Cidadania ou Folclorização?. *In*: **Horizontes Antropológicos**. Ano 5, n. 10, mai/1999, p.123-150.

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. *In*: PINSKY, C. B.(org.) **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo. Ed. Contexto, 2010, p.55-71.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *In* **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SOUSA, Reginaldo Silva de. Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica. *In*: NOVAIS, Regina Reyes e KANT de LIMA, Roberto (Orgs.). **Antropologia e Direitos Humanos**. Niterói, EdUFF, 2001, p. 47-79.

VASQUEZ, Adolfo S. **ÉTICA**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DESDE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS¹

Messias da Silva Moreira

Mestrando em Educação na UNIOESTE (campus Francisco Beltrão-PR); Bacharel em Direito pela Universidade da Cidade do Rio de Janeiro; Pós-Graduado em Direito Civil e Processual Civil com Extensão em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes-RJ; especialista em Análise do Comportamento na Educação pela UNIOESTE-PR. E-mail: messias.moreira@unioeste.br

Thaís Janaína Wenczenovicz

Pós-doutora em Educação. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná- UNIOESTE, pesquisadora sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. E-mail: t.wencze@terra.com.br

RESUMO: Este trabalho tem a pretensão de realizar uma análise crítica sobre a prática da educação em Direitos Humanos a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Através de uma perspectiva decolonial, busca-se evidenciar que a origem dos Direitos Humanos é algo que não se pode determinar com precisão onde e quando surgiu, pois como será demonstrado, há pelo menos 4000 anos antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, existia civilizações

e legislações, fora do continente europeu, que resguardavam a vida, as liberdades e a dignidade humana. Traz reflexões sobre os Direitos Humanos, no que tange a conceitos, aplicabilidade e eficácia por parte do ente estatal. Expõe a educação numa perspectiva intercultural crítica visando a decolonialidade do poder no campo do saber, relacionando-a com os Direitos Humanos, numa Educação em e para os Direitos Humanos. A pesquisa utiliza-se do procedimento metodológico o bibliográfico-investigativo. Durante a pesquisa foi constatado que o Brasil possui uma grande lacuna entre a previsão legal e a prática da cultura do respeito aos Direitos Humanos Fundamentais. Na busca da solução, conclui-se que para uma mudança geral nesse *status quo* social, após a análise sistemática das diversas obras atinentes a educação e aos Direitos Humanos, é imprescindível a atuação de pedagogias decoloniais orientando o ensino da educação em Direitos Humanos, visando à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática em busca dos paradigmas da Paz e do Bem-Viver.

PALAVRAS-CHAVE Direitos Humanos; Educação; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

¹ Parte do resultado da pesquisa que compõe esse estudo foi apresentado no XV Congresso Internacional de Direitos Humanos-CIDH/ Trabalho, Direitos Humanos e suas Fronteiras. - evento será realizado em 2017, na UFMS.

1 | INTRODUÇÃO

Em sua maioria grande parte das pesquisas pós-coloniais seguiu a trajetória dos estudos literários e culturais, através da crítica a modernidade eurocentrada, da análise da construção discursiva e representacional do Ocidente e do Oriente, e das suas consequências para a construção das identidades pós-independência. A preocupação dos estudos em Direitos Humanos para entender como o processo de aceitação do mundo colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói tendo por base o discurso do colonizador tem despertado interesse de diversas áreas do conhecimento.

O uso de epistemologias advindas majoritariamente de autores europeus passou a ter destaque na assertiva de compreender e revisitar os estudos que tinham como lócus humano os homens escravizados, excluídos, estigmatizados e vulnerabilizados pela conjuntura econômico-social numa tentativa de rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento. É neste sentido que surge a crítica decolonial também aos Direitos Humanos, trazendo a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones, na maior parte de origem ocidental.

Como se sabe é preciso olhar os grupos sociais que estão à margem junto à margem e, neste diapasão o devido estudo busca analisar sobre a prática da educação em Direitos Humanos a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Através de uma perspectiva decolonial, busca-se evidenciar a origem dos Direitos Humanos, reflexões sobre os Direitos Humanos, no que tange a conceitos, aplicabilidade e eficácia por parte do ente estatal e apresenta a educação numa perspectiva intercultural crítica visando a decolonialidade do poder no campo do saber, relacionando-a com os Direitos Humanos, numa Educação em e para os Direitos Humanos.

2 | A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS NA VISÃO DECOLONIAL

A trajetória histórica dos Direitos Humanos perpassa o que se tem de conhecimento histórico, podendo assim dizer que, conforme foram ocorrendo as relações humanas logo em seguida os Direitos Humanos começaram a ser suscitados. Essa afirmação empírica, tem um que de cientificidade, se perscrutarmos o que se tem de conhecimento acerca da história da humanidade, principalmente, no tocante as relações de poder exercidas entre os povos. Neste contexto, tem-se a exata noção que liberdades foram cerceadas, dignidades foram desrespeitadas, povos exterminados, movimentos de violências empreenderam sobre grupos humanos minimizados e vulnerabilizados nas diversas temporalidades históricas permanecendo até a contemporaneidade.

Em contrapartida, várias foram as sociedades ancestrais que deram exemplos de

civilidade, seja através do respeito à dignidade do outro ou até mesmo a valorização da cultura, da educação, do ambiente natural, entre outras. Como exemplo de expressão humanística, fora do hemisfério norte, pode-se citar as cartas Manden e Kurukan Fuga, conhecida como Carta do Mandinga, era a *Carta Magna* do Império do Mali, considerada uma Constituição supranacional, democrática e humanística, devido a previsão de diversos Direitos Humanos.

Neste fito, cita-se abaixo um fragmento de alguns artigos da carta de Kurukan Fuga, traduzida por Afonso (2014):

Artigo 3º: Os cinco clãs de Marabus são os nossos professores e nossos educadores no Islã. Todo mundo tem que respeitá-los e ter profunda e consideração por todos eles. [...]

Artigo 5º: Todos têm direito à vida e à preservação da integridade física. Assim, qualquer tentativa de privar um companheiro estar da vida é punido com a morte. [...]

Artigo 9º: A educação das crianças cabe a toda a sociedade. A autoridade paterna, em consequência cai para todos. [...]

Artigo 14º: Nunca ofender as mulheres, as nossas mães. [...]

Artigo 20º: Não é permitido maltratar os escravos. Nós somos o dono do escravo, mas não a bolsa que ele carrega. [...]

Artigo 30º: No império do Mali ou mande, o divórcio é tolerado por um dos seguintes motivos: a impotência do marido, a loucura de um dos cônjuges, incapacidade de assumir as obrigações devidas ao casamento do marido. O divórcio deve ocorrer fora da aldeia.

Artigo 31º: Devemos ajudar aqueles que estão em necessidade de Mercadorias. [...]

Artigo 36º: Para satisfazer a fome não é um roubo, se você não tirar nada em sua bolsa ou bolso. [...]

Artigo 38º: Antes de atear fogo ao mato, não olhe só para o chão, levante a cabeça na direção do topo das árvores para ver se eles têm frutos ou flores. [...]

Artigo 41º: Você pode matar o inimigo, mas não pode humilhá-lo.¹ [...]

Ao realizar a leitura dos artigos anteriores, é importante lembrar, que estas são regras do século XIII para uma sociedade do interior do norte africano, que ressalta a importância do professor, recomendando o respeito a esses profissionais, e a longo do texto normativo elenca os direitos à vida, à integridade física, à educação, a não violência contra mulher, o direito ao divórcio por fatos supervenientes ao casamento; a ajuda aos necessitados; o perdão ao furto famélico; a proteção à natureza; e a não humilhação, até mesmo do inimigo. É incontestável o quanto é evoluída a legislação daquela sociedade, que só pode ser fruto de uma cultura pautada no respeito ao ser humano, advinda da verdadeira razão humanística.

É relevante salientar que, a visão de mundo que orienta esse trabalho é a decolonialidade do poder,² tendo como opção filosófica os saberes subalternos, as

1 O texto completo da Carta pode ser consultado, em língua francesa, em CENTRE FOR LINGUISTIC; HISTORICAL STUDIES BY ORAL TRADITION. La Charte de Kurukan Fuga: aux sources d'une pensée politique en Afrique. L'Harmattan. 2008, p. 40-57. (tradução AFONSO, 2014)

2 Sobre o tema recomenda-se a leitura de BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro

epistemologias do sul, a fala daquele que clamou e clama por seus direitos nos *locus* de enunciação, ou seja, os Direitos Humanos por aquele que “grita e geme” e não por aquele que “bate e impõe”, que toma, domina e regula os direitos alheios. Colabora nesse entendimento, Homi Bhabha quando aduz:

[...]existir é ser chamado a existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou locus. [...] sujeito da enunciação, que não é representado no enunciado, mas que é o reconhecimento de sua incrustação e interpelação discursiva, sua posicionalidade cultural, sua referência a um tempo presente e a um espaço específico. (BHABHA, 1998, p. 66 a 76)

Os Direitos Humanos como matéria científica sofre do mesmo senão de outras pertencente aos campos da Ciências Humanas e Sociais, tendo em vista os modelos de cientificidade, trabalhos acadêmicos e científicos, exigidos pelas agências reguladoras e classificadoras das pesquisas, pois os métodos, as metodologias e os demais requisitos basilares das pesquisas são orientados a partir das perspectivas do “epicentro” do conhecimento humanos, isto é, o hemisfério norte, em maior parte ou quase em sua totalidade, a Europa, o qual se denomina eurocentrismo que se manifesta via colonialidade do poder no campo do saber, que impõe como requisito de validade científica a materialidade dos fatos, tais como vestígios arqueológicos e/ou artefatos com registros de escritas ou de simbologias. Assim, desprezam os saberes desenvolvidos nas sociedades ancestrais que transmitiam seus conhecimentos através da música, da poesia, da prosa, pelas contações de histórias, ou seja, pela oralidade.

A tradição oral aparece como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo. [...] Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos: ancestrais em potencial... São como as derradeiras ilhotas de uma paisagem outrora imponente [...]. Indubitavelmente, a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais succulenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade. (KI-ZERBO, introdução, XXXVIII - XXXIX)

A forma pela qual os saberes eram difundidos pelas sociedades ancestrais durante grande parte dos tempos pretéritos era pela oralidade. A tradição oral faz parte das culturas africanas, asiáticas, ameríndias e europeia, inclusive. Daí o fato, de que muito do que se foram construídos em termo de conhecimento humano foi perdido, devido os desastres naturais como, terremotos, tsunamis entre outros, e pelos

decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.2, n.11, p.89-117, 2013. GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147. QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v.19, n.55, São Paulo, set./dez. 2005. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **La conolialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. (pp.193-238)

desastres proporcionados pelo próprio homem, tais como, os genocídios³ e etnocídios que resultaram em epistemicídios, tais como os que ocorreram nas terras de *Aby Ayala*⁴, a América pré-hispânica com os povos Maias, Incas, Astecas, Tupis, Guaranis entre outros. Abaixo segue um relato do Frei Bartolomé de Las Casas, quando da chegada do colonizador espanhol na América Central, que demonstra a civilidade de um povo dito bárbaro ou irracional:

Havia nesta Ilha Espanhola cinco reinos muito grandes, principais, e cinco reis muito poderosos, aos quais obedeciam quase todos os outros senhores, que eram inúmeros, posto que alguns senhores de algumas províncias afastadas não reconheciam nenhum deles por superior. [...] e ainda teria feito que houvesse hoje na ilha mais de cinquenta cidades, tão grandes como Sevilha. Outro reino se dizia do Márien, onde agora é o Porto Real, no final da Veja, em direção ao Norte, e maior que o reino de Portugal, embora certamente, muito mais feliz e digno de ser povoado[...] acolhendo-o com tanta humildade e caridade, e a todos os cristãos que iam com ele. Ele lhe fez tão suave e graciosa recepção, prestou-lhe socorro e aviamento (ao perder-se ali ainda a nau na qual ia o almirante) a tal ponto que na sua própria pátria, e de seus próprios pais, não poderia receber melhor acolhida. [...] quinto reino chamou-se Xaraguá, este era como o miolo ou medula, como a corte de toda aquela ilha. Sobressaia na língua e fala por ser mais polida; na urbanidade e educação, mais ordenada e composta; no brilho da nobreza e generosidade, porque havia muitos senhores e nobres e em grande quantidade; e na beleza e formosura de toda a gente, excedendo a todos os outros. (LAS CASAS, 2017, p. 199-245) grifos dos autores

Outro fato memorável é que os povos ancestrais possuíam uma ligação próxima com a religião, a espiritualidade, com o imaginário, o que foi herdado pela sociedade contemporânea, como se pode depreender pelos textos legislativos que apoiam nas divindades, e dessa forma, saem do campo do cientificismo para permear no campo da metafísica, demonstrando que todo conhecimento humano é uma construção oriunda de diversos matizes intercultural, uma Totalidade Histórico-Social. O que se tem como científico, nasceu do empírico e do metafísico, que após a submissão a um método e uma metodologia ganha *status* produção científica.

Como exemplo vide dois excertos legislativos que são do campo da metafísica, ambos estão escritos no preâmbulo das leis em comento, o que subintende que todo os demais textos subsequentes estão balizados por estes preceitos, o primeiro é da Constituição Federal do Brasil que informa, “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte [...] promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.” E o segundo pertence a Declaração Universal dos Direitos Humanos – “Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram

3 Já no prefácio do livro “O Massacre do Nativos – Na conquista da América espanhola” – versão e-Book Kindle da Obra “Brevíssima Relacion de La Destruccion de Las Indias, 1552”, de Bartolomé de Las Casas, o editor faz uma preparação ao leitor para o que vai ser lido, dizendo que é uma história real sobre uma matança de mais de 7.000.000 (sete) milhões de indígenas na ocasião do descobrimento, somente, pelos espanhóis. (LAS CASAS, 2017)

4 Abya Yala tem sido utilizado como uma autodesignação dos povos originários do continente latino americano como oposição a denominação América.

a consciência da Humanidade [...]⁵. Note que no primeiro excerto, os legisladores solicitam a proteção da divindade, num país que a própria Constituição informa ser laico⁶. No segundo os legisladores fazem referência a uma “consciência” coletiva, algo que é tão intangível quanto o próprio nome da lei supranacional, Declaração “Universal”, o universo é algo que não se pode mensurar, pois não se sabe o início ou o fim, bem como, tudo ou todos que o compõe. Demonstra-se nessas leis fundamentos filosóficos, éticos e religiosos que são inerentes ao campo da metafísica⁷.

Essa tradição de trazer o amparo dos deuses para as leis, visando dar mais autoridade e coercibilidade, vem desde a antiguidade, inclusive, o professor Amós Nascimento lembra o código de Hamurabi (1792-1750 a. C) promulgado pelo rei da Babilônia que relacionou o texto legislativo a vontade do deus Marduk, sendo que o código de Hamurabi é citado como a primeira legislação que traz o Direitos Humanos em seu bojo. Como exemplo o código prevê que “o homem perdoe sua esposa, ao invés de castigá-la com pena de morte [...]”. Num primeiro momento, parece estranha essa citação, mas se lembre que faz pelo menos 3800 anos que tal dispositivo foi promulgado, a mulher nessa época, não era considerada humana. Nesse mesmo diapasão, a Lei Egípcia promulgada pelo Faraó Akhenaton (1360 e 1340 a. C), atribuída ao deus Sol, orientava aos homens cuidar bem de suas esposas, para não serem brutos, pois agindo com tato as influenciariam mais do que com o uso da violência (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

A partir dos estudos realizados nesse estudo que mostra uma evolução com aproximadamente 4000 anos antecedentes à Declaração Universal dos Direitos do Homem, será melhor afirmar que, a história dos Direitos Humanos não possui uma data, hora e local exata de sua origem, essa afirmação é logicamente deduzível pois, como já foi cientificamente comprovado, em diversas partes do planeta Terra, num passado longínquo, existiam povos que possuíam farto desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, e ainda, o que do ponto de vista desta pesquisa é mais interessante, repletos de sentimentos, humanidade e alteridade, despercebidos na atualidade.

2.1 A Racialização e a Colonialidade do Poder nos Direitos Humanos

Na esteira de demonstrar o que se entende como origem dos Direitos Humanos, em uma perspectiva eurocêntrica, pela esmagadora maioria das pesquisas e

5 Na obra “Fundamentos dos Direitos Humanos” Fábio K. Comparato, faz alusão a essa origem híbrida, principalmente no que se refere a metafísica, dos direitos fundamentais positivados tanto na Constituição Brasileira de 1988, quanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Comparato, 2001)

6 Artigo 5º inciso IV da CRFB/88, informa que, “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.” (BRASIL, 1988)

7 Na parte introdutória do PNEHDH informa que a educação tem como objetivo, entre outros, 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. (BRASIL, 2007)

obras que versam sobre o assunto, é condição *sine qua non* estudar Immanuel Kant, principalmente as obras “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” e “Crítica da Razão Pura”, citadas por autores de renome no mundo das ciências sociais e com maior ênfase pelos que discorrem sobre os Direitos Humanos. Isto, porque Kant aduz de forma magistral sobre a dignidade humana⁸, afirmando que é um fim em si mesma, não podendo ser tratada como meio, pois não há algo a que se possa equiparar, na primeira obra citada anteriormente, discorrendo sobre a doutrina moral. Porém, este autor que inegavelmente muito contribuiu para o conhecimento humano, em algumas passagens da mesma obra, deixa transparecer o seu ‘preconceito’ europeu, como pode ser observado no excerto que se segue:

[...] E então deduz que bem pode subsistir uma natureza que se orienta por uma lei universal, mesmo que esse indivíduo em questão (**tal como os habitantes dos mares do sul**) deixasse enferrujar o seu talento e cuidasse apenas de passar a sua vida na ociosidade, no prazer, no gozo; mas não pode querer que isso se transforme em lei universal da natureza ou que esteja impressa em nós mesmos como tal pelo instinto natural. Pois a qualidade de ser racional, ele quer necessariamente que se desenvolva todas as suas faculdades, porque não lhe são dadas e lhe servem para toda a espécie de fins possíveis. (KANT, 2002, p. 53) grifos dos autores

A forma pela qual Kant se reporta aos habitantes do hemisfério sul não poderia ser mais preconceituosa, e tal posicionamento fica mais evidente no conjunto da obra, deixando bem clara que moral, dignidade e senso de dever é atributo dos seres ditos racionais, em específico, os habitantes do hemisfério norte.

Muitos autores atribuem a idealização de um Direito Humano Internacional a Kant, pois o mesmo desenvolveu um Projeto Filosófico da Paz Perpétua (1795), teorizando como se daria um Estado perfeito, no campo das relações humanas, a parte tocante a Direito interno, denomina-se *jus civitatis* e no campo do Direito Internacional Público, *jus gentium*, onde regulava a relação entre os Estados. E ainda nesta linha, relacionado ao tema dessa pesquisa, Kant prevê o *jus cosmopolitanum*, que tinha como objeto regular as relações entre os seres humanos e os Estados, mostrando a necessidade do mútuo respeito devido a interdependência existente entre os mesmos, porém essas relações seriam também extrafronteiras, pois o *jus cosmopolitanum* almejava um Estado universal para humanidade.

Conforme Derrida (2004) e Lafer (2015) o projeto da paz perpétua de Kant foi referência para o Pacto das Sociedades da Nações (1919), também conhecido por Pacto ou Tratado de Versalhes, segundo a crítica, este fica aquém do que se prevê no projeto kantiano, embora, com a Carta das Nações Unidas (1945) o *jus cosmopolitanum* idealizado no projeto, é base filosófica que orientou as discursões sobre o novo tratado pós-segunda-guerra. Além dos autores retromencionados, Norberto Bobbio, Ingo Sarlet, Robert Alexy, Fábio K. Comparato, Flávia Piovesan entre

⁸ No Reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. (KANT, 2002, p. 65)

outros ressaltam a importância de Immanuel Kant para conjectura atual do Direito e dos Direitos Humanos, pois foi ele quem explicou com maestria sobre liberdade, dignidade humana, sentimento de dever, ética, moral e razão. Como serão discorridos em seguida:

Sarlet cita Kant, para afirmar que “todos os direitos estão abrangidos pelo direito de liberdade, direito natural por excelência, que cabe a todo homem em virtude de sua própria humanidade, encontrando-se limitado apenas pela liberdade coexistente dos demais homens, concepção que fez escola na tradição filosófica, política e jurídica ocidental.” (SARLET: 2015, p. 318-319)

Na citação anterior Ingo Sarlet relembra Kant na afirmativa que em todos os ramos do Direito a liberdade deve ser a orientadora, tanto do processo legislativo quanto na aplicabilidade da norma jurídica, pois o ser humano só deve se subordinar a uma norma de conduta a qual ele participou, de forma autônoma, de sua idealização, nessa linha de entendimento aduz Bobbio,

Definindo o direito natural como o direito que todo homem tem de obedecer apenas à lei de que ele mesmo é legislador, Kant dava uma definição da liberdade como autonomia, como poder de legislar para si mesmo. [...] uma vez entendido o direito como a faculdade moral de obrigar outros, o homem tem direitos inatos e adquiridos; e o único direito inato, ou seja, transmitido ao homem pela natureza e não por uma autoridade constituída, é a liberdade, isto é, a independência em face de qualquer constrangimento imposto pela vontade do outro, ou, mais uma vez, a liberdade como autonomia. (BOBBIO, 2004, p. 26)

Todavia, segundo o professor Amós, desde a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993 em Viena, há um veemente questionamento quanto ao pretensão universalismo dos valores europeus e da sua imposição por sobre as outras culturas, em específico, no tocante aos Direitos Humanos. Dessa forma a conferência se tornou parte do movimento contra a colonialidade do poder no campo do saber, pois se buscou contextualizar esses direitos fundamentais, valorizando distintas histórias e culturas. O próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), promulgado em 2006 no Brasil, é produto desse movimento (NASCIMENTO, 2013, p. 14 e 15).

3 | OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

Os Direitos Humanos são direitos relacionados à vida, à liberdade e à dignidade humana e fazem parte e compreende diversos direitos fundamentais individuais e coletivos, previstos no âmbito nacional na Constituição Federal do Brasil de 1988 e internacional na Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948.

A Anistia Internacional é uma agência que atua diretamente na luta por esses

direitos no mundo inteiro, uma Organização Não-Governamental independente que visa esclarecer os povos sobre os seus direitos individuais e coletivos no que concerne a vida, as liberdades e a dignidade, explica o que defende como Direitos Humanos:

Os Direitos Humanos dizem respeito a receber um tratamento justo e tratar as demais pessoas da mesma forma. Eles nos dão as condições para fazermos escolhas sobre nossa própria vida. Esses direitos são universais – eles pertencem a todos e todas nós, a qualquer pessoa no mundo, seja ela quem for, esteja onde estiver. São inalienáveis – não podem ser retirados, comprados, comercializados ou vendidos. Também são indivisíveis e interdependentes – têm a mesma importância e estão inter-relacionados: o avanço de um direito humano ajuda outros direitos a avançarem; da mesma forma, quando um direito humano é negado vai afetar negativamente outros direitos (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018a, p. 22).

Os Direitos Humanos constituem as liberdades e proteções que tange a cada uma e a cada um da sociedade, são alicerçados nos princípios de dignidade, igualdade (isonomia e equidade) e respeito mútuo, concernente a todos independentemente da idade, nacionalidade, etnia, gênero, crenças, orientação sexual e identidade de gênero, ou quaisquer outras orientações pessoais.

A educação é condição primordial ao desenvolvimento e consolidação do exercício da cidadania, corroborando também com o processo de efetivação da democracia, que é o sistema de governo que o poder emana do povo e este detém a soberania através da participação ativa da vida política e social do Estado, sendo que a missão precípua dos entes públicos da federação garantir e dar efetividade a esse poder.

Todavia, em vista disto, observa-se que as políticas públicas voltadas para educação têm foco voltado, em grande parte, com a capacitação para o trabalho, de forma imediata, haja vista as últimas alterações no Ensino Médio⁹, realizadas pelo governo federal. Essas visam à qualificação e a formação profissional dos estudantes em resposta ao mercado de trabalho. Através de uma visão ultraliberal, tem-se como escopo a preparação de mão de obra qualificada e em larga escala, ou melhor, grande oferta de mão de obra “boa e barata”, pois na “lei do mercado”, quanto maior a oferta, menor o preço, ou seja, baixos salários e maior rendimento de capital (lucro). Sabe-se que quando se insere o jovem adolescente no mercado de trabalho, a maior consequência é a evasão escolar, pois com as jornadas de trabalho as quais são submetidos, as distâncias percorridas entre a residência, o trabalho e a escola, bem como essa própria rotina, desmotivam e termina por manter uma baixa escolaridade no jovem da periferia em detrimento do jovem que pode se manter mais tempo nos bancos escolares. Tudo isso, reflete no futuro, na antiga e contínua divisão de classe e nas relações de poder existente na sociedade.¹⁰

9 Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN).

10 No Brasil, 2,5 milhões de crianças e jovens ainda estão fora da escola, segundo um levantamento realizado pelo Todos Pela Educação, com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2015. O ponto mais crítico é o crescimento muito tímido no percentual de atendimento entre 15 e 17 anos, sendo de 78,8% para apenas 82,6%, de 2005 a 2015. Vale lembrar que dos 2,6 milhões de crianças e adolescentes que trabalham no Brasil, 2 milhões têm entre 14 e 17 anos.

Neste cenário, educar ou “reeducar¹¹” é mais do que necessário. Trata-se de uma responsabilidade histórica coletiva, já que a sociedade contemporânea, autodenominada intercultural ou multicultural, reclama por uma educação inclusiva no sentido amplo do termo. Novas formas de ensino e de aprendizagem são costumeiramente suscitadas, pois não cabem mais os antigos métodos do repasse ou da transmissão de conhecimento, ou ainda, da autoformação ou da aprendizagem sem foco do aprender a aprender. Mais do que em todos os tempos, o educador(a) é a coluna mestre da educação escolar, o mediador da construção do saber, num processo onde a participação efetiva do(a) educando(a) e da sociedade é fundamental para os objetivos a serem alcançados, que são de uma sociedade mais humana e consciente da sua participação na desconstrução de paradigmas opressores e usurpadores de direitos e na construção de novos paradigmas tais, como o do bem-viver¹² e o da paz.

Sendo assim, educação em e para Direitos Humanos possibilita a mudança do *status quo* da sociedade brasileira, a partir da orientação de pedagogias decolonialistas,¹³ com a inserção de uma práxis social no âmbito escolar, proporcionando ensino e aprendizagem libertadores, inclusive, buscando reforçar proposta da inserção de temas, tais como, identidade de gênero, identidade étnico-racial, acessibilidade, ações afirmativas, políticas afirmativas e de inclusão no currículo escolar praticado nas instituições de ensino de formação básica, públicas e privadas. Busca ainda, discutir a importância de dar efetividade ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no âmbito educacional como um todo, visando alcançar objetivos almejados pela Constituição Federal do Brasil no tocante aos Direitos Humanos Fundamentais Sociais, tal como a cidadania via Educação.

4 | PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Estado brasileiro como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos principais documentos internacionais voltados para defesa e efetivação dos Direitos Humanos, neste movimento elaborou um Programa Nacional de Direitos Humanos e com o apoio da sociedade civil organizada e chancela de

11 O prefixo “re-” está sendo empregado no sentido de voltar ao início, de refazer, de voltar ao ponto de partida. Não negando tudo que foi posto até o presente, mas de ressignificar a partir da visão intercultural, ou seja, de inclusão, de pertencimento, de universalização. Posto que, o conhecimento humano não possui uma única vertente ou origem.

12 “Bem Viver” e “Bom Viver” são os termos mais difundidos no debate do novo movimento da sociedade, sobretudo da população vista como indígena na América Latina, a partir de uma existência social diferente da que nos tem imposto a “Colonialidade” do Poder. “Bem Viver” é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência “indígena” contra a “Colonialidade” do Poder. Foi, notavelmente, cunhada no Vice-Reino do Peru, por nada menos que Guamán Poma de Ayala, aproximadamente em 1615, em sua *Nueva Coronica e Buen Gobierno*. (QUIJANO, 2013, p. 46)

13 Segundo Catherine Walsh, as pedagogias decoloniais podem ser concebidas como metodologias

implementadas em contextos de luta, marginalização, resistência, como práticas insurgentes contrapondo a colonialidade, tornando possível liberdades de ser, estar, pensar, saber, sentir e viver-com (2013, p. 19).

organizações governamentais e não governamentais, instituiu em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos oriundo do engajamento do Estado com a concretização dos Direitos Humanos¹⁴, que é um movimento histórico de lutas antigas da sociedade que se mantém até o presente momento, pela efetivação da democracia, do desenvolvimento responsável e sustentável, da justiça social reparadora, inclusiva e isonômica, na busca prática cultural da paz.

Nessa mesma toada, afirma o professor Amós,

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos lançado no Brasil é parte desse processo (de contextualização dos Direitos Humanos e a valorização de distintas culturas e história). Ele não foi produzido no vácuo, nem presenteado pelo Estado, mas teve premissas que podem ser identificadas mais além do contexto brasileiro imediato, levando-nos, portanto, a considerar uma perspectiva mais global (idem, p, 15).

Como se pode observar neste estudo, o Brasil é exemplo para muitos países quando se fala na questão de legislação voltada para os direitos fundamentais humanos sociais e individuais, entretanto o panorama atual dos Direitos Humanos no Brasil, com base nas informações extraídas do relatório anual da Anistia Internacional (2017/18)¹⁵ e na observação dos fatos contemporâneos e das notícias vinculadas nas mídias, o que se depreende é uma expressiva lacuna entre a previsão legislativa e a execução, entre a teoria e prática, demonstrando ineficiência por parte dos órgãos executores, tal situação se dá pela falta de preparo, falta de recursos, preconceitos, acomodação e má vontade, resultando em omissão e/ou ações ineficazes. Neste mesmo sentido na introdução no PNEDH se destaca este trecho:

“[...] apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.” (PNEDH, 2007, p. 23)

Diante da situação caótica apresentada, nada mais premente e necessário que educar em Direitos Humanos, atividade indispensável para promoção da defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. A dialética sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania desde o início dos anos 80 ganhou espaço

14 O Brasil foi participante ativo da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena 1993, onde as Nações Unidas declararam 1995-2004 como a “Década para Educação em Direitos Humanos” (NASCIMENTO, 2013, p, 15).

15 Anistia Internacional – Informe 2017/18. Brasil. República Federativa do Brasil. Chefe de Estado e de governo: Michel Temer. Diversas propostas que ameaçavam Direitos Humanos e retrocediam adversamente as leis e políticas existentes avançaram em sua tramitação no processo legislativo. A violência e os homicídios aumentaram, afetando principalmente os jovens negros. Conflitos por terras e recursos naturais resultaram em dezenas de mortes. Os defensores dos Direitos Humanos não foram protegidos efetivamente. A polícia respondeu à maioria dos protestos com força excessiva e desnecessária. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018, p. 88-89)

e relevância no Brasil, a partir de estudiosos do campo da educação, sociologia entre outras ciências humanas, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. O ápice legislativo da promoção aos Direitos Humanos no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição cidadã, devido a previsão de diversas garantias e direitos fundamentais à dignidade humana, inclusive, no tocante a educação¹⁶.

A educação é o meio pelo qual são construídos os conhecimentos e as habilidades necessárias para que as pessoas tenham condições de exercer atividades da vida social e profissional, através do processo de ensino e aprendizagem são massificados os conhecimentos, comportamentos e as ações necessárias para que as mesmas tenham condições de lutar pela sua liberdade, a educação com ênfase nos Direitos Humanos e pela metodologia da práxis¹⁷ social e cultural cria possibilidades de formar verdadeiros cidadãos. Tal educação, necessariamente, deve ser orientada por pedagogias decolonialistas, isto é, emancipadas do processo colonialista eurocêntrico no campo do saber.

Nesta pesquisa a pedagogia intercultural é apontada como decolonial, tendo como referência Catherine Walsh, que classifica Interculturalidade Crítica como uma ferramenta dentro de um processo ou projeto que se constrói a partir das pessoas, como um clamor da subalternidade. Apoiar a interculturalidade crítica requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e de fornecer condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferente (WALSH, 2009, p. 4) através da Educação, dos processos de ensino e aprendizagem emancipadores.

5 | CONCLUSÃO

Pensar os Direitos Humanos em e para a Educação trata-se de temática necessária no contexto atual. Inúmeros são os desafios postos a comunidade educativa e escolar brasileira e em nível de América Latina. Por mais que a legislação traga bons aportes para o desenvolvimento de ações e atividades em torno dos Direitos Humanos há um hiato entre a escola e a concretização dos Direitos Humanos a todas as categorias sócio-culturais.

A superação em partes ou na totalidade do modelo epistemológico eurocentrado não se processará de maneira automática, especialmente na América Latina onde se consolidou na sua trajetória histórica o ideário do branqueamento, patriarcado e racialização das relações de forma contundente. Entretanto, faz-se necessário pensar

16 Constituição Federal do Brasil Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, (...), visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

17 É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2004, p.21)

em novas epistemes e desta forma vários autores como Dussel, Lander, Quijano, Grosfoguel e demais apontam para o caminho do pensamento crítico de fronteira, capaz de trazer respostas epistemológicas do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade para a superação das relações de opressão, exploração e pobreza, perpetuadas nas relações de poder internacionais.

Atualmente muitos ativistas e educadores percebem o início de um movimento internacional em apoio ao ensino e vivências dos Direitos Humanos. Entretanto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil ainda se encontra ofuscado pelos discursos opressores que desfilam com força nas salas de aulas e debates entre os educadores. Muitos educadores desconhecem o documento. Outros dizem ser este desnecessário no espaço escolar e educativo.

Por outro lado, urge a necessidade de resgatar ações de e para educação em Direitos Humanos, pois desta forma seja possível consolidar uma sociedade embasada na alteridade, equidade e liberdade. Almeja também a consolidação de uma sociedade que reconhece o multiculturalismo e saiba refletir sobre o significado e a natureza do preconceito tão presente na sociedade. Também serve para desmistificar sobre o processo e as características da discriminação e sobre suas raízes no preconceito; identificar os problemas de preconceito e discriminação dos grupos minoritários e recomendar um modo de ação para diversos problemas que instituíram a vulnerabilização de milhões de homens e mulheres.

REFÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro. Editora campus/Elsevier, 2004

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 99/2017. Vade Mecum Tradicional - 26ª Ed. Saraiva. São Paulo, 2018.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. aprovado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

DERRIDA, Jacques. **O Direito à Filosofia do Ponto de Vista Cosmopolítico**. In: GUINSBURG, J. (Org.). *A Paz Perpétua – Um projeto para hoje*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Texto Integral. Tradução Lucimar A. Coghi Anselmi, Fúlvio Lubisco. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LAFER, Celso. **Direitos Humanos: um percurso no Direito no século XXI**. v.1. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, M. S; WENCZENOVICZ, T. J. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DOCÊNCIA: Reflexões à Luz do Contexto Escolar e Acadêmico** In: XIV Congresso Internacional de Direitos Humanos, Campo Grande-MS, 2017.

NASCIMENTO, Amós. Filosofia e educação em Direitos Humanos: fundamentação teórica. **Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos. Campo Grande: UFMS**, p. 11-39, 2013

SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. Editora Saraiva, 2015.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

AFONSO, Carlos Alberto dos Anjos. **kurukan fuga – A Constituição do Império do Mali de 1235** (Tradução). Nossas Áfricas. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/734934_01caf653b679475bb4b8dce2f8e00a66.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2017/18 – O estado dos direitos humanos no mundo**. Londres, 2018. Disponível em: <<https://anistia.org.br/entre-em-acao/carta/informe-anual20172018-o-estado-dos-direitos-humanos-mundo/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

_____. **Escreva por Direitos – E-Book Educar em Direitos Humanos**. Guia do Educador. 1ª Ed. Londres, 2018a.

KI-ZERBO, Joseph et al. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

LAS CASAS, Bartolomé de. **O MASSACRE DOS NATIVOS – Na conquista da América espanhola**. Publ. Orig.: Brevissima relacion de la destruycion de las Indias. Impressor de libros Sebastián Trujillo. Sevilha, ano de MDLII. 1ª ed. LeBooks, 2017. (E-Book Kindle)

QUIJANO, Anibal. **BEM VIVER”: ENTRE O “DESENVOLVIMENTO” E A “DES/COLONIALIDADE” DO PODER**. R. Fac. Dir. UFG, v. 37, n. 1, p. 46 - 57, jan. / jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/viewFile/31763/16956>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

WALSH, Catherine E. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Construyendo interculturalidad crítica, La Paz, 2009. Disponível em: <<http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>>. Acesso em: 25 nov. 2017

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERCULTURALIDADE

Soraya Cunha Couto Vital

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
UFMS

Campo Grande-MS

Sônia da Cunha Urt

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
UFMS

Campo Grande-MS

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma análise de concepções de educação integral e sua relação com as propostas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF. Considera que a Teoria Histórico-Cultural concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, e analisa como o aluno participante deste Programa é reputado em sua total dimensão. Para tal, considera a proposta pedagógica do currículo intercultural integral e a proposta de mobilização e integração da comunidade escolar do PEIF, que objetiva que a escola se perceba como um espaço intercultural e integral. Para a referida análise, foram selecionadas fontes bibliográficas relacionadas à educação integral e ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira, entrevistas e depoimentos de coordenadores deste Programa, professores e representantes da comunidade de uma escola da fronteira Brasil-Paraguai, veiculados em programa da

TV Escola. O resultado da pesquisa indica que a educação integral, com suas diversas concepções, e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira fazem parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos, mas é de suma importância que as escolas de fronteira permaneçam sob os holofotes de ambos, para que desenvolvam e/ou amadureçam sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas frente à interculturalidade e à totalidade do sujeito, com ações pedagógicas que levem em conta a integração, a negociação, o diálogo entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Integral. Interculturalidade.

ABSTRACT: This article aims to present an analysis of conceptions of integral education and its relation with the proposals of the Intercultural Border Schools Program (PEIF). It considers that the Historical-Cultural Theory conceives the human being in its totality, configured in its social relation, and analyzes how the student participant of this Program is reputed in its total dimension. To this end, it considers the pedagogical proposal of the integral intercultural curriculum and the proposal of mobilization and integration of the school community of the PEIF,

which aims to make the school perceive itself as an intercultural and integral space. For this analysis, bibliographical sources related to integral education and to the Intercultural Frontier Schools Program, interviews and testimonies of coordinators of this Program, teachers and community representatives of a school from the Brazil-Paraguay border were screened in a TV Escola program. The result of the survey indicates that integral education, with its diverse conceptions, and the Intercultural Border Schools Program are part of a process that is in progress, which does not allow definitive judgments, but it is of the utmost importance that frontier schools remain under the spotlight of both, in order to develop and/or mature joint work systems for the implementation of positive attitudes towards interculturality and the totality of the subject, with pedagogical actions that take into account the integration, negotiation, dialogue between groups, the relations between cultures, the recognition of their own characteristics, mutual respect and the appreciation of difference.

KEYWORDS: Education. Integral. Interculturality.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade, é aquela que orienta suas ações e/ou construções sobre o alicerce da perspectiva intercultural.

Suas propostas educacionais caminham em direção ao reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, para a negociação cultural, que, por vezes, enfrenta conflitos entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Em tempos de mundialização, não há como negligenciar a importância de uma educação que promova, respeite e valorize as diferenças culturais, com inclusão de políticas que orientem o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, incorporação de conteúdos culturais, assim como dos processos históricos de resistência, e/ou contribuições à construção histórica dos diferentes países, nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos.

Faz-se importante considerar que Ortiz (1994) distingue globalização de mundialização. Concebe a primeira como referida fundamentalmente à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” (p. 16), e a segunda como um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” (p. 30).

No contexto da América Latina, esta preocupação foi manifestada por meio do Projeto das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira – PBEIF, atualmente denominado Programa das Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, que em 2005, com o objetivo de promover a integração e a cultura da paz, e após acordo bilateral firmado pelo Brasil e pela Argentina assinado pelos ministros da Educação de ambos

os países, iniciou sua implementação nas zonas de fronteira das cidades gêmeas de Uruguiana (Brasil) – Paso de Los Libres (Argentina) e Dionísio Cerqueira (Brasil) – Bernardo Irygoyen (Argentina), (STURZA, 2014, p.4).

O PEIF é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que integra as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garante o direito à aprendizagem e o desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas.

A concepção de educação integral tem sua origem no século XIX (SILVA, 2014, p. 15), entretanto a partir da primeira metade do século XX é que são encontradas no Brasil investidas significativas a favor da educação integral, tanto no pensamento quanto nas ações. Nomes, como Plínio Salgado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são expoentes deste modelo educacional brasileiro, que propunha uma escola que desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, “visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

A respeito das perspectivas teórico-conceituais, históricas e pedagógicas acerca da educação integral, o Texto Referência para o Debate Nacional – Série Mais Educação (Brasil, 2009, s.p), considera que faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo, pautado na análise das desigualdades sociais, nos problemas de distribuição de renda, no valor das diferenças segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas, destacando a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise de concepções de educação integral e sua relação com as propostas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF. Considera que a Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, e pesquisa como o aluno participante deste Programa é reputado em sua total dimensão.

Concluiu-se que a educação integral, com suas diversas concepções, e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira fazem parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos. Mas é de suma importância que as escolas de fronteira permaneçam sob os holofotes de ambos, para que estas desenvolvam e/ou amadureçam sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas frente à interculturalidade e à integralidade do sujeito, com ações pedagógicas que levem em conta a integração, a negociação, o diálogo entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença.

METODOLOGIA

A metodologia consistiu em apreender três elementos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira: a proposta pedagógica do currículo intercultural integral, a proposta de mobilização e integração da comunidade escolar, que objetiva que a escola se perceba como um espaço intercultural e integral, e a proposta de formação continuada dos professores envolvidos no Programa.

Considerando o referencial da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, que concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, foram selecionadas fontes bibliográficas relacionadas à modalidade da educação integral e ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira, de diversos autores que têm estudado o tema da educação integral brasileira e da escola intercultural, artigos científicos, entrevistas e depoimentos de diretores deste Programa, gestores, professores e alunos de uma escola da fronteira Brasil-Paraguai, veiculados em programa da TV Escola.

Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, e Educação Integral

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Até o ano de 2013, os países envolvidos foram Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Em 2014, pretendeu-se agregar Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa, incluindo, portanto, língua inglesa e língua francesa, respectivamente (BRASIL, 2015, s.p).

Com base legal composta pelo Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular, criado e aprovado no âmbito do MERCOSUL, que está inserido no Plano de Ações do Setor Educacional do MERCOSUL – 2001-2015 (Silva, 2014, p.01) e pela Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012 (Brasil, 2012, s/p), que instituiu o Programa em território brasileiro, seu principal objetivo é promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

A metodologia utilizada pauta-se em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues. A contribuição importante desta forma de organização metodológica é possibilitar que se escolham os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão (BRASIL, 2015, s.p).

No contexto da educação integral, o PEIF é organizado por meio de um currículo intercultural que integra as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garante o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas (BRASIL, 2015, s.p).

Em entrevista ao site do programa Salto para o Futuro – TV Escola, em 26 de novembro de 2013, Paulo Alves da Silva, então Coordenador Nacional do PEIF, considera acerca da integralidade do Programa, afirmando que:

O Programa leva em consideração a interculturalidade, é o foco principal. E a interculturalidade envolve um ser que ele é integral. Então, por mais que se viva num país, Brasil ou país vizinho, o sujeito transita pela fronteira de forma integral. Então, a sua formação não é para ser de conteúdos brasileiros e conteúdos escolares, por exemplo, argentino ou uruguaio, [...] o Programa busca integrar essa cultura que está presente na fronteira, que ela é única, ela é muito diversa. Temos a fronteira cultural e a fronteira política, no sentido de que eu pertencço a esse país e você pertence ao outro, no entanto o Programa pensa o sujeito na sua dimensão integral. Inclusive o Programa entrou, a partir de 2013, na política de educação integral do Ministério da Educação, integrando-se ao Programa Mais Educação, que leva a uma jornada estendida pra escola e outros processos de formação educacional para dentro do Programa. Então, o Programa, além do intercâmbio docente, além do acompanhamento pedagógico, tem as oficinas do Mais Educação que integram ao Programa. Então, acreditamos que, dessa forma, a parceria entre as duas escolas promove um ser íntegro, que está na fronteira, mas a fronteira é apenas simbólica, e que não deva ser uma fronteira cultural, como em alguns lugares tem sido. Então, o Programa tenta trabalhar essa forma que é intercultural e não transcultural. Não é uma cultura sobreposta à outra, são as duas juntas naquela fronteira, com a especificidade dela. (SILVA, 2013, s.p).

No que tange à visão de integralidade apresentada no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras, e reafirmada na entrevista de Paulo Silva, vale considerar que o Programa Mais Educação está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007. Este é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira, com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação.

Um dos objetivos é melhorar todas as etapas da educação básica e, dentre as ações propostas para seu alcance, destaca-se o Programa Mais Educação – PME, que prevê a ampliação da educação integral no Brasil. Com essa medida, espera-se reduzir as discrepâncias educacionais e, por conseguinte, as desigualdades sociais por meio de uma rede de atendimento ao estudante que vai além do espaço escolar (ALVES, 2014, p. 112).

A respeito desta mesma política educacional, o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, no artigo 2, inciso IV, aponta que é necessário “combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007, p. 1), sendo esta uma primeira indicação da necessidade da ampliação da jornada escolar.

Acredita-se, assim, que a articulação entre o horário regular e o horário complementar possa ajudar no processo educativo. Entretanto, Arroyo (2012, p. 34) atesta que há necessidade de “superar o dualismo entre os dois turnos” e Gadotti (2009, p. 29) entende que “a educação integral é uma concepção da educação que

não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

Considerar o tempo integral e os termos que o acompanham, “ampliado” (BRASIL, 1996, s.p) e “contraturno” (Brasil, 2007, s.p), é entender que há uma relação entre o tempo de permanência na escola e a qualidade da educação. O Programa Mais Educação expõe esta ideia ao afirmar que

[...] o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009, p. 28).

Consequentemente, a visão de integralidade do Programa Escolas Interculturais de Fronteira assume esta premissa como ponto primordial à qualidade da educação em suas escolas participantes.

Entretanto, é necessário alargar esta compreensão, rever, de modo geral, como esse tempo é empregado no cotidiano escolar. Considerá-lo de forma isolada, descontextualizada, não contribuirá para uma visão realista e aprofundada da educação integral.

Pensar o tempo integral, pressupõe pensar também em dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, reprovação e outros fatores que fazem parte do universo educacional brasileiro. Acrescentar tempo ao período em que o aluno permanece na escola, também implica pensar a respeito da qualidade, porque práticas conteudistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo parecendo que a legislação presente como solução para a escola pública.

De acordo com Kerstenetzky (2006, p. 20) há estudos que consideram que a qualidade do ensino está alicerçada nessa relação de tempos e espaços educativos, e que a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade. Para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002, p. 190). Ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos”, de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço (COELHO, 1997, p. 196).

Ainda nesse contexto, não pode-se olvidar a integralidade do sujeito/aluno participante do Programa Escolas Culturais de Fronteira. Em sua entrevista, Paulo Alves Silva inter-relaciona ‘interculturalidade’, ‘ser integral’ e ‘conteúdos escolares que integram a cultura que está presente na fronteira’. Sua fala parece conceber um sujeito/aluno que é integral quando os aspectos de sua cultura são integrados àqueles que fazem parte da cultura de outro, e que esta integração acontece por meio dos

conteúdos de trocas linguísticas trabalhados no contexto escolar.

Borges (2014, p. 10), em sua abordagem a respeito do ponto de partida para uma educação integral e intercultural, confirma que “o PEIF tem como um dos seus objetivos principais a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e que reconheça a importância dos códigos históricos, culturais e linguísticos.” Para que isso aconteça, o autor afirma que há necessidade de implementação de atitudes positivas frente ao bilinguismo, e/ou multilinguismo, e à interculturalidade, com ações pedagógicas que levem em conta a integração entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença (BORGES, 2014, p. 10).

Vygotsky (1986, p. 46), entretanto, definiu o sujeito como uma multiplicidade na unidade e afirmou que “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social).”

Segundo Urt (2015, p. 08), os constructos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que oferecem uma contribuição à educação, devem ter fundamento básico numa concepção de homem como um ser concreto, definido socialmente e não mais como um ser único e universal.

Nesse sentido, vale ressaltar que a constituição do sujeito realiza-se por meio da relação dialética apropriação/objetivação, no contexto de sua cultura, mas essa constituição não pode ser considerada sempre com vistas à hominização, e vai depender das condições objetivas de vida e de trabalho, em sociedade. Assim, será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado.

A perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015, p. 115).

O processo de individuação consiste em transformar funções sociais (que são relações reais entre pessoas) em funções psicológicas. Ao apropriar-se dessas relações sociais na forma de funções psicológicas, o sujeito apropria-se também dos significados (criados pela cultura) que perpassam essas relações. Não é a “natureza humana” que explica o modo de ser e de se relacionar de uma pessoa, mas as relações sociais em que está envolvida, personalizando a realidade social, cultural e histórica na qual vive. Portanto, a constituição do sujeito implica em aspectos de alteridade (pois se faz em relação) e é mediada pelas relações sociais que carregam os significados da cultura.

Sendo assim, o sujeito/aluno que ocupa os espaços educativos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira deve ser percebido como um ser multidimensional que nunca está pronto. A incompletude faz parte do “ser integral”, que não pode ser considerado como aquele que só se adapta à cultura proposta pelos conteúdos escolares, mas transforma-a e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja... tem a capacidade de criar o mundo da cultura, por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos, e vai se transformando sempre, conforme suas experiências de vida.

Godoy (2015, s/p) compreende que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Afirma que “educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição.”

Propostas Pedagógicas Orientadoras do PEIF

A gênese das propostas pedagógicas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira está baseada no conceito de interculturalidade, como o “(re)conhecimento das culturas dos países e da cultura singular de cada fronteira, desnaturalizando práticas discriminatórias e (re)construindo relações sociais, políticas, econômicas e educacionais” (SILVA, 2014, p. 6), e na necessidade de ações para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha a interculturalidade como ponto de partida (BORGES, 2014, p. 07).

Seu eixo formativo é a variação linguística cultural, que representa uma rica diversidade de padrões e características sociais, culturais e históricas. Por meio de um diagnóstico sociolinguístico, o PEIF propõe a vivência da língua, não apenas o ensino de línguas, visto que estas são identidades que representam os falantes de determinadas comunidades (BORGES, 2014, p. 07).

O Programa é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um **currículo intercultural integral**, que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento sócio-linguístico-educacional dos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada escolar diária (BORGES, 2014, p. 08).

Nesse quesito, cabe considerar a respeito da concepção de educação integral explicitada nas diretrizes pedagógicas do PEIF e a maneira como estas encontram reflexos na prática.

Ao assistir o episódio do Programa Salto para o Futuro, exibido pela TV Escola (BRASIL, 2014, s/p) em 12 de maio de 2014, e constante em seu site, acerca das escolas localizadas em Ponta Porã (fronteira Brasil-Paraguai) que recebem alunos do Paraguai e da própria cidade, proporcionando um encontro multicultural que, em muitos

casos, acaba por se tornar a primeira barreira de acesso e permanência na escola, verifica-se a realidade de duas escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira desde 2009 – a Escuela Defensores del Chaco, de Pedro Juan Caballero-Paraguai e a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã-MS, Brasil.

A organização dos espaços e dos tempos educativos não foi alterada de forma relevante. A narrativa jornalística e as imagens de alunos e professores realizando intercâmbio linguístico entre as duas escolas, também demonstram que o “currículo intercultural” restringe-se às atividades sociolinguísticas, não à totalidade dos sujeitos. As aulas das disciplinas obedecem os moldes de uma aula expositiva tradicional: professor(a) à frente da classe, lousa, giz, carteiras enfileiradas... e alunos paraguaios e brasileiros verbalizando palavras e/ou cantigas no idioma a ser aprendido.

Sendo assim, a ‘melhor qualidade educacional’ atribuída às escolas de tempo integral, por causa do período de permanência do aluno, não se revela substancialmente nas cenas observadas.

Guará (2006, p. 18) afirma que a extensão da jornada escolar e a implementação de um período integral nas escolas públicas se apresentam como propostas de educação integral. Contudo, a autora expõe as críticas enfrentadas por essas diferentes experiências de educação integral em tempo integral, a saber: a descontinuidade dos projetos por questões políticas, a qualidade do atendimento nessas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, a função assistencialista que a escola estaria avocando em detrimento da sua finalidade educativa e o problema da baixa frequência das crianças. Ela afirma que o tempo de permanência dos alunos na escola “está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI” (GUARÁ, 2006, p.18). Esclarece que as mudanças sociais atribuem às escolas um papel antes de responsabilidade das famílias e que a extensão do tempo escolar responde a essa demanda.

Com relação à metodologia utilizada, a Coordenadora Pedagógica da E. E. João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã-MS, Profa. Maísa Carvalho Cristaldo, diz:

A gente tem que usar metodologias, aulas diferenciadas, pra gente conciliar aquela criança que, às vezes, chega pra nós no primeiro aninho e não fala o português, a língua portuguesa, só fala o guarani. [...] Isso tem que tá tudo no projeto político da escola. (BRASIL, 2014, s.p).

As palavras utilizadas pela Coordenadora Pedagógica confirmam os objetivos relacionados tanto com a aprendizagem de conhecimentos escolares relativos ao avanço da alfabetização plena, na perspectiva do letramento, quanto com os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das demais línguas, propostos pelo PEIF.

Nesse sentido, o depoimento da Profa. Luci Meire Correa, desta mesma escola, também apresenta-se coerente com as propostas pedagógicas orientadoras do PEIF (BORGES, 2014, p. 11), próprias para as comunidades inseridas em regiões de

fronteira, que devem levar em consideração, no desenvolvimento de suas atividades, os aspectos de interculturalidade, espaço democrático de cooperação, contato com outra cultura e intercâmbio docente e discente. Ela afirma:

Antes eu vivia num mundo que era só meu, Brasil, brasileira [...] agora não, agora a gente tem o conhecimento, a convivência, o contato direto com os professores. Por causa dos alunos, a gente foi num museu do Paraguai [...] é maravilhoso o museu, que eu não conhecia. [...] Lá eles só falam espanhol e guarani. E, alguns que falavam só o guarani, quem sabia o espanhol explicava, traduzia pra mim. Então, eu não tive dificuldade, eu aprendi muito. (BRASIL, 2014, s.p).

Estes depoimentos conduzem à reflexão a respeito das práticas escolares de ensinar e aprender a leitura, a escrita e a fala da língua. Soares (2001, p. 72) destaca duas amplas categorias destas práticas: uma individual e outra social. A primeira seria uma espécie de ‘tecnologia’ adquirida pelo indivíduo – habilidade de decodificar símbolos escritos, de captar significados, de interpretar sequências de ideias ou eventos, fazer analogias, comparações, perceber linguagens figuradas, fazer previsões iniciais sobre o sentido das palavras, construir significados combinando conhecimentos prévios e informação, dentre outras habilidades.

Já em sua dimensão social, a mesma autora afirma que é preciso considerar as práticas de ensino e aprendizagem da língua na escola não como um atributo unicamente pessoal, mas, sobretudo, como uma prática social, ou seja, como as habilidades adquiridas pelo indivíduo “se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72).

Nesta análise, é de suma importância considerar que Vygotsky postula que o conhecimento é construído através de interações sociais e “concebe a criança (o adolescente, o adulto), seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2001, p.24).

Para Vygotsky, a linguagem é importante, porque é por meio da interação e da comunicação com o outro social que avança-se na aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano com a mediação da linguagem.

De acordo com Zacharias (2009, p. 2), na concepção vygotskiana, “enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”. A linguagem, nessa concepção, é vista como um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito, que é interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento. A relação dos seres humanos com o meio sociocultural promove o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Reafirmando consideração feita anteriormente neste artigo, para Vygotsky o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que

acontecem em determinada cultura. Por isso, pode-se entender que sociedades e culturas diferentes possibilitam, ao indivíduo, diferentes internalizações.

Sendo assim, pensar as práticas escolares de ensinar e aprender a leitura, a escrita e a fala da língua no contexto de educação integral proposto pelo PEIF, é pensar em uma metodologia articulada com a vida. “É mais que preparar o aluno para a vida, é entender a própria educação como vida” (LAGE, 2014, p. 100), ou seja, é ampliar o universo, incitar a imaginar outras maneiras de conceber e organizar a vida, é oferecer sensações e oportunidades para que o mundo real torne-se mais carregado de sentidos. “Alijar a criança desse contato é também deixá-la à margem de uma educação transformadora” (LAGE, 2014, p. 101).

Enfim, no arcabouço das propostas pedagógicas orientadoras do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também há a que busca promover a **mobilização e a integração de toda a comunidade escolar**, para que a escola se perceba como um espaço intercultural e integral.

Em entrevista à repórter Bárbara Pereira, do Programa Salto para o Futuro – TV Escola (BRASIL, 2014, s.p), Antônia, a merendeira da E. E. João Brembatti Calvoso há 11 anos, confirma seu envolvimento no Programa:

Bárbara Pereira (repórter Programa Salto para o Futuro, referindo-se ao PEIF e aos alunos): Eles conversam com você em outro idioma?

Antônia: Conversam. A maioria. Chegam aí: ‘Tia, prestarme un vaso’. Aí tem que saber que eles querem um copo, né?

Bárbara Pereira: Você identifica bem o que é que eles querem?

Antônia: Sim. Com certeza. (BRASIL, 2014, s.p).

O Centro de Referências em Educação Integral – CREI (2013, s.p), afirma que a comunidade contribui com a educação integral quando, entre outras coisas, compreende que a educação acontece a toda hora e em todo lugar, como resultado de um esforço compartilhado por toda a comunidade; participa da construção e gestão do projeto político pedagógico da escola; atua como protagonista de processos educativos, compartilhando seus saberes, apoiando na condução de atividades relacionadas à cultura local.

Por outro lado, a escola também amplia e/ou promove possibilidades de participação da comunidade quando cria canais de escuta para ouvir a comunidade sobre o que ela espera da escola e como pode agregar ideias e conhecimentos ao processo de educação integral, investe na formação dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, para que reconheçam a importância e saibam como promover a participação da comunidade na escola, trabalha em rede para articular ações intersetoriais que deem conta do desenvolvimento integral dos alunos, reconhece que o desenvolvimento integral dos alunos envolve as dimensões política e social, cujas competências se constroem na interação com a comunidade.

Esta premissa só confirma que o desenvolvimento integral do aluno é

responsabilidade de todos que fazem parte do espaço escolar. Quanto maior o envolvimento da comunidade, maiores são as possibilidades da educação integral se tornar uma realidade e alcançar seus objetivos. É preciso, então, que a escola amplie possibilidades de se tornar efetivamente o território educador, permitindo que os alunos aprendam a toda hora, em diferentes lugares e com as mais variadas pessoas, cada qual contribuindo com uma parcela de sua formação.

Certamente, as diferenças culturais, sociais, os rituais escolares e a estrutura dos sistemas educacionais propostos pelo PEIF colocam um grande desafio, que é o de desenvolver um trabalho conjunto por meio da interação com todos os envolvidos no Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, com suas diversas concepções, e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira fazem parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos. Mas é de suma importância que as escolas de fronteira permaneçam sob os holofotes de ambos, para que estas desenvolvam e/ou amadureçam sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas frente à interculturalidade e à totalidade do sujeito, com ações pedagógicas que levem em conta a integração, a negociação, o diálogo entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença.

Identificar os desafios para a institucionalização, de fato, do PEIF, e sua respectiva consolidação, passa, ainda, por acompanhamento pedagógico junto às escolas e por ações de formação continuada dos docentes que contribuam para a definição do modelo, mediante reformulação dos projetos pedagógicos existentes, reflexão sobre o currículo e sobre em que medida o mesmo pode ser compartilhado entre as escolas, de forma a estimular a construção de uma cidadania fronteiriça e uma integração das quais a escola seja um espaço real de promoção e efetivação.

Outra consideração imprescindível, que merece atenção e aprofundamento, está na análise da concepção de educação integral veiculada pelo Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que é decorrente da visão de integralidade do Programa Mais Educação e seus marcos legais e normativos.

Para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, tempos e espaços, enxergando-os como sujeitos completos, totais, com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem. Logo, compreende-se que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo contínuo.

Integrar (verbo bastante utilizado nas diretrizes do PEIF), apesar de semelhante, não é o mesmo que integralizar. O primeiro tem como significados (linguísticos) incluir,

incorporar e adaptar, entre outros. Já o segundo: tornar integral, sem diminuição ou restrição, completo, total (HOUAISS, 2008, p. 524).

Logo, a educação integral, no significado real do termo, é aquela que reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado e uma grande e permanente escola. Propõe-se novos questionamentos e novas pesquisas acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ALVES, V. B. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: questões e dilemas do programa mais educação. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORGES, P. **Projeto Escolas Interculturais de Fronteira**: uma proposta pedagógica intercultural. In: Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira. Ano 24, Boletim 1, maio, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria MEC n. 798**, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2015.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 24 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. **Programa Salto para o Futuro**. Edição de 12 de maio de 2014 - Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition?idEdition=8183>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portal da Educação Integral – Escolas de Fronteira**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em 16 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Série Mais Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**, p. 15 – 20. Brasília, 2009.

CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 1997.

CREI. Centro de Referências em Educação Integral. **Qual o papel da comunidade na Educação Integral?**, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/metodologias/2124/>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

- ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Tecendo Redes para a Educação Integral**. Seminário Nacional. São Paulo: 2006.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GODOY, M. et al. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 30 de julho de 2015.
- GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.
- HOUAISS, A. et al. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2008.
- LAGE, M. M. Letramento literário e literatura infantil: alguns laços, amarras e possíveis encontros. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- KERSTENETZKY, C. L. **Escola em tempo integral já**: quando quantidade é qualidade. In: Ciência Hoje. v. 39, n. 231, p. 18-23, outubro, 2006.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- SILVA, P. A. da. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2014. Disponível em: http://www.peif.ufms.br/downloads/peif_agosto_2014ms.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2015.
- SILVA, P. A. da. In: Ministério da Educação. TV Escola. Programa Salto para o Futuro. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteiras**. Entrevista em 26 nov.2013. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessio%5Bnid=7B47C7C369B6C9B20349F37064823FF0?idInterview=9808>. Acesso em 20 de setembro de 2015.
- STURZA, E. R. Escolas Interculturais de Fronteira. In: Ministério da Educação. TV Escola. **Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira**. Ano 24, Boletim 1, maio, 2014.
- URT, S. da C. **A Educação Integral e o Sujeito Integral**: Repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. UFMS, 2015.
- ZACHARIAS, V. L. C. **Vygotsky e a Educação**. Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. 2007. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>. Acesso em 20 de outubro de 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Universidade de Moscou, 1986.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL IRENE ORTEGA, MIRASSOL D'OESTE – MT

Cláudia Lúcia Pinto

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT.
Cáceres – MT.

Ieda Maria Brighenti

Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.
Cuiabá – MT.

Valcir Rogerio Pinto

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT.
Cáceres – MT.

Elaine Maria Loureiro

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT.
Cáceres – MT.

RESUMO: O conceito de gestão escolar está associado ao fortalecimento da democratização de todo o processo educacional, possibilitando a participação coletiva de todos os segmentos escolares, com resultados cada vez mais significativos. O modelo de gestão democrática constitui-se, assim, em uma forma de conduzir a instituição escolar com garantia de participação, transparência e, sobretudo, democracia. Esta pesquisa teve por objetivo analisar a participação dos profissionais da educação nas decisões administrativas e pedagógicas em uma escola pública de Mirassol d'Oeste – MT. A pesquisa foi desenvolvida por meio

de questionário estruturado aplicado aos profissionais da educação da unidade escolar. A gestão da Escola Estadual Irene Ortega foi classificada como uma gestão democrática e participativa, visto que a mesma trabalha em torno dos princípios da gestão democrática, como participação, descentralização do poder, transparência, igualdade e respeito entre todos os membros da instituição escolar. Há boa participação dos diferentes segmentos da escola, porém, ainda é imprescindível maior sensibilização dos profissionais da educação e comunidade escolar em geral em relação à importância de sua participação, para assim, haver, de fato, uma gestão 100% democrática e participativa. Assim, conclui-se que é de fundamental importância a vivência da gestão democrática na escola para um ensino de melhor qualidade e satisfação de todos os envolvidos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Democracia; Escola pública.

ABSTRACT: The concept of school management has always been associated with stronger democratization throughout the educational process, which makes possible group participation in all segments and gets thus more and more significant results. The democratic managing model is a way of carrying out schools with guarantees of participation, transparency

and, mainly, democracy. This paper aimed at analyzing the participation of education professionals in making, both administrative and pedagogical, decisions at a public school in Mirassol d'Oeste-MT. The study was done by structured questionnaire applied to the education professionals of the school unit. The management of Escola Estadual Irene Ortega was considered participative and democratic, as it is under principles of democratic management such as participation, power decentralization, transparency, equality and also respect among all of its members. There is a good participation of the different parts of the school but it is also necessary a greater sensibilization of those professionals, as well as the general school community, of the importance of their taking part in it for a fully democratic and participative management. Thus, it is considered as vital importance the continuing of democratic management at schools for a better quality teaching and bigger satisfaction of all of those involved in it.

KEYWORDS: Education; Democracy; Public school.

1 | INTRODUÇÃO

A gestão democrática da escola pública, que visa à participação da comunidade, a autonomia e a descentralização do poder, tem ganhado ênfase nas políticas educacionais do Brasil, desde o final da década de 80, com a reformulação da organização e da gestão da educação brasileira, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e Lei 7.040/98 que estabelece a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (BRASIL, 1996; MATO GROSSO, 1998; ANTUNES; CARVALHO, 2008).

O conceito de gestão escolar está intrinsecamente associado ao fortalecimento da democratização de todo o processo pedagógico, possibilitando a participação coletiva com resultados cada vez mais significativos. O modelo de gestão democrática constitui-se, assim, em uma forma de conduzir a instituição escolar com garantia de participação, transparência e, sobretudo, democracia (SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

A gestão escolar democrática e descentralizada, prevista pela Constituição Federal de 1988, ganhou legislação própria com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 3º, 14 e 56, que garante mecanismos de gestão democrática para a escola pública, por meio da descentralização pedagógica, administrativa e financeira.

Nesse novo cenário da educação, especialmente na educação pública, é inquestionável a importância da ação do gestor da escola para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização do poder. Na escola democrática, o gestor é quem facilita a interação e participação da escola com a comunidade, de forma que a escola seja aberta a propostas inovadoras de forma participativa e democrática, visando o bem comum de toda comunidade (ANTUNES; CARVALHO, 2008; SOUSA; OLIVEIRA, 2011). De acordo com Paro (1987, p.2), “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos”.

Um instrumento essencial da gestão escolar democrática é a elaboração do Projeto Político-pedagógico. A existência de uma escola requer o trabalho de muitas pessoas que interferem direta ou indiretamente no seu cotidiano. Dessa forma, é preciso envolver todos os setores da escola – equipe pedagógica, administrativa e comunidade – na elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político-pedagógico, documento fundamental, norteador das ações que formam a identidade da escola. Construído por várias mãos, este deve ser o “retrato da escola”, com seus limites e perspectivas (LONGHI; BENTO, 2006; PICOLI; CARVALHO, 2008; SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

Conforme Galina e Carbello (2008) a compreensão das instâncias colegiadas também é fundamental, visto que uma das características da democracia é o compartilhamento das decisões e informações. Isto significa envolver pais, alunos, professores e demais funcionários na gestão escolar. As decisões tomadas coletivamente tem um valor qualitativo muito maior, pois representam verdadeiramente os anseios da comunidade.

Nesse contexto, o Conselho Escolar é o órgão mais importante do processo de gestão democrática, como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. Sua participação deve estar ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar. Assim, seu enfoque principal é acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e do processo ensino-aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), reconhecemos que a boa relação entre a escola e a sociedade no contexto da gestão democrática possibilita aprimorar a qualidade social da educação, garantindo a unidade nos processos de tomada de decisões a partir da participação de todos com um propósito comum (SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

Nessa perspectiva, faz-se necessário estudo acerca da gestão das escolas públicas, investigando como as comunidades escolares estão colocando em prática os princípios de democracia no que diz respeito à participação na elaboração/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) bem como nas demais decisões no campo administrativo e/ou pedagógico.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas de uma escola pública de Mirassol d’Oeste – MT, tendo em vista a importância de uma gestão democrática voltada para a promoção de um processo ensino-aprendizagem com qualidade e participação de todos.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Irene Ortega, uma das nove escolas públicas estaduais do município, localizada no bairro Cohab, em Mirassol d’Oeste – MT (Figura 01).

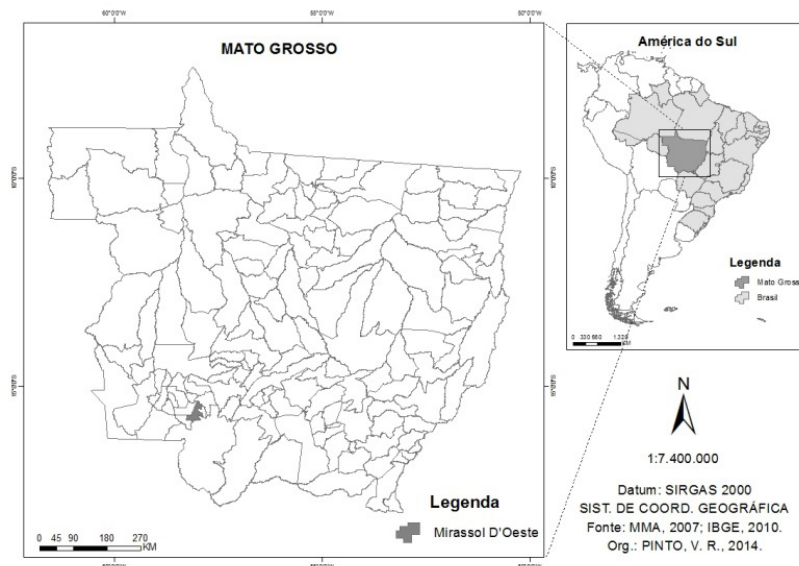


Figura 1. Localização geográfica do município de Mirassol D'Oeste, Mato Grosso, Brasil.

A unidade escolar oferece o Ensino Fundamental no período diurno e os Ensinos Fundamental e Médio na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – no período noturno. A escola possui 35 funcionários em exercício, sendo 16 efetivos e 19 interinos. Alguns deles possuem carga horária muito pequena, sendo, portanto, pouco participativos nesta unidade escolar e mais atuantes na unidade escolar em que possui carga horária maior. O corpo discente corresponde a aproximadamente 250 alunos. No período noturno há uma maior predominância de alunos adultos, os quais trabalham durante o dia e cursam a modalidade EJA, a fim de recuperar o tempo perdido fora da sala de aula.

Um questionário estruturado contendo questões objetivas e dissertativas foi aplicado aos profissionais da educação da referida unidade escolar, por amostragem. Participaram da pesquisa diretora, equipe pedagógica, professores e funcionários não docentes (CASTOLDI; BERNARDI; POLINARSKI, 2009).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos questionários respondidos, é possível analisar se a unidade escolar em questão está vivendo uma gestão democrática e participativa e como está ocorrendo a participação da comunidade escolar.

Para uma gestão democrática, o primordial é trabalhar em consonância com o Projeto Político-pedagógico da escola. Quando questionados sobre o conhecimento do PPP da escola, 100% dos entrevistados afirmaram conhecer o documento. O Projeto Político-pedagógico deve ser construído coletivamente pelos vários segmentos da escola, como alunos, pais, professores, gestores, funcionários e representantes da comunidade local. Segundo Longhi e Bento (2006, p. 01) “o projeto norteia o trabalho da escola por encaminhar ações para o futuro com base na sua realidade atual e

sua história”. Por isso, é fundamental que este seja construído com a participação de todos.

Conforme a maioria dos entrevistados, a elaboração/reelaboração do PPP na referida escola ocorre por meio de reuniões com a comunidade escolar, geralmente na semana pedagógica, com a leitura do mesmo e de outras fontes, embasados nas orientações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Há participação de parcela significativa de profissionais da educação, sendo ouvidas as opiniões e sugestões dos participantes e atendidas, quando pertinentes. Entretanto, ainda não é suficiente a participação da comunidade. Conforme abordado por um dos entrevistados, alguns não participam devido à indisponibilidade de tempo e/ou, às vezes, falta de interesse. Ocorre também que alguns profissionais ainda não estão contratados no período em que estas questões são discutidas, no início do ano letivo.

Para que o Projeto Político-Pedagógico de uma escola realmente tenha significado, todos os envolvidos nesse processo devem estar cientes de que fazem parte dele, tendo em vista sua importância, para que este não seja apenas um documento, mas um instrumento norteador para um trabalho pedagógico desenvolvido coerentemente entre teoria e prática. É fundamental que haja uma sensibilização do grupo sobre a importância de todos os seus integrantes participarem e serem coautores do PPP. Essa sensibilização deve atingir a todos, comprometendo-os na elaboração do projeto. Isso pode ocorrer por meio de discussões entre o grupo e conversas sobre o que esses agentes sonham para o futuro e o que pensam ser essencial para viverem felizes. Quando não ocorre essa sensibilização dos envolvidos, muitos acabam desistindo de participar em virtude de não entenderem a proposta ou, simplesmente, não se verem como parte importante na construção (LONGHI; BENTO, 2006).

Em relação aos projetos desenvolvidos pela escola no intuito de melhorar a qualidade do ensino aos alunos, trabalhando de forma interdisciplinar ou não, todos afirmaram estar inseridos em algum dos projetos. Nesse sentido, Barros (2010) afirma que o objetivo de se trabalhar com projetos na escola é o de proporcionar um ambiente favorável ao saber, dinamizando a aprendizagem e abrindo um espaço de trocas de conhecimento, entre o professor e os alunos.

O desenvolvimento de projetos na escola dá um sentido mais amplo às práticas escolares. Além disso, trabalhando de forma interdisciplinar, evita a fragmentação dos conteúdos e torna os alunos corresponsáveis pela própria aprendizagem (MOÇO, 2011). Segundo Prado (2003, p.2), “na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”.

O trabalho com projetos não deve ser visto apenas como uma forma diferenciada da metodologia, mas sim como uma maneira de resignificar a função da escola. Para isso, é necessário mudar a concepção de ensino e aprendizagem e, logo, na postura do próprio professor (PRADO, 2003).

Analisando a participação da comunidade escolar nos eventos realizados

pela escola, desde reuniões pedagógicas e administrativas até palestras e eventos comemorativos, os profissionais da educação relataram haver uma boa participação, porém, ainda é preciso que mais membros da comunidade escolar tomem consciência da importância de sua participação. Conforme alguns autores, o fato de pais e professores atuar juntos nos aspectos educacionais estabelece situações de aprendizagem de mão dupla, com cooperação entre ambos, obtendo melhoras significativas no processo ensino-aprendizagem dos alunos (VIVAN, 2008).

Todos os educadores entrevistados afirmaram também participar das reuniões administrativas e/ou pedagógicas na escola no decorrer do ano, todavia, um deles relatou participar das reuniões, porém não opinar nem propor sugestões de melhorias no processo ensino-aprendizagem dos alunos e para as questões administrativas da escola. Segundo Longhi e Bento (2006), há diversas formas de os funcionários participar: se informar do que ocorre na escola; buscar as questões que influenciam o trabalho desenvolvido na escola; relatar, por meio de questionários e entrevistas, sua prática e o que acreditam ser necessário mudar para ter um ensino de melhor qualidade; procurar trazer soluções para as questões-problema da escola, entre outras.

Longhi e Bento (2006) afirmam ainda que a participação dos diferentes segmentos da escola faz com que, na sua individualidade, cada integrante perceba a importância da sua função em relação à organização e o funcionamento da escola. Nesse sentido, todos os entrevistados relataram que as opiniões/sugestões dos diferentes segmentos da unidade escolar são ouvidas e levadas em consideração pela gestão da escola, o que torna prazerosa e significativa a participação dos integrantes da instituição escolar.

Nesse contexto, as reuniões pedagógicas são momentos de reflexão em que todos os envolvidos podem colaborar para melhorias no processo de ensino-aprendizagem. As reuniões administrativas e assembleias com a comunidade em geral também se constituem num excelente mecanismo de participação. Além disso, esses encontros propiciam um ambiente de comunicação, trocas de experiências, respeito entre os indivíduos e elimina os grupos de poder dentro da escola (PETRIS; CARBELLO, 2008).

Ocorre, como já mencionado, a ausência de integrantes da escola nas reuniões devido a indisponibilidade de tempo, devido ao corre-corre diário. Assim, na maioria das vezes, como relata Longhi e Bento (2006), os encontros presenciais com todos os integrantes são quase impossíveis. Assembleias gerais, com a participação de um número significativo de participantes enriquecem o debate, porém não se deve inviabilizar a construção de um projeto ou um evento tendo em vista a impossibilidade de reunir todos. Dessa forma, os autores afirmam que, nesse caso, primeiramente, se deve festejar os presentes ao invés de se lamentar os ausentes e depois, encontrar meios de fazer com que essa participação ocorra com mais integrantes da instituição.

Longhi e Bento (2006) trazem também algumas formas de promover a participação de um número maior de pessoas na escola, mesmo a distância. Aos que têm acesso facilmente ao mundo virtual, encontros por meio da rede de computadores é uma boa alternativa. Aos que não têm acesso a esse meio de comunicação, há de se pensar em

outros meios. No ato da matrícula, por exemplo, pode ser entregue um questionário às famílias para que respondam e devolvam no primeiro dia de aula. Outra maneira é marcar uma entrevista particular com os pais ou responsáveis dos alunos, com liberdade para eles expor seus pontos de vista, mesmo em relação a assuntos que não foram previstos para o momento. Visitas domiciliares também podem ajudar a conhecer a realidade das famílias. Pode ainda desenvolver projetos que busquem retratar a identidade socioeconômica-cultural de cada criança na própria sala de aula, ou ainda o professor pode obter informações dos alunos por meio de desenhos que as crianças façam retratando a sua realidade, os seus desejos e seus sonhos em relação à vida e à escola.

Tendo em vista que professores e demais funcionários da escola devem ter um comprometimento profissional e ético em relação à qualidade da educação, é necessária a sensibilização destes em relação ao assunto. Além disso, os alunos e seus familiares precisarão encontrar força e motivação na equipe de funcionários da escola para confiarem na importância desta construção coletiva (LONGHI; BENTO, 2006).

Fica claro então, que a busca de uma gestão democrática inclui, obrigatoriamente, uma ampla participação de representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas. Uma ampla participação garante a transparência das decisões e o controle sobre os acordos estabelecidos, contribuindo para que sejam contemplados os interesses de todos os segmentos da escola (VEIGA, 2002).

Borges e Altoé (2008) reforçam a ideia de que a escola que se preocupa com a democracia deve, não apenas eleger seu gestor de forma democrática, mas também dar oportunidades para que seus professores, pais, alunos, funcionários, equipe pedagógica, ou seja, toda a comunidade escolar, tomem as decisões necessárias ao seu bom funcionamento e conseqüente cumprimento de sua função social, de forma coletiva. No entanto, a gestão democrática na escola pública não pode ocorrer fora do princípio universal da organização. Conforme os autores, a participação de seus integrantes deve ocorrer, especial e preferencialmente, por meio dos órgãos colegiados, para que não se corra o risco de, em vez de contribuir, ser extremamente danosa à vida da escola.

Segundo Antunes e Carvalho (2008), a ação do gestor da escola é de extrema importância para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização das relações e do ensino. Por ser a autoridade máxima na escola, o gestor que prima por uma gestão democrática deve exercer sua função baseada na liderança e competência, mantendo a escola em atividades harmoniosas, participativas e produtivas, pois a essência da gestão é fazer a instituição operar com eficiência e sua eficácia depende, em grande parte, do exercício da liderança (BETTIM et al., 2010).

Nessa perspectiva, os entrevistados enfatizaram que, numa gestão democrática e participativa, o diretor/gestor escolar deve administrar/gerir a escola de forma

transparente e envolver todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, garantir que todos os membros tenham liberdade para expor suas ideias, além de estar aberto às opiniões, sugestões e possíveis mudanças e trabalhar em prol da sensibilização dos demais membros a respeito da importância da participação de cada um. De acordo com Lück (2009), uma das competências básicas do diretor escolar é exatamente a de promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos a respeito da educação e da função social da escola, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos.

Segundo os profissionais entrevistados, alguns dos princípios da democracia é a igualdade e o respeito entre todos os segmentos da unidade escolar. O que garante uma gestão educacional democrática e participativa é a eficácia do gestor em trabalhar de forma coletiva. Dessa forma, eles reforçam que ao diretor/gestor da unidade escolar compete a ação de coordenar as relações entre todos os profissionais, alunos e demais membros da comunidade, enfocando uma educação que permita uma relação democrática e participativa entre ambos. Lück (2009) corrobora com esta ideia, quando afirma que na escola, o diretor é o profissional responsável pela liderança e organização do trabalho dos que nela atuam, orientando-os no desenvolvimento do ambiente educacional, promovendo aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, capacitando-os a enfrentar e superar os desafios que lhes serão apresentados.

O gestor escolar pode ser comparado a um maestro, onde o sucesso de seu trabalho depende do empenho e do saber-fazer dos demais participantes da orquestra. Isso deixa claro que o diretor não trabalha sozinho, mas como uma orquestra, em que ele dá os comandos, está à frente, e os membros da equipe executam tarefas fundamentais para atingir o sucesso. Cabe ao gestor incentivar (BETTINI et al., 2010).

Vale ressaltar, conforme os profissionais da referida unidade escolar, que o diretor/gestor não deve dedicar-se apenas a parte administrativo-burocrática da escola, e se afastar da parte pedagógica, pois é de extrema importância sua participação em todos os setores da escola, principalmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem dos alunos. Para que haja de fato uma gestão democrática na escola é fundamental a existência de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Uma escola dita democrática deve estar aberta ao diálogo com toda a comunidade escolar, sem distinção e criar novos meios de se adaptar à participação efetiva de todos os membros.

Nessa perspectiva, a gestão da Escola Estadual Irene Ortega foi classificada pelos funcionários entrevistados como uma gestão democrática e participativa, visto que são constantes as reuniões para tomada de decisões, onde todos têm o direito e o dever de expressar suas ideias, sugestões e opiniões. Foi enfatizado ainda que, eventualmente, as sugestões não têm garantia no atendimento, pois nem sempre os problemas dependem apenas do gestor ou do CDCE, mas de hierarquias superiores

a estas, como a Secretaria de Estado de Educação.

Os profissionais da educação da referida unidade escolar relataram ainda que são sempre informados das atividades realizadas na escola. Conforme Cesar Luiz (2008), a prática do diálogo é uma alternativa que leva os gestores, em parceria com as instâncias colegiadas, “a uma verdadeira práxis como ação e reflexão para uma educação transformadora”. Isso reforça a importância do diálogo para que as relações dentro da escola ou de qualquer outro ambiente aconteçam de forma mais humana.

Mais um instrumento fundamental para uma gestão escolar democrática é o Conselho Escolar (SOUSA; OLIVEIRA, 2011), espaço em que os integrantes da instituição podem exercer seus direitos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Apesar disso, cerca de 44% dos entrevistados afirmaram nunca ter participado de um Conselho Escolar. Os outros 56% disseram que participam ou já participaram (Figura 2).



Figura 2. Representação gráfica das respostas dos profissionais da educação à questão: Você participa ou já participou de algum Conselho Escolar?

Nesta instância, a gestão deixa de ser o exercício de uma só pessoa, passando a ser uma gestão colegiada, na qual os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade. Assim, divide-se o poder e também, as consequentes responsabilidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). O conselho dá uma grande contribuição à escola, pois atua na elaboração de alternativas a fim de garantir e assegurar um ensino de qualidade social. Dessa forma, seu papel é imprescindível, tanto no aspecto administrativo, quanto na dimensão pedagógica. (BETTINI et al., 2010).

Ainda segundo o Ministério da Educação (2004), é fundamental compreender que a educação é uma prática social que visa o desenvolvimento de cidadãos conscientes, autônomos e emancipados. Nessa perspectiva, o Conselho Escolar, como um mecanismo de gestão democrática colegiada, tem por função básica conhecer a realidade e indicar caminhos que levem à realidade desejada.

Aproximadamente 90% dos profissionais que foram questionados afirmaram conhecer os membros do CDCE e a rotina das ações deste conselho na comunidade

escolar (Figura 3). De acordo com eles, os membros do CDCE se reúnem periodicamente para discutir sobre os assuntos da escola e tomar as decisões cabíveis a este órgão colegiado. O CDCE e a direção da escola não medem esforços para atuar em busca de melhorias para a escola, tanto no campo administrativo quanto no campo pedagógico. Vale ressaltar que os dados e as informações analisados pelo Conselho Escolar e as decisões tomadas devem ser divulgados a toda a comunidade escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).



Figura 3. Representação gráfica das respostas dos profissionais da educação à questão: Você conhece os membros e a rotina das ações do CDCE na comunidade escolar?

De acordo com Bettim et al. (2010), compartilhando os direitos e deveres e exercendo a cidadania é que verdadeiramente se faz uma gestão democrática, que tem como objetivo principal a aprendizagem do aluno. O Conselho Escolar constitui a própria expressão da escola, uma vez que dá voz aos diversos integrantes da instituição escolar que, coletivamente, construirão uma gestão que assegura autonomia e qualidade à escola.

Para saber se houve um processo democrático num determinado país ou instituição, deve-se procurar saber se aumentou o número de membros que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito e os espaços nos quais podem exercer esse direito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Assim, as instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar e Grêmios Estudantis, por exemplo, constitui em exemplos desses espaços, entre tantos outros possíveis. A Escola Estadual Irene Ortega não possui Grêmios Estudantis.

4 | CONCLUSÕES

A democratização da educação é um direito constitucional, no entanto, ela se tornará efetiva e real somente mediante a participação de toda a comunidade escolar, opinando, discutindo, refletindo e interferindo nas decisões administrativas e pedagógicas da instituição.

Nessa perspectiva, a gestão da referida unidade escolar foi classificada como uma gestão democrática e participativa, mediante análise dos questionários respondidos pelos profissionais da educação, tendo em vista que a mesma trabalha em torno dos princípios da gestão democrática, como participação, descentralização do poder, transparência, igualdade e respeito entre todos os segmentos da unidade escolar.

Como visto, é extremamente importante a vivência da gestão democrática na escola para um ensino de melhor qualidade e satisfação de todos os envolvidos nesse processo. Apesar de haver boa participação dos diferentes segmentos da escola, ainda é necessária maior sensibilização dos profissionais da educação e comunidade escolar em geral em relação à importância de sua participação, para assim haver, de fato, uma gestão 100% democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Rosmeiri Trombini; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. O gestor escolar. IN CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de et al. (org.) **Gestão Escolar**. Maringá-PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 132p.

PETRIS, Marlene; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Regimento escolar perspectiva democrática para a gestão disciplinar. IN CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de et al. (org.) **Gestão Escolar**. Maringá-PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 132p.

BARROS, Jussara de. **Projetos Escolares: A Motivação para Aprender**. 2010. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/orientacoes/projetos-escolares-motivacao-para-aprender.htm>> Acesso em: 27 Ago. 2013.

BETTIM, Claudia; PEREIRA, Célia; TREVIZANI, Josiani Pancieri; PEREIRA, Silvani. **Gestão democrática escolar: um estudo de caso na EMEF □Dr. Renato Araújo Maia□**. 2010. 58p. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Nova Venécia.

BORGES, Benedito; ALTOÉ, Neusa. **Gestão democrática da escola pública perguntas e respostas**. IN CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de et al. (org.) **Gestão Escolar**. Maringá-PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 132p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASTOLDI, Rafael; BERNARDI, Rosângela; POLINARSKI, Celso Aparecido. Percepção dos problemas ambientais por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, v.1, n.1, p.56-80, 2009.

CESAR LUIZ, Nilma de Oliveira. **O diálogo na efetivação da Gestão Escolar Democrática**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ponta Grossa. 2008. 74p.

GALINA, Irene de Fátima; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Gestão democrática e instâncias colegiadas. IN CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de et al. (org.) **Gestão Escolar**. Maringá-PR:

Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 132p.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto Político-pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. v. 3, n. 9, p. 173-178, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 143p.

MATO GROSSO. Lei nº 7.040, de 1º de Outubro de 1998. Diário Oficial do Estado, Cuiabá, MT, 1º Out. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Programa nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília □ DF, 2004. 69p.

MOÇO, Anderson. **14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos**. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/14-perguntas-respostas-projetos-didaticos-626646.shtml?page=0>> Acesso em: 27 Ago. 2013.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cad. Pesq. São Paulo**. v. 60, p. 51-53, 1987.

PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Gestão democrática e a construção coletiva do Projeto político-pedagógico. IN CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de et al. (org.) **Gestão Escolar**. Maringá-PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 132p.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos**. Gestão Escolar e Tecnologias. 2003. 14p.

SOUSA, Dalvaneide Confessor de; OLIVEIRA, Roberto Veras de. **Desafios da gestão democrática na escola**: estudo de caso na Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador José Sarney (Cacimba de Dentro - PB). 2011. 19p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal). Paraíba.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIVAN, Dirceu. **A gestão escolar na educação democrática**: construção participativa da qualidade educacional. 2008. 118p. Monografia (Especialização em Formulação e Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Londrina-UEL. Londrina.

GESTOR / COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROMOTOR E MULTIPLICADOR, DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ, NO CONTEXTO ESCOLAR

Carlos Fernando do Nascimento
Cleonildo Mota Gomes Júnior

RESUMO: O presente artigo teve como principal objetivo trazer ao conhecimento dos diversos atores envolvidos com a educação formal, que tanto o gestor educacional, quanto o coordenador pedagógico, possa e devem intervir da melhor forma possível, na elaboração e na execução do projeto político pedagógico da escola em que atuam, subtraindo ou indicando conteúdos, que de uma forma ou de outra, mantenha o currículo sempre atualizado. Porque os conteúdos, além de contribuir com o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, contemplem também a relevância da história local e a solução pacífica dos diversos tipos de problemas vivenciados pela comunidade escolar. Assim, o presente estudo é oriundo de uma pesquisa bibliográfica na qual, teóricos como: Freire (1996), Libâneo (2004), Izquierdo (2010), Schilling (2011), dentre outros, contribuíram da melhor forma possível, com a fundamentação desse objeto da pesquisa, deixando claro que tanto na formação educacional dos profissionais da área da educação, quanto nos alunos, às lacunas provocadas pela ausência de tais conteúdos, os quais deveriam fazer parte dos currículos e da grade curricular desde as séries iniciais

até as diversas graduações, mestrados e outras tantas formações acadêmicas. O estudo revelou a necessidade de disseminar nas salas de aulas, nas mais diversas modalidades do ensino, os conteúdos elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sensibilizando os estudantes sobre os direitos sociais, assegurados e garantidos na supracitada declaração. Pois, os conhecimentos destinados à educação para a paz, visem à sociabilidade, a corresponsabilidade, a construção de uma sociedade mais justa, altruísta, pacífica e menos, bem menos violenta.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura de Paz. Direitos Humanos. Educação e cidadania.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Para a Paz ou simplesmente Uma Cultura de Paz, deveria ser uma prioridade nos mais diversos campos do conhecimento, porque é inadmissível que tais conteúdos até os dias atuais, não sejam trabalhados dentro das nossas salas de aulas, bem como, no entorno e na comunidade onde a escola é situada. Por sua vez, tanto o Gestor quanto o Coordenador Pedagógico, podem e devem intervir da melhor forma possível, na elaboração e na execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que atuam, subtraindo ou indicando

conteúdos, que de uma forma ou de outra, mantenha o currículo sempre atualizado, até porque os conteúdos, além de contribuir com o desenvolvimento biopsicossocial dos discentes, devem contemplar também a importância da história local e a solução pacífica dos diversos tipos de problemas vivenciados pela comunidade escolar na área em questão. Desta forma buscou-se refletir a partir das concepções literárias a compreensão mediante as práticas pedagógicas evidenciadas para o desenvolvimento da cultura de paz no âmbito das escolas, além disso, enfatizar o papel social do Gestor e do Coordenador Pedagógico para a construção de ações estratégicas para a prática de uma educação para a Paz enquanto fator favorável ao combate da violência dentro e fora desses espaços. Por fim, refletir mediante a necessidade de se constituir uma prática pedagógica para o fortalecimento de uma cultura de Paz.

Como ultimamente a violência, a intolerância, o desrespeito, a individualidade, a injustiça, a inversão dos valores éticos e morais e outros do tipo só aumentam, mostra-se claramente que se faz necessário socializar e disseminar nas salas de aula, nas mais diversas modalidades do ensino, os conteúdos elencados tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), conscientizando os alunos sobre seus direitos sociais, individuais e coletivos, assegurados e garantidos na supracitada declaração, quanto os conhecimentos produzidos e destinados a uma educação para a paz, visando a sociabilidade, a corresponsabilidade e o sentimento de pertencimento a uma sociedade mais justa, altruísta, pacífica e menos, bem menos violenta, excludente, opressora, injusta e etc. Porque muito dos problemas vivido e presenciado nos dias atuais, poderiam ser prevenidos e evitados, se a educação cumprisse o seu papel libertador, transformador e revolucionário, já que numa sociedade bem educada, o bem comum, a justiça social, a isonomia e outros do tipo, se fazem presente no cotidiano das pessoas.

Contudo, é importante que as escolas contribuam através de uma educação alicerçada nos valores éticos e morais, como é o caso da Educação Para a Paz, sendo oferecida em conjunto com a DUDH, a qual além de esclarecer as pessoas sobre seus direitos sociais, individuais e coletivos, também nos trás em alguns artigos, conteúdos falando sobre os nossos deveres, conhecimentos indispensáveis para o sucesso e a paz nas relações humanas.

Desta forma, o presente estudo consistiu em uma pesquisa de caráter exploratório que se visa proporcionar maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito ou construir hipóteses que determinam a favor de uma prática pedagógica para a cultura de Paz, desenvolvida pela Gestão/Coordenação Pedagógica enquanto exercício pleno da Cidadania nos espaços escolares. Desta forma foram utilizados neste estudo algumas leituras a partir do contexto de Freire (1996), Libâneo (2004), Izquierdo (2010), Schilling (2011), os quais serviram de suporte para a compreensão em face a cultura de Paz no âmbito educacional. Quanto à natureza a abordagem desenvolvida esse estudo, contou com a abordagem qualitativa que se buscou identificar conceitos e concepções dos autores supracitados, esse através de um levantamento bibliográfico,

baseando-se na revisão de literatura em relação a uma prática pedagógica voltada para a uma educação para a cultura de Paz.

Contudo, as leituras que foram feitas no decorrer desse estudo tornaram-se fundamental nessa construção porque foram consideradas como leituras seletivas para a escolha do material que se adequam a discussão objetivada dese estudo. Após essas etapas, o estudo em questão foi primordial para a temática em evidência porque revelou através da revisão literária a qual subsidiaram nessa construção do conhecimento decorrente ao estudo em questão, porque se constitui na compreensão do papel social do profissional – gestor/coordenador pedagógico – em suas intervenções diante as práticas pedagógicas enquanto desenvolvimento de uma educação para a cultura de Paz.

É relevante destacar que para a construção desse corpus foram escolhidos alguns aspectos significantes para essa discussão como: a gestão/coordenação pedagógica, em sua prática didático / pedagógica tem favorecido aos educandos/as, uma educação pautada nos princípios de uma educação para a paz, favorecendo o exercício pleno da sua cidadania? De que forma a ausência dos conteúdos elencados na DUDH, podem prejudicar o desenvolvimento biopsicossocial dos seus discentes nas questões que visem uma vida e uma convivência mais feliz, segura, fraterna, pacífica e outras, em casa, na escola, na comunidade, no trabalho e por fim, na sociedade como um todo? Como se dão esses prejuízos ao longo dos anos, tendo em vista a ausência e a garantia dos direitos sociais, individuais e coletivos, indispensáveis a formação da consciência crítica dos seus alunos, a garantia dos seus direitos humanos e a sua dignidade humana?

Porque a ausência de uma prática didática/pedagógica, da gestão/coordenação, poderá intervir para a construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos e nos valores éticos e morais, possibilitando aos educandos também uma cultura de paz? Como busca dessas inquietações apontadas, foi utilizada como coleta de dados a técnica da análise do conteúdo, cuja proposta seguiu alguns procedimentos que subsidiou na compreensão a temática em evidência, porque na prática das análises dos conteúdos utilizamos as inferências de conhecimentos, esta que recorre segundo Bardin (2011) as indicações (quantitativos ou não), mas que passam por fases até chegar à compreensão dos fatos. As análises do conteúdo foram importantes nessa construção do conhecimento, porque se constituiu em uma técnica de análise das comunicações encontradas nas literaturas utilizadas na pesquisa. Essa técnica utiliza-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, os quais serviram de base para a compreensão sobre a temática em questão.

2 | GESTOR/COORDENADOR PEDAGÓGICOS COMO PROMOTORES E MULTIPLICADORES, DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ, NO CONTEXTO ESCOLAR

Pautar sobre Gestor/Coordenador Pedagógicos como promotores e multiplicadores, dos direitos humanos e da educação para a paz, no contexto escolar é importante compreendermos qual o papel social do gestor educacional. Porque conforme elucida Silva (2009) ele é considerado como o principal responsável pela escola e ao realizar suas funções, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos, continuando ela afirma ainda que a autoridade, a responsabilidade, a decisão, a disciplina e a iniciativa, são fatores e características que estão estritamente relacionadas com o papel do gestor educacional.

Neste contexto se percebe a importância e a influência que o gestor educacional tem ao indicar aos demais membros da escola a necessidade de inserir novos conteúdos na grade curricular, bem como, favorecer e ajustar da melhor forma possível, a formação continuada do seu corpo docente, para que o mesmo bem qualificado e devidamente capacitado, possa passar da melhor possível os conhecimentos a serem trabalhados dentro da sua sala de aula, com os seus discentes. Os quais serão indispensáveis para a inserção e a participação social positiva, dos seus alunos na comunidade e na sociedade como um todo, por isso o gestor deve atentar ainda, para a necessidade de estar sempre atualizando o projeto político pedagógico da escola sob sua gestão, para que este não fique ultrapassado e obsoleto, prestando assim um desserviço aos seus alunos, bem como, aos demais atores, que utilizam a educação de uma forma ou de outra, como instrumento de crescimento pessoal, profissional, social, espiritual e outros. Nesta direção Libâneo (2004, p.217) afirma que:

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

É por essas e por outras razões, que os conteúdos a serem repassados em sala de aula, especialmente o contexto da cultura de paz, a princípio, devem atender as necessidades básicas dos seus educandos, para em seguida oferecer aos mesmos, conteúdos que os auxiliem também, na sua ascensão pessoal e social como um todo. Para França (2018) o coordenador pedagógico tem extrema importância no ambiente escolar, tendo em vista que ele promove a integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, pois tem papel estratégico na mediação entre as diferentes instâncias do conhecimento. Diante do que foi exposto, fica claro a

importância e a necessidade de utilizar esse profissional da área educacional, áreas estas que auxiliam tanto na composição do projeto político pedagógico da escola, quanto na formação e na capacitação dos professores, afim de que estes facilitem o processo de ensino / aprendizagem dos alunos. Além disso, esses profissionais da educação também devem ser considerado como promotor e multiplicador da educação para a paz e dos direitos humanos, já que ao longo da vida, durante nossa formação escolar muito dos conhecimentos, que nos serão repassados ficaram obsoletos, aos quais Alves (2012, p.24) se refere da seguinte maneira “dentro de pouco tempo quase tudo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida”.

Como é de conhecimento, têm muitos conteúdos que não serão tão úteis, quanto aqueles que no cotidiano nos asseguram os meios de fazer justiça, de viver e conviver em paz, uns com os outros, dentro ou fora de casa, da escola, dos grupos sociais, comunidades ou da sociedade como um todo. Entretanto, é preciso fazer com que nossos alunos tomem conhecimento de preferência na escola de conteúdos que possam contemplar e fundamentar seus direitos sociais, individuais e coletivos, bem como, de que maneira podem acessar a DUDH e ainda como podem utilizar em benefício próprio ou coletivo, os bons frutos de uma EDUCAÇÃO PARA A PAZ. De acordo com Freire (1996, p.85-86) justifica que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferindo na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Ainda conforme Freire (1996), qualquer pessoa ao tomar ciência de um erro, de uma exploração indevida, de um abuso e outros, tem o dever ético e moral, de corrigir o erro, o engano, a falha e etc. procurando melhorar sempre o resultado do objeto da pesquisa, facilitando assim a vida e a convivência das pessoas, tanto em suas atividades laborais, quanto acadêmicas, sociais e outras.

Qualquer pessoa ao tomar ciência de um erro, de uma exploração indevida, de um abuso e outros, tem o dever ético e moral, de corrigir o erro, o engano, a falha e etc. procurando melhorar sempre o resultado do objeto da pesquisa, facilitando assim a vida e a convivência das pessoas, tanto em suas atividades laborais, quanto acadêmicas, sociais e outras. Por sua vez, qualquer pessoa que se aproprie de um determinado conhecimento, pode ser protagonista e intervir no curso da história, principalmente nas questões que dizem respeito a importância da melhoria da história local, sua cultura, seus costumes, seus problemas e etc. Entretanto, se há violação dos direitos humanos, violência, inversão dos valores éticos e morais, tráfico e uso

de drogas, impunidade e outras tantas mazelas pessoais e sociais, fica evidente a necessidade de repensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como, os conteúdos da grade curricular, que ora estão sendo repassados aos nossos alunos. Nesta direção, Schilling (2011, p. 185) exemplifica que:

Quando os jovens se interessam por um tema, eles se aprofundam nos estudos por conta própria, buscam informações, conversam com quem conhece o assunto. Se o conhecimento é buscado com prazer, ele não se converte em instrumento de poder (que é uma violência) e então os jovens de fato aprendem. O importante é que eles possam organizar seu tempo e assim libertar o conhecimento da grade curricular e da grade horária.

É importante ressaltar que quando o aluno tem acesso às informações contidas na DUDH e no que pré-estabelece como regras universais a Educação Para a Paz, utilizando e praticando o que lhes foi ensinado no cotidiano, fica mais fácil do aluno se aprofundar nesse tipo de conhecimento, pois identificam a sua utilidade e passam a saber o quanto são importantes e indispensáveis no seu dia-a-dia. Por isso, tanto no PPP, quanto na grade curricular da escola, esses conteúdos precisam ser explorados e trabalhados exaustivamente no cotidiano da comunidade escolar, evitando assim que eventos negativos e danosos a vida, a dignidade humana e a sociedade, encontrem campo fértil e as facilidades possíveis e desejáveis, para fazer seus estragos na vida e na sociedade.

Constata-se isso facilmente (no cotidiano) quando observamos as pessoas se pronunciarem sobre os Direitos Humanos, geralmente falam de forma negativa, já que a Educação Para a Paz, para essas pessoas, parece ser coisa de outro mundo, tendo em vista que pouquíssimas pessoas se dispõem a falar sobre a ela, principalmente sobre seus bons frutos, indispensáveis para a valorização da vida e a manutenção de uma possível paz pessoal, social e universal. Como é que se pode cobrar das pessoas, uma avaliação positiva de um determinado tipo de conhecimento, que elas desconhecem? Diz-se isso porque em várias ocasiões, ao se abordar e/ou questionar as pessoas sobre se elas já haviam lido a DUDH na íntegra, suas respostas, eram: não. A quem pode interessar a não socialização desses conteúdos? Até que ponto a disseminação desses conteúdos é prejudicial ou inviabiliza os interesses ocultos por trás dos mesmos? Numa organização social como a nossa, até quando devem omitir tais conteúdos? Será que vão conseguir ocultá-los por tanto tempo? Acredita-se que não. Neste contexto Souza (2002, p. 27), afirma que:

Habituar-se a este mundo pleno de mudanças não é fácil. Uma ideia leva tempo para consolidar-se. Igualmente, para transforma-se ou degradar-se. É da natureza humana defender-se e resistir ao que lhe é “ameaçadoramente” novo. Principalmente, em um estágio cultural onde ainda pouco aceitamos o outro, suas ideias e suas culturas, onde é difícil reconhecê-lo estando em seu lugar, uma vez que não reconhecemos muito bem nem o nosso próprio lugar nesta relação e no mundo.

Geralmente o conformismo, o comodismo e a pseudzona de conforto, nos deixam estagnados, marcando passo, reclamando de tudo e de todos, tornando-nos cada dia mais pessimistas, conformados e inertes, porém ao mudarmos, mudam também boa parte das nossas percepções, conceitos, culturas, costumes e outros, pois já dizia Freire (1996) mudar é difícil, mas é possível. É por esses e por outros motivos, que se faz necessário que nos dias atuais, seja indispensável despertar a consciência crítica dos alunos, do seu corpo docente, dos demais atores que atuam dentro da escola e por fim, da comunidade como um todo, para a importância de socializar os conteúdos contidos na DUDH. Socializando e praticando juntos, esses conteúdos podem nos ajudar a termos uma escola e uma comunidade mais segura, harmônica, pacífica, solidária e etc, já que cidadania e respeito à dignidade humana nunca será demais. Conforme o artigo 26º da DUDH (2013) justifica que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito;
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução 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 instrução que será ministrada a seus filhos. (2013, p.23)

Tendo em vista o desconhecimento e principalmente o preconceito que vez por outra a maioria dos profissionais da área educacional, bem como, a maioria das pessoas de outras áreas do conhecimento, demonstra quando precisam se pronunciar sobre os direitos humanos, se faz necessário fazer a divulgação e a conscientização da mesma, a princípio, com os profissionais da educação, para que estes se sintam mais capacitados e qualificados, possam se expressar melhor e emitir suas opiniões com um bom fundamento. Infelizmente, como qualquer profissional da área educacional tem a impressão de que em nossa sociedade não há o devido compromisso com a educação e esta não é levada a sério principalmente nas periferias onde se concentram uma grande massa excluída, ignorada, desrespeitada, enganada e etc. Nestes locais, qualquer estagiário da área educacional, quando estão estagiando, nos mais diversos campos do conhecimento, em especial da área educacional, podem constatar facilmente a falta de compromisso com uma educação de boa qualidade.

Ao tomarmos ciência das faltas, das falhas e dos objetivos de uma educação ineficiente e tendenciosa, vem algumas inquietações e junto a elas, alguns questionamentos do tipo: a quem interessa de fato a falta de uma educação libertadora, transformadora e isonômica? Por que os currículos das escolas locais, não contemplam e nem trabalham com os seus alunos, os problemas locais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma possível Educação Para a Paz e outros tantos conhecimentos,

visando a resolução pacífica dos conflitos, a prevenção ao bullying e outras? Já que a violência e a inversão dos valores éticos e morais, a cada dia aumentam? Entre outros tantos problemas sociais que diariamente contribuem com os desvios de conduta.

Visto que numa sociedade onde a cada dia que se passa, aumentam consideravelmente certas culturas negativas, como o jeitinho brasileiro, a coisificação da pessoa, a corrupção, dar presentes pensando em obter alguma vantagem pessoal, social e outras tantas, como é que vão levar a educação a sério e dar aos professores o devido valor e respeito? Mesmo diante de tantas adversidades e injustiças é indispensável que esses profissionais da área educacional, tenham a plena consciência da importância do papel que desenvolvem para a elevação do todo, em especial, nas questões que se referem ao processo de ensino /aprendizagem dos seus discentes, repassando aos mesmos, conhecimentos que os possibilitem uma vida melhor e uma convivência mais promissora, segura e pacífica, em casa, na comunidade, na sociedade e no mundo como um todo e com todos.

Como atualmente estamos muito intolerantes aos outros, ao novo, as novas ideias, novas culturas e etc, se faz necessário conteúdos e conhecimentos, que nos deixem mais abertos e mais receptivos aos outros, as suas culturas, as suas opções e etc. Uma vez que assim como eu e você, a outra pessoa, também é um sujeito de direito e o fato de nós não aceitarmos as suas opções ou ideias, e vice versa, não subtrai de nenhuma das partes, o dever de respeito mútuo, até porque é o respeito deve alicerçar e balizar as relações interpessoais, institucionais, culturais e outras. Desta forma deve-se pensar numa prática pedagógica que prime pela Cultura de Paz, sendo esta constituída a partir das bases legais prevista na Resolução N° 1/ 2012, que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, nos diz que:

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

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação; (*) Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 4;

VI - transversalidade, vivência e globalidade;

VII - sustentabilidade socioambiental.

Diante desta premissa é importante destacar que em alguns conflitos sociais é divergindo que convergimos, pois não há evolução onde não existe diálogo, diálogos existem para trocar conhecimentos e compartilhar experiências ou vice versa e quando se quer aprofundar ou ampliar o que existe, precisamos estar abertos e receptivos às novas possibilidades e oportunidades, na vida e nas relações como um todo. Assim, para nos ajudar a suprir essa necessidade é importantíssimo trabalhar a DUDH, a princípio dentro da sala de aula, já que esta é o local adequado para formar as pessoas,

para uma vida e uma convivência pacífica em sociedade, bem como, para a garantia da sua cidadania plena enquanto cidadão. Nesta direção, deve-se compreender o que se constitui a Educação em DH, pois segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em sua Resolução nº. 1/2012 informatiza que:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (MEC 2012, p.2)

Tendo em vista o conteúdo explícito, fica claro que enquanto não houver a disseminação dos conteúdos elencados na DUDH, não teremos como cobrar um melhor resultado das pessoas, uma vez que no PPP da escola e no seu currículo este conhecimento inexistente, por isso, o mesmo não é trabalhado como se devia ser. Mas o gestor em parceria com o coordenador pedagógico ou vice versa, pode estimular e garantir a inclusão de novos conteúdos, facilitando e assegurando aos seus alunos, o acesso e a assimilação dos conhecimentos contidos nesta resolução, com o objetivo maior de consolidar e atingir a contento, o que propõe a declaração universal dos direitos humanos. Neste contexto Schilling (2011, p. 185-186) elucida que uma educação voltada para os direitos humanos deve a princípio:

Lidar com os conflitos – os casos de bagunça, briga ou prejuízos ao bem comum – também deve ser coerente com seus princípios. Em uma estrutura hierárquica, a intervenção da autoridade reforça a discriminação e é mais um elemento de violência, com suspeitas, acusações, revistas, inspeções e humilhações. Na educação para os direitos humanos, os conflitos devem ser mediados pela comunidade. Todos – professores e alunos – participam da elaboração das regras e se responsabilizam por elas. E as regras podem ser sempre transformadas, se isto for da vontade da maioria.

Diante desta premissa, é de extrema importância tanto para o Gestor ou Coordenador Pedagógico, fazer uma releitura nos conteúdos, conhecimentos, comportamentos e atitudes diferenciadas dos alunos no seu espaço escolar, levando em consideração o simples objetivo de revisar e ajustar o que se fizer necessário para uma Cultura de Paz. Porque a educação para a paz deve mediante a justificativa de Jares (2007, p.44-45):

Concebemos a EP como um processo educativo, contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.

Logo, se faz necessário compreender que a educação para a paz, pode

perfeitamente contribuir de forma significativa não só com a garantia do acesso e a efetivação dos direitos humanos, como também, com a possibilidade de uma vida e uma convivência em comunidade ou sociedade, mais feliz, segura, fraterna, harmônica, pacífica e outras do tipo, pelo simples fato de resgatar e utilizar da melhor forma possível no cotidiano, os valores éticos e morais. Isso porque,

A construção da paz apresenta-se, ao longo da história, como uma tarefa importante e ao mesmo tempo inacabada. A educação para a paz não é supérflua, nem algo acrescentado às tarefas educativas, mas uma necessidade e uma exigência fundamental para a convivência cívica entre os povos e para que cada pessoa possa encontrar o equilíbrio interior em meio a atribulação do mundo atual. Por isso, uma educação para a paz deve envolver tarefas que levam a aquisição de hábitos individuais, sem esquecer que tem um papel no processo de socialização. (IZQUIERDO, 2010, p.94).

Deixando bem claro que se não melhorarmos a qualidade dos produtos midiáticos que adentram diariamente em nossa casa, trabalho, cursos e outros, que sob sua influência podemos facilmente passar a promover e a praticar normalmente a inversão dos valores éticos e morais, a violência e outras atitudes e comportamentos negativos, nocivos e prejudiciais a vida e a uma organização social pacífica. Assim, é importante, registrar que existem muitos conteúdos produzidos que podem perfeitamente auxiliar os profissionais da educação para trabalhar a educação para a paz dentro e fora da sua sala de aulas, para tal, basta pesquisar nas redes sociais sobre esses conteúdos específicos, podem ainda nos auxiliar instituições como UNESCO, ONU, UNIPAZ, GENTE QUE FAZ A PAZ e outras afins.

Muitas vezes o profissional da educação, ao não ter o seu devido valor e respeito reconhecido, acomoda-se, perdendo a sua motivação de pesquisar e ensinar, embora tenha consciência da importância do seu papel e dos seus serviços, para a transformação positiva tanto das pessoas quanto do universo em como um todo. Em se tratando de conhecimentos ou conteúdos para a paz, Jacques Delors, nos oferece uma grande contribuição, com os Quatro Pilares da Educação, segundo Weil (1993. p..124):

Para poder dar respostas ao conjunto de missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Diante disso e das nossas necessidades atuais, a escola precisa e deve estar atenta aos novos modelos de comunidade, bem como, as mudanças do comportamento humano, dentro e no entorno dessas comunidades, ajustando sempre que possível, o

projeto político pedagógico da escola, seu currículo e a sua grade curricular, inserindo-nos mesmos os conteúdos que contribuam com a resolução pacífica de conflitos, a prevenção das violências, *bullying*, biocídios e outros do tipo. Como bem justifica Izquierdo (2010, p.94) “a escola tem uma clara função socializadora, pois transmite não só conhecimentos e informações, mas também normas e valores, já que responde à necessidade dos grupos sociais de ajudar seus novos membros”. Assim, a educação para a paz além de ser viável, contribui de forma significativa com a evolução da sociedade, com a melhora do comportamento humano, com a redução da violência, com a paz pessoal e social, dentre outras melhorias e para que possamos obter tais resultados, o Gestor e o Coordenador Pedagógico precisam colocar em evidência uma prática pedagógica para a Cultura de Paz. Porque segundo Jacques Delors apud Weil (1993, p.124), a educação para Paz deve está contempladas nos Quatro Pilares da Educação, por que:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Aqui nota-se claramente que o papel da educação é transformador e não alienador, quando se aprende a conhecer, a fazer, a viver juntos e a serem, as pessoas tomam ciência da sua importância no todo, por isso, os conteúdos devem sim atender as necessidades básicas dos estudantes, principalmente adequando os novos conteúdos, a sua vida e ao seu contexto, para que possam obter bons resultados na escala social e terem uma boa convivência em sociedade. Logo, a educação para a convivência e para a paz se faz necessário que a escola potencialize e favoreça a transmissão de conceitos básicos sobre a paz, a convivência e o desenvolvimento de hábitos, estratégias, para a inserção DH, convivência e solidariedade, como justifica Izquierdo (2010).

Izquierdo (2010, p. 94) continua dizendo ainda que:

Um dos maiores desafios no sentido de preparar as novas gerações para extirpar a violência é, no campo da educação, ensinar a viver como pessoas. Nossa época reclama claramente uma urgência maior: ensinar e aprender a viver em sociedade. Essa tarefa exige uma revolução sociopsicológica e pedagógica que ainda está por se realizar.

Se a educação não atentar para as nossas necessidades atuais e continuar ignorando, subtraindo conhecimentos, dificultando e negando o suporte educacional adequado, para que nossos educadores possam prestar a vida, a sociedade e a espécie

humana os melhores frutos, obtidos por meio de uma educação de boa qualidade, as futuras gerações irão pagar um alto preço por tamanha negligência e descaso, é justo que eles paguem no futuro, por nossos erros ou omissões no presente?. Já a Declaração e Programa de Ação Sobre uma Cultura de Paz, das Nações Unidas, trás para o nosso conhecimento a seguinte orientação: sobre uma Cultura de Paz, no “art. 4: A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância” (apud Weil 1993, p.143/144). Deixando bem claro que tanto o ensino da declaração dos direitos humanos, quanto de uma educação para a paz, podem contribuir e auxiliar nossos educandos a serem pessoas mais esclarecidas, corresponsáveis e sociáveis.

Nesse contexto, é preciso que seja registrado ainda e é muito pertinente e interessante o que versa o art. 8 dessa mesma declaração, que diz o seguinte:

Desempenham papel-chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os professores, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, os que realizam atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores em saúde e de atividades humanitárias, os trabalhadores sociais, os que exercem funções diretivas nos diversos níveis, bem como, as organizações não-governamentais. (WEIL, 1993, p.149)

Como a Educação Para a Paz ou simplesmente Uma Cultura de Paz, deveria ser uma prioridade nos mais diversos campos do conhecimento, é inadmissível que tais conteúdos até os dias atuais, não sejam trabalhados dentro das nossas salas de aulas, bem como, no entorno e na comunidade onde a escola é situada. No programa de ação da mesma declaração, temos no item 3, a seguinte diretriz: “A sociedade civil deveria participar nos planos local, regional e nacional, com o objetivo de ampliar o alcance das atividades concernentes a uma Cultura de PAZ” (WEIL, 1993, p.150). Isso bem que poderia ser mais um dos pilares de sustentação, para uma sociedade mais justa e menos violenta, talvez não seja tão útil, porque podem comprometer o sucesso e as mordomias de uma minoria dominante, opressora e injusta, eis aqui alguns dos motivos pelo qual, a educação nunca cumpriu e não cumpre até hoje, o seu papel transformador e libertador.

Ainda temos o Manifesto 2000, que foi lançado no dia 04 de março de 1999, em Paris, na França, o qual foi assinado por um grupo de prêmio Nobel da Paz, que se reuniram em Paris, para a celebração do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre estes podemos citar os seguintes: Dalai Lama, Mikhail Sergeyevich Gorbachev, Nelson Mandela e outros. (WEIL, 1993). Dentre os objetivos ou metas a serem atingidas pelo Manifesto 2000, destacamos a seguinte:

É responsabilidade de cada um colocar em prática os valores, as atitudes e formas de conduta que inspirem uma cultura de paz. Todos podem contribuir para esse objetivo dentro da família, de seu bairro, de sua cidade, de sua região e de seu país

Se cada um de nós pensarmos e fizermos um pouquinho pela paz, tanto dentro de nossa casa, quanto fora dela, podemos viver e conviver com as outras pessoas, mais humanizadas, seguras, felizes e outros do tipo, mas o que podemos notar facilmente nos últimos anos é o isolamento social e individual, onde a impressão que se tem é a de que para uma grande quantidade de pessoas, o que mais importa é o seu bem estar para as quais, pouco importa como esse resultado é obtido. Devemos ter bem claro em nossa mente que precisamos ser corresponsáveis uns pelos outros, essa é uma regra básica quando se vive e convive em comunidades ou sociedades, temos que ter a plena consciência da importância que cada um de nós temos para as pessoas que nos amam, o fato de sermos estranhos a alguém, não nos dar o direito de nos ignorarmos, maltratarmos, matarmos e etc.

Portanto, não podemos e nem tampouco devemos viver e convivermos isolados como ilhas, somos pessoas e como tais precisamos recorrer e utilizarmos da melhor forma possível os conhecimentos, as práticas e as experiências positivas, que possam nos auxiliar a termos uma melhor qualidade de vida e de uma boa convivência. Para tal existem conteúdos como, por exemplo, as SETE PRÁTICAS PARA A PAZ, do programa para pacificadores, que pede que você siga uma prática específica, cada uma baseada no tema da paz, são elas: “Domingo: Existindo em prol da paz; Segunda-feira: Pensando em prol da paz; Terça-feira: Sentindo em prol da paz; Quarta-feira: Falando em prol da paz; Quinta-feira: Agindo em prol da paz; Sexta-feira: Criando em prol da paz; Sábado: Compartilhando em prol da paz” (CHOPRA, 2006, p. 299). Assim, temos aqui um conhecimento específico que pode nos ajudar a iniciar um trabalho pela paz, bem como, pode contribuir com a nossa formação pacifista, uma vez que todos os conhecimentos que possam nos auxiliar nas questões humanistas, serão sempre bem vindos, principalmente numa época onde a intolerância, o desrespeito, o egoísmo, a vaidade e outros do tipo, estão cada dia mais em aflorados.

Portanto vejamos o que nos diz Izquierdo (2010, p. 87): “A educação para a paz é o mais adequado e definido tema transversal que pode ser integrado ao currículo como parte essencial do contexto de todas as áreas curriculares”. Isso nos mostra e deixa bem claro que tanto o gestor educacional, quanto o coordenador pedagógico, tem um papel importante na elaboração da grade curricular e do projeto político pedagógico da escola na qual atuam.

Para Padilha (2008. p. 29-30):

A multiculturalidade é criação histórica e como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático e coletivo de fins comuns para uma convivência ética. Nesse sentido, a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o que se torna possível com a criação de espaços interculturais onde a multiculturalidade se fará presente e, por conseguinte, estabelecerá, num primeiro momento, o que

Freire chama de “unidade na diversidade” [...] e, num segundo instante, a luta pela construção de uma sociedade que fala de paz, mas que, para tanto, antes dela e mesmo como seu pressuposto, faz justiça.

É por essas e por outros, que uma Educação Para a Paz é indispensável, só ela em comunhão com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos trarão os conhecimentos indispensáveis para um bom entendimento entre as mais diferentes opções culturais, deixando bem claro que cultura é cultura e que por isso, não existe a que vale mais ou a menos valiosa, uma vez que todas as culturas têm a mesma importância e o mesmo valor, para seus praticantes ou adeptos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a desinformação de grande parte da população, principalmente quando se referem aos Direitos Humanos, nota-se claramente que essas pessoas desconhecem os conteúdos elencados na DUDH, uma declaração composta por 30 artigos, constituída após a segunda guerra mundial, mais precisamente no dia 10 de Dezembro de 1948, com o objetivo principal de garantir e assegurar as pessoas, dos países que são membros ou fazem parte da ONU, (Organização das Nações Unidas), o respeito à dignidade humana e aos direitos sociais, individuais e coletivos, indispensáveis a uma cidadania plena. Assim, torna-se relevante e inadmissível que até hoje esses conhecimentos estejam e continuem ocultos na grade curricular de grande parte dos nossos alunos, mas isso se deve a falta de compromisso dos nossos governantes, com uma política educacional de boa qualidade, a pesar da luta dos inúmeros movimentos sociais, que participam, pleiteiam e sugerem a inclusão de alguns conteúdos, nos diversos tipos de programas ou mobilizações governamentais, destinados a melhorar a proposta educacional. Neste contexto cabe ao Gestor em parceria com o Coordenador Pedagógico, incluir no PPP conteúdos que prime pela valorização da vida e respeito ao próximo, como elucida a prática pedagógica para uma Educação pautada e alicerçada numa Cultura de Paz.

Desta forma o Coordenador Pedagógico, tem extrema importância no ambiente escolar, tendo em vista que ele promove a integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, tem papel estratégico na mediação entre as diferentes instancias do conhecimento, as quais auxiliam tanto na composição do projeto político pedagógico da escola, quanto na formação e na capacitação dos professores, afim de que estes facilitem o processo de ensino / aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Direitos Humanos**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

FRANÇA, Luísa. **O papel do coordenador pedagógico**, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/>>. Acesso em 18 jul 2018.

CHOPRA, Deepak. **A paz é o caminho: acabando com a guerra e a violência**/Deepak Chopra; tradução de Claudia Gerpe Duarte.- Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

IZQUIERDO Moreno, Ciriaco, **Educar em Valores**, Paulinas 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 03 ago 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Em Direitos Humanos Sob A Ótica Dos Ensinamentos De Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 23-35, jul. / dez. 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/padilha_edh_otica_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 03 ago 2018.

SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo : Cortez, 2011, pag. 185.

SILVA, Eliene Pereira. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.2, jul./dez. 2009 – ISSN 1807-9539. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/ViewFile/21/23>>. Acesso em: 18 jul 2018.

SOUZA, João Vicente Silva. **O Projeto Amora: assombros, resistências e potencialidades de uma alternativa interdisciplinar**. Porto Alegre: UFRGS, 138 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

WEIL, Pierre. **A Arte de Viver em Paz: por uma nova consciência, por uma nova educação**. Tradutores Helena Roriz Taveira, Hélio Macedo da Silva. – São Paulo: Editora Gente, 1993.

O CINEMA ALÉM DO INGRESSO PAGO: A PRODUÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Letícia Brambilla de Ávila

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – PR

RESUMO: O intuito desse trabalho é apresentar a descrição e a concepção do projeto “Inventar com a Diferença”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação recebeu, em 2014, o acréscimo da previsão de exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais. O projeto traz em sua concepção a interseção entre cinema, escola e direitos humanos. Para análise desse capítulo, foram consideradas entrevistas, artigos um livro que relata a experiência do projeto. Desde a divulgação, a escolha das escolas, a elaboração do material de apoio, a formação dos mediadores e dos professores, o funcionamento das atividades, todo projeto foi criado de forma inédita, indo além da previsão legal. O Inventar traz a possibilidade do cinema para pensar o mundo e para interagir com o conteúdo em uma experiência individual e coletiva. O projeto congrega a criação das próprias imagens, a chance de compartilhá-las no ambiente escolar no mesmo momento em que se pode assistir e compreender as imagens dos outros colegas. Uma questão fulcral para a essência do projeto é pensar o cinema para além da sala escura e do ingresso pago. É possível pensar outro modo de relações no espaço da

escola pelas imagens, sujeitos, discursos, objetos e narrativas. Além de conteúdos, a forma de ser do cinema provoca, intensifica e potencializa a educação.

PALAVAS-CHAVE: educação, direitos humanos, cinema, LDB.

1 | INTRODUÇÃO

O intuito desse trabalho é apresentar a descrição e a concepção do projeto “Inventar com a Diferença”. Num primeiro momento, apresenta-se o projeto, sua formação enquanto política pública e o seu conteúdo. Num segundo momento, elucida-se qual a ideia por trás da formulação e da estruturação do projeto. A concepção traz a interseção entre cinema, escola e direitos humanos.

Para tanto, foram consideradas entrevistas (entrevistados: Isaac Pipano, um dos idealizadores; Clarissa Nanchery, coordenadora pedagógica; Patricia Barcelos, secretária-executiva de direitos humanos da Presidência da República), artigos e, especialmente, um livro de um dos idealizadores, Cezar Migliorin, que relata a experiência do projeto. Assim, a relação entre cinema, escola e direitos humanos está baseada na aposta do Inventar com a Diferença.

2 | O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA

O projeto Inventar com a Diferença foi fruto da atuação conjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). A primeira versão da sua realização ocorreu no primeiro semestre de 2014 com, aproximadamente, dez escolas selecionadas em cada estado e o Distrito Federal.

A proposta do projeto é fornecer formação e acompanhamento aos educadores de escolas públicas para que possam educar em direitos humanos por meio do cinema. São diversas oficinas que aproximam os educandos a temas de direitos humanos com a linguagem cinematográfica, como observação e produção de fotografias e de curtas. Nos vídeos produzidos pelos alunos, há compartilhamento de saberes e práticas. Entre as atividades, há os filmes-carta que uma escola faz para outra, havendo uma troca no inventar de realidades.

A estrutura do projeto é constituída por uma coordenação central, que abrange coordenação geral, coordenação de comunicação, coordenação gráfica, coordenação pedagógica, coordenação de produção e coordenação técnica. Ainda, por cinco coordenações regionais, 27 mediadores e professores das escolas participantes. São atingidos cerca de 5.400 educandos. A escolha dos municípios atendia aos seguintes critérios: possuir pelo menos 10 escolas, preferência para locais com pouco trabalho na área de cinema e direitos humanos.

O Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com anos de experiências e aprendizados no campo de direitos humanos e na relação do cinema com a educação, elaboraram um material de apoio ao Inventar com a Diferença. As propostas do projeto visam um trabalho colaborativo centrado em processos do cinema com a educação nos quais o direito à diferença esteja presente com a possibilidade de criar coletivamente.

2.1 Como nasce o projeto

A Secretaria de Direitos Humanos possuía a coordenação que atuava no combate às violações e a coordenação que atuava com medidas preventivas, entre elas a educação em direitos humanos. Nesse âmbito, a então secretária executiva, Patricia Barcellos, fez uma proposta para o Departamento de Cinema da UFF, o qual já possuía iniciativas nesse sentido, como o projeto Kumã e a Rede Kino.

A Universidade Federal Fluminense é a única que possui curso de licenciatura em cinema, criado em 2008, com iniciativa desde 2000. Por esse motivo, no final de 2012, a Secretaria de Direitos Humanos a escolheu para apresentar a proposta de um projeto que ligasse cinema e direitos humanos nas escolas de âmbito nacional. Em 2013, a equipe que preparava o Inventar realizou também a Mostra de Cinema e Direitos Humanos da Secretaria, tendo em vista problemas burocráticos da Cinemateca Nacional que a realizava anteriormente.

A Mostra também compõe as iniciativas da Secretaria quanto às medidas preventivas. Como informa Patricia Barcellos, na primeira edição, em 2006, foi realizada em apenas quatro capitais. Já na segunda edição passou para oito capitais e passou a ser exibida em todas as capitais do país em 2011. Em 2013, ganhou uma nova exibição com projeto Democratizando, que em 2016 passa a ser chamado de Circuito Difusão. Após a mostra oficial nas capitais, todo conteúdo é exibido em escolas, cines- clube, associações, sindicatos, ONGs e demais interessados em transmiti-la, somando 1000 pontos de difusão. O intento do projeto é que os filmes selecionados cheguem também a outros públicos, sem acesso ao local da mostra oficial das capitais ou no interior do Brasil. A Mostra também ampliou a origem da seleção dos filmes, da América do Sul para o Hemisfério Sul e, em 2016, de todo mundo. (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS, 2015)

Depois dessa trajetória, foi possível conceber a ideia do projeto Inventar com a Diferença. A meta estabelecida foi de dez escolas por estado, trabalhando cinema e direitos humanos em um processo pedagógico inclusivo, com ponto de partida nos territórios que as escolas se encontravam.

A estrutura do projeto contou com recursos humanos já integrados à educação: os professores da UFF e os professores das escolas, tendo selecionado os mediadores e coordenadores regionais. Quanto aos recursos financeiros, foram exclusivamente oriundos de editais de patrocínio, assim como todos os demais projetos da Secretaria de Direitos Humanos voltados a medidas preventivas. No caso do Inventar são provenientes da Petrobrás e da Organização dos Estados Ibero-americanos.

2.2 Oficinas

Por meio do material de apoio, são apresentadas fichas de atividade para formação básica de cinema voltada para direitos humanos. São sugestões para a realização das oficinas do projeto. Cada ficha de atividade corresponde a um dia de oficina. As atividades propostas dividem-se em: primeiras experiências, dispositivos (A e B) e filme-carta.

O material de apoio é composto por fichas de atividades e DVD. As fichas são propostas de exercícios nas oficinas, que visam orientar o professor, podendo ele fazer adaptações e alterações. O DVD é composto por: (i) fotografias produzidas por alunos do curso de cinema da UFF e estudantes de fotografia da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu (ELC); (ii) coletânea de Minutos Lumière dos irmãos Lumière (precursores do cinema no século XIX, quando as filmagens eram limitadas a 60segundos); (iii) Minuto Lumière dos alunos da ELC, (iv) Minuto Lumière feito pelos mediadores no Encontro Preparatório do Projeto Inventar com a Diferença; (v) planos comentados do projeto Experimentar o Cinema e seu material de apoio para educadores; (vi) dispositivos com trechos de filmes exibidos na 8ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul, (vii) filmes-carta como exemplo para atividades do projeto.

A concepção dos planos comentados tem origem em um trabalho realizado por Alain Bergala para professores na França, quando da inserção do cinema nas escolas nesse país. Bergala, junto de Migliorin, idealizador do Inventar, trabalharam com Adriana Fresquet para a criação dos planos comentados do projeto “Experimentar o Cinema”. Os curtas são os seguintes: A máquina, de João Falcão (2005), narração de Bianca Byington e Chico Díaz; Ensaio de Cinema, de Allan Ribeiro (2010), narração de Livia Guerra e Michel Melamed; Corumbiara, de Vincent Carelli (2009), narração de Livia Guerra e Michel Melamed; Peixe Pequeno, de Altair Paixão e Vincent Carelli (2010), narração de Bianca Byington e Chico Díaz.

Os dispositivos são formados por trechos de filmes, quais sejam: Acalanto, de Arturo Saboia (2013); A cidade é uma só?, de Adirley Queirós (2011); A onda traz, o vento leva, de Gabriel Mascaro (2010); As Iracemas, de Alexandre Pires Cavalcante (2012); As hiper-mulheres, de Takumã Kuikuro, Carlos Fausto e Leonardo Sette (2011); Bicicletas de Nhanderú, de Patricia Ferreira e Ariel Ortega (2011); Caixa D`água: Qui-lombo é esse?, de Everlane Moraes (2012); Em busca de um lugar comum, de Felipe Mussel (2012); Kátia, de Karla Holanda (2012); Malunguinho, de Felipe Peres Calheiros (2012); Repare bem, de Maria Augusta de Medeiros (2012); Silêncio, de Alberto Bellezia e Cid Cesar Araujo (2012).

Para a realização do projeto é necessário um kit audiovisual constituído por câmera, tripé, microfone e computador para edição. Esses equipamentos foram às escolas quinzenalmente sob a responsabilidade de cada mediador. Ao todo, o projeto é constituído pelas fichas de atividades, DVD com dispositivos de apoio, equipamentos (televisão, aparelho de DVD, computador, projetor multimídia, câmera digital, telefone celular, leitor de cartão ou bluetooth, sites e kit audiovisual) e a rede (coordenadores gerais, coordenadores regionais e mediadores).

O projeto como um todo é sugerido para ser realizado por 12 encontros, que vão desde a leitura de imagens até assistir o filme-carta recebido de outra escola. Nas palavras de Migliorin, que se situa no contexto de autonomia dos estudantes, o método com o cinema é simples:

assista um plano com o estudante, produza um encontro, faça uma imagem, tenha certeza de que ele conhece bem o que fez- nos detalhes do que vê e nas conexões com o que não está na imagem-, torça para que ele deseje compartilhar o que viu e inventou. (2014, p. 159)

2.2.1 Primeira etapa – Primeiras Experiências

Para as primeiras experiências, há quatro propostas básicas: i) leitura de imagens; ii) produção de fotografias; iii) minuto Lumière e iv) análise de planos de filmagem. Os estudantes são apresentados a linguagem cinematográfica e também aproximam a relação com o outro, com o território e com as suas diferenças.

A exposição cotidiana a imagens é tão intensa que faz com que não se veja as micro-composições que possuem. O propósito da atividade de leitura de imagens é

a percepção dos estudantes de elementos formais, visualizando-as em luzes, linhas, formas e as escolhas criativas do que representam. Por meio das imagens selecionadas incluídas no DVD de apoio, podem ser vistos os aspectos: luz e sombra; cor; textura; perspectiva; profundidade; linhas e curvas; figura e fundo; escalas de planos; quadro e fora de quadro; ponto de vista.

Há duas propostas de produção de imagens. Em uma, os estudantes procuram e fotografam pessoas e lugares na sua comunidade durante uma semana, devendo apresentar duas fotos por aluno. Na outra, consiste em recortar molduras de papel e fotografar imagens cotidianas nesse enquadramento. Os estudantes devem ser provocados a pensar o que ficou de fora do quadro, o que se optou não fotografar, o que gostaria de ter sido fotografado, o que é parte da comunidade e pouco se fala.

A atividade seguinte é o Minuto Lumière. Antes da prática, há exercício de percepção. Em duplas, um dos alunos fica vendado, enquanto o outro o guia pela escola. Ao final, o guia deve posicionar o colega como se fosse uma câmera num plano fixo, como se fotografasse o ambiente. O estudante guiado abre os olhos por cinco segundos e fecha-os em seguida. Além disso, propõe-se que os alunos assistam à seleção de Minutos Lumière do DVD de apoio- produzidos pelos irmãos Lumière e pelos mediadores.

A realização do Minuto Lumière envolve três momentos principais: a escolha do que se filmar; o posicionamento dos elementos a serem filmados entre si; e o ataque-momento que se escolhe para ligar a câmera e filmar. Todos os vídeos produzidos devem ser assistidos depois em sala.

Ainda nas primeiras experiências, há a atividade de análise de planos. Como diz no material de apoio, “plano é tudo o que ocorre entre o ligar e o desligar a câmera” (p.27). Essa oficina visa suscitar elementos que auxiliem a criatividade dos alunos para compor os seus planos. Assim, o objetivo é que os alunos percebam que a maneira como se filma- a posição da câmera, a forma como movimentá-la e o plano que se escolhe- influencia os sentidos de imagens e do cotidiano, podendo desnaturalizá-los. Para isso, o DVD de apoio conta com dois dispositivos (Escala de Planos e Movimentos e Posições de câmera), planos comentados do projeto realizado em escolas “Experimentar o Cinema” e curtas selecionados para serem assistidos.

2.2.2 Segunda etapa- Dispositivos (A e B)

Nas atividades de dispositivo os estudantes interagem com exercícios, jogos e desafios com o cinema, sendo o cinema um meio para inventarem e descobrirem sua escola e seu entorno. Há três tipos dessa etapa. Num primeiro momento (dispositivos A), a turma faz imagens e sons a partir de temas específicos. No segundo (dispositivos B), assistem os materiais produzidos nos encontros anteriores e pesquisam locais, pessoas e histórias que serão filmados em diante. Os exercícios são escolhidos de acordo com os interesses, a organização do grupo e a possibilidade de sair para filmar.

Há, então, análise, pesquisa e discussão entre os educadores e os educandos.

Os dispositivos A são oito propostas. A primeira, “Lá Longe/ Aqui Perto”, é a filmagem de um desconhecido do entorno da escola se aproximando. O intuito é de haver contato com pessoas que nunca se teve relação, de perceber formas de ver e de visualizar desafios que surgem ao se relacionar diante de uma câmera.

A seguinte, “Fotografias Narradas”, consiste em filmar uma fotografia enquanto alguém a narra. A pessoa pode ser um vizinho, um familiar ou vinculada à escola. A ideia é que possam construir uma memória sobre a comunidade, dar relevância para memória oral e atentar para a tensão entre imagem e palavra e para o que há por trás da imagem.

Em “Molduras e Máscaras”, os alunos devem filmar através de portas, janelas ou máscaras, perguntando ao morador o que ele vê a partir dali. Por meio desse exercício, ao mesmo tempo em que o aluno pode escolher qual enquadramento ele fará da realidade, ele tem a perspectiva do olhar do outro. Com isso, é possível desenvolver a noção de que o ponto de vista de cada um é parcial, se dá numa dada “moldura” e que tudo o que se optou por deixar fora dela permanece existindo e tendo relevância.

Na oficina “Espelhos de Autorretrato”, os estudantes são divididos em três grupos: um que escreve um texto de um minuto como resposta a “o que nos faz diferentes?”; outro que lê o texto e os que filmam a narração do texto no reflexo de um espelho. O intento é o olhar para si e para o outro, observando que há força inventiva entre eles e outros significados nas diferenças.

Para valorizar a memória oral, registrar histórias do passado e perceber outros modos de viver, outros hábitos e outras tradições, a atividade “Histórias de Objetos” sugere que filmem uma pessoa idosa da comunidade falando sobre um objeto que está há muito tempo em sua família.

Em “Montagem na Câmera”, os alunos podem experimentar a montagem de planos de filmagem diferentes com uma cena do cotidiano. Dessa forma, os alunos percebem os sentidos criados com a justaposição dos planos. O objetivo é atentar-se para o ritmo das pessoas no seu dia a dia.

Com intuito de valorizar o olhar para a diversidade na comunidade dos estudantes, eles devem criar um inventário de cores e texturas, considerando a fotografia, a luz e seu enquadramento. Nessa atividade, que se intitula “Cores e Texturas” filmam tons e texturas do corpo (pele, pés, cabelo, pintas, rugas, cicatrizes, etc) para compor um mosaico de multiplicidade.

Os estudantes filmam uma pessoa trabalhando por 40 segundos e, em seguida, filmam posicionados no lugar de quem trabalha em pelo menos dois planos. Por meio disso, a oficina “Câmera Subjetiva” busca fazer com que os alunos vejam com o olhar do outro, entrando em seu mundo. As razões dessa atividade são ter a percepção e estar no mundo por essa visão do outro e pelo outro, despertar o respeito e a valorização do trabalho das pessoas do seu cotidiano e experimentar novas situações.

A segunda parte dessa etapa, Dispositivos B, é composta por quatro atividades.

Em “Espaços Vazios”, os estudantes fotografam até cinco casas sem a presença de pessoas. Cada um deve fazer pelo menos uma fotografia. Depois disso, debatem conjuntamente sobre as casas, as histórias e as formas de vida. Assim, os alunos podem respeitar que existem diferentes formas de vida no ambiente doméstico e entender como a maneira de organizar a casa reflete crenças, valores e hábitos das pessoas.

Na segunda atividade, “Volta no Quarteirão”, os estudantes fotografam uma volta no quarteirão da escola. Cada um deve produzir quatro fotografias. Ao compartilhar as imagens, podem observar a multiplicidade de olhares sobre o mesmo quarteirão. A proposta é intensificar o olhar sobre seu território e as suas particularidades.

A oficina “Sons ao Redor” trabalha com a constituição de paisagens por meio dos sons. A finalidade é que os alunos intensifiquem a escuta de sons, como ruídos na rua, na natureza, dos animais e das músicas.

Em “Música e Memória”, os alunos pesquisam sobre as músicas ouvidas por diferentes gerações na comunidade. O exercício consiste na abordagem de três pessoas (uma criança, um adulto e um idoso), na gravação de uma música que elas cantem, na pesquisa da letra dessas músicas e, por fim, na construção de uma cartografia com as palavras, as personagens e os lugares recorrentes. O objetivo é realizar uma reflexão sobre música, memória e território, incentivando o contato dos estudantes com a memória local, quando podem se deparar com outras referências artísticas.

Ainda na etapa de Dispositivos B, há uma outra categoria, nominada “Inventar Dispositivos”. Ela traz duas propostas, mas que tem, também, o intuito de servir de inspiração para novas atividades entre educadores e estudantes. A primeira sugere que sejam construídas arpilleras- uma técnica têxtil chilena de tradição popular. Muitas mulheres chilenas fizeram arpilleras em que os desenhos retratavam valores da comunidade e problemas políticos e sociais e, além disso, continham um bolso com bilhete de denúncia. As arpilleras dos estudantes têm por base imagens de filmes indicados no DVD de apoio. A segunda sugestão é a construção de uma câmera escura.

2.2.3 Terceira etapa: Filmes-carta

O filme-carta é a oficina de finalização. O ideal é que seja realizado a partir do que foi produzido nos Dispositivos A- essa etapa pode ser um exercício ou mesmo já ser direcionada para integrar o filme-carta. Por meio dele, escolas do país se conectam, sendo remetentes ou destinatárias. O objetivo é enfatizar a fala dos estudantes sobre eles mesmos, sobre seu território, sobre o que conhecem e podem inventar coletivamente.

Os estudantes, nesse exercício, produzem um filme a alguma das escolas com uma mensagem sobre as suas vidas, seu modo de ver o mundo, as coisas que os

afetam. Assim, compartilham o conhecimento que possuem, a sua história, o que desejam para o mundo e o que criam com ele. Abre-se, então, a possibilidade de uma relação afetiva, inventiva e crítica, pois ao mesmo tempo em transmitem suas realidades, inventam-na e exercitam também a imaginação sobre seus destinatários de outra localidade e de outra cultura.

A proposta é que haja uma relação de proximidade com a comunidade com estabelecimento de comunicação com outras pessoas. Como o projeto apresenta em seu material:

o filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo Filme-carta cria um sujeito que viaja nessa correspondência. (2015, p. 91)

2.3 Escolas Participantes

As escolas selecionadas para participarem do ID foram agrupadas em cinco regionais: Norte, Nordeste I, Nordeste II, Centro-Oeste e Sul-Sudeste. De dez a 15 escolas foram selecionadas em cada estado. No entanto, não foram todas que realizaram o projeto. Por outro lado, outras escolas, fora da seleção inicial, o fizeram. Ainda, há escolas que fizeram o projeto completo, com a edição dos vídeos propostos, e outras não o realizaram completamente. Ao todo, 149 escolas produziram vídeos, 70 não completaram as atividades, 101 escolas selecionadas não iniciaram o projeto.

Entre as escolas participantes, destacam-se algumas escolas com características específicas, tais como: Complexo de Empreendimentos de Economia Popular Solidária Km21, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, Escola de Educação Especial Caminho Da Luz, Unidade de Internação Socioeducativa Metropolitana, Escolinha de Arte da Fundação Catarinense de Cultura, Centro Cultural Franco Amapaense, Centro Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari e Colégio Militar Tiradentes II.

O filme carta “De: Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia. Para: Aracaju (Sergipe)”, realizado por alunas internas do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) em Recife (PE), recebeu o Prêmio Especial do Júri no 16º Festival de Curtas de Pernambuco (FestCine).

Em Bagé (RS), três filmes produzidos por estudantes do ID foram condecorados com o Prêmio Memória e Patrimônio. O filme “A carta” na categoria História da Cidade; “A Lenda do Monstro da Panela de Candal”, na categoria Lendas e Mitos e “Fronteira”, na categoria Patrimônio Cultural. A obra “Fronteira” foi escolhida ainda como Melhor Filme e Melhor Direção de Fotografia.

A terceira edição do Festival Imagens do Ensino Médio em Diálogo (Imagens EMDiálogo) contou com uma Mostra Inventar com a Diferença. O festival parte da convicção de que os estudantes são sujeitos de seu processo educativo e que suas vozes, seus saberes e suas práticas culturais devem ser ouvidas na composição de

currículo vivo. Na terceira edição, o tema foi “Uma Escola Sem Muros”. Dez filmes-carta foram selecionados para mostra, contemplando produções de todo país e direcionadas a diferentes regiões, transmitindo, assim, uma visão ampla do projeto no todo.

São eles: “De Pirenópolis para um lugar qualquer” do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte de Goiás; “De: Centro Estadual de Arte, João Pessoa/PB. Para: Casa Escola, Paraty/RJ”; “Aos Colegas de Manaus” da Escola Municipal Mestra Fininha de Niteroi/RJ; “De: Escola Desdobrada Municipal José Jacinto Cardoso, Florianópolis/SC. Para: Escola Municipal Sítio do Ipê, Niteroi/RJ”; “De: Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia, Recife/PE. Para: Aracaju”; “De: Escola Dona Maria Teresa Gouveia, Recife/ PE. Para: Delmiro Gouveia/ AL”; “De: Escola José Albino Pimentel, Conde/PB. Para: Escolinha de Arte da Fundação Catarinense de Cultura, Florianópolis/SC”, “Para os colegas de Recife/PE” da Escola Municipal Maria Virginia Leite Franco de Laranjeiras/ SE; “Um filme carta de Florianópolis para Rio Branco” do Instituto Federal de Santa Catarina.

Os idealizadores e alguns participantes do ID apresentaram o projeto na 9ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (MG), a 9ª CineOP, na qual produções feitas pelos alunos ganharam destaque.

O documentário Pelas Janelas registrou o acontecimento do ID em diferentes regiões do país. Foi exibido na 9ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos do Hemisfério Sul.

3 | CINEMA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: A APOSTA DO INVENTAR COM A DIFERENÇA

Os filmes nas escolas podem ocupar espaços menos intensos, como quando é preciso abrigar os alunos em local coberto ou preencher a falta de um professor. Mas o cinema também é parte da escola quando filmes são utilizados nas aulas de história, geografia, sociologia, dentre outras, para ilustrar e fomentar debates sobre temas diversos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) recebeu, recentemente, em 2014, o acréscimo da previsão de exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais. Nesse mesmo artigo (art. 26, parágrafo 8º, Lei 9394/1996), estão contemplados outros elementos curriculares obrigatórios: língua estrangeira moderna, educação física, história do Brasil com base nas matrizes indígena, africana e europeia, ensino da arte, música, princípios da proteção e da defesa civil, educação ambiental e direitos humanos.

O que diferencia, então, a aposta que aqui se apresenta dessa previsão curricular da LDB? O que o Inventar traz é a possibilidade do cinema para pensar o mundo e para interagir com o conteúdo em uma experiência individual e coletiva. (MIGLIORIN, 2015, p. 10) O projeto congrega a criação das próprias imagens, a chance de compartilhá-las no ambiente escolar no mesmo momento em que se pode assistir e compreender as

imagens dos outros colegas.

Além disso, há o elemento da “dupla inserção no real” da imagem cinematográfica, uma vez que ela sofre o real e também constrói o mesmo real. (MIGLIORIN, 2015, p. 35) É a partir disso que os estudantes, com a metodologia do projeto, tratam de suas realidades em suas diferenças, criam com seus desejos de realidade, são expectadores e são assistidos.

Uma questão fulcral para a essência do projeto é pensar o cinema para além da sala escura e do ingresso pago. Quando o cinema vai à escola, ele se renova e ganha novas perspectivas impensadas. Mais do que uma mudança de espaço do cinema, as histórias que ele leva com os filmes é um “modo de tornar o mundo pensável que perturba o pensável do que não é cinema: nós mesmos, a escola”. É possível pensar outro modo de relações no espaço da escola pelas imagens, sujeitos, discursos, objetos e narrativas. Além de conteúdos, a forma de ser do cinema provoca, intensifica e potencializa a educação. (MIGLIORIN, 2014, p. 152-162) Na escola, a potencialidade de invenção como uma experiência tem o fim na própria abertura da possibilidade de criação. (MIGLIORIN, 2015, p. 46)

O intento do projeto Inventar com a Diferença é promover esse diálogo com a vida das outras pessoas, que compartilham a mesma sala de aula ou a comunidade, de forma tal que haja a construção de um sonho coletivo, a partir do que se pode inventar e imaginar na realidade.

3.1 A igualdade nas relações na escola e o papel do professor

A hipótese central de Migliorin é que com o cinema na escola, há instrumento para dimensão política na escola pautada no princípio da igualdade das competências e das inteligências. A referência que parte Migliorin quanto à igualdade das inteligências está baseada no educador francês Joseph Jacob. (MIGLIORIN, 2015, p. 9)

O primeiro aporte igualitário é que o cinema, nesse contexto educativo, é habitável por qualquer um como espectador e como realizador. Há espaço para criação subjetiva, que é também uma forma de descoberta do mundo, antes não vista em histórias hegemônicas. Nessa perspectiva, a igualdade de capacidade e inteligência é aplicável também na relação entre alunos e professores. Isso implica dizer que não há uma divisão e ao mesmo tempo faz com que previsões do que será esse processo sejam esvaziadas. (MIGLIORIN, 2015, p. 9)

Esse aspecto central do projeto ID se relaciona com o que Warat analisa dos processos de inclusão feitos por meio de uma mediação pedagógica que o tema da EDH deve estar vinculado. Pois um novo entendimento de direitos humanos abandona a perspectiva de que são normas fixadas e soberanas, para criar bases para deliberação. Então, os direitos humanos se tornam algo menor e valioso: “o diálogo no qual podemos apostar para encontrar os denominadores comuns de nossas subjetividades em busca de sua autonomia sustentável.” (WARAT, 2003, p. 147)

Relaciona-se também com o que Herrera Flores propõe, pois, para ele, mais do que normas, os direitos humanos têm por base uma realidade complexa, a ser considerada a partir das periferias (e não dos centros) da sociedade. O termo “periferia” possui um sentido mais amplo do que o caráter de entorno das cidades. Assim, é periférico tudo aquilo que está nos entornos, que são múltiplos e diversos. (FLORES, 2009, p. 155-158)

Assim, o que pode fazer o cinema na escola, o que pode fazer o cinema sobre direitos humanos? Num primeiro momento, pode-se conceber que é um espaço para a prática da democracia imediatamente igualitária. A igualdade é um princípio, mas também é um fim em si mesmo, que pode ser colocada à prova pela sua prática. No entanto, dizer que há igualdade não é correspondente a uma igualdade simples em que todos podem as mesmas coisas.

A igualdade é antes a entrada de sujeitos, máquinas e tradições em um emaranhado sem fora, em um aparente caos formado por objetos e sujeitos de muitas naturezas. Um mafuá. Uma bagunça de ordens momentâneas. (...) Mas ela é a forma e o desforme, a ordem e o caos. O acoplamento necessário para o mundo andar e a complexidade hiperconectiva. (...) Ele é infinito.” (MIGLIORIN, 2014, p. 152)

O espaço da sala de aula e o potencial igualitário no encontro do cinema com a escola possuem uma característica inventiva do mafuá. Quando o cinema vai à escola, depende de um mafuá entre o conhecimento (saberes, palavras) e a tecnologia, de forma que seja um requisito necessário para a não-hierarquização deles. Assim, esse instante do mafuá acontece ao mesmo tempo da prática, sem que seja possível prever tanto do ponto de vista do sujeito como do objeto. Nas palavras de Migliorin: “cada ser é um mafuá conectivo com a possibilidade de invenção na desordem dessas relações”. (2014, p. 159)

Ainda que por meio de ideias libertárias e revolucionárias, há uma impossibilidade de falar pelo outro. Esse é o princípio do gesto político que parte da igualdade de posições entre quem está num certo espaço social. O lugar do cinema na escola é esse espaço, no qual não pretende iluminar ou despertar ninguém. Mas é possível tratar dessa igualdade de fala num espaço marcado por hierarquia de quem coloca a ordem e o poder no mafuá. O que distingue professores e educandos é uma potência conectiva, emergida de mais elementos, mais livros, mais filmes para compor o mafuá. Assim, o indivíduo pode se perder no mafuá, integrando-o. Nesse sentido, o ser desindividualizado tem abertura ao transindividual. Para o mestre sair do lugar de ordem pressupõe que tudo que possui se torna comum. Há um desafio aos professores de se fazer presente sem centralidade, trazendo, ao mesmo tempo, de tudo de si, dispondo seu tempo. (MIGLIORIN, 2014, p. 152-162)

O papel do professor está relacionado à criação de possibilidades para que os estudantes possam, por eles, aprender. Um ritual de transmissão de conhecimento sobre cinema não seria produtivo, como experimentá-lo. Eles devem se apropriar e

produzir seu saber com o cinema, que é em si a invenção. Assim, Migliorin afirma que essa dimensão do fazer cinematográfico foi enfatizada no Inventar com a Diferença, desde escolher o lugar da câmera, o foco, o movimento, as entrevistas, as falas, os sons, a composição das imagens.

Os exercícios e as práticas propostas levam a processos reflexivos e estéticos que estão interrelacionados com um novo experimentar do real, de construir o território, a comunidade e as relações. Esses processos estão permeados por questões de direitos humanos. A cada vídeo produzido pelos estudantes nas oficinas, há uma pergunta sobre direitos humanos que o acompanha nas suas escolhas. (MIGLIORIN, 2015, p. 59-60)

É assim que se pode visualizar que o projeto ID aplica uma das ideias principais de Freire: a educação emancipatória parte de uma postura diferente do educador, há nela um pressuposto de que haja uma pedagogia que reconheça a igualdade e a horizontalidade na relação entre as pessoas. Freire, em Pedagogia do Oprimido, ensina que tem de haver uma ação política para a liberdade e, assim, deve ser feito com e para os oprimidos, uma vez que se trata de liberdade de homens- e não de coisas. É, então, uma autolibertação, que não se faz a partir do outro. (1987, p. 30) Em Pedagogia da Autonomia, Freire argumenta que o papel de ensinar não corresponde a uma transferência de conhecimento, mas à criação de possibilidades para que os educandos produzam e construam por si mesmos. (1996, p. 21)

Nesse sentido, Rancière expõe que “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência.” (2005, p. 27) Assim, faz uma distinção entre a instrução e a emancipação do homem. A primeira está vinculada a uma hierarquia das capacidades, enquanto a segunda trata de todo homem do povo conceber a sua dignidade humana, mensurar sua capacidade intelectual e decidir por si quando usá-la. Dessa maneira, o ensino dissociado da emancipação, “embrutece”, pois há uma subordinação entre as inteligências. (2005, p. 25-30)

3.2 A interseção dos direitos humanos e do cinema

O filme na escola é um instrumento para um processo de formação e liberdade, que permite que os processos subjetivos, individuais e coletivos atuem num exercício de invenção de si e da comunidade. A escola é um espaço de disputa para educação voltada à criação, expressão e mobilização, que ordena e desordena o mufuá em sua contrariedade. (MIGLIORIN, 2014, p. 152-162)

O que se filma está em constante mudança e aquele que filma está sempre criando uma nova composição de filmagem. Na relação do cinema com seu entorno, com a alteridade e com as diferenças adultos e crianças inventam juntos. Nesse processo, é descoberto um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir sobre o que não se conhece. Esses processos geram, além de vídeos e filmes, formas de construir

o que se é e descobrir com o outro. As narrativas originadas nas imagens podem se difundir e entrar em contato com outros modos de ver o mundo, estimulando, assim, a narrativa de cada um. Levar o cinema para a escola com os direitos humanos é estimular um olhar para outro que invente um mundo mais justo, diverso e democrático. (MIGLIORIN, 2014, p. 152-162)

Um dos autores que muito influenciou o ID foi Alain Bergala- um cineasta chamado pelo ministro da educação da França para introduzir o cinema na educação básica em 2000. (MIGLIORIN, 2015, p. 23) Conforme Bergala, realizar a filmagem é descobrir que a potência do cinema é captar um minuto do mundo. Essa imagem captada não é previsível, sempre surpreende em seu resultado, podendo se revelar mais criativa que as pessoas que o pensaram. Assim, levar o cinema ao olhar de crianças e adolescentes é dar essa oportunidade de experiência, correndo risco de que se esse encontro não ocorrer na escola, não aconteça em mais lugar algum. (BERGALA, 2008, p. 210)

O cinema pode ser espaço de denúncia de desigualdades sociais do mundo e ao mesmo tempo pode inventar a realidade de outros mundos. O Inventar optou pela segunda possibilidade, por não propor a reflexão de direitos humanos nas escolas por meio da violência e da exclusão. Para tanto, utilizou os dispositivos, como uma ferramenta que permite a criação e, a partir dela, a representatividade. (MIGLIORIN; PIPANO, 2014, p. 199-207)

No Inventar, a aposta dos direitos humanos na escola por meio do cinema trabalha com caráter pragmático. A escola é pensada a partir de como ela já existe, sem pretender um projeto final para transformá-la, mas, ao mesmo tempo, busca torná-la democrática em sua essência e busca fazer com que o mundo possa ser pensado a partir dela. Um dos pensadores que dão base aos idealizadores é Jacques Rancière. Ele considera a escola como um espaço no qual qualquer pessoa, independente de sua origem, possa modificar o seu mundo. Dessa forma, as ferramentas do projeto carregam em si noções de diferença, igualdade, experiência, subjetividade, emancipação e comunidade. (MIGLIORIN, 2014, p. 155)

3.3 A comunidade

A noção de comunidade é central no projeto. Como se verá adiante, grande parte das oficinas trabalham alguma interação com ela. Conforme Patricia Barcellos-que compunha a Secretaria de Direitos Humanos à época da formulação do projeto- a ideia de trabalhar a educação em direitos humanos a partir do território de cada comunidade de cada escola foi apresentada aos idealizadores. Essa proposta parte da noção que os direitos humanos muitas vezes são vistos de forma abstrata e distante da realidade. Então, a proposta é que a reflexão seja feita a partir de seu espaço, com suas diversidades. Nesse sentido, os territórios são educativos por meio do audiovisual. A possibilidade de filmar e de analisar o que foi ali registrado provoca o olhar dos

estudantes sobre a sua comunidade. Exemplo disso é o relato de Patricia Barcellos a respeito de estudantes que não desejavam gravar um local por considerarem-no feio e mudaram sua percepção estética depois de assistir ao que filmado. Isso influencia a auto-imagem dos estudantes, que integram a comunidade.

Ao narrar o projeto, Migliorin traz que a noção de comunidade é pensada como uma exterioridade do indivíduo, isto é, as ordens sociais e simbólicas presentes no mundo, nas quais o indivíduo é transformado e também a transforma. Dessa maneira, baseia-se numa noção em que “o estar junto entre humanos e não-humanos sem que as diferenças e distâncias entre seres precisem encontrar identidades e homogeneidades no modo de ser”. Assim, quando os estudantes são levados a compreender seu espaço (seu bairro, sua rua, sua escola) com a interação que traz a produção de um filme há a entrada na relação com o outro, numa atividade que permite a crítica e a criatividade, uma vez o mundo é descoberto e inventado. (MIGLIORIN, 2015, p. 10)

Migliorin pensa esse trabalho como um cinema expandido, no sentido de possibilitar formas de ver e de inventar o mundo. Pois a presença do cinema na comunidade influencia a mesma comunidade, uma vez que passa por processos subjetivos, políticos e de grupo. (2014, p. 152-162)

3.4 Os Dispositivos

A ideia dos dispositivos, que se desdobra nas oficinas de todo projeto, diz sobre a abordagem de direitos humanos que os idealizadores elaboraram para o projeto. Para tratar sobre as temáticas, não pretendiam criar os personagens e as situações em que houvesse desrespeito aos direitos humanos. Assim, para atingir uma postura contra a homofobia, não criaram o homofóbico e a pessoa vítima dessa violação. A outra intenção vinculada a essa é não apresentar verdades, nem fazer defesas em prol de uma ou outra situação.

No trabalho com crianças e adolescentes, o intento era de apostar no debate de direitos humanos por meio da abertura e liberação dos processos subjetivos, antes de apresentar-lhes o mundo das contradições. Pois as aspirações que se tem com os direitos humanos, com dimensões mínimas para uma vida plena na democracia, ainda estão ligadas às possibilidades do tempo, da sensibilidade e das potências inventivas. Assim, “o cinema, antes de ser discursivo, é um perturbador de ordens estéticas e, conseqüentemente, um operador político”. (MIGLIORIN, 2014, p. 157)

A metodologia do cinema, por meio dos dispositivos vem para propor exercícios em que pudessem se fazer presentes o desafio da igualdade entre estudantes e professores, da não hierarquização dos discursos e imagens, da abertura para a comunidade e para a diferença. Assim, sem colocar nas atividades pautas específicas, os idealizadores acreditam reforçar a crença do cinema político na escola. Desse modo os dispositivos são feitos com poucas regras objetivas, sendo então: “a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido”. A escolha é feita pelos atores que

participam e por suas interconexões. Com isso, constrói-se uma dimensão lúdica, em que há um desafio e uma resposta a ser inventada. (MIGLIORIN, 2015, p. 78-79)

Dessa maneira, ilustra-se essa ideia com duas vivências por meio da metodologia dos dispositivos. Durante a atividade de Minuto Lumière em Recife no Conjunto Habitacional do Cordeiro (local que a maioria das crianças moram e que foi construído para receber moradores que foram despejados das suas precárias moradias em Brasília Teimosa), foi proposto que fosse filmada a rua de entrada do Conjunto. Mas duas meninas diziam a Migliorin que conheciam tudo ali e não fazia sentido filmar apenas na entrada. Uma delas disse: “se é pra inventar com a diferença é preciso ir lá pra dentro! Aqui todos conhecem, não tem diferença.” Nesse exercício, cada um tinha suas capacidades e inteligências. Aí está um plano de igualdade. (MIGLIORIN, 2014, p. 154).

A outra vivência, relatada em entrevista com a coordenadora pedagógica, Clarissa Nanchery, aconteceu em centro de cumprimento de medidas protetivas em que participavam meninas adolescentes. Elas estabeleceram um acordo com a medidora. Apenas participariam do projeto se ela fizesse imagens do que havia no espaço de fora, de forma que a coordenadora interpreta que os vídeos por ela produzidos demonstram um trabalho bem forte, de quem está à margem da sociedade e da sua juventude, imaginando o olhar de fora.

4 | CONCLUSÃO

A prática do Inventar, idealizada pela UFF e alimentada pelos mediadores e professores, possibilitou aprendizados por meio de experiências. A cada oficina, produzia-se uma nova experiência. Muito embora ela já estivesse prevista no material de apoio, a forma de materializá-la era dada aos estudantes. As oficinas no modo de dispositivos introduziam poucas condições para um universo a ser escolhido pelos participantes.

Essa abertura para escolha permite que o projeto adquira a cada realidade das escolas e das comunidades a sua própria característica, o que lhe importa. Assim, mesmo sem a determinação de conteúdos específicos, entre os vídeos é possível notar diversas temáticas.

A autonomia dos alunos é relevante para que possam aprender não apenas a partir do professor, mas também entre si e na comunidade, reconhecendo o outro e o seu entorno. A linguagem cinematográfica exige uma postura ativa, uma vez que algo será criado. Nesse sentido, contribui para um inventar coletivo da realidade: o que pode ser visto na escola e na comunidade, o que pode ser dialogado por meio de diferentes visões, o que pode ser imaginado e produzido na dupla inserção do cinema no real.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos,** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

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

. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIGLIORIN, Cezar. PIPANO, Isaac. **Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia,** n3, 2014, Revista Toma Uno.

MIGLIORIN, Cezar. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual.** 1ed. Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Mostra Cinema e Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://mostracinemaedireitoshumanos.sdh.gov.br/2015/>> Acesso em: 15/12/2015

WARAT, Luis Alberto. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf>

O CONTEÚDO DE LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIREITO A SER CONQUISTADO

Luiz Frederico Pinto

Graduando em Educação Física pela UFMS/ Campus do Pantanal, professor instrutor faixa preta de jiu-jitsu, professor instrutor de boxe, kick boxing e mma.

hulk-mma@hotmail.com

Tiago Tristão Artero

Graduado em Educação Física, Especialista em Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano, A Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família, Gestão Educacional. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus* Corumbá.

tiago.artero@ifms.edu.br

agressividade e o respeito mútuo.

PALAVRAS-CHAVE: lutas, educação física, políticas públicas.

GRUPO DE TRABALHO

Políticas públicas e direitos humanos.

PROBLEMA DE PESQUISA

Por que o conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física ainda não é um direito efetivo na formação dos alunos, em especial, no trabalho com as questões relacionadas à violência?

OBJETIVOS

Elencar elementos que embasem a prática do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física.

Compreender as limitações encontradas no trabalho com o conteúdo das lutas no contexto escolar.

Esclarecer que o trabalho com o conteúdo das lutas é direito dos alunos e esta pode garantir que a temática da violência receba a devida atenção.

RESUMO: Este trabalho visa buscar na literatura elementos que embasem a prática do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física. Para tanto, é necessário conhecer as políticas públicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que fomentam a discussão a respeito dos saberes essenciais para o professor de educação física ministrar este conteúdo no contexto de suas aulas. Dessa forma, será necessário entender os impedimentos encontrados no trabalho desta cultura de movimento, os ganhos sociais ao se trabalhar com as lutas e com a temática da violência para que se compreenda os direitos humanos na abordagem de temas como a

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem possibilidades de trabalho a partir da luta no contexto escolar das aulas de Educação Física, indicando, a partir da cultura corporal de movimento, possibilidades de análise desta prática na sociedade. Orienta a oportunização quanto a necessidade de realizar um trabalho de cultivar as lutas, dentre diversos motivos, porque poderiam correr o risco de serem esquecidas, dentro de uma manifestação de cultura popular (BRASIL, 1998, p.39). Alerta que a mídia pode transformar os significados da luta, influenciando a construção de uma cultura corporal de movimento direcionada a interesses de utilizar estas manifestações como produto de consumo. Em relação à formação dos alunos os PCN trazem que os “alunos também tomam contato, às vezes precocemente, com práticas corporais e esportivas do mundo adulto” (BRASIL, 1998, p.32). Este pode ser um elemento de análise quanto ao questionamento de que a busca pelo melhor gesto técnico não é prioridade quando o assunto é utilizar-se das manifestações corporais como ponto de mediação para gerar reflexões.

A significação da luta para as crianças e jovens podem estar vinculadas a uma visão de que “são consumidores potenciais do esporte-espetáculo, senão como torcedores nos estádios e quadras, ao menos como espectadores de televisão”. (BRASIL, 1998, p.32). Esta manifestação vai contra o direcionamento da luta como uma cultura corporal que sugere a “superação do ensino (...) que toma por base a compreensão dos sujeitos como movimentos de “homens máquinas”, reprodutores de gestos estereotipados, como os dos esportes-espetáculos” (SO, BETTI, 2009, p.540). Esta superação visa encontrar formas de contextualizar as lutas questionando as contradições encontradas na concepção de indivíduos reprodutores e consumidores da luta alheia a uma visão crítica, sabendo diferenciar “os contextos amador, recreativo, escolar e o profissional, reconhecendo e evitando o caráter excessivamente competitivo em quaisquer desses contextos”.

Betti e So sugerem uma abordagem “em direção de um ensino que possibilite a apropriação e recriação crítica e autônoma das diversas manifestações da cultura de movimento” (SO, BETTI, 2009, p.540). Para tanto, o documento que traz os parâmetros sugerem para a prática das lutas a possibilidade de “adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade (...) buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo” (BRASIL, 1998, p.89).

A abordagem sugerida para o trabalho com o conteúdo lutas vem ao encontro de trabalhar a temática da violência, na qual o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 5º cita que a sociedade em geral deve garantir que nenhuma “criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990). Isto fica claro,

em especial, quando o PCN (BRASIL, 1998), em seus conceitos e procedimentos, indica como conteúdo que perpassa as lutas a análise do esporte e violência. Isso pode ser feito a partir da análise dos “aspectos histórico-sociais das lutas (...) compreensão e vivência de lutas dentro do contexto escolar (lutas x violência)” (BRASIL, 1998, p.97), direcionando a compreensão “do ato de lutar: por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar” (BRASIL, 1998, p.97). Este direcionamento dos olhares e da própria análise social que se faz é corroborado por Darido (2003) ao indicar que o trabalho da luta exige o cuidado em demonstrar como fazer esta prática sem machucar o colega, em entender, estudar e vivenciar as lutas por meio da cooperação e do êxito de todos.

Fica claro que a concepção de luta pode ser direcionada a uma análise social, da mídia e da violência em si, entendida por muitos como intrínseca ao ato de lutar. So e Betti (2009) conduzem reflexões sobre a preparação do professor para conduzir o conteúdo de lutas, quando indagam se o “professor precisa ter tido uma vivência de lutas para tratar deste conteúdo? Que saberes são necessários para dar aula de luta na escola? Quais são os conhecimentos específicos da luta e como se dá sua transposição prática?” (SO, BETTI, 2009, p.545). Importantes questionamentos que não podem servir de motivação para não trabalhar a luta na escola, pelo contrário, podem servir de ponto de debate a respeito de quais os conhecimentos fundamentais para desenvolver a luta na escola.

Quanto aos conhecimentos que permitirão desenvolver melhor este conteúdo, So e Betti (2009) citam que na escola, possivelmente, a maior necessidade não esteja relacionada ao domínio das técnicas e o desempenho esportivo. É válida esta reflexão, uma vez que os conhecimentos basilares, ou da técnica, ou das reflexões proporcionadas a partir das lutas podem ou não terem sido adquiridos na licenciatura.

(...) o professor dever conhecer aspectos filosóficos, a história, as regras das lutas, conhecimentos nem sempre disponibilizados na sua formação acadêmica, ou nas propostas pedagógicas escolares. Portanto, fica claro que este professores precisaram estudar, confrontar e reformular seus saberes docentes para ministrar o conteúdo luta em suas aulas (SO, BETTI, 2009, p.551).

A dificuldade de se trabalhar com a luta, direito do aluno – pois consta nos documentos que versam acerca dos conteúdos da Educação Física – pode decorrer da falta deste conteúdo na própria formação acadêmica. Os autores reforçam a importância deste conteúdo e a capacidade dos professores ministrarem nesta área quando indicam que:

(...) entendemos que a luta é uma manifestação de cultura de movimento que não pode ser negada, e seu ensino na escola não exige que o professor seja treinador ou professor de artes marciais, já que não se pretende formar um atleta/lutador, mas sim que os alunos se apropriem e apreciem elementos das lutas como manifestações da cultura de movimento (SO, BETTI, 2009, p.551).

No entanto, para que o professor tenha uma bagagem para ser trabalhada e desenvolvida com os alunos, é preciso que, em sua formação, tenha tido uma vivência e experiência corporal relacionada à área das lutas. Se as práticas corporais, os saberes, pesquisas e a produção de conhecimento não tiverem ocorrido durante o período da graduação, uma próxima etapa ainda seria possível no período pós faculdade, mesmo que em nível complementar ou de especialização. Sabe-se da dificuldade financeira e operacional de uma formação após o período da graduação, o que reforça a importância de que estes saberes teórico-práticos sejam proporcionados durante o período da graduação, não somente com as lutas, mas, também, com as danças, com as práticas circenses e tantas outras, por vezes, renegadas em sua potencialidade de formação integral do indivíduo.

Ao professor apropriar-se desta possibilidade de trabalho pedagógico, Lançanova (2007, p.08) introduz um sentido fundamental nesta ação, dizendo que as lutas avançam para a formação integral do aluno e o potencial pedagógico inclui uma ação corporal exclusiva, devido toda história e acervo cultural que pode ser resgatado a partir das lutas no contexto escolar.

Portanto, além de ser direito do aluno receber os conhecimentos das lutas, do direcionamento da agressividade e valorização do respeito aos seus pares, é direito seu, também, superar questões relacionadas à violência no âmbito das lutas e na sociedade e poder analisar de maneira crítica aquilo o que permeia o senso comum, entendendo as contradições postas. Por fim, entender que o ECA (BRASIL, 1990) diz que a sociedade deve garantir que crianças e adolescente não serão objetos de qualquer forma de violência, implica em falar sobre a violência e encontrar meios para trabalhar esta temática, contexto que pode ser proporcionado com riqueza utilizando as lutas como processo de mediação.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Como resultado das pesquisas na literatura relacionada às lutas, as limitações na abordagem no ambiente escolar e os possíveis encaminhamentos quanto ao trabalho com a temática da violência, verificou-se, a partir dos autores e documentos pesquisados, que o conteúdo das lutas pode ser trabalhado, por exemplo, para abordar a temática da violência e que os aspectos técnicos e esportivos não deveriam ser a maior preocupação, uma vez que gestos estereotipados, decorrentes de uma esportivização precoce e do esporte-espetáculo, bem como a preocupação excessiva pela melhor técnica, não são prioridades em uma aula de Educação Física.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MECSEF, 1998.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: CBIA, Unicef, 1990.

SO, MARCOS ROBERTO, BETTI, MAURO. **Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física escolar**. Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: as lutas no contexto da motricidade/simpósio sobre o ensino de graduação em educação física 15 (2009): 540-553.

CORREIA, W.R; FRANCHINI, E. **Produção Acadêmica em Lutas, artes marciais e esportes de combate**. Motriz , Rio Claro, v.16, n.01, p.01-09, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREITAS, Wiliam Soares de. **Lutas: Uma Proposta na Educação Física Escolar**. São Paulo – SP. Ed Avercamp, 2007. p. 131 – 156.

LANÇANOVA, J. E. S. **Lutas na educação física escolar: alternativas pedagógicas**. 2007. Disponível em: <http://lutasescolar.vilabol.uol.com.br/lutas_na_educ_fis_escolar.pdf>. Acesso em 12 jun 2017.

O PRONATEC E O DIREITO À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS

Arão Davi Oliveira

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB),
Campo Grande - MS

Valdivina Alves Ferreira

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília-
DF

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB),
Campo Grande - MS

RESUMO: O direito à profissionalização é assegurado pela Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205, 214 e 227, esse direito vem sendo materializado principalmente pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Pronatec é um programa de financiamento da educação profissional lançado em 2011, no governo Dilma Rousseff (2011-2016), sob a Lei nº 12.513/2011. Instituído com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. O objetivo deste artigo é discutir a profissionalização como direito constitucional materializado por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e o processo de formação aligeirada de força de trabalho para o mercado capitalista de produção no período de 2011-2015. Nosso foco está no fomento às redes estaduais de

ensino profissional e tecnológica, no Estado de MS em regime de colaboração com o governo federal. A relevância dessa pesquisa está em entender o Pronatec como uma política pública que viabiliza o direito à profissionalização assegurada pela Constituição Federal, em meio as demandas do mercado capitalista de produção. É uma pesquisa qualitativa com abordagem documental e bibliográfica cujos resultados indicam que o financiamento do Pronatec ampliou o acesso à profissionalização na Rede Estadual de Ensino de MS priorizando cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio os quais apresentam altos índices de evasão e reprovação.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Profissionalização; Políticas Públicas Educacionais; Pronatec.

1 | INTRODUÇÃO

A Profissionalização no Brasil é garantida como direito a partir da Constituição Federal de 1988. Desse documento, emanam obrigações e regramentos para o oferecimento da profissionalização por meio da educação profissional como modalidade educacional. Também, emanam da Constituição Federal de 1988 a obrigação da União de sancionar uma Lei de Diretrizes e Bases, um Plano Nacional

de Educação, estabelecendo o regime federativo como forma de relacionamento entre os entes federados para promover e executar suas políticas seguindo, o também instrumento constitucional, regime de colaboração.

Nossa abordagem passa por esse conjunto de instrumentos constitucionais para entendermos como se materializam as políticas voltadas à educação profissional destacadamente o Pronatec. Esse programa foi a política de educação profissional mais importante do período estudado (2011-2015), pelo volume de recursos investidos e pelo elevado número de matriculados. O objetivo neste artigo é discutir a profissionalização como direito constitucional materializado por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e o processo de formação aligeirada de força de trabalho para o mercado capitalista de produção no período de 2011-2015.

O Pronatec foi lançado em 2011, durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), sancionado pela Lei nº 12.513/2011. As principais ações do Pronatec são a criação da Bolsa-Formação, o FIES Técnico, a consolidação da Rede Técnica Aberta do Brasil (Rede E-Tec Brasil), o fomento às redes estaduais de educação profissional e tecnológica por intermédio do Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Cada uma destas ações representou um volume significativo de recursos federais que foram disponibilizados para entes públicos e privados que atuam na educação profissional no país, numa proposta prevista para alcançar até 2014 “8 milhões de vagas para formação profissional [...]” (BRASIL, 2011, p. 23).

Analisando a história da educação profissional no Brasil, observamos diferentes articulações entre a educação e o trabalho, na fase de “acumulação flexível do capital” (HARVEY, 1992), nas quais estão presentes a ação mediadora do Estado em âmbito federal e estadual por meio de políticas públicas voltadas à educação profissional. Nesse sentido, o direito à profissionalização no Estado de Mato Grosso do Sul, vem sendo atendido na rede estadual de ensino, em regime de colaboração com o governo federal por meio do Pronatec.

Em regime de colaboração com o governo federal, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul implementou o Pronatec, dessa forma, ampliou significativamente a oferta de vagas de cursos técnicos atendendo, também, o artigo 4º da Lei nº 12.513/2011, que preconiza: “ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional” (BRASIL, 2011.)

Nessa direção, Castro e Souza (2013) interpretando a teoria de Poulantzas afirmam que “as políticas sociais do Estado capitalista, emergem subsidiadas pelas funções econômicas e político-ideológicas sobre a questão social. É nessa inter-relação que as funções de acumulação e legitimação se materializam” (2013, p. 4). Se, no capitalismo concorrencial, “as principais tarefas do Estado consistiam em organizar materialmente espaço político-social da acumulação do capital, já que suas funções

estritamente econômicas estavam subordinadas às repressivas e ideológicas” (NEVES e PRONKO, 2010, p. 102). No capitalismo monopolista, o Estado passa a ampliar sua intervenção para diversas áreas, dentre elas, a qualificação da força de trabalho (CASTRO e SOUZA, 2013, p. 5).

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa com abordagem documental e bibliográfica e os resultados indicam que o Estado de MS em regime de colaboração com a União vem garantindo o direito constitucional à profissionalização, ou seja, a formação para o trabalho, por meio da previsão do seu atendimento na modalidade educação profissional em nível médio como consta na LDBN Lei nº 9.394/96, possibilitados pelo financiamento do Pronatec.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Vincula-se ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT) e à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco; e ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais no âmbito da Educação Básica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB/DF).

Este artigo foi apresentado no XIV Congresso Internacional de Direitos Humanos, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2017, com o título “O Pronatec como garantia do direito constitucional à formação para o trabalho na Rede Estadual de Ensino de MS”. Foi revisada e ampliada para compor esta obra em formato de capítulo.

2 | O DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL 2011-2015.

O direito à profissionalização é estabelecido pela Constituição Federal de 1998 nos Artigos 205, 214 e 227, materializado por meio da educação oferecida pelo sistema regular de ensino e pelo “sistema complementar de formação profissional por meio do Sistema S” (BREMER e KUENZER, 2012), “como forma de atender as demandas por mão de obra qualificada” (KUENZER, 2001, p. 14). O texto constitucional estabelece a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação por meio do Art. 205, no qual consta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que “compete privativamente à

União legislar sobre: [...] diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, Art. 22, inciso XXIV). Cumprindo esse dispositivo constitucional foi sancionada a Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na qual constam as formas de oferecimento da educação profissional.

A LDBN/1996 prevê em seu Art. 36-A que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996), prevê em seu Parágrafo Único “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, as habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996).

O capítulo III da LDBN/1996 é dedicado à educação profissional estabelecendo em seu Art. 39 que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, as escolas dos sistemas federal, estadual e da rede particular de ensino podem ofertar cursos de formação inicial e continuada; cursos técnicos de nível médio; cursos tecnológicos em nível de graduação e pós-graduação. Todas essas formas de oferecimento de educação profissional foram incluídas na LDBN pela Lei nº 11.741 de 2008. Em seu Art. 40 assevera onde poderá ser desenvolvida a educação profissional: “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Além da previsão da LDBN/1996 a Constituição Federal de 1988 trata sobre outros dispositivos legais obrigatórios para a União e seus entes federados, qual seja, a criação e aplicação do Plano Nacional de Educação previsto no Art. 214 que teve seu *Caput* alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 passando a vigorar com o seguinte texto:

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: 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 (BRASIL, 1988).

O item IV do Art. 214, assim como os Art. 205 e 227 da Constituição Federal de 1988 e, também, a LDBN/1996 todos versam sobre a formação para o trabalho, sendo essa formação oferecida por meio da educação profissional. Para garantir esse atendimento o governo Dilma Rousseff (2011-2016) sanciona a Lei nº 12.513/2011 que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)

o qual começou a se configurar no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) por meio do fortalecimento e expansão da Rede Federal de Ensino Técnico iniciada em 2003; da criação da Rede E-TEC Brasil em 2007; do programa Brasil Profissionalizado iniciado em 2007; por fim, do acordo de gratuidade com o Sistema S efetivado em 2008; agregando a essas ações do governo anterior, outros dois programas: o Bolsa Formação e o Fies Técnico. O Pronatec no momento de sua criação tinha a previsão de alcançar 8 milhões de matrículas para o período de 2011 a 2014 (BRASIL, 2011).

O Pronatec tem por finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira os quais serão implementados para cumprir os objetivos desse programa traduzidos no Artigo 1º da Lei nº 12.513/2011.

O Pronatec tem previsão de ser executado em regime de colaboração com os entes federados e instituições privadas como consta no Artigo 3º da Lei nº 12.513/2011:

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei (BRASIL, 2011).

Por isso, entendemos o Pronatec como a política pública de financiamento da educação profissional que tem contribuições relevantes para a garantia do direito constitucional à profissionalização.

A implementação do Pronatec na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) foi iniciada em 2012 por meio do termo de compromisso (adesão) assinado pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), concordando com as regras que regulamentam a execução do programa coordenado em âmbito nacional pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

A partir da assinatura do termo de compromisso exigido pela SETEC/MEC para o ofertante poder pactuar cursos Pronatec, como previsto pela Portaria MEC/FNDE nº 817, de 13 de agosto de 2015, o Estado de MS, por meio da SED/MS, faz a pactuação das vagas de cursos submetidas à aprovação da SETEC/MEC. A SED/MS tem autonomia para indicar os cursos e a abertura de turmas, porém a efetivação é realizada após a aprovação da SETEC/MEC, conforme Portaria nº 168 de 7 de março de 2013; e Portaria nº 817 de 13 de agosto de 2015, ambas do MEC.

Podemos observar a partir da tabela 1 os números de matrículas alcançadas na REE/MS no ensino médio e na educação profissional antes e depois da adesão ao Pronatec. Os dados foram baseados no Censo Escolar dos anos de 2010 a 2015, e apontam um crescimento da oferta e procura por matrículas na modalidade de educação profissional nos anos de 2010 a 2015 no Estado de MS.

Ano	Ensino Médio	Educação Profissional
2010	86.183	2.118
2011	86.559	3.575
2012	86.997	4.895
2013	86.486	7.626
2014	86.186	7.722
2015	79.973	7.023

Tabela 1 - Matrículas por etapa e modalidade de ensino na Rede Estadual – MS.

Fonte: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, anos: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Adaptado pelo autor, 2016.

Esses dados, explicitados na tabela 1, mostram que mesmo antes da utilização dos recursos do Pronatec a REE/MS promoveu uma expansão de matrículas na educação profissional de 68,79% no período de 2010 para 2011. Com advento do financiamento do Pronatec, o número de estudantes matriculados na educação profissional cresceu 116 % no período de 2011 a 2014 e declinou 9,05 % no período de 2014 para 2015.

Na tabela 2, são apresentados os totais de verbas destinadas à SED/MS para desenvolver a educação profissional na REE/MS. Os recursos oriundos do Pronatec viabilizaram uma expansão significativa do acesso à educação profissional até 2014.

Ano	Total	Educação Profissional
2010	65.662.121,52	589.010,34
2011	77.008.717,64	13.105.064,36
2012	192.734.765,41	29.333.057,36
2013	102.422.744,76	18.483.060,00
2014	150.962.815,29	25.775.835,68
2015	77.437.034,87	1.917.187,50

Tabela 2 - Total em Reais destinado pelo Governo Federal para SED/MS.

Fonte: Controladoria-Geral da União/ Portal da Transparência/ Transferências de Recursos por Favorecido/ exercício/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015. Adaptado pelo autor, 2016.

Analisando os dados das tabelas 1 e 2, podemos observar que mesmo antes da implementação das primeiras turmas com recursos do Pronatec, o que só aconteceu em 2012, o aumento da transferência de recursos já se tornou significativa a partir do ano de 2011. Contudo, a política de indução a EPT por meio do Pronatec permitiu que a transferência de recursos mais que dobrassem de 2011 para 2012, o que possivelmente não teria acontecido caso o estado de MS não aderisse ao Pronatec.

Concordamos com Saldanha (2016, p. 188) que a partir do governo do Partido dos Trabalhadores o Estado rompe, em certa medida com a lógica neoliberal ortodoxa, de acolher as políticas educacionais de organismos internacionais os quais, também, as financiavam; para ganhar conotações de Estado indutor da economia e das políticas sociais, características de estados neodesenvolvimentista (SICSÚ, PAULA E MICHEL,

2007 p. 522).

O Pronatec se encaixa nessa política neodesenvolvimentista de indução à formação de força de trabalho flexível. Contudo, as razões dos investimentos ficam atreladas ao desenvolvimento econômico nacional; ou seja, o grau de investimento não se mantém em caso de desaceleração da economia. O investimento internacional é do tipo neoliberal, onde os recursos são mantidos mesmo quando a economia nacional entra em recessão, porém o Estado nacional deixa de gestar suas políticas educacionais e se endivida com os bancos financiadores das políticas propostas por eles mesmos.

O aumento significativo do investimento em EPT no ano de 2014 seguido de um abrupto corte em 2015, possivelmente estão relacionados com disputa pelo Governo Federal ocorrida em 2014 na qual a presidente Dilma Rousseff concorria à reeleição e tinha no Pronatec um forte apelo eleitoral entre os jovens. Mendes (2015), que analisou a despesa federal em educação de 2004 a 2014, destaca que a educação profissional e tecnológica foi um dos setores onde foram promovidos importantes gastos nesse período. Conforme os estudos promovidos pelo autor, o Pronatec “teve grande destaque nos debates eleitorais de 2014, evidenciando sua importância como prioridade de governo. As despesas nessa área subiram 1.533,00% em termos reais entre 2004 e 2014, alcançando R\$ 7,1 bilhões no último ano da série” (MENDES, 2015, p. 6).

Esses dados oferecem elementos para compreendermos a relação do financiamento proporcionado pelo Pronatec com essa expansão que observamos na Rede Estadual de Ensino do Estado de MS.

Essa inter-relação entre a União e os Entes federados é possível graças ao regime de colaboração previsto na Constituição Federal de 1988 em seus Art. 211 e 214.

Assim, o Governo de MS ao implementar em 2012 o Pronatec em sua Rede Estadual de Ensino em regime de colaboração com a União, amplia a oferta de vagas de cursos técnicos atendendo, também, ao artigo 4º da Lei nº 12.513/2011, que garante: “I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; [...]” (BRASIL, 2011).

No gráfico 1, que compara as matrículas realizadas em cursos técnicos oferecidos pelas Redes Estadual e Federal de Ensino e pelas escolas privadas, podemos observar a ampliação de matrículas na educação profissional na rede estadual ensino de MS.

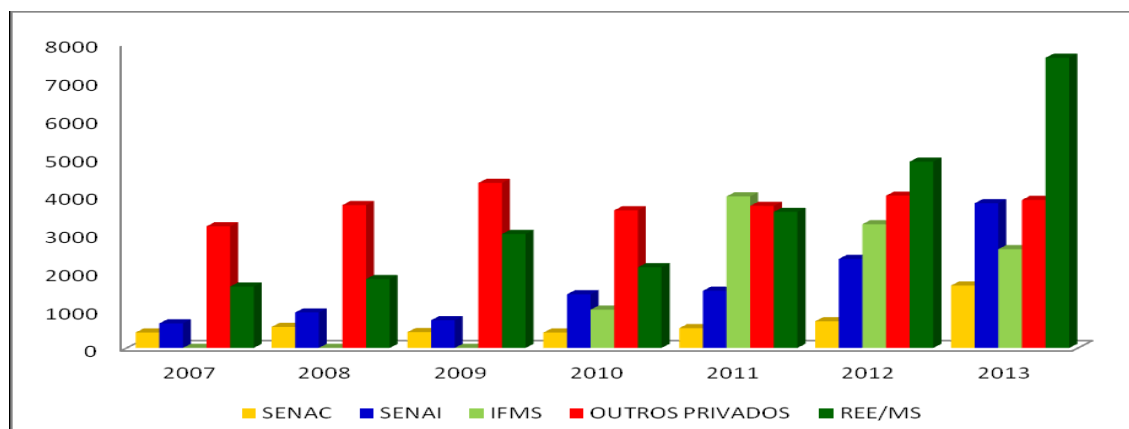


Gráfico 1: Matrículas na educação profissional oferecidas pelas Redes Estadual e Federal de Ensino e pelas escolas privadas no Estado de MS de 2007 a 2013.

Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - PEE/MS (2014-2024), 2014.

Analisando os dados do gráfico 1, percebemos que a partir do ano de 2011, quando foi lançado o Pronatec, houve um aumento significativo da oferta de educação profissional proporcionada pela Rede Estadual de Ensino de MS a qual se tornou, já em 2012, a rede de ensino que mais oferta vagas na modalidade educação profissional em comparação com as outras redes de ensino constantes no gráfico 1.

Com auxílio das tabelas 1 e 2 podemos inferir que aumento de matriculados na modalidade educação profissional em termos percentuais foi de 264% no período de 2010 a 2014. O aumento da transferência de recurso financeiro da União para o Estado de MS destinados a modalidade educação profissional foi 43,7 vezes maior em 2014 que os recursos destinados para o mesmo fim em 2010.

O que nos permite afirmar que os recursos advindos do Pronatec têm surtido efeito positivo para a garantia do direito constitucional à profissionalização no Estado de MS, entretanto os cursos Pronatec tem apresentado altos índices de reprovação e evasão quando comparados aos cursos financiados pela SED/MS.

Na tabela 3, explicitamos os dados referentes aos índices de aprovação, reprovação e abandono da Modalidade Educação Profissional executada na REE/MS no período de 2012 a 2015.

Ano	Modalidade	Matrícula Final	Aprov. %	Reprov. %	Abandono %	Outros %
2012	Concomitante/Subsequente	6531	77.35	13.50	8.08	1.06
	Integrada/Ens. Médio	1171	81.30	10.67	8.03	0.00
	Pronatec	2264	67.98	25.00	6.85	0.18
	PROEJA	54	87.04	11.11	1.85	0.00
2013	Concomitante/Subsequente	8094	69.38	22.28	7.10	1.24
	Integrada/Ens. Médio	1219	85.07	12.88	1.89	0.16
	Pronatec	9494	61.71	28.48	7.99	1.81
	PROEJA	69	40.58	11.59	47.83	0.00

2014	Concomitante/Subsequente	5673	72.47	25.12	1.55	0.86
	Integrada/Ens. Médio	1111	83.62	13.23	3.15	0.00
	Pronatec	4923	60.90	28.46	9.30	1.34
	PROEJA	65	43.08	6.15	50.77	0.00
2015	Concomitante/Subsequente	9058	47.75	18.38	1.55	32.33
	Integrada/Ens. Médio	1013	81.54	12.34	4.05	2.07
	Pronatec	1920	53.02	28.28	5.68	13.02
	PROEJA	52	42.31	3.85	53.85	0.00

Tabela - 3 Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono da Modalidade Educação Profissional 2012-2015 da REE/MS.

Fonte: SED-MS/SUPED/COPEP, 2016. Adaptada pelo autor em 2016.

As análises dos dados da tabela – 3, os quais foram disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de MS (COPEP) subsidiarão as análises de questões acerca da evasão em cursos Pronatec, cursos SED/MS e até mesmo nos oferece subsídios para fazermos algumas constatações acerca dos cursos ofertados integrados ao ensino médio.

Embora a REE/MS não ofereça Cursos Integrados ao ensino médio com recursos do Pronatec, consideramos importante destacar que as taxas de aprovação dos cursos técnicos que são ofertados de forma integrada ao ensino médio possuem, via de regra, as mais altas taxas de aprovação de alunos.

Para Godói (2014, p. 115), o Pronatec poderia contribuir com a melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil, se a Bolsa-Formação financiasse prioritariamente os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A comparação dos índices anuais de aprovação dos cursos integrados pode ser feita entre esses e os cursos Pronatec (concomitante e subsequente). Cabe salientar que os cursos integrados possuem taxas de aprovação anual que sempre superam os 80 %. Nem mesmo os cursos Pronatec, onde os professores são mais bem remunerados e os alunos recebem bolsa para custear o transporte, esse índice é atingido. Por sinal, vem caindo ano a ano saindo dos 67,98 % de alunos aprovados em 2012 para 53,02 % em 2015.

Na visão de Godói (2014), desde que o Pronatec foi criado pode-se perceber que na forma da Lei que o instituiu há um enrijecimento para priorizar a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de cursos técnicos concomitantes, “os quais ousa-se dizer que pouco contribuem para ampliar a qualidade do ensino médio público” (2014, p. 121).

Comparando os índices de aprovação dos cursos Pronatec com os cursos SED/MS (concomitantes e subsequentes) apresentados na tabela 3, a partir da perspectiva da mudança promovida na gestão dos recursos Pronatec ocorrida em 2015, constatamos:

Que os índices de aprovação dos cursos Pronatec diminuíram paulatinamente ano a ano. Já os financiados pela SED/MS, também, vêm caindo, mas tiveram uma pequena alta em 2014 e voltaram a cair em 2015, chegando a atingir, 47,75% de aprovação.

Que entre os anos de 2012 a 2014, os índices de aprovação dos cursos Pronatec foram mais baixos que os cursos SED/MS (concomitante e Subsequente); apenas em 2015 os cursos Pronatec apresentaram índice de aprovação mais elevado que o índice dos cursos SED/MS (concomitante e Subsequente).

Segundo Oliveira (2017), após a mudança na gestão do governo do estado de MS e da SED/MS em 2015, houve uma alteração significativa na forma de gerenciar os recursos destinados ao Pronatec na REE/MS. Preocupados com os resultados de evasão dos alunos da REE/MS em turmas do Pronatec a SED/MS aumentou o valor da hora/aula do professor pago pelo Pronatec, assim como, passou a depositar o valor do auxílio transporte dos alunos em conta corrente dos responsáveis por esses alunos. O que ocorria antes de 2015 era o pagamento do valor da hora/aula ao professor inferior ao previsto pelo MEC; também, o controle do auxílio transporte ao aluno Pronatec era feito via cartão magnético utilizado nas linhas de ônibus, evitando o depósito do valor em conta corrente com receio de que o recurso recebesse outra destinação que não o transporte.

Que houve uma queda de 12,93 % no índice de aprovação dos cursos Pronatec do ano de 2014 para o ano de 2015. A partir desses dados, podemos inferir que a ruptura na forma de gerenciar os recursos Pronatec ocorrida no ano de 2015 pela SED/MS, não foi efetiva para melhoria dos índices de aprovação desses cursos (OLIVEIRA, 2017). Em certa medida esta ação motivou alunos e professores a diminuírem a evasão, o que poderia resultar, também, em melhores resultados nos índices de aprovação, porém isso não ocorreu.

Moura (2014, p. 356), aponta desvantagens no modelo de EPT em concomitância com o ensino médio, uma vez que esses cursos são estimulados pelo financiamento do Pronatec sem dialogar com organização curricular do ensino médio, “mas altera a jornada escolar do estudante que em um turno cursa as disciplinas de formação geral e no outro a EP, tendo que se deslocar de uma para outra escola” (MOURA, 2014, p. 357).

Observando os dados da Tabela 3, excetuando o ano de 2012 onde os cursos Pronatec tiveram uma taxa de evasão menor que os cursos SED/MS (concomitante e subsequente), nos demais anos: 2013, 2014 e 2015 os cursos Pronatec apresentaram taxas de evasão mais elevadas que os cursos da SED/MS (concomitante e subsequente), levando em consideração o que observou Oliveira (2017): 1) que os professores das turmas de cursos Pronatec recebem melhores salários que os professores pagos pela SED/MS; 2) que os alunos do Pronatec recebem Bolsa para custear seu transporte; e 3) que a alimentação ofertada é a mesma para todos os alunos da REE/MS inclusive os alunos de cursos Pronatec; acreditamos que a valorização dos professores por meio

do pagamento integral da hora/aula prevista pelo Pronatec, assim como, o repasse para o aluno dos custos com transporte contribuíram para a diminuição da evasão escolar.

Porém, não podemos entender políticas públicas desvinculadas do modelo de Estado de onde elas são emanadas, tão pouco do modelo econômico e dos parceiros internacionais do país. É importante que entendamos que o Brasil é um estado democrático liberal, sendo assim, está vinculado à economia liberal globalizada. Nesse modelo econômico, o trabalho é uma peça importante para a eficiência e produtividade das empresas instaladas no país. Nesse sentido, o Estado brasileiro demonstra a preocupação por meio das políticas públicas educacionais e do sistema de ensino para formar essa força de trabalho demandada pelo mercado capitalista de produção.

Por isso, na próxima seção desse trabalho focaremos na priorização da formação aligeirada em cursos financiados pelo Pronatec em nível nacional.

3 | A PRIORIZAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA FIC PELO PRONATEC EM NÍVEL NACIONAL.

Entendemos trabalho como categoria ontológica e econômica fundamental que não pode se reduzir a “fator”, assim como a educação também, não pode ser reduzida. Pois, “essa é concebida como prática social uma atividade humana e histórica que se defende no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais. Sendo forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 1995, p. 31). Sendo assim,

[...] a luta é para que a qualificação humana não seja subordinada as leis do mercado e a sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob as formas de adestramento e treinamento da imagem do *mono* domesticável dos esquemas *tayloristas*, seja na forma de polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

De acordo com Sanfelice (2008), os sistemas educacionais de educação foram sendo consolidados pelos Estados-nação que simultaneamente se constituíram num movimento de diminuição da atuação estatal frente à transnacionalização do capital, conseqüentemente, muitas das suas instituições foram, gradativamente, submetidas a intervenções do mercado que desconfiguraram a lógica estatal dessas instituições e das suas políticas sociais.

Os dados que seguem abaixo acerca das vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 para cursos técnicos de 800 h, na tabela 4 e cursos de formação inicial e continuada (FIC), na tabela 5, nos dão subsídios para compararmos os totais de vagas oferecidas para essas especificidades de abrangência dos cursos financiados pelo Pronatec.

Subprograma	2011	2012	2013	2014	Total	Total %
Bolsa-Formação	0	11.541	304.966	151.313	406.507	27,00%
Brasil Profissionalizado	82.823	79.770	70.355	233.781	232.948	15,50%
E-TEC	75.364	134.341	137.012	250.000	346.717	23,00%
Acordo Sistema S	85.357	12.807	132.289	161.389	161.389	10,70%
Rede Federal de EPCT	117.621	119.274	121.958	101.160	358.853	23,80%
Totais	361.165	537.733	766.580	897.643	1.506.414	100,00%

Tabela - 4 Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011-2014 para cursos técnicos de 800 h.

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014.

Na tabela 4, são mostrados os totais de vagas ofertadas por cursos técnicos de 800 horas financiados com recursos do Pronatec em nível nacional divididas por subprograma e por ano. Analisando esses dados percebemos que o menor percentual se encontra no subprograma “Acordo de gratuidade Sistema S” com apenas 10,70 % do total das vagas ofertadas, mostrando que o Sistema S não participa significativamente da formação técnica mais ampla, que acontece em cursos técnicos de 800 horas de forma íntegra, concomitante ou subsequente ao ensino médio em instituições destacadamente públicas, seja na Rede Federal de ensino técnico ou nas Redes Estaduais de Ensino.

Cabe salientar que existe a Bolsa-Formação destinada aos estudantes matriculados no ensino médio para cursos técnicos com carga horária igual ou superior a 800 horas. Existe, também, a Bolsa-Formação para trabalhadores em cursos de curta duração que variam entre 160 e 400 horas denominados de Formação Inicial e Continuada (FIC), sem vínculo com o ensino médio, destinados a “pessoas em situação de vulnerabilidade social e trabalhadores de diferentes perfis” (BRASIL, 2014). Os cursos FIC são ofertados por dois subprogramas do Pronatec: por meio do Bolsa-formação e do acordo de gratuidade com o Sistema S.

Os dados acerca das vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 em cursos FIC 160 horas, ou seja, cursos de curta duração são ofertados em sua maioria no Sistema S. Isso, porque, as vagas para os cursos FIC ofertadas por meio do acordo de gratuidade com o sistema S já abrange 54,42% do total conforme Tabela - 4, além disso, o sistema S também é ofertante do subprograma Bolsa formação trabalhador.

Subprograma	2011	2012	2013	2014	Total	Total %
Bolsa-Formação	22.876	531.101	1.243.047	1.013.027	2.810.051	45,58
Acordo Sistema S	582.931	733.223	844.581	1.194.266	3.355.001	54,42
Totais	607.818	1.266.336	2.089.641	2.209.307	6.165.052	100,00%

Tabela - 5 Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 cursos FIC 160 h.

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014.

O comparativo dos totais de vagas ofertadas por meio do Pronatec para cursos

técnicos de 800 horas e cursos FIC de 160 horas, independente do subprograma, pode ser observado na tabela 6 que apresenta dados sobre os totais de vagas dos anos de 2011 a 2014.

	2011	2012	2013	2014	Total
Cursos Técnico 800h	361.165	537.733	766.580	897.643	2.563.121
Cursos FIC 160h	607.818	1.266.336	2.089.641	2.209.307	6.173.102

Tabela – 6 Totais de Vagas ofertadas por meio do Pronatec em cursos técnicos e cursos FIC de 2011 a 2014.

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014.

Somando-se os totais de vagas ofertadas em cursos técnicos e cursos FIC percebemos que o Pronatec ofertou um total de 8.736.223 no período de 2011 a 2014. A priorização de cursos de curta duração fica evidente, pois apenas 29,33% do total são vagas para cursos técnicos de 800 horas e 70,67% são para cursos de curta duração FIC.

A evolução paulatina ao longo dos anos da oferta de vagas para cursos de curta duração FIC é melhor percebida no gráfico 2 que, além disso, faz um comparativo do total de vagas ofertadas para o período de 2011 a 2014.

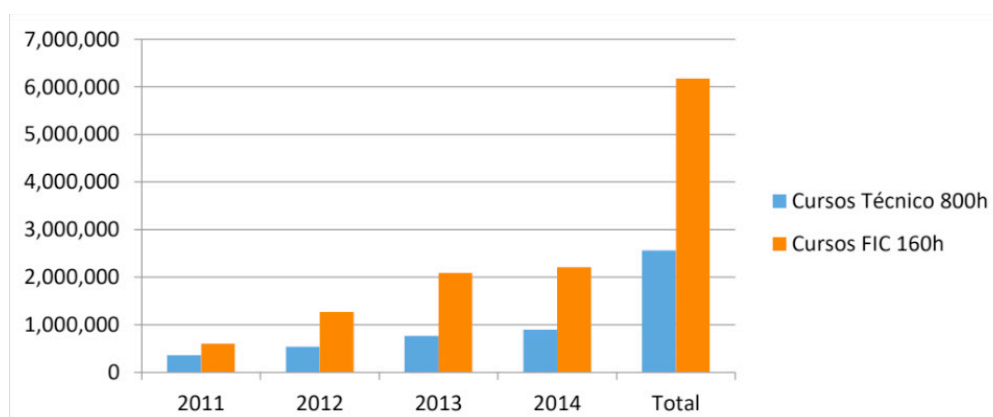


Gráfico-2 comparativo da oferta de vagas cursos técnicos e FIC por ano.

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014. Adaptado pelo autor, 2016.

Essa desproporção entre os totais de matriculados em cursos técnicos conectados de alguma forma ao nível médio e os totais de matriculados em cursos de curta duração apontam para uma política pública de formação profissional que não se mostra comprometida com o ensino técnico de qualidade, alcançada mais facilmente em cursos de 800 horas, comparados aos de curta duração de 160 horas. Ora, “Esta opção converge com outra, a saber: o incentivo à participação do empresariado da educação e a transferência de recursos públicos para o setor privado” (RAMOS, 2008, p. 11).

Os resultados divulgados pela SETEC/MEC indicam que do total de 8.736.223

vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 em todos os subprogramas apontam para um total de 70,67% de cursos de Formação Inicial e Continuada. “Todas as ações induzem para a expansão da educação profissional técnica de nível médio de forma concomitante ou subsequente em todas as redes e da formação inicial e continuada” (RAMOS, 2008, p. 11) o que nos faz perceber que o Pronatec trouxe avanços do ponto de vista da expansão da educação profissional, porém tem submetido “as políticas sociais a padrões de desenvolvimento sob a hegemonia do capital financeiro” (RAMOS, 2008, p. 12). Muito embora esteja garantindo o direito constitucional à profissionalização que sempre estão presentes na correlação de forças entre o Estado e os representantes das classes trabalhadoras.

Analisando os dados da tabelas 4, onde percebe-se uma pequena atuação do sistema S em cursos técnicos, ou seja de longa duração; da tabela 5, onde percebe-se a forte atuação do sistema S em cursos de curta duração; e na tabela 5, onde percebe-se a grande diferença entre o número de vagas disponibilizadas para cursos de curta duração prioritariamente oferecidos pelo sistema S e pela rede particular de ensino, chegando a 70,67% de todas as vagas oferecidas pelo Pronatec em todas as redes de ensino.

Nota-se a prioridade dada pela União em ter a esfera privada como aliada para promover a qualificação dos jovens adaptando-os ao mundo do trabalho nessa fase de “acumulação flexível” do capital, como afirma Harvey (1992), vem se efetuando por meio das políticas do “Estado relacional” (POULANTZAS,1977), que age como mediador da correlação de forças da luta de classes, materializadas pela educação profissional por meio do Pronatec.

Nesse sentido, Poulantzas (1980), estabelece a base do que chamou de “Estado Relacional” o qual se utiliza de aparato ideológico-repressivo para organizar e fundamentar a consolidação da ordem social ou a sociabilidade burguesa. Pois, políticas como o Pronatec operacionaliza a mediação que o Estado relacional pratica com relação aos interesses da burguesia, no sentido em que promove a educação profissional que as empresas necessitam, sem custos para essas, e, em certa medida, promove uma inclusão dos jovens ao “mundo do trabalho” dominado por uma determinada classe.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados apresentados no corpo do texto percebemos que o governo do Estado de MS vem articulando seu sistema de ensino com as políticas públicas federais de fomento a formação profissional, o que tem garantido um crescimento importante no número de matriculados na rede estadual de ensino na modalidade educação profissional. Destacadamente após a implementação do Pronatec no ano de 2012. Esse fato nos permite concluir que o direito constitucional a profissionalização

vem se efetivando na Rede Estadual de Ensino do Estado de MS em regime de colaboração com a União por meio do Pronatec.

A ação do Estado brasileiro na formulação e execução das políticas voltadas para a educação profissional após a Constituição Federal de 1998 se caracteriza pela mediação da correlação de forças entre as demandas capitalistas e as reivindicações da massa trabalhadora. Pois, ao passo em que prioriza a formação acelerada de força de trabalho em cursos de curta duração para atender as demandas da burguesia capitalista que domina a produção; também, atende aos interesses das camadas populares quando garante o acesso a cursos de qualificação, sejam eles técnicos ou de curta duração. Possibilitando a essa camada da população acesso a cursos de formação profissional financiados com recursos públicos adaptando essas pessoas ao “mundo do trabalho” dominado pelo capital.

As políticas de educação profissional se mostram subordinadas a lógica de mercado, uma vez que viabiliza uma vultosa transferência do fundo público para iniciativa privada. O que nos permite afirmar que o Pronatec vem se configurando na materialização das relações de produção e divisão social do trabalho nessa fase de “acumulação flexível” do capital ditada pela burguesia. Porque não prioriza uma formação ampla do educando, garantindo-lhe apenas o direito constitucional à profissionalização cerceando o direito “ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, Art. 205). Consequência da priorização dada a formação aligeirada em cursos de formação inicial e continuada (FIC) os quais não oferecem elementos que contribuam para formação do cidadão crítico e emancipado.

Em termos específicos da oferta de Educação profissional na REE/MS, a fragilidade do Pronatec está em não favorecer a expansão de cursos integrados ao ensino médio nessa rede pública. O custeio se dá especificamente para cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, o que ainda não atende uma formação omnilateral.

Por meio do lócus da pesquisa, podemos ter uma amostra da totalidade do que é a política do Pronatec implementada em uma Rede Estadual de Ensino, em nosso caso, no estado de MS. Podemos afirmar que o Pronatec, na REE/MS, contribui em certa medida para a fragilização tanto do ensino médio quanto da formação técnica, especificamente em cursos na modalidade concomitante, por acarretar graves problemas de evasão e baixos índices de aprovação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis/9394.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Lei 11. 741** de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

_____. **Lei n.º 12.513/2011- PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 mai 2015.

_____. MEC. SETEC. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Gabinete da SETEC: Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&Itemid=30192. Acessado em 20 de dezembro de 2015.

BREMER, M. A. S. KUENZER, A. Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**. Caxias do Sul/Rio Grande do SUL, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf. Acessado em 20 de dezembro de 2015.9 de julho a 1º de agosto de 2012, Caxias do Sul / RS.

CASTRO, Márcia da S. P.; SOUZA, Lincoln M. de. **POULANTZAS & OFFE: contribuições para um debate sobre a política pública de assistência social**. In: Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas-JOINPP. São Luis/Maranhão: UFMA, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo3-estadolutassociaisepoliticapublicas/poulantzas-e-offe-contribucoesparaumadiscusaosobreapoliticadeassistenciasocial.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GODOI, J. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011 que institui o PRONATEC**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville, 2014. 137 f.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Caderno. Campo Grande, MS, 2014.

MENDES, M. J. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 16 de dezembro de 2016.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. In.: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acessado em 16 de dezembro de 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.1, n.2, jan. 2010.

OLIVEIRA, Arão Davi. **O programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em Uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2011-2015)**. Campo Grande, 2017. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/Currículo_integrado.pdf> Acesso em 25/05/2015.

SALDANHA, Leticia de Luca Wollmann. **O Pronatec e a Proclamada Política de Democratização da Educação Profissional técnica de Nível Médio: Acesso, Abandono e Permanência a Partir de um Estudo de Caso. Tese** (Doutorado em educação) Universidade Federal do Paraná, 2016. 282 f.

SICSÚ, J.; PAULA, L. F.; MICHEL, R. Por que novo-desenvolvimentismo?. **Revista de Economia Política** [online]. 2007, vol. 27, n 4, PP. 507-524. ISSN 0101-3157.

UMA AÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL¹

Victor Ferri Mauro

Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: victorfmauro@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo descreve as ações do projeto de extensão “Formação de Professores em História e Cultura Indígena” desenvolvido pela UFMS, no município de Naviraí, nos anos de 2012, 2013 e 2016 e analisa alguns de seus resultados que vêm beneficiando a sociedade regional. Viabilizado por recursos da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da citada universidade e coordenado pelo autor do presente texto, o projeto, na forma de curso presencial, promove palestras ministradas por pesquisadores especializados na temática dos povos originários - sendo alguns deles representantes desses povos - para professores da rede básica de ensino e estudantes de cursos de licenciatura. O objetivo é formar multiplicadores do conhecimento capacitados para atuar em sala de aula, abordando junto a crianças e jovens, questões como: as contribuições dos indígenas na formação da nação brasileira, a realidade indígena atual e a importância dos

povos ameríndios na diversidade sociocultural do país e do estado. Dentre as metas buscadas destacam-se a desconstrução dos preconceitos raciais e o estímulo ao diálogo respeitoso para com as diferenças. O projeto assim contribui para a aplicação do ensino de História e Cultura Indígena nos estabelecimentos escolares, tal como preconiza a Lei 11.645/2008. São apresentados aqui alguns resultados do projeto levantados a partir de relatos de frequentadores do curso, narrando experiências profissionais em que aplicaram conhecimentos obtidos em sua participação na ação de extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 11.645/2008. Formação de professores. História e cultura indígena. Educação.. Diversidade cultural.

ABSTRACT: This article describes the actions of project “Teacher Training in Indigenous History and Culture” developed by Federal University of Mato Grosso do Sul in the municipality of Naviraí, Brazil, in the years 2012, 2013 and 2016, as well as analyzes some of its results that have benefited the regional society. The project is made possible by resources of the Rectory of Extension, Culture and Student Issues of Federal University of Mato Grosso do Sul. It is coordinated by the author of this text in the form of a face-to-face course and promotes

¹ Este capítulo é uma versão atualizada e revisada de um artigo publicado na revista científica *Perspectivas em Diálogo* (ver MAURO, 2017).

lectures given by specialized researchers in the subject of indigenous people - some of them representing these peoples - to teachers of the elementary school up to high school education and students of undergraduate courses. The objective is to train knowledge multipliers trained to act in the classroom, addressing children and young people, issues such as: the contributions of the natives in the formation of the Brazilian nation, the current indigenous reality and the importance of the Amerindian people in the social and cultural diversity of the country and the state. Among the goals are the deconstruction of racial prejudices and the encouragement of respectful dialogue about differences. The project contributes to the application of the teaching of History and Indigenous Culture in schools as recommended by Brazilian Law 11.645/2008. Here we present some of the results of the project, based on reports from course participants describing professional experiences in which they applied knowledge obtained in their participation in the project.

KEYWORDS: Brazilian law 11,645/2008. Teacher training. Indigenous history and culture. Education. Cultural diversity.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma breve descrição das atividades que o projeto de extensão intitulado “Formação de Professores em História e Cultura Indígena”, da UFMS, coordenado por este autor – com o apoio de estudantes, técnicos e professores -, desenvolvido na cidade de Naviraí, região sul de Mato Grosso do Sul, analisando alguns de seus resultados.

O projeto, que é fomentado pela Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), tem o formato de curso presencial gratuito aplicado a estudantes de licenciatura e professores do ensino básico que atuam em Naviraí e cidades da região. A carga horária é de 40 horas, distribuídas em oito encontros (de cinco horas cada) que ocorrem aos sábados no auditório da UFMS, nos quais pesquisadores especializados em temáticas indígenas falam de suas experiências e trocam conhecimentos com os cursistas.

As primeiras edições aconteceram em 2012 e 2013 e, depois de uma interrupção por dois anos, o projeto retornou em 2016. A partir de 2019 novas edições devem ser desenvolvidas, desta vez na cidade de Campo Grande, capital do estado.

A iniciativa do projeto está em consonância com pelo menos uma das propostas indicadas em um artigo pelo professor Edson Silva visando o combate à discriminação contra os povos indígenas e a promoção do reconhecimento de seus direitos históricos, isto é:

Estimular o conhecimento sobre os povos indígenas, através de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e demais trabalhadores/as em educação na escola, com assessoria de especialistas (SILVA, 2002, p. 54).

A consecução desse trabalho também teve o propósito de atender a uma demanda crescente de professores que buscavam conhecimentos que os subsidiassem na aplicação de conteúdos curriculares tornados obrigatórios recentemente. Alguns dos cursistas lecionam para alunos indígenas e possuem grande curiosidade em saber a respeito de aspectos da cultura desse povo de modo a melhorar a sua performance didática com eles.

2 I O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E O MARCO LEGAL.

A Constituição Federal de 1988, refletindo um momento de maior aceitação da diversidade cultural do país, determinou em seu parágrafo 1º do art. 215, que o Estado deve proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988).

Convergingo com esse princípio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação fundamental, de 1997, inseriram a “pluralidade cultural” como tema transversal a ser tratado nos currículos escolares. Nesse documento, foi definido que:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 172).

Ainda que os povos indígenas não estejam diretamente mencionados no parágrafo citado, é evidente que não se pode tratar de pluralidade cultural no país sem falar sobre eles. Em 2003, um passo importante para a valorização da diversidade étnica e cultural do Brasil e para o combate ao racismo foi dado com a sanção da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Em 2008, a Lei 11.645 modificou a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reiterando os preceitos da Lei 10.639 e acrescentando a obrigatoriedade da abordagem da temática História e Cultura Indígena nos componentes curriculares, “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

A lei materializou anseios manifestados por segmentos interessados na implantação do ensino de história e cultura indígena em discussões prévias (GANDRA; NOBRE, 2014).

Devemos encarar isso como um grande progresso, ainda que tenha tardado tanto a acontecer. Borges (2010) percebe o momento da promulgação da Lei 11.645 como uma ocasião oportuna para valorizar a história e a cultura ameríndia e afrobrasileira, reparando assim uma dívida histórica de cinco séculos. Muitos outros estudiosos têm recepcionado positivamente a introdução desse novo marco legal. Goularte e Melo

(2013, p. 39), por exemplo, avaliam que:

[...] a implantação dessa normatização contribui para o abandono do ensino sob a perspectiva eurocêntrica da formação da sociedade e valoriza os grupos étnicos dos negros e dos indígenas, demonstrando ao aluno o quanto esses povos contribuíram para a formação da sociedade brasileira e, principalmente, o quanto necessário é que sejam devidamente reconhecidos.

A respeito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Marques e Calderoni (2016, p. 302) reconhecem que os conteúdos por elas estipulados como obrigatórios

provocam um deslocamento epistêmico na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental, que desafia a adoção de práticas pedagógicas que não silenciaram diante dos legados eurocêtricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados.

Não há dúvidas de que as inovações no plano jurídico são bem-vindas por seu potencial de gerar efeitos positivos. No entanto, é praticamente consensual a percepção de que ainda há muito que ser feito para construir as condições ideais para o trabalho com a História e Cultura Afrobrasileira e Indígena.

Nesse árduo desafio, os educadores devem trabalhar primeiramente para desconstruir os estereótipos e preconceitos que foram secularmente introduzidos na mente da população; paralelamente, devem adquirir informações confiáveis sobre a realidade dos grupos sociais dos quais estarão tratando em suas aulas.

3 | OS ESTEREÓTIPOS INDÍGENAS NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO E EM SALA DE AULA

Na opinião de Fernandes (2005), apesar da formação histórico-social da nação brasileira ser indiscutivelmente multirracial, pluriétnica e culturalmente diversa, o nosso sistema educacional ainda não está preparado para trabalhar com a realidade de crianças e jovens das classes pobres, onde predominam pretos e pardos. Essa assertiva converge com a observação de Borges (2010), de que os livros didáticos como um todo abordam a história do Brasil por uma perspectiva etnocêntrica, reproduzindo estereótipos e preconceitos.

O etnocentrismo é compreendido por Rocha (1989, p. 7) como:

uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.

Uriarte (2012, p. 77), por sua vez, alerta que:

O gravíssimo problema do etnocentrismo é que ele não nos permite enxergar a

lógica, as razões ou as motivações daquele que é diferente de nós, simplesmente porque não admitimos conceder-lhe a palavra, achando que bastam nossa opinião, impressão ou julgamento.

Na década de 1990, Oriá (1996) percebia que muitos livros didáticos traziam representações inadequadas não apenas de indígenas, mas de outras minorias sociais no processo histórico, propalando visões distorcidas não apenas entre estudantes, mas também entre seus mestres. Grupioni (1995) salientava que nesse tipo de fonte, os indígenas eram quase sempre tratados de forma tangencial e no período passado, aparecendo somente em função do colonizador. A diversidade de etnias e línguas indígenas, bem como a sua situação atual, era, segundo o autor, ignorada.

Uma década depois, Fernandes (2005) constatou que a cultura dessas minorias ainda era retratada de maneira folclorizada e pitoresca, mostrando que índios e negros teriam deixado para os brasileiros um legado muito menor do que a contribuição do colonizador europeu, tido como superior e civilizado.

Mussi e Souza (2013) constataram que os conteúdos dos livros didáticos, muitas vezes, além de não corresponderem ao que preconiza os PCN e a Lei 11.645, ainda reforçam preconceitos acerca dos indígenas, e Martins (2009) identificou que a chamada “modernidade” europeia é tomada como parâmetro de avaliação das culturas de todas as sociedades nos manuais escolares.

A tradição de falar a respeito da presença indígena no Brasil somente no dia 19 de abril também é largamente criticada pelos estudiosos profissionais do assunto. Alves (2015, p. 47) opina que:

Trabalhar com a temática indígena apenas nas datas comemorativas resulta em reproduzir visões distorcidas e estereotipadas, o que não corresponde às necessidades dos educandos nos dias atuais e implica desrespeito para com as comunidades indígenas.

Em lugar disso, Lopes da Silva (1987, p. 135) recomenda que se faça algo bem diverso: O Dia do Índio, para ser vivido como uma homenagem, impõem-nos três requisitos. É preciso que possamos contar com informações corretas sobre os modos de viver e pensar próprios às sociedades indígenas; é preciso ter uma visão clara dos problemas que essas sociedades vêm enfrentando em defesa de seus direitos, diante do avanço da sociedade nacional sobre seus territórios; é preciso disposição para rever, se necessário, nossa própria postura (que costuma se situar em algum ponto entre os dois polos, igualmente nefastos, do preconceito e da visão romântica e idealizada) diante dos povos indígenas.

Fernandes (2005) percebe que apesar de ter ocorrido gradativamente uma renovação teórica e metodológica do ensino de história no Brasil, os conteúdos programáticos trabalhados nos anos iniciais nessa disciplina ainda refletem uma concepção etnocêntrica, partindo do pressuposto de que a história nacional começa com a chegada dos portugueses, desprezando a presença dos povos originários que

precede o processo de conquista. Além disso, o etnocídio e o genocídio praticados contra os nativos são ocultados e, simultaneamente, a figura do colonizador é enaltecida como herói desbravador. A desconstrução dessa imagem distorcida sobre os indígenas do Brasil é uma pretensão que o projeto de extensão pretende alcançar com o seu público.

4 | MEDIDAS NECESSÁRIAS PARA EFETIVAR O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Na percepção de Borges (2010) se faz premente a publicação de materiais específicos e adequados para abordar as temáticas de história e cultura afro-brasileira e indígena, além de qualificar educadores para debaterem o assunto. Paladino e Russo (2014) reconhecem que houve muitos progressos depois da Lei 11.645, mas apontam para persistência de uma necessidade de problematização mais profunda sobre os conteúdos não apenas dos livros didáticos, mas também de textos elaborados por especialistas do MEC com orientações para os professores.

A apresentação de dados do censo indígena do IBGE já seria um bom começo para dar um panorama geral da diversidade étnica ameríndia e para desmistificar algumas representações equivocadas que os alunos conservam. A partir desse ponto é possível problematizar questões contemporâneas como a migração de indígenas para as cidades, as condições de vida dos mesmos no meio urbano e o fenômeno das emergências étnicas recentes.

Alves (2015) enfatiza que o tratamento da cultura indígena nas atividades educacionais deve cobrir a situação presente e não apenas falar de processos estancados no passado. Os educadores devem, além disso, despertar a curiosidade dos educandos pela pesquisa e incentivar a construção de conceitos a partir dos resultados levantados. Ainda segundo a autora, os alunos também precisam ter clareza de que um indígena não abdica de sua identidade étnica por vestir uma calça jeans ou fazer uso de outros artefatos da cultura ocidental.

Goularte e Melo (2013) entendem que a educação sob a perspectiva da interculturalidade praticada desde os primeiros anos escolares auxilia no enfrentamento da discriminação, promove a aceitação das diferenças culturais, bem como incentiva a interação entre diferentes públicos, gerando sentidos novos e expandindo um conjunto de saberes compartilhados e percepções de solidariedade e compromisso social.

A seleção de textos e conteúdos adequados para abordar o tema da história e cultura indígena, bem como a escolha da metodologia didática, exige do professor um razoável esforço de pesquisa, inclusive para suprir as lacunas dos livros didáticos. O educador deve cativar seus alunos para que juntos pesquisem sobre a participação indígena em segmentos diversos da sociedade brasileira e a contribuição dos povos nativos na formação da nação (ALVES, 2015).

5 | PARTICULARIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO

Nessas três edições do projeto, participaram os seguintes palestrantes: Aline Castilho Crespe Lutti, Almiros Martins Machado, Antônio Dari Ramos, Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Cássio Knapp, Diógenes Egídio Cariaga, Giovani José da Silva, Grupo Bro Mc's, Higor Marcelo Lobo Vieira, Jorge Eremites de Oliveira, José Henrique Prado, Juliana Grasiéli Bueno Mota, Lauriene Seraguza Olegário e Souza, Levi Marques Pereira, Marina Cândido Marcos, Silvana Jesus do Nascimento, Silvino Areco, Thiago Leandro Vieira Cavalcante, Thiago Moessa Alves e Victor Ferri Mauro.

Quase todos são profissionais (professores ou pós-graduandos) vinculados às universidades públicas de Mato Grosso do Sul: UEMS, UFGD e UFMS. Almiros Machado e Marina Marcos são indígenas. Ele, Guarani; ela, Terena. Dois integrantes do Bro MCs são da etnia Guarani; outros dois da etnia Kaiowá.

Para as próximas edições do projeto, a meta é ampliar a participação de palestrantes indígenas e atrair cursistas de diversas etnias. Acreditamos que na capital do estado as condições são mais propícias para isso.

A ênfase dos temas abordados recai sobre a realidade indígena das etnias do estado, tendo em conta as características regionais. Entretanto, parte das palestras trata de temas mais gerais, do panorama brasileiro e mundial, com grande potencial para serem explorados nas aulas de História do Brasil e História Geral nos colégios.

Sabemos que muitos veículos da imprensa sul-mato-grossense exploram de forma sensacionalista - e não raramente tendenciosa - os problemas que acontecem em várias aldeias, como a miséria, o alcoolismo, a violência, os conflitos por terra e os inúmeros casos de suicídio. Práticas escolares, sociabilidade, competições esportivas, confraternizações, atividades culturais, rituais e outros aspectos do cotidiano são muito menos enfatizados.

Na absorção dessa informação desfalcada da devida contextualização histórica e etnológica, a imagem dos índios que fica marcada na consciência das pessoas é em quase tudo negativa. O índio fica sendo taxado de preguiçoso, vagabundo, alcoólatra, violento, invasor de terra alheia e outras qualificações depreciativas.

A necessidade de desconstruir os estigmas torna ainda mais premente o valor do ensino da história e das culturas indígenas por uma perspectiva equilibrada e cientificamente embasada. E se espera que a aquisição de um conhecimento histórico mais amplo da realidade indígena minimize a tendência dos professores reproduzirem dados superficiais e vulgares para seus educandos.

Sem negar a existência de inúmeras mazelas sociais nas comunidades indígenas, os palestrantes do projeto buscam discutir as causas mais profundas desses problemas, para além da aparência, e também falam de ações que trazem resultados positivos para o desenvolvimento cultural, educacional e socioeconômico das populações ameríndias.

Dentre tantos aspectos analisados no curso, destacamos: organização social

e política, formas de parentesco, religiosidade e espiritualidade, cuidados em saúde tradicional, questões de gênero, educação, aprendizado da linguagem, demarcação de terras indígenas, migração, adaptação ao contexto urbano, impactos da colonização, reelaboração da cultura e da identidade, juventude, cultura digital e formas contemporâneas de expressão cultural.

A coordenação do projeto e colaboradores recomendam aos cursistas leituras de livros atuais, qualificados e de linguagem acessível, de onde é possível extrair conteúdos para a preparação de aulas no ensino fundamental e médio. Para se trabalhar a temática indígena na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, através de estórias e mitos, por exemplo, se recomenda a utilização de livros de escritores indígenas como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé e vários outros.

6 | RESULTADOS OBSERVADOS

Em conversas informais com palestrantes e membros da comissão organizadora, alguns cursistas revelaram que somente nos encontros do curso descobriram, com certa surpresa, a existência de indígenas que vivem em Naviraí. Achavam que a cidade não era habitada por índios porque no seu perímetro não há nenhuma Terra Indígena demarcada. Desconheciam, no entanto, a existência de acampamentos nas margens da rodovia BR-163 e em localidades da zona rural, além daqueles indivíduos que se deslocam para o município para trabalhar temporariamente na agricultura e no corte da cana.

Nessas conversas, vários dos frequentadores do curso admitiram não saber sequer informações mais básicas, como o tamanho da população indígena no Brasil atual, as diferentes etnias existentes, as línguas faladas e a localização de seus territórios. Foi apurado que os educadores terminaram o curso bem melhor informados e passaram a estimular seus alunos a também pesquisar esses assuntos.

Julio Cezar Sarzi, professor de História na rede estadual de ensino em Itaquiraí-MS, assistiu ao curso de extensão em 2013. Sobre essa experiência ele conta:

As discussões ali apresentadas me permitiram entrar em contato com uma série de questões desconhecidas por mim, tais como a diversidade étnica dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, especificidades culturais de determinados grupos étnicos presentes dentro do estado e historicizar determinados processos históricos de forma que contribuísse tanto para a formação minha e dos meus estudantes. Dentro do que acabei de afirmar (e sendo bastante específico), posso citar a participação dos Guaicuru Kadiwéu na Guerra do Paraguai, em como o processo de urbanização do estado dialoga com a presença de grupos indígenas em determinadas áreas, aspectos identitários presentes em debates políticos que pensam a questão indígena no estado, aspectos culturais diversos (organização familiar, alimentação, religiosidade...) (SARZI, 11/10/2016).

Na narrativa acima apresentada, o professor conta que utilizou de conhecimentos

sobre a história indígena de Mato Grosso do Sul para explicar acontecimentos marcantes da história regional. É sem dúvida uma estratégia interessante e criativa, que pode ser utilizada remetendo a exemplos de outros povos, como os Terena, os Guarani e os Kaiowá.

Marlene Gomes Leite, professora alfabetizadora de uma escola municipal em Naviraí, fez o curso também em 2013. Na época ela tinha a formação de pedagoga e posteriormente concluiu a licenciatura em Ciências Sociais e o mestrado em Antropologia. Ela se recorda que ao lecionar para uma turma do segundo ano do ensino fundamental em Naviraí, que era frequentada por um menino e uma menina indígenas, apresentou a todos os alunos mitos de origem indígena e afro-brasileira.

Um desses mitos contava a história de um indiozinho que desafiava um jacaré. A partir de então, o aluno indígena, que costumava a ser muito tímido e pouco participava das atividades propostas, passou a ter uma conduta mais desinibida.

[...] de repente ele começou a dizer que já tinha visto jacaré e contou que já havia morado numa aldeia e relatou o que ele fazia junto com seus irmãos: tomavam banho no rio, caçavam passarinho no mato, etc. E disse que na casa do avô dele o fogo era feito no chão, eles gostavam muito de comer mandioca e batata assada. Todos os amiguinhos queriam conhecer esse lugar, o modo de viver da família do garoto na aldeia. A partir disso eu instigava tanto eles [os alunos indígenas] como o restante da turma sobre o diferente, os modos de viver diferentes de cada povo (LEITE, 12/10/2016).

A atividade pedagógica, ao dar espaço para a criança descrever um pouco de suas experiências, surtiu um duplo efeito positivo: fez com que as crianças indígenas se interessassem mais pela aula ao verem realidades parecidas com a sua serem discutidas e fez com que os alunos não-indígenas despertassem interesse por conhecer melhor o mundo dos índios.

A mesma professora conta ainda outro caso que marcou a sua prática pedagógica:

Lembro também que fui convidada a dar uma aula em outra sala a pedido da professora e percebi a importância de estarmos dialogando com nossos alunos desde pequenos sobre as diversas etnias existentes. Na sala dessa professora, a partir da minha fala, pois comentei sobre a aldeia Jarara, no município de Juti, MS, falei sobre a escola, os alunos, mostrei algumas fotos, inclusive nessa sala havia alguns alunos indígenas que negaram ser índios, os alunos indígenas disseram que nunca tinha visto índios na cidade. Eu questionei e disse que na escola havia alguns alunos indígenas sim e a discussão foi longa, durou exatamente duas aulas findando no horário do recreio. Fiquei abismada com alguns comentários que ouvi de alguns alunos, a “invisibilidade e a negação” e pude notar o porquê disso, mas fiz meu papel enquanto professora, mesmo em um tempo muito pequeno. Sugeri à professora regente da sala que fizesse o curso [de extensão da UFMS], pois iria ajudá-la bastante, até porque o conteúdo da apostila era irrisório sobre o tema, pois abordava algumas etnias da Amazônia e não comentava nada sobre os indígenas do nosso estado. Com certeza foi um aprendizado interessante e me fez repensar a prática pedagógica fundamental em sala de aula e o mais importante pude compartilhar com os alunos e perceber a importância disso (LEITE, 12/10/2016; grifo meu).

O relato da professora revela que a discriminação com o índio em cidades da

região de Naviraí é tão forte que até mesmo os alunos indígenas negam a sua própria identidade como tentativa de se livrar de um estigma. Esse fato, por si só, é ilustrativo da necessidade de multiplicar um trabalho de desmistificação dessa imagem pejorativa.

Por conta desses rótulos sociais, a maioria dos indígenas encontra dificuldades em conseguir oportunidades de emprego nas funções mais valorizadas, como aquelas que lidam com o atendimento ao público, por exemplo.

A professora de História da rede municipal de Naviraí, Alzira Silva, ao ser indagada se os conhecimentos adquiridos no curso de extensão em 2013 a ajudaram a lidar com a temática indígena em sala de aula, respondeu o seguinte:

Sim. Foi de grande importância, porque pude entender um pouco o universo dos alunos indígenas. Passei a ter um olhar para esses alunos e tentar sanar as dificuldades dos mesmos (SILVA, 29/11/2016).

Deste modo, educadores do ensino básico que atuam com um público indígena têm trazido para os pesquisadores palestrantes do curso de extensão um *feedback* a partir de suas experiências profissionais.

O acúmulo de conhecimentos e experiências trocados nos encontros do curso ao longo desses anos tem enriquecido o repertório dos palestrantes e subsidiado as práticas docentes dos cursistas, gerando resultados positivos para a sociedade regional.

A palestrante Marina Cândido Marcos, indígena da etnia Terena que participou das três edições do projeto, relata assim a impressão sobre a sua experiência:

Eu avalio muito positivamente a minha participação no projeto, pois, além do aprendizado adquirido com a experiência, tive a oportunidade de apresentar um pouco da cultura e da trajetória do povo Terena do qual eu faço parte, podendo assim também desconstruir concepções equivocadas sobre os povos indígenas que alguns educadores do ensino básico ingenuamente reproduziam (MARCOS, 10/12/2016).

A divulgação das atividades do projeto é feita com frequência em um perfil na rede social Facebook e na página eletrônica da universidade. O Jornal da UFMS, na edição de outubro de 2016, trouxe uma matéria contando detalhes sobre o curso, que foi replicada em outras páginas da internet.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que em escala microrregional, o projeto “Formação de Professores em História e Cultura Indígena” tem obtido bons resultados ao estimular os professores da rede básica de educação a conhecerem mais a fundo a temática indígena no Brasil e a levarem essa discussão para a sala de aula.

Alguns desses professores já têm feito junto com seus alunos uma análise crítica

do discurso da mídia regional hegemônica sobre os indígenas, procurando, com isso, desconstruir estereótipos há muito tempo disseminados e arraigados no pensamento das pessoas.

Muitos cursistas expressam uma reação de surpresa com aquilo que estavam aprendendo e alegam terem tomado contato com uma realidade que jamais imaginavam que fosse assim. Acostumados a verem os indígenas perambulando pelas cidades da região, nunca antes haviam parado para tentar entender a lógica que orienta o comportamento em suas sociedades, pois acostumamos a julgá-los pelos parâmetros da nossa própria cultura.

Os palestrantes do curso exaltam o princípio do relativismo cultural, deixando claro que as populações indígenas costumam ter uma cultura diferenciada da nossa, e que, apesar disso, o seu modo de vida também é legítimo e merece ser respeitado, por meio, por exemplo, de legislações e políticas públicas que protejam seus territórios, bem como seus usos, costumes e tradições.

Há uma preocupação em fazer com que os cursistas enxerguem os atos e julgamentos etnocêntricos e colonialistas que praticamos no cotidiano (ainda que muitas vezes involuntariamente), porque incorporamos uma forma de pensar que, com o tempo, se torna naturalizada. Trazendo isso à consciência, fica mais fácil perceber as distorções de percepção e, a partir daí, desconstruir as armadilhas do preconceito.

Na ótica dos índios, certamente, somos tão estranhos quanto eles são para nós. Muito de nosso comportamento em princípio parece ser irracional aos olhos deles. Essa inversão de perspectiva, quando explorada didaticamente, pode trazer bons resultados e contribuir para a construção de relações interétnicas mais harmônicas e tolerantes.

A sociedade brasileira tem muito a ganhar com a abertura para o diálogo com as chamadas minorias étnico-raciais e com outros segmentos da nação que historicamente têm sido marginalizados. Esses grupos possuem uma riqueza cultural incalculável e que merece ser valorizada. E a escola é por excelência um lugar onde essa valorização deve ser levada adiante como projeto.

Por tudo o que foi apresentado até aqui, defende-se que os currículos escolares precisam incluir conteúdos diversos sobre o modo de vida das mais variadas sociedades indígenas, porque é necessário e também porque a lei determina. Não existe (e nunca haverá) um manual pronto e definitivo que mostra como a coisa deve ser feita. Os próprios professores devem tomar a iniciativa de pesquisar fontes e promover a discussão com seus aprendizes.

As palestras do curso de extensão tentaram construir uma ponte que conecta o saber gestado na universidade com a aplicação desses conhecimentos no ambiente escolar. Nessa conexão necessariamente acontece a transposição da linguagem de um nível mais denso e sofisticado teoricamente para um nível mais simples e acessível ao público geral.

Ocorre a partir daí uma aproximação saudável e de enriquecimento mútuo,

onde os professores das escolas se atualizam com as novidades apresentadas pelas pesquisas e os docentes de nível superior se informam a respeito da recepção que a temática indígena vem tendo nas escolas e, a partir disso, se esforçam para aprimorar estratégias de transmissão dos conhecimentos.

Mais do que uma ação unilateral, esse é, portanto, um trabalho de cooperação. Uma via de mão dupla.

Hei de concordar com Marques e Caldeironi (2016, p. 312), quando estas autoras, ao se referirem à vigência das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, avaliam que “É reconhecidamente um novo momento para a educação brasileira, que não pode mais negar a presença de outra lógica; a de resistência e subversão à colonialidade”.

Para que esse momento seja aproveitado em todo o seu potencial, é preciso levar adiante e multiplicar iniciativas de capacitação continuada de professores como esta que foi descrita no presente artigo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Adriana de Carvalho. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. *Espaço Acadêmico*, n. 168, p. 42-54, 2015.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr., 2012.
- BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígenas nos currículos da educação básica. *Revista do Mestrado em História*, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.
- BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Presidência da República: subchefia de assuntos jurídicos. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil/_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.
- GANDRA, Edgar Ávila; NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008/2013). *Revista do Lhiste*, v. 1, n. 1, p. 40-57, jul./dez. 2014.
- GOULARTE, Raquel da Silva. MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul./dez. 2013.
- GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI, Luiz Donizetti Benzi (Org.). A questão indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 481-526.

JORNAL DA UFMS. Professores recebem formação indígena em Naviraí. Campo Grande - MS, ano XIV, n. 59, p. 6, out. 2016.

LEITE, Marlene Gomes. Entrevista concedida a Victor Ferri Mauro. Naviraí-MS, 12/10/2016.

LOPES DA SILVA, Aracy. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: _____ (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 129-173.

MARCOS, Marina Cândido. Entrevista concedida a Victor Ferri Mauro. Naviraí-MS, 10/12/2016.

MARQUES, Eugênia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistemológicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPSI*, Catalão GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. *Antíteses*, vol. 2, n. 3, p. 153-167, jan./jun. 2009.

MAURO, Victor Ferri. Uma ação de capacitação de professores para o ensino da temática indígena em Mato Grosso do Sul. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 150-164, jan./jun. 2017.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite; SOUZA, Noêmia Machado de. Os povos indígenas no Brasil – outra visão da História e da Literatura. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). *Culturas e história dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 109-164.

ORIÁ, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. *Textos de História*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 154-165, 1996.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. O que é etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RUSSO, Kelly; PALLADINO, Mariana. Reflexões sobre a Lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola. Itabaiana: *GEPIADDE*, ano 08, v. 16, p. 31-50, jul./dez. 2014.

SARZI, Julio Cesar. Entrevista concedida a Victor Ferri Mauro. Naviraí-MS, 11/10/2016.

SILVA, Alzira. Entrevista concedida a Victor Ferri Mauro. Naviraí-MS, 29/11/2016.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 8, p. 45-62, out. 2002.

URIARTE, Urpi Montoya. Euro, etno e outros centrismos. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 8, nº 87, p. 76-79, dez. 2012.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA INTERFACE COM OS DIREITOS CULTURAIS E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL CIDADINO

Tatiane Vieira de Aguiar Barreto

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.
(Rosa Luxemburgo)

A temática dos Direitos Humanos, em sua vertente cultural, ainda se apresenta como um assunto recente na sociedade contemporânea brasileira, cuja preocupação com este tema ainda é inconsistente, se comparada a outros países. Contudo, a discussão referente à proteção do patrimônio histórico e cultural da humanidade tem crescido e, vagarosamente, vai se disseminando uma consciência “ecológica e cultural” que, se espera, seja transmitida às gerações futuras.

Em âmbito mundial, a ênfase no reconhecimento da importância dos bens culturais se deu por meio de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada

após a Segunda Guerra Mundial. Nos idos de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas chamou atenção para um novo conjunto de direitos, que estão pautados na subjetividade e na polissemia da palavra cultura. São eles, os chamados “Direitos Culturais”, assim tomados no plural, pelo motivo de agregarem em seu bojo uma grande variedade de elementos.

Foi no contexto de mudança de paradigma estatal que os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) emergiram. Hoje, são reconhecidos na esfera internacional através de documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

Consoante a classificação dos Direitos Humanos em gerações, classificadas de acordo com a época em que foram reconhecidos, os DESC se enquadram na esfera dos direitos fundamentais de segunda geração e são exigíveis mediante uma ação positiva do Estado. Contudo esta categorização não é unânime entre alguns autores, a exemplo de Lima Júnior (2001), uma vez que os direitos humanos são indivisíveis

e interdependentes.

Tais transformações ocorridas em âmbito mundial chegaram tardiamente ao Brasil. Para autores como Lima Júnior (2001), o atraso na inserção da concepção dos Direitos Humanos na sociedade brasileira pode ser explicado por uma mentalidade marcada por seu passado colonial escravocrata e por uma nítida segregação social resultante disso. Por muitos anos essa conjuntura inviabilizou a absorção dos ideários humanistas e somente no início do século XX, vislumbramos os primeiros sinais dessas concepções na Constituição brasileira.

No tocante a educação no Brasil, desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. Em seu texto, a temática dos Direitos Humanos foi abordada no Art. 26 § 9º onde de forma sucinta, dispõe a sobre a inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos, a serem abordados enquanto temas transversais, nos currículos escolares (BRASIL, 1996).

Anos mais tarde, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006), entre outros desígnios, passou a orientar também os rumos da educação brasileira e se apresentou como “referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal”. Trouxe consigo o propósito de inserir na educação básica brasileira a temática da Educação e Cultura em Direitos Humanos, reforçando o que já tinha sido expresso no texto da LDB.

Ante esse contexto nacional, desde meados de 2007 o estado de Pernambuco, passou a desenvolver-se com base no eixo da educação como direito humano e introduziu no plano educacional a educação em direitos humanos que passou a ser trabalhada nas escolas da rede pública estadual. Para tanto, a Secretaria de Educação produziu material de apoio para orientar o professor no ensino da disciplina de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (EDHC).

Neste trabalho, nossa proposta é fazer uma sucinta análise da disciplina de EDHC ministrada nas turmas do Ensino Médio nas Escolas de Referência do Estado de Pernambuco e seu papel no conhecimento do patrimônio histórico-cultural cidadão, na construção de saberes históricos e de referenciais identitários que sirvam de suporte para a salvaguarda do patrimônio histórico-cultural cidadão.

Portanto, a reflexão aqui proposta tem como base a experiência como docente da disciplina de EDHC na Escola de Referência em Ensino Médio Abílio de Souza Barbosa, localizada na cidade de Orobó, no Agreste Setentrional de Pernambuco. Sendo objeto de estudo o trabalho realizado nas turmas do 2º ano do Ensino Médio.

Os Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais entre a preservação e a proteção do patrimônio histórico e cultural cidadão

Hodiernamente os debates acerca da preservação e proteção do patrimônio

histórico e cultural da humanidade tem crescido significativamente. Para François Hartog (2006), o século XX, que vivenciava uma enorme obsessão pelo futuro, chega a seu fim com um caráter mais comprometido com o “presente”. Um “presente onipresente”, que se destaca com a intensa preocupação de guardar e preservar. E, nesse presentismo estamos tomados entre a amnésia e a vontade de nada esquecer.

O receio da perda daquilo que remete à memória e da referência à identidade, fez com que as pessoas atentassem para a salvaguarda do patrimônio, agregando a ele uma dimensão simbólica. Segundo Haroldo Leitão Camargo,

O valor simbólico que atribuímos aos objetos ou artefatos é decorrente da importância que lhes atribuímos a memória coletiva. E é esta memória que nos impele a desvendar seu significado histórico-social, refazendo o passado em relação ao presente, e a inventar o patrimônio dentro de limites possíveis, estabelecidos pelo conhecimento. (CAMARGO, 2002, p. 30-31)

A gênese da preocupação com a preservação do patrimônio cultural urbanístico remonta a Revolução Francesa. De acordo com Camargo (2002), após a Revolução se inicia a formação de um modelo de preservação conduzido como política de Estado que irá se tornar bastante sólido na França décadas depois da queda da Bastilha. Nesse contexto foi forjado o conceito de patrimônio nacional onde se formulou a ideia de que o monumento caracteriza a identidade nacional, a qual foi sendo transportada para outros países e adaptada conforme suas realidades históricas. Assim, foi este o modelo que o Brasil adotou para sua política de preservação.

O termo patrimônio se originou da palavra latina *patrimonium*, que, dentro da sociedade romana significava os bens referentes à herança paterna (FARIA, 1962). Sobretudo, acresce Funari, que este conceito “surgido no âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vista e interesses aristocráticos” (FUNARI, 2009, p.11). E assim, não havia para os romanos o conceito de patrimônio público, sendo este privado, individual e aristocrático.

Atualmente, esse conceito evoluiu e vem sendo utilizado para nomear o legado de uma geração a outra, não apenas no âmbito familiar, como também dos grupos sociais, dos Estados, da Nação e da Humanidade. Ele se compõe por vários aspectos e engloba toda a produção social das pessoas, sua relação com o meio ambiente e a diversidade cultural. É, pois, bastante diversificado e pode sofrer alterações permanentemente. Nesse texto, a concepção que adotamos para patrimônio está diretamente ligada ao conjunto de bens culturais que englobam artefatos, objetos e construções resultados do saber fazer, da relação entre o homem e a natureza (LEMOS, 1987).

Cabe salientar ainda que a concepção de patrimônio tem duas tradições do direito, as quais são relevantes para o entendimento das diferenças entre as percepções oriundas do direito romano ou civil e do direito consuetudinário, anglo saxão. A formação dos estados nacionais se deu tanto nas regiões de tradição latina (direito romano), quanto nos países de tradição britânica, baseados no chamado *common*

law (do inglês “direito comum”). Dessa forma, o conceito de propriedade muito se diferencia nessas duas tradições jurídicas e repercutem diretamente nas definições do patrimônio pelo Estado nacional (FUNARI, 2009). De acordo com este autor:

A tradição latina considera a propriedade privada sujeita a restrições, derivadas dos direitos dos outros ou da coletividade em geral. Talvez o melhor exemplo dessa limitação seja o chamado direito de servidão, que provém do direito romano, mas que está presente nos direitos nacionais de origem latina, como no caso do Brasil. [...] Já no direito consuetudinário anglo-saxão, a limitação ao direito de propriedade é, em geral, muito mais tênue [...]. Na mesma linha de raciocínio, os bens achados em propriedades privadas, segundo o direito consuetudinário, são de seu proprietário e podem ser vendidos. Isso vale tanto para o petróleo como para os vestígios históricos. Já na tradição do direito romano, tais bens são considerados públicos e não podem ser usados pelos particulares a seu bel-prazer. (FUNARI, 2009, p.17-18)

Verifica-se que estas tradições do direito levaram a duas percepções diferentes sobre patrimônio. Uma ligada a proteção dos direitos privados, enquanto a outra prioriza o estado nacional. Entretanto, em ambas “o patrimônio é entendido como um bem material concreto, um monumento, um edifício, assim como objetos de alto valor material e simbólico para a nação” (FUNARI, 2009. p. 20). Em linhas gerais, as duas tradições se conectam pelo fato de que existem valores comuns e compartilhados por todos que se consubstanciam em coisas concretas, as quais representam a nacionalidade.

O tema da preservação do Patrimônio Cultural tem ganhado ênfase de dimensões mundiais e as preocupações com o mesmo passaram a ser discutidas por historiadores, sociólogos, arquitetos, urbanistas e juristas. No que tange as cidades, verifica-se que a ação de preservação do patrimônio histórico-cultural vem despertando também o interesse mercadológico, que faz uso do turismo nas chamadas “cidades históricas”.

Na seara jurídica, a tutela dos bens patrimoniais encontra-se materializada em vários dispositivos legais por meio dos chamados “Direitos Culturais”, que por sua vez, integram o rol dos Direitos Humanos. Em âmbito global, a promoção e proteção desses direitos faz parte de um processo histórico ainda em desenvolvimento. A atual concepção de direitos humanos foi construída nos dois últimos séculos, cuja materialização e internacionalização culminou com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e em seguida, a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, verifica-se a referência aos direitos culturais em pelo menos dois artigos. Em um destes, faz uma abordagem generalista e, no outro, uma mais específica. A concepção mais ampla encontra-se no Artigo 22, explicitando que,

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais

e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade. (NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Aqui, temos o entendimento de que toda e qualquer pessoa, ou seja, todo o ser humano que existe na face da terra, independentemente de qualquer aspecto diferenciador, tem direito a cultura, pois este, assim como outros direitos humanos, é absolutamente indispensável.

Em seu artigo 27, a Declaração Universal dos Direitos Humanos faz uma observação mais específica, que diz respeito ao exercício desse direito, apontando que:

Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor. (NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Portanto, para proteger e regulamentar tais direitos, na esfera internacional, temos as Declarações, Recomendações e as Convenções que versam sobre o patrimônio cultural. Dentre estas, sob o auspício da UNESCO destacamos: a Convenção de Haia (1954) que versa sobre a proteção dos bens culturais em caso de conflito armado; a Convenção de Paris (1970), se refere às medidas que visam a proibir a importação, exportação e a transferência ilícita de bens culturais; a Convenção de 1972, para proteção do patrimônio mundial cultural e natural; a Convenção de 2001, que trata do patrimônio cultural subaquático; em 2005, a Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.

Tais dispositivos jurídicos desempenham um papel importantíssimo para a sociedade, constituindo, de fato, uma validação e uma ampliação dos direitos humanos. No tocante ao patrimônio cultural arquitetônico, temos os seguintes dispositivos internacionais: a Carta de Atenas – 1931, determina a valorização e salvaguarda do patrimônio arquitetônico enquanto testemunho do passado, que necessita ser respeitado por seu valor artístico, arquitetônico, histórico ou sentimental; a Convenção de Haia – 1954, que dispõe sobre a proteção dos bens culturais em caso de conflito armado; a Carta de Veneza – 1964, que versa sobre a conservação e o restauro de monumentos e sítios; a Convenção para Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural Paris – 1972, que visa responsabilizar a comunidade internacional pela proteção complementar patrimonial; a Recomendação sobre a salvaguarda dos conjuntos históricos e da sua função na vida contemporânea – 1976, convoca os Estados membros a adotar uma política de salvaguarda integrada e aplicável, criando dispositivos legais e administrativos que possam dar proteção específica; a Carta Internacional sobre a salvaguarda das cidades históricas – 1987, que refere-se exclusivamente a preservação das cidades históricas e complementa os dispositivos

internacionais que versam sobre o patrimônio cultural arquitetônico.

No que tange a existência de manifestações concretas acerca da proteção do patrimônio histórico-cultural nas Constituições brasileiras, constata-se que as Cartas de 1824 e de 1891 não mencionam o assunto. Quanto a isso, Camargo aduz que,

[...] não há qualquer noção de patrimônio ou de bens patrimoniais no Brasil do século XIX. Aqui e ali, pode-se aludir a precursores e exemplos isolados sem qualquer consistência para constituir-se um fato histórico digno de nota e, principalmente, de política de preservação ou como atrativo turístico. Tudo isso, [...] emergirá efetivamente na terceira década do século XX. (CAMARGO, 2002, p. 72).

No Brasil, o surgimento de um interesse efetivo pela preservação do patrimônio histórico-cultural data de meados do século XX, “iniciando-se na década de 1910, quando o país passava por uma crise política e de identidade” (FUNARI, 2005, p.19). O processo de elaboração, amadurecimento e aperfeiçoamento da noção de patrimônio cultural no Brasil tem grande contribuição de intelectuais de expressão política e de artistas brasileiros, somando-se a reunião de três elementos essenciais: “a semana de Arte Moderna de 1922, o Estado Novo e a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)” (RODRIGUES, 2006, p.2).

Paulatinamente, vão sendo criados dispositivos legais que versam sobre a temática¹ e começa a ser constituído no Brasil uma noção de patrimônio como algo a ser reconhecido como pertencente a um passado comum do povo brasileiro, de uma cidade ou comunidade. Sendo, pois, com base nessa percepção, admissível narrar que esse arsenal de objetos, edifícios, obras de arte, trabalhos e produtos de todos os saberes humanos são símbolos de uma identidade e de uma memória coletiva, pensada a partir da conceitualização de Françoise Choay quando afirma que:

Patrimônio histórico. A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma densidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos. (CHOAY, 2006, p.11)

Pode-se elucidar que este processo ocorre em dois momentos que permanecem como duas vertentes paralelas. No primeiro momento, predomina a valorização dos vestígios das elites, dos grandes monumentos, de pintores e escultores renomados própria de uma sociedade aristocrática e patriarcal. E no segundo, há uma ampliação desse conceito de patrimônio cultural, incluindo todos os saberes, fazeres e manifestações culturais do povo brasileiro a partir da promulgação da Constituição de

1 São exemplos desses dispositivos legais: o Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 que delimitou o conceito de patrimônio histórico e artístico nacional, incluiu o tombamento como principal instrumento jurídico para a atuação do Estado na proteção patrimonial; o Código Penal de 1941 (artigos 165 e 166) que positivou como crime de dano a destruição, inutilização, deterioração e alteração de coisa tombada pela autoridade competente, em virtude de valor histórico, artístico ou arqueológico, sem licença da autoridade competente.

1988.

Nossa atual Carta Magna foi extremamente progressista e inovadora ao adotar um conceito superior e abrangente do que seja patrimônio cultural, abarcando a proteção aos bens imateriais e definindo novos mecanismos de defesa do patrimônio, até então não previstos. Nela, a cultura é concebida enquanto resultado da atividade humana, embasadora dos direitos fundamentais e por extensão, também merecedora de um tratamento jurídico.

Por outro lado, o fundamento basilar da Constituição Federal é respaldado pela noção de cidadania. De modo que, o acesso à cultura também está intrínseco ao direito e exercício da cidadania e, portanto, ambas estão interligadas.

Diante tamanha relevância do tema em questão, a nossa Constituição Federal, cuidou em abordar o tema em seu artigo 215, afirmando que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 2011). Desse artigo, podemos extrair que o Direito reconhece a diversidade cultural brasileira, bem com, tem significativas preocupações com as mencionadas manifestações culturais e, por conseguinte, tudo aquilo que seja resultado dela.

Em seguida, o § 1º do referido artigo revela outro expoente que é o da diversidade cultural, ao estabelecer que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 2011). Reconhecendo assim, a pluralidade étnica e cultural de nossa formação histórica.

No artigo 216, a Constituição Federal determina o conteúdo do patrimônio cultural brasileiro, classificando-os como “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2011). Tais bens patrimoniais são elencados em seguida e isso revela a amplitude dos mesmos, revelando a noção ampliada que hoje se tem de patrimônio.

Nesse sentido, aduz Lima Júnior (2001, p. 57) que “o Congresso brasileiro ratificou importantes instrumentos de proteção, a exemplo do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e da Convenção Americana de Direitos Humanos”. Logo, a nossa Carta possui forte influência do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, visto que desde seu preâmbulo, faz referência a elementos do mesmo, como os direitos culturais, bem-estar e desenvolvimento, como valores do Brasil.

Na nossa atual Carta Magna, os municípios não possuem competência para legislar sobre a proteção do Patrimônio Histórico-Cultural. Sua competência é suplementar para a efetivação da proteção, seguindo a legislação federal e estadual sobre o assunto. Nesses termos, segundo Celso Fiorillo,

O bem que compõe o chamado patrimônio cultural traduz a história de um povo, a sua formação, cultura e, portanto, os próprios elementos identificadores de sua cidadania, que constitui princípio fundamental norteador da República Federativa do Brasil. (FIORILLO, 2009, p. 22).

Contudo, embora não tenha capacidade para legislar nessa matéria, cabe ao município, dentro da perspectiva acima citada, aplicar as leis referentes ao tema em questão, as quais já se encontram dispostas constitucionalmente. Resta aos municípios, portanto, o cumprimento do que já está na lei.

Então, no bojo dessa discussão e diante de sua demasiada dimensão, é evidente que vários fatores sociais, econômicos, políticos ou científicos tem uma parcela de contribuição muito importante no tocante a atual concepção cultural, ao ponto de podermos inserir os direitos culturais dentre os direitos fundamentais, como afirma Jesús Prieto de Pedro,

A necessidade de incorporar os direitos culturais aos direitos fundamentais assenta-se na altíssima importância política, social e científica que o cultural adquiriu hoje, após um processo desenvolvido principalmente na segunda metade do século passado. (PEDRO, 2011, p. 44)

Desse modo, ainda tomando por base a dificuldade de especificar o termo cultura, vários são os autores que se lançam nesse debate para tentar elucidar o que são os Direitos Culturais para o ordenamento jurídico brasileiro.

Para Francisco Humberto Filho, tais direitos estariam ligados ao princípio da dignidade humana, uma vez que são parte e inerentes ao ser humano, remetendo ainda à sua dimensão existencial e história enquanto sujeito agente, afirmando que:

Direitos Culturais são aqueles afetos às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana. (CUNHA FILHO, 2000, p. 34)

Na acepção de José Ricardo Oriá Fernandes, os direitos culturais,

[...] são aqueles direitos que o indivíduo tem em relação à cultura da sociedade da qual faz parte, que vão desde o direito à produção cultural, passando pelo direito de acesso à cultura até o direito à memória. (FERNANDES, 1995, p. 31)

Mesmo com algumas pequenas ressalvas, é possível inferir que todos estes conceitos têm em comum a ideia de cultura enquanto produto da atividade humana e, portanto, passível de ser salvaguardada. Numa entrevista concedida à Teixeira Coelho em 2010, após seminário sobre direitos culturais, realizado em Genebra e publicada no ano seguinte, na Revista Observatório Itaú Cultural, Farida Shaheed² admite a

² Socióloga internacionalmente conhecida e trabalha como consultora para diferentes agências das Nações Unidas (ONU) desde 1980. Atualmente faz parte do Conselho de Direitos Humanos da

dificuldade de delinear os direitos culturais afirmando que:

Os direitos culturais estão tão intimamente interligados com outros direitos humanos que às vezes é difícil traçar uma linha divisória entre os direitos culturais e os demais. Em geral, os direitos culturais protegem os direitos de cada pessoa – individualmente, em comunidade com outros e como grupos de pessoas – para desenvolver e expressar sua humanidade e visão de mundo, os significados que atribuem a sua experiência e a maneira como o fazem. Os direitos culturais também podem ser considerados como algo que protege o acesso ao patrimônio e aos recursos culturais que permitem a ocorrência desses processos de identificação e desenvolvimento. (COELHO, 2011, p. 19-20)

A devida configuração do direito cultural só pode ser avaliada no caso concreto. Contudo, temos como parâmetro o aspecto de ser referente à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Assim, não é todo e qualquer bem considerado cultural, mas tão somente aqueles que se enquadram dentro do referido parâmetro apontado pela Constituição,

Em contrapartida, Jesús Prieto de Pedro alerta para um problema ainda recorrente sobre o direito cultural, de modo que,

Os direitos culturais vivem o paradoxo de ser um conceito de sucesso, mas ao mesmo tempo polêmico e insuficientemente elaborado. De fato, estamos assistindo à instalação dos direitos culturais nos grandes ideais jurídico-políticos atuais, mas uma de suas concretizações, os direitos coletivos, tornaram-se o Cabo da Boa Esperança da crítica liberal. Além disso, do ponto de vista doutrinal, os direitos culturais aparecem insatisfatoriamente desenvolvidos, o que os relega à condição de parentes pobres dos direitos humanos. (PEDRO, 2011, p. 43)

Nesse sentido, ainda estamos caminhando para uma definição concreta ou para se chegar a um consenso sobre o tema. Contudo, nota-se que, tanto Jesús Prieto de Pedro, quanto Francisco Humberto Filho tratam dos Direitos Culturais enquanto Direitos Fundamentais, ultrapassando o enfoque antropológico da cultura e adicionam ao tema o enfoque constitucional.

Cabe enfatizar ainda o relevante papel do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) enquanto órgão federal que atua em defesa da proteção e preservação do patrimônio nacional como um todo³. Juntamente com este temos os dispositivos legais administrativos do tombamento (proteção do bem cultural de natureza material) e do registro (proteção do bem cultural de natureza imaterial) que agem como importantes instrumentos de proteção aos bens patrimoniais⁴.

Evidenciamos que o Estado, embora seja garantidor de tais direitos, na maioria

ONU. É defensora das causas dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, tendo publicado obras que versam sobre esta temática.

3 O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN foi criado pela Lei Nº 378/37 e nos anos 1970 passou a ser denominado de IPHAN.

4 O tombamento foi instituído pelo Decreto Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Num conceito jurídico-dogmático é um ato administrativo vinculado, com o objetivo de proteger o bem de significativo valor histórico-cultural ou arquitetônico. Por sua vez, o registro foi concebido por meio do Decreto Nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, criando o registro de bens culturais de natureza imaterial.

das vezes não consegue dar essa garantia de forma eficaz. Assim, os municípios em sua maioria também se mostram silentes quanto ao tema da proteção e preservação patrimonial. Com relação a isso, é interessante observarmos o posicionamento de Maria Cristina Simão, ao afirmar que:

O poder público municipal, que deveria agir conforme e conjuntamente à União, reage muitas vezes com atitudes que criam situações de conflitos, movido por questões políticas ou outros interesses predominantes circunstancialmente. É comum que as Prefeituras permitam ou, às vezes, promovam obras em flagrante desrespeito àquilo determinado pelo IPHAN ou, constantemente, em desacordo à proteção do patrimônio – ambiental ou cultural, possibilitando que a população posicione-se de um lado ou de outro, conforme suas necessidades circunstanciais e individuais. (SIMÃO, 2006, p. 41)

Em âmbito municipal, a aplicação dos dispositivos legais patrimoniais não tem a necessária aplicabilidade e a fragilidade do poder público é evidente nesse sentido. Em contrapartida, as leis que versam sobre o tema, existem e não são poucas. Porém, o caminho a ser percorrido nos parece ainda um pouco longínquo.

Entendemos que o patrimônio histórico-cultural é um bem e uma fonte histórica que possui importante valor simbólico por ser um lugar de memória e palco de experiências passadas. Também, por ser o reflexo da relação de uma comunidade com sua cidade e conseqüentemente, com seu patrimônio arquitetônico. Reputamos ser importante utilizar e conservar os nossos bens patrimoniais, como também, ter consciência de sua relevância para a História, a Memória, a Identidade, a Cultura e a formação cidadã local. Entretanto, temos que admitir que todo esse processo de preservação envolve embates e interesses difusos. Diante disso, o ensino da disciplina de Educação em Direitos Humanos e Cidadania desponta como um caminho pertinente para a salvaguarda patrimonial cidadina local.

O ensino da disciplina “Educação em Direitos Humanos e Cidadania” e a salvaguarda do patrimônio histórico-cultural cidadão.

A edição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, impulsionou os debates acerca dos Direitos Humanos no Brasil trazendo o tema para o espaço escolar de uma forma mais pertinente. Ancorado em documentos internacionais e nacionais, o PNEDH assinalou a inserção do Brasil na Educação em Direitos Humanos, onde o plano parte da ideia de que,

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (BRASIL, 2007)

Nesse contexto o governo brasileiro assume o compromisso de atender os

direitos fundamentais, promovendo por exemplo, uma educação de qualidade para todos indistintamente, em todos os níveis e nas diversas modalidades de ensino. Esse processo incluiu o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania dentro da própria escola, fazendo surgir disciplinas específicas que pudessem abordar o tema.

Outrossim, é pressuposto essencial da nossa Constituição Federal (1988) a consolidação da dignidade humana, sendo objetivo do Estado brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º CF/88). Sendo o princípio da prevalência dos direitos humanos, um elemento fundamental a reger o Estado brasileiro, inclusive os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos aqui ratificados serão equivalentes às emendas constitucionais (art. 5º §3º CF/88).

Segundo a proposta do PNEDH, a educação em direitos humanos deverá ocorrer em todos os aspectos e não se limitar a uma aprendizagem cognitiva. Ela inclui o desenvolvimento social, emocional e seus procedimentos e instrumentos pedagógicos devem possibilitar “uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2007, p. 31).

A escola por sua vez, entendida como espaço de produção e reprodução do saber é concebida como “um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 31). Nela se desenvolvem e se constroem concepções de mundo, de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação cidadã e de composição dos sujeitos sociais (BRASIL, 2007).

A educação básica, no tocante a educação em direitos humanos, deve favorecer a dignidade, a igualdade de oportunidades, o respeito, a promoção e valorização da diversidade.

Sendo embasado pelos seguintes princípios norteadores:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola,

os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 32)

Cabe enfatizar ainda que o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (BRASIL, 2010) dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006) como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal.

Dentre tantos aspectos relevantes apontados pelo PNEDH, salientamos que a educação em direitos humanos deve ser estruturada levando-se em consideração a diversidade cultural e ambiental, como forma de assegurar a cidadania. Sendo este pois o aspecto que nos interessa nessa investigação. Ou seja, qual o papel do ensino da disciplina EDHC para o conhecimento do patrimônio histórico-cultural cidadão, a construção de saberes históricos e de referenciais identitários que sirvam de suporte para a salvaguarda patrimonial.

Nos remetendo ao caso específico do Estado de Pernambuco, encontramos indícios sistemáticos da experiência da inserção da disciplina EDHC na rede pública estadual de ensino a partir de 2007, a qual foi incluída inicialmente por meio da disciplinaridade e da transversalidade. A disciplina foi inserida na matriz curricular do ensino médio como sendo um complemento das disciplinas concernentes a base nacional curricular comum. Assim, ela foi incluída na parte diversificada da nova matriz curricular, adotada pelo Estado de Pernambuco em 2012, através da Instrução Normativa Nº 01 /2012⁵.

Com relação as Escolas de Referência em Ensino Médio, em especial as que funcionam em regime integral (dois turnos: manhã /tarde), a disciplina de EDHC faz parte do rol das disciplinas fixas, sendo ministrada em uma (1) aula semanalmente⁶. Este componente curricular, em geral, fica a cargo do professor da área de humanas.

Para orientar os professores quanto aos temas a serem abordados em sala de aula, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco elaborou um documento que serve de guia para o desenvolvimento do trabalho escolar, cuja ementa propunha o seguinte:

Compreensão das bases conceituais e históricas dos Direitos Humanos, da

5 A Instrução Normativa Nº 01 /2012 fixou normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o ano letivo de 2012. Seu texto foi publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 28 de fevereiro de 2012.

6 Esta modalidade de escola foi criada pela Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 que instituiu o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que objetiva o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. Disponível em : <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em 20 ago. 2016.

reconstrução histórica no processo de afirmação dos Direitos Humanos na sociedade brasileira, despertando nos alunos o interesse no debate e na participação em questões afetas à cidadania e à vivência plena dos direitos e contribuindo para o desenvolvimento de responsabilização. (PERNAMBUCO, 2008^a, p. 07)

Paralelamente, a Secretaria de Educação promoveu algumas formações continuadas para professores da área de humanas, candidatos a ministrarem a disciplina de EDHC. Sendo este trabalho complementado pela disponibilização do “Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos”. Neste foram elencados alguns conteúdos de EDHC, distribuídos em oito (8) eixos temáticos norteadores, a serem desenvolvidos nas três (3) séries do ensino médio:

Eixo temático 1: Enfrentamento da pobreza e da fome; Eixo temático 2: Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual; Eixo temático 3: Garantia da sustentabilidade socioambiental; Eixo temático 4: Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade; Eixo temático 5: O direito à terra como condição de vida; Eixo temático 6: Prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira; Eixo temático 7: Garantia do bem estar físico, emocional e social; Eixo temático 8: Os tempos humanos e as garantias dos direitos. (PERNAMBUCO, 2012b)

Cabe assinalar que este caderno apresenta tão somente algumas sugestões para a prática pedagógica, com sugestões de metodologia, bibliografia e temas de trabalho não esgotando as possibilidades temáticas ou práticas didáticas passíveis de serem abordadas em sala de aula e que sejam pertinentes aos conteúdos de Direitos Humanos. Estes eixos temáticos são, portanto, uma possibilidade pedagógica e metodológica. Entretanto, nos interessa no momento o eixo temático 4, intitulado de “Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade”. Cujo objetivo é,

Promover o conhecimento de forma articulada com objetivos sociais, destacando as categorias de cada disciplina, ampliando estes saberes com os conceitos que permeiam os direitos humanos, possibilitando ao estudante o acesso aos bens patrimoniais da cultura material e imaterial. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 50)

Levando em consideração os elementos anteriormente discutidos nesse trabalho: o entendimento de que os direitos culturais são entendidos enquanto direitos fundamentais e inerentes aos direitos humanos e a existência de dispositivos legais que versam sobre o tema da salvaguarda dos bens patrimoniais, nada disso seria suficiente para proteger e valorizar um dado patrimônio.

Portanto, na medida em que o componente curricular EDHC possibilita a articulação entre os vários saberes e o reconhecimento da importância do patrimônio material e imaterial, é possível estimular o conhecimento de temas relacionados ao direito à cidade e aos lugares que fazem parte da memória coletiva das diversas sociedades. Ampliando assim “os conceitos que permeiam os direitos humanos para o

empoderamento dos alunos na cultura, na promoção da identidade e no pertencimento de grupo para o exercício pleno da cidadania” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 61).

É extremamente relevante e fundamental que, paralelamente aos dispositivos legais de proteção patrimonial (o tombamento e o registro, por exemplo), seja feito um trabalho nas escolas, sendo iniciado nela e se estendendo para a comunidade, com a inclusão de temas que versem sobre preservação do patrimônio histórico, de modo a lançar as bases para que haja a intensificação dos sentimentos de identidade, do resgate da memória e da valorização e a preservação sustentável do patrimônio histórico.

Desse modo, concebemos o ensino de EDHC deve atuar também como uma forma de Educação Patrimonial, enquanto prática educacional, como viés para que haja efetivamente uma possível valorização, proteção e preservação do patrimônio arquitetônico, considerando que:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, 1999, p.6).

Ante o exposto, consideramos que o ensino de EDHC pode contribuir significativamente para que a comunidade seja protagonista e guardiã de seu patrimônio, despertando a consciência histórica dos valores patrimoniais, sua inserção no processo histórico e formação cidadã. Dentro dessa perspectiva, fica evidente o papel da educação enquanto força motriz para o desenvolvimento de uma educação cidadã e preservacionista. E, a escola é justamente o esteio para a ampliação dos olhares, promovendo o conhecimento de seu patrimônio histórico e aprender a valorizá-lo como um elemento primordial para a memória e a História local. pois, por meio de projetos interdisciplinares é possível suscitar nos alunos os sentimentos de pertença e identidade, essenciais para a efetiva valorização e proteção do patrimônio histórico-cultural cidadão. Por fim, enfatizamos que os direitos culturais devem ser tomados com a devida seriedade, pois estes são extremamente importantes em todos os seus aspectos, tanto do ponto de vista social, econômico e, acima de tudo, humanístico.

REFERÊNCIAS

- ARBOUR, Louise. O dia dos direitos humanos e a pobreza. In: *Revista Jurídica Consulex* – Ano XI, n. 267, fevereiro de 2008.
- BARUFFI, Helder (org.). *Direitos fundamentais sociais: Estudos em homenagem aos 60 anos da declaração universal dos direitos humanos e aos 20 anos da Constituição Federal*. Dourados, MS: UFGD, 2009.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *A questão social no Brasil - os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2016).
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais N^{os} 1/92 a 66/2010 e pelas Emendas Constitucional de Revisão N^{os} 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2011.
- _____. *Decreto n.º 7.037*, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, SEDH/MJ, 2009.
- _____. *Decreto n.º 7.177/2010*, de 12 de maio de 2010. Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Brasília, SEDH/MJ, 2010.
- _____. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: versão 2006*. Brasília: MEC/SEDH, 2006.
- _____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- _____. *Parecer CNE/CP n.º 8/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012a.
- _____. *Resolução CNE/CP n.º 01/2012*, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012b.
- CAMARGO, Haroldo Leitão. *Patrimônio histórico e cultural*. São Paulo: Aleph, 2002.
- COUTO, Mônica Bonetii (org.). *Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Curitiba: Clássica, 2013.
- CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro*. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.
- FARIA, José Eduardo (Org.). *Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça*. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Direito à memória: a proteção jurídica ao patrimônio Histórico-Cultural Brasileiro*. 1995. 188 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito do Ceará-UFC, Fortaleza, 1995.
- FIGUEIREDO, Mariana F. Algumas notas sobre a eficácia e efetividade do direito fundamental à saúde no contexto constitucional brasileiro. *Direito à saúde - Boletim do Instituto de Saúde*. São Paulo, v. 12,

n.3, dez. 2010.

FILHO, Carlos Frederico Marés de Souza. *Bens culturais e sua proteção jurídica*. 3ª ed. Curitiba: Juruá, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo, PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. In: *Varia História*. Belo Horizonte: PPGHis-UFMG, v. 22, n. 36, jul./dez. 2006, p. 261-273.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LIMA JÚNIOR, Jayme Benvenuto. *Os Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948*. Paris. Adotada e proclamada pela Resolução n.º 217 A (III) em 10 de dezembro de 1948. Nova Iorque, 1948.

_____. *Década das Nações Unidas para Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004*. Proclamada pela Resolução n.º 49/184 em 23 de dezembro de 1994. Nova Iorque, 1994.

_____. *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. Proclamado pela Resolução n.º 59/113-A, de 10 de dezembro de 2004.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa; TEIXEIRA, L. F. A desvinculação das receitas da união (DRU) e a efetivação de Direitos Fundamentais Sociais. In: FERRAZ, Fernando Bastom; ARAÚJO, Elizabeth Alice Barbosa da Silva de; MARQUES JÚNIOR, William Paiva (Org.). *Direitos Fundamentais sociais na contemporaneidade*. São Paulo: LTR, 2014. p. 15-30.

PERNAMBUCO. *Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos: rede estadual de ensino de Pernambuco*. Secretaria de Educação. Recife: A Secretaria, 2012a.

_____. *Componentes curriculares*. Recife, SE/GEDH, 2008a.

_____. GEDH. *Diretrizes, competências e atribuições*, 2007.

_____. *Orientações curriculares de educação em direitos humanos*. Recife: SE/Sede, 2012b.

_____. SEDE. *Instrução Normativa n.º 03/2008*, de 4 de março de 2008. Dispõe sobre a implantação / operacionalização das Matrizes Curriculares nas Escolas da Rede Estadual de Educação a partir do ano letivo de 2008. Diário Oficial do Estado. Recife, 4 mar. 2008b.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. Max Limonad. São Paulo. 1997.

TAVARES, Celma. A Educação em Direitos Humanos na rede pública estadual: a experiência da região metropolitana do Recife. *Revista cadernos de educação*. Faculdade de Educação – UFPel. N.º 50, p. 01-14, 2015.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A questão da implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais: evolução e tendências atuais*. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte: UFMG, n. 71, 1990, p. 7-55.

A IMAGEM DO NEGRO NA PUBLICIDADE: COMPARATIVO BRASIL E SUÉCIA

André Isídio Martins

Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

isidioantigo@hotmail.com

Jaci de Fátima Souza Candiotto

Pós-doutora no Institut Catholique de Paris, França (2014-2015). Doutora em Teologia (2012) e Mestre em Teologia (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002).

jacicandiotto@gmail.com

RESUMO: Mais da metade da população da Brasileira é composta por negros, segundo o IBGE, enquanto na Suécia os negros correspondem a 1,8 % da população. Entretanto essa diferença não é tão expressiva quando observamos simplesmente os anúncios publicitários televisivos nesses dois países. Apesar da discrepância entre populações afrodescendentes, no quesito de utilização de negros em publicidade, o país escandinavo se encontra a frente do Brasil. Este trabalho analisa a aparição de pessoas negras em publicidades audiovisuais produzidos pelas principais agências publicitárias de Brasil e Suécia, e compara os índices de ocorrências e os papéis dados aos negros nessas publicidades. Analisamos quatrocentos minutos de publicidade audiovisual divididas entre as cinco principais

agências de Brasil (Young & Rubicam, Ogilvy & Mather Brasil, WMcCann, Borghi/Lowe e AlmapBBDO) e Suécia (Forsman & Bodenfors, DDB, Åkestam Holst, Brindfors Lowe e King) e verificamos a aparição de pessoas negras tanto em papéis de destaque como de figurante. Por fim, fizemos a comparação quantitativa quanto aos índices de ocorrências entre países, entre agências de publicidade e entre empresas. Foi possível observar que os índices suecos são em regra maiores que os brasileiros, em especial quando analisadas as ocorrências de pessoas negras no papel de destaque, caso em que o percentual sueco é 103% maior que o brasileiro, na comparação entre países.

PALAVRAS-CHAVE: negro e publicidade; racismo na publicidade; negro na televisão.

ABSTRACT: More than half of the population of Brazil is black, when in Sweden only 1,8 percent of the population is black. However this difference is not so apparent, when looking at television advertisements in Brazil and in Sweden. Despite the discrepancy between people of African descent in Brazilian and Swedish populations, still the Scandinavian country is ahead of Brazil, when it comes to the utilization of black people in advertising. This paper analyzes the apparition of black people in audiovisual advertising produced by major advertising agencies in Brazil and Sweden, and

also compares the rates of the occurrences and the roles given to blacks in these advertisements. In this paper four hundred minutes of audiovisual advertising was analyzed, that was divided among the top five agencies in Brazil (Young & Rubicam, Ogilvy & Mather Brasil, WMcCann, Borghi/Lowe and AlmapBBDO) and in Sweden (Forsman & Bodenfors, DDB, Åkestam Holst, Brindfors Lowe and King) and this paper also establishes the apparition of black people both in leading roles as in extras. Finally, we made a quantitative comparison of the rates of occurrences between countries, between advertising agencies and between companies. It was possible to observe that as a rule the rates of black people are higher in swedish advertisement than in brazilian. This was especially clear, when analyzing the apparition of black people in the leading role, in which case the swedish percentage is 103 higher than brazilian.

KEYWORDS: blacks and advertisement, racism in advertising, black people on television

1 | INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa geralmente surge de uma inquietação, uma vontade de descobrir algo, ou de confirmar se aquilo que se imaginou era, de fato, verdadeiro. A temática aqui abordada não foge a essa regra. Surge de uma inquietação despertada no autor a partir de visita ao país escandinavo, onde é fácil constatar a presença de pessoas negras em tanto *outdoors*, em anúncios comerciais, como na televisão, protagonizando papéis de consumidor em comerciais de empresas importantes. É claro que só é possível ter essa percepção se alguém já possui o interesse prévio em observar esse fenômeno, ou neste caso, no papel e na história do negro na sociedade em geral. Com essa surpresa, a comparação com a terra natal é inevitável. “Parece o Brasil!”, “ou será que o negro aqui aparece mais que no Brasil?”.

Este trabalho analisou uma parte desse fenômeno, em especial os comerciais exibidos por empresas importantes, produzidos pelas principais agências de publicidade desses países. Em um primeiro momento, poderia parecer exagero a comparação entre um país tão miscigenado, com metade da população sendo negra, com um país escandinavo, cuja população inteira não chega a um décimo da população afro-brasileira. Mas observando os fatos, percebeu-se que não seria exagero. E da inquietação surgiu o problema.

Comparando em percentuais, onde os negros aparecem mais nas propagandas, Brasil ou Suécia? Quais agências desses países utilizam negros como personagens nos seus comerciais? E quais empresas se destacam nesse quesito?

Discussão sobre representatividade é complexa. A representatividade não é um fim em si mesmo. Ela deve estar acompanhada do valor da diversidade, do reconhecimento da importância das características de cada povo representado (MUNANGA, 2008). Não se trata apenas de incluir, ou substituir a maioria pelos que estão na minoria, pois isso se tornaria numa reprodução de sistema excludente anterior. Discutir a

representatividade do negro na publicidade significa reconhecer a importância dessa lógica da relação de consumo, dos mecanismos de consumo, como a publicidade, e afirmar que a relação de consumo e publicidade é um ambiente onde o negro deve ser representado, pois é consumidor, é produtor, e está inserido não só na relação de consumo, mas em qualquer situação fática representada nesses comerciais. Nesse sentido, a propaganda pode desempenhar um papel que vai do apelo à compra do produto (STROZENBERG, 2005), como a mensagem de diversidade racial existente no país.

Borges (2012) chama atenção para o caráter didático que a propaganda pode ter no que se refere à questão racial. Sabe-se que a Brasil carrega em sua história o legado da escravidão, do racismo, e de suas conseqüentes tensões raciais. A inclusão da diversidade no mercado de consumo, em especial na propaganda, seria um vetor de desconstrução de estigmas e percepções sociais colonialistas, abrindo espaço para maior aceitação em relação ao outro, nesse caso o negro.

Em estudo pioneiro sobre o tema, Martins (2009) analisa os anúncios publicitários da revista *Veja* entre os anos de 1985 a 2005, discutindo questões quantitativas e qualitativas sobre os papéis de pessoas negras nesses anúncios. Martins conclui que nesse intervalo de 20 anos pesquisados o número de anúncios com pessoas negras aumentou de 3%, em 1985, para 13%, em 2005. Além disso, a pesquisa revela que os negros apareciam em personagens subalternos em 75% dos anúncios em 1985, e caiu para 43%, em 2005.

Este trabalho tem pretensões exclusivamente quantitativas, que pode servir para estudos posteriores de caráter qualitativos, ou também quantitativos com outras metodologias.

Muitas são as contribuições que mostram o papel do negro na publicidade, como Santos (2001), Cintra (2007) e o próprio Martins (2009). Este trabalho, apesar de muito sucinto, pretende se somar a essa discussão, com um estudo que se mostra inédito por comparar dados disponíveis nos canais recentemente criados Youtube.com, comparando países tão distantes e distintos.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa quantitativa teve como fonte os comerciais das empresas analisadas disponíveis em seus respectivos canais no site YouTube.com. A melhor alternativa para seleção de onde pesquisar foi analisar, por meio de sites e revistas especializadas, quais são as principais agências de publicidades desses países. Segundo a Revista Exame (2016), as agências que mais produziam e faturaram publicidade em 2015 foram Young & Rubicam, Ogilvy & Mather Brasil, WMcCann, Borghi/Lowe e AlmapBBDO. Além disso, essas agências brasileiras recebem prêmios internacionais com frequência pelos seus trabalhos (G1, 2016). Assim, essas agências com maior

prestígio e maior produção visual no Brasil possibilitaram coletar material suficiente para uma boa pesquisa quantitativa. Do mesmo modo, a Revista Resumé (2016) lista as 10 melhores agências de publicidades da Suécia em 2015, e, pelo mesmo critério, ficamos com as cinco primeiras, quais sejam, Forsman & Bodenfors, DDB, Åkestam Holst, Brindfors Lowe e King.

Cada agência disponibiliza em seu site sua lista de clientes. Assim, no Youtube, podemos pesquisar as propagandas desses clientes tanto pelo próprio canal da empresa como pelo canal da agência. Claro que nem todas as empresas possuem canal, além disso, nem todos os comerciais produzidos pelas agências estão disponíveis em seus canais. Esse fator foi um limitador do material disponível.

Dessa forma foi adotado o critério de analisar apenas empresas que disponibilizam pelo menos 10 propagandas no canal, sendo essas propagandas postadas há no máximo três anos. Além disso, adotou-se o número máximo de 40 propagandas por empresa. Não foram contabilizados os vídeos que não utilizavam pessoas, assim como os vídeos onde não apareceram a face de qualquer pessoa.

Com esses critérios, ao final da coleta de dados, chegou-se ao número de 27 empresas, somando os dois países, e todas as dez agências representadas com pelo menos uma empresa.

Para melhor compreensão de resultados coletados é importante conceituar as categorias com as quais se vão trabalhar (MARCONI, 2010). Assim, o conceito de negro, seria a tarefa mais subjetiva do trabalho. Dessa forma, convencionou-se nesse trabalho em entender como negra, a pessoa de traços característicos de população africana, como a cor da pele, nariz, boca e cabelo, neste caso, quando possível identificar. Traços que, em conjunto, ajudam a definir se a pessoa é ou não negra. Dessa forma, não foram considerados negros os indianos ou indígenas (Brasil) ou de origem Sami (Suécia).

A observação classificou a cada ocorrência registrada como figurante ou destaque. Figurante foi o caso da pessoa negra aparecer num personagem menos importante ou auxiliar das pessoas não negras, ou como mero transeunte no comercial, quase imperceptível. O que é exemplificado na figura 1.



Figura 1: Comercial da H&M protagonizado pelo jogador de futebol David Beckham

Fonte: <https://www.youtube.com/user/hennesandmauritz>

Já destaque seria a aparição como principal personagem da propaganda, ou em mesmo grau de importância que os demais personagens. Na figura 2, faz-se um recorte de um comercial onde o personagem principal é um homem negro.



Figura 2: Comercial da Scandinavian Airlines intitulado “Travelers Think Big”.

Fonte: <https://www.youtube.com/user/SASsverige>.

Esse destaque pode ser sozinho ou compartilhado, mas nunca aparecendo em tempo irrisório, caso em que se ajusta como Figurante. Essa diferenciação é importante em virtude da necessidade se verificar a qualidade da participação do negro nessa

atividade. Por fim, quando não há pessoas negras os gráficos registram como “não aparece”.

Adotaram-se os termos propaganda e comercial como sinônimos, independentemente de qualquer discussão mais técnica sobre as diferenças desses termos.

Chegou-se a análise de 534 propagandas, com comerciais que duraram entre 15 e 100 segundos, chegando ao total de 20.754 segundos. E, neste trabalho, esses dados foram apresentados em números absolutos e em percentuais, comparados entre Brasil e Suécia.

3 | ANÁLISE DE DADOS

Nas tabelas abaixo e nos gráficos abaixo segue o levantamento dos dados para se estabelecer o comparativo.

3.1 Por país:

Os dados organizados por país representam o somatório dos dados coletados nos canais das empresas e separados entre Brasil e Suécia de acordo com o país de origem de cada agência que produziu o comercial. Assim, essa é a comparação mais geral, levando em consideração os números das 14 empresas brasileiras e das 13 empresas suecas objeto desta pesquisa.

Análise por país de ocorrências de pessoas negras em propagandas									
País	Tempo s	Propagandas n	Total de ocorrências		Figurante		Destaque		Não aparece %
			n	%	n	%	n	%	
Brasil	9.838	252	70	27,80%	30	12%	40	15,90%	72,20%
Suécia	10.916	282	122	43,30%	31	11,00%	91	32,30%	56,74%

Tabela 1: Dados comparados entre países

Fonte: Autor, 2016.

Na tabela 1, estão os dados totais de Brasil e Suécia. Como se vê, o país escandinavo apresenta um percentual de 15,5% de diferença em relação ao Brasil, quando a comparação refere-se apenas ao papel de destaque esse número aumenta para 16,4%. Assim no quesito Destaque, Suécia tem mais que o dobro do índice brasileiro.

3.2 Por agência:

A divisão por agência foi relevante para o recorte da pesquisa, pois só foram analisadas as empresas clientes das cinco principais agências suecas, ou pelo menos as cinco mais ricas.

Análise por agência de ocorrências de pessoas negras em propagandas										
Agência	País	Tempo	Propagandas	Total de ocorrências		Figurante		Destaque		Não aparece
				n	%	n	%	n	%	
Åkestam Holst	Suécia	2366	66	32	48,50%	4	6,10%	28	42,40%	51,50%
AlmapBBDO	Brasil	2665	61	22	36,10%	3	4,90%	19	31,10%	63,90%
Borghi/Lowe	Brasil	1126	30	5	16,70%	1	3,30%	4	13,30%	83,30%
Brindfors Lowe	Suécia	595	23	6	26,10%	2	8,70%	4	17,40%	73,90%
DDB	Suécia	1915	57	24	42,10%	7	12,30%	17	29,80%	57,90%
Forsman & Bodenfors	Suécia	4788	94	45	47,90%	12	12,80%	33	35,10%	52,13%
King	Suécia	1252	42	15	35,70%	6	14,30%	9	21,40%	64,30%
Ogilvy & Mather	Brasil	639	19	7	36,80%	2	10,50%	5	26,30%	63,20%
WMcCann	Brasil	2092	57	18	31,60%	9	15,80%	9	15,80%	68,40%
Young & Rubicam	Brasil	3316	85	18	21,20%	15	17,60%	3	3,50%	78,80%

Tabela 2: Dados coletados por agência.

Fonte: Autor, 2016.

Os números presentes na tabela 2, são ilustrados no gráfico 1, onde se colocam as agências em ranking de acordo com os índices, para analisar como se posicionam as agências quando se mesclam os dois países. Com base nesses dados, pode-se, para fins didáticos e facilitar a comparação, organizá-los em forma de ranking, como no gráfico 1. O Ranking geral é o percentual de total de ocorrências, incluindo como destaque e figurante.

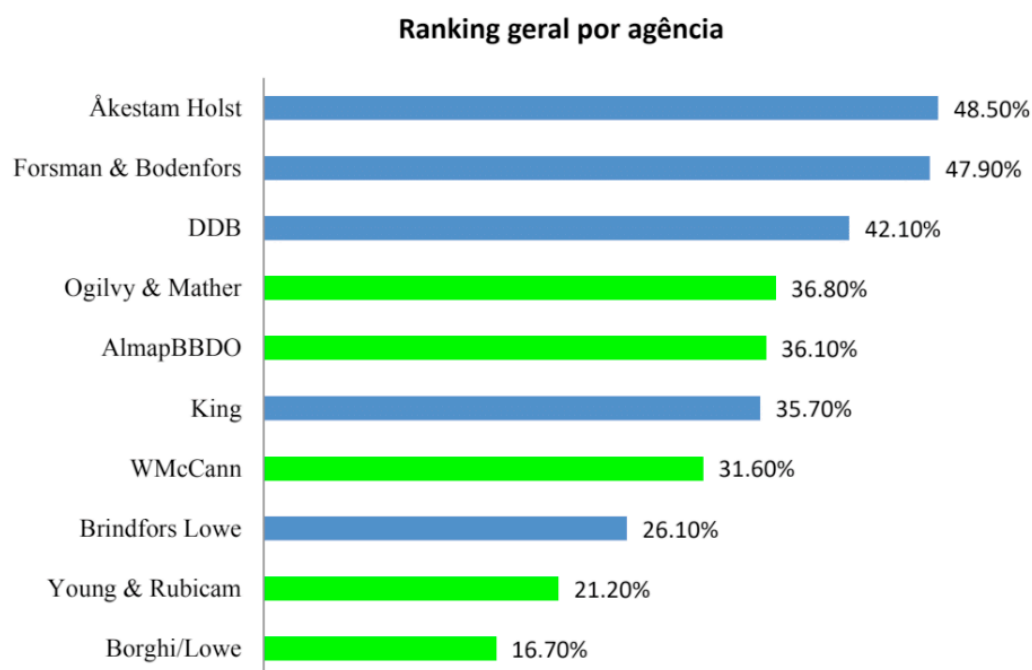


Gráfico 1: Dados ranqueados por índice de ocorrências

Fonte: Autor, 2016.

Nota-se que as agências suecas ocupam majoritariamente a parte superior e central do gráfico e as agências brasileiras na parte central e inferior.

3.3 Por empresa:

A separação por empresa foi o nível mais detalhado de comparação de dados e lista os dados dos 27 canais analisados na pesquisa.

Análise por empresa de ocorrências de pessoas negras em propagandas										
Empresa	País	Tempo s	Propa gandas n	Total ocorrências		Figurante		Destaque		Não aparece %
				n	%	n	%	n	%	
Ahléns	Suécia	777	29	8	27,60%	3	10,30%	5	17,20%	72,40%
Apoteket	Suécia	1208	31	13	42%	2	6,50%	11	35,50%	58%
Audi	Suécia	571	11	3	27,30%	1	9,10%	2	18,20%	72,70%
C&A	Brasil	1560	36	17	47,20%	0	0%	17	47,20%	52,80%
Cielo	Brasil	338	10	1	10%	1	10%	0	0%	90%
Dove	Brasil	639	19	7	36,80%	2	10,50%	5	26,30%	63,20%
H&M	Suécia	2271	38	26	68,40%	6	15,80%	20	52,60%	31,58%
Havaianas	Brasil	483	12	2	16,70%	1	8,30%	1	8,30%	83,30%
Honda	Brasil	665	18	1	5,60%	1	5,60%	0	0%	94,40%
IKEA	Suécia	680	15	7	46,70%	2	13,30%	5	33,30%	53,30%
Itaipava	Brasil	939	26	10	38,50%	9	34,60%	1	3,80%	61,50%
Knorr	Brasil	323	10	2	20,00%	0	0%	2	20%	80%
Latam	Brasil	584	16	3	18,80%	1	6,30%	2	12,50%	81,30%
McDonalds	Suécia	800	29	11	37,90%	2	6,90%	9	31,00%	62,10%
OMO	Brasil	377	10	2	20,00%	1	10%	1	10%	80%
Samsung	Suécia	1115	28	13	46,40%	5	17,90%	8	28,60%	53,60%
SAS	Suécia	362	11	3	27,30%	0	0%	3	27,30%	72,70%
Seara	Brasil	535	16	0	0%	0	0%	0	0%	100%
Subway	Brasil	426	10	1	10,00%	0	0%	1	10%	90%
TELENOR	Suécia	365	13	3	23,10%	1	7,70%	2	15,40%	76,90%
Telia	Suécia	475	13	7	53,80%	3	23,10%	4	30,80%	46,20%
Tim	Brasil	973	25	15	60%	8	32,00%	7	28,00%	40%
tree	Suécia	753	29	19	65,50%	1	3,40%	18	62,10%	34,50%
Trygg-Hansa	Suécia	230	10	3	30,00%	1	10,00%	2	20,00%	70,00%
Vivo	Brasil	1374	31	6	19,40%	4	12,90%	2	6,50%	80,60%
Volkswagen	Brasil	622	13	3	23,10%	2	15,40%	1	7,70%	76,90%
Volvo	Suécia	1309	25	6	24,00%	4	16,00%	2	8,00%	76,00%

Tabela 3: Dados coletados por empresa

Fonte: Autor, 2016.

Na tabela 3, são apresentados detalhadamente os dados por empresas, tanto em números absolutos como em percentuais. Esse dados podem ser ilustrados em ranking, no gráfico 2.

Ranking geral por empresa

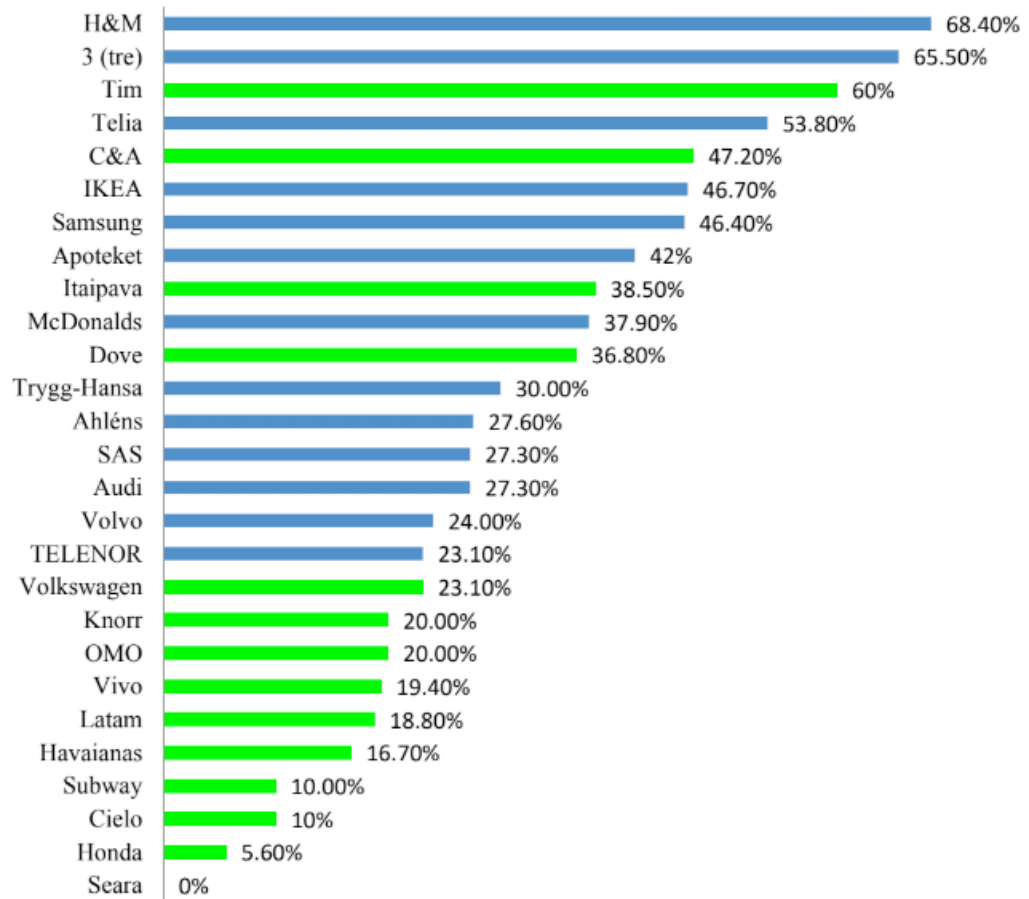


Gráfico 2: Dados ranqueados por empresa.

Fonte: Autor, 2016.

Como no gráfico 1, a lógica se mantém de gráfico 2, com a predominância na parte superior de empresas clientes das agências suecas com maiores percentuais de participação de pessoas negras em suas propagandas, com exceções da C&A e da Tim.

Além do ranking geral, pode-se organizar um gráfico considerando apenas as ocorrências no papel de destaque. Como exposto no gráfico 3.

Ranking destaque por empresa

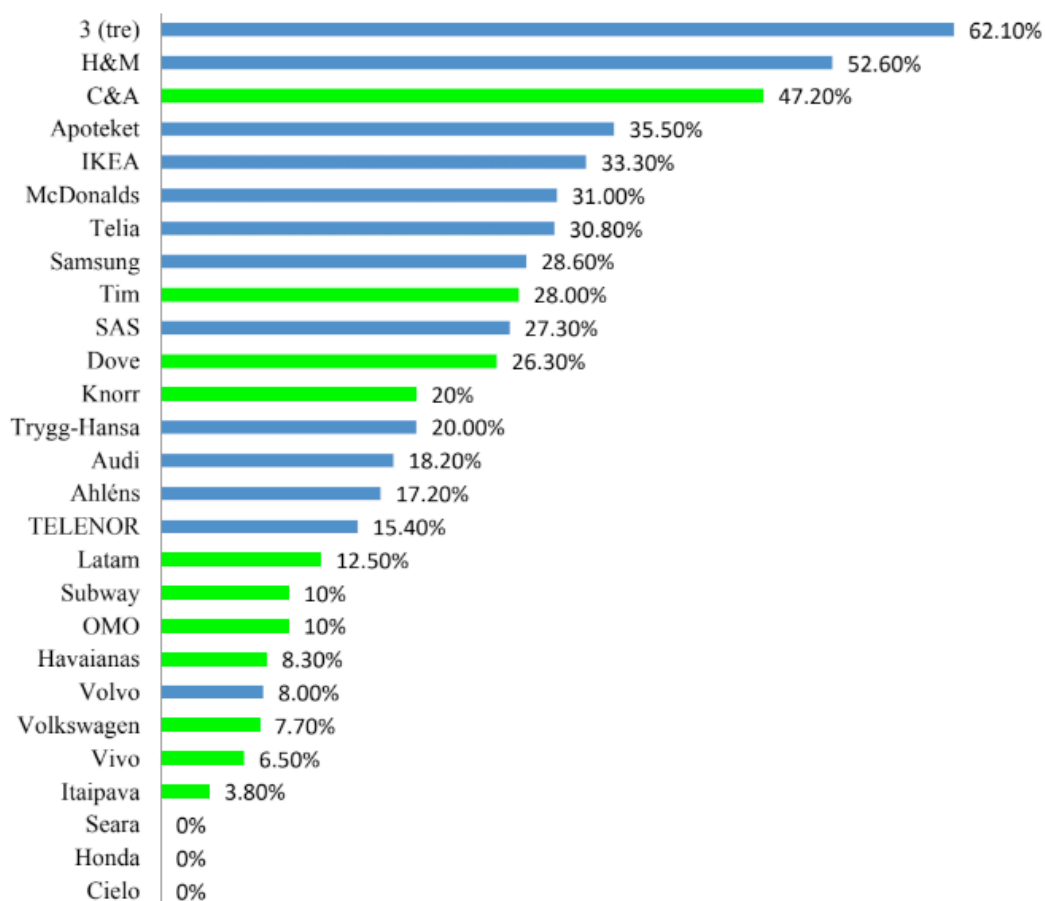


Gráfico 3: Dados ranqueados com os índices de ocorrências como Destaque por empresa.

Fonte: Autor, 2016.

Algumas empresas tem uma considerável variação quando consideramos apenas a ocorrência como destaque, como Itaipava, que cai de 38,5% para 3,8%; Tim, que varia de 60% para 28%, além de Cielo e Honda, que não registram ocorrências nas propagandas analisadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representatividade racial é tema importante para discussão sobre os mais variados ambientes sociais. O mercado de consumo é um deles. A propaganda é um forte instrumento de propagação de estigmas sociais. Discutir quem aparece nas propagandas e como aparece, é discutir os valores sociais postos no mercado de consumo, e o valor da diversidade racial deve ser uma matéria sempre presente na esfera do mercado em um país que carrega tantos problemas decorrentes de escravização e de exclusão racial; e ainda tem um longo caminho em busca da construção de uma imagem positiva da população negra.

O caminho é longo, porque, quando se trata de publicidade audiovisual, a

população negra ainda aparece pouco no Brasil, menos até que na Suécia, país nórdico, de população predominantemente branca.

Os negros na Suécia aparecem em 43,3% dos comerciais estudados, já no Brasil participam em 27,8% das propagandas. Quando se trata da participação como papel de destaque na propaganda, essa diferença aumenta, na Suécia 32,3% das propagandas possuem um personagem negro em destaque, enquanto no Brasil essa taxa é de 15,9%, menos da metade do índice sueco.

Além disso, em relação a empresas, no caso do Brasil esse perfil variável. Enquanto existem empresas com alta quantidade de pessoas negras, comparando com Suécia, como Tim e C&A, para outras empresas esse número é ínfimo ou nulo, como Honda e Seara, respectivamente.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rosane da Silva. **Mídia, racismos e representações do outro**: ligeiras reflexões em torno da imagem da mulher negra. In: Rosane da Silva Borges; Roberto Carlos da Silva Borges (Org.). *Mídia e Racismo*. 1ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012, v. 1, p. 7-244.

STROZENBERG, Ilana. **O apelo da cor**: percepção dos consumidores sobre as imagens da diferença racial na propaganda brasileira. *Comunicação, Mídia e Consumo* (São Paulo), São Paulo, v. 2, n.2, p. 199-220, 2005.

SANTOS, Sérgio Luiz Cunha dos. **A identidade do Negro na Publicidade Brasileira**. 2001. 183f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Identidade-Do-Negro-Na-Publicidade/56064996.html>>. Acesso em 26out2016.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, J. **Negro não toma sorvete? Um estudo sobre a identidade do negro na comunicação publicitária da Revista "Raça Brasil"**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MARTINS, Carlos Augusto de Miranda e. **Racismo anunciado: o negro e a publicidade no Brasil (1985-2005)**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-04042010-182647/pt-br.php>>. Acesso em 26out2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2008.

CINTRA, Jose Carlos. **Revista Raça Brasil: O negro como sujeito midiático no jornalismo e na publicidade**. 2007. 174f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Marília, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/infotec/teses07-08/resumo_7411.html>. Acesso em 26out2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010** – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2010. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em 20out2016.

STATISTISKA CENTRALBYRÅNS – SCB. **Populär statistic**: officell statistic från SCB och andra myndigheter. Disponível em: http://www.scb.se/sv_/. Acesso em 20out2016.

REPORTAGENS

“**Brasil conquista 90 leões em Cannes e AlmapBBDO é eleita agência do ano**”. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/06/brasil-conquista-90-leoes-em-cannes-e-almapbbdo-e-eleita-agencia-do-ano.html>. Acesso: 26out2016.

“**As 10 maiores agências de publicidade do Brasil**”. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/marketing/as-10-maiores-agencias-de-publicidade-do-brasil/>. Acesso em 26out2016.

“**F&B är Sveriges Bästa Byrå**”. Disponível em: <http://www.resume.se/nyheter/artiklar/2012/05/30/fb-ar-sveriges-basta-byra/>. Acesso: 26out2016

SITES DAS AGÊNCIAS

Brasil:

Young & Rubicam: <http://yrbrasil.com.br/>

Ogilvy & Mather Brasil: <http://www.ogilvy.com.br/>

WMcCann: <http://www.mccann.com.br/>

Borghi/Lowe: <http://brasil.mullenlowe.com/>

AlmapBBDO: <https://www.almapbbdo.com.br/>

Suécia

Forsman & Bodenfors: <http://www.fb.se/>

DDB: <http://www.ddb.se/>

Åkestam Holst: <http://www.akestamholst.se/#clients>

Brindfors Lowe: <http://www.mullenlowebrindfors.se/>

King: <http://www.king.se/>

CANAIS DAS AGÊNCIAS NO YOUTUBE.COM:

Brasil

Young & Rubicam: <https://www.youtube.com/user/YoungBrasil>

Ogilvy & Mather Brasil: <https://www.youtube.com/user/OgilvyBrazil>

WMcCann: <https://www.youtube.com/user/WMcCannBR>

Borghi/Lowe: <https://www.youtube.com/channel/UCqVbYtNoEsHy1DwMJxJyb8g>

AlmapBBDO: <https://www.youtube.com/user/AlmapBBDO>.

Suécia

Forsman & Bodenfors: <https://www.youtube.com/user/ForsmanBodenfors>;

DDB: <https://www.youtube.com/user/ddbsthlm>;

Åkestam Holst: <https://www.youtube.com/user/akestamholst>;

Brindfors Lowe: Não possui.

King: Não possui.

CANAIS DAS EMPRESAS NO YOUTUBE.COM

Brasil

C&A: <https://www.youtube.com/user/cea>

Tim: <https://www.youtube.com/user/tim>;

Dove: <https://www.youtube.com/user/CanalDoveBrasil>;

Knorr: <https://www.youtube.com/user/knorr>;

Latam: <https://www.youtube.com/user/tam>;

Subway: <https://www.youtube.com/user/SubwayBrasilOficial>;

Omo: <https://www.youtube.com/user/omobrasil>;

Havaianas: <https://www.youtube.com/user/havaianasoficial>;

Volkswagen: <https://www.youtube.com/user/volkswagendobrasil>;

Vivo: <https://www.youtube.com/user/Vivo>;

Itaipava: <https://www.youtube.com/user/ItaipavaPilsen>;

Seara: <https://www.youtube.com/user/SearaBrasil>;

Honda: <https://www.youtube.com/user/hondabr>;

Cielo: <https://www.youtube.com/user/CieloCampanhas>.

Suécia:

3: <https://www.youtube.com/user/3Sverige>;

H&M: <https://www.youtube.com/user/hennesandmauritz>;

Apoteket: <https://www.youtube.com/user/ApoteketAB>;

IKEA: <https://www.youtube.com/user/IKEASWE>;

McDonalds: <https://www.youtube.com/user/McDonaldsSv>;

Telia: <https://www.youtube.com/user/TeliaSverige>;

Samsung: <https://www.youtube.com/user/SamsungeditorSE>;

SAS: <https://www.youtube.com/user/SASsverige>;

Trygg-Hansa: <https://www.youtube.com/user/Trygghansakanalen>;

Audi: <https://www.youtube.com/user/AudiSverige>;

Ahléns: <https://www.youtube.com/user/byAhlens>;

Telenor: <https://www.youtube.com/user/TelenorSverige>;

Volvo: <https://www.youtube.com/user/VolvoCarsSweden>.

A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E O DISCURSO DE ÓDIO: O ETNOCENTRISMO RELIGIOSO LEGITIMANDO ABUSOS

Francisco das Chagas Vieira dos Santos

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Parnaíba – Piauí

Clara Jane Costa Adad

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Parnaíba – Piauí

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo analisar historicamente as consequências do etnocentrismo religioso e a dogmática legal presentes nos discursos e atuação da “bancada evangélica” no nosso Congresso Nacional, relacionando-os com a liberdade de expressão e o discurso de ódio. Para alcançar tal objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: esmiuçar desde como o “apartheid” religioso é manifestado na população brasileira a como é abordado por parlamentares, sendo considerado aspectos históricos, filosóficos e sociológicos presentes em acontecimentos de relevância ao tema desde a colonização do Brasil até o atual cenário brasileiro, dedicando maior cuidado nas análises referentes a atuação da “bancada evangélica” no congresso nacional, com ênfase no último mandato eleitoral, no entanto, também analisando fatos acontecidos em períodos anteriores ao anteriormente citado. Ademais, para enriquecer o assunto, essa atuação será analisada com base no direito constitucional, em especial no

art.5, bem como em tratados que versem sobre direitos humanos, vislumbrando a liberdade de credo e a laicidade do Estado. Espera-se com o desenvolvimento desse trabalho aprimorar os conhecimentos em relação à interferência da religião na dogmática legal vigente no Brasil, além de adentrar conhecer e principalmente aprender com o campo da pesquisa, contribuir, ainda, para o desenvolvimento de futuras pesquisas que retenham objetivos semelhantes aos aqui tratados.

PALAVRAS-CHAVE: Etnocentrismo; Religião; Preconceito.

ABSTRACT: This paper has as objective to analyze historically the consequences of religious ethnocentrism and legal dogmatic present in the discourses and performance of the “evangelical bench” in the Brazilian National Congress, relating them to freedom of speech and hate speech. To achieve this objective, the following specific objectives were elaborated: to detail how the religious “apartheid” has been manifested in the Brazilian population and how this has been approached by parliamentarians, considering historical, philosophical and sociological aspects present in relevant events for the theme, from the colonization of Brazil to the current Brazilian scenario, analyzing carefully the performance of the “evangelical bench” at the Brazilian National Congress, emphasizing

the last term of office, however, also analyzing events that occurred before the periods mentioned above. In addition, aiming for enrich the topic, this research will be analyzed according to the constitutional law, especially in the Brazilian Constitution Section 5, and also in treaties that argue about human rights, according to the freedom of creed and the laity in the State. It is to be hoped that our research will improve the knowledge about the interference of religion in the legal dogmatic valid in Brazil. Besides, we hope to know and mainly to learn with the field of research, also to contribute for the development of future researches that retains similar objectives with those discussed here

KEYWORDS: Ethnocentrism; Religion; Preconception.

1 | INTRODUÇÃO

Preliminarmente ao epicentro do presente artigo, faz-se necessário elucidar as formas que as religiões ocidentais se manifestaram como um agrupamento de pessoas e como isso influencia na sociedade.

A religião, desde os primórdios da humanidade, tem auxiliado diversas sociedades a se constituírem, contribuindo para uma relação harmoniosa entre povos, além de ser um dos meios de exercício de “espiritualidade”, foi o que Durkheim explanou em seu livro *As formas elementares da vida religiosa*: “a verdadeira função da religião não é nos fazer pensar, enriquecer nosso conhecimento, [...] mas sim nos fazer agir, nos ajudar a viver”. (1968, p. 595).

Com a religião, o homem principia na busca por dar significado às coisas ao seu redor, assim, passando a compreender e a decifrar o mundo. Além disso, a religião também passa a ser um modo de tranquilizar o homem perante os fenômenos naturais, até então sem significado e amedrontadores, tais fenômenos como: terremotos, chuvas, trovões, fogo, mortes, nascimentos e tantos outros. Portanto, naquele momento, onde as ciências não imperavam, a religião surgiu como uma forma de conforto ao ser humano.

O mito pode ter nascido do desejo e da necessidade de dominar o mundo, para fugir ao medo e à insegurança. À mercê das forças naturais, que são assustadoras, o homem passou a lhes atribuir qualidades emocionais. As coisas não eram consideradas como matéria morta, nem como independentes do sujeito que as percebe: o próprio ser humano. As coisas, ao contrário, eram vistas como plenas de qualidades, podendo tornar-se boas ou más, amigas ou inimigas, familiares ou sobrenaturais, fascinantes e atraentes ou ameaçadoras e repelentes. Assim, o homem se movia num mundo animado por forças que ele precisava agradecer para haver caça abundante, para fertilizar a terra, para que a tribo ou grupo fosse protegido, para que as crianças nascessem e os mortos pudessem ir em paz para o além[...] (OLIVIERI, 2005, n.p).

Baseado nos fundamentos elucidados a seguir, a religião pode ser definida como um sistema de crenças em comum, que todos os integrantes desse determinado

grupo julgam como verdade e por isso o seguem. A partir desse sistema, o religioso estabelece com o mundo uma relação, que em geral, torna a vida mais confortável e menos sofrida. É um sistema de ideias fechado como doutrina, onde para sua manutenção e sobrevivência ela se retrai para se proteger e para se defender de possíveis ataques externos. É ainda um sistema auto conservador e resistente a qualquer coisa que ameace sua homeostase. Em seu modo de proteger-se, a religião tende a evitar ataques, seleciona o que lhe é conveniente e elimina o que considera ameaçador. Em geral, não se submete a avaliações ou reflexões autocríticas.

O próprio termo “religião” originou-se da palavra latina *religio*, cujo sentido primeiro indicava um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições, sem fazer referência a divindades, rituais, mitos ou quaisquer outros tipos de manifestação que, contemporaneamente, entendemos como religiosas. Assim, o conceito “religião” foi construído histórica e culturalmente no Ocidente adquirindo um sentido ligado à tradição cristã. O vocábulo “religião” - nascido como produto histórico de nossa cultura ocidental e sujeito a alterações ao longo do tempo – não possui um significado original ou absoluto que poderíamos reencontrar. Ao contrário, somos nós, com finalidades científicas, que conferimos sentido ao conceito. Tal conceituação não é arbitrária: deve poder ser aplicada a conjuntos reais de fenômenos históricos suscetíveis de corresponder ao vocábulo “religião”, extraído da linguagem corrente e introduzido como termo técnico. Por isso, uma definição para uso acadêmico e científico não pode atender a compromissos religiosos específicos, nem ter definições vagas ou ambíguas, como, por exemplo, definir “religião” como “visão de mundo”, o que pressuporia que todas as “visões de mundo” fossem religiosas. Do mesmo modo, se “religião” é definida como “sagrado”, a questão torna-se saber o que é “sagrado” e o seu oposto, o “profano”. Outras definições são muito restritivas: a definição “acreditar em Deus” deixa de fora todos os politeísmos e o Budismo, enquanto a crença numa realidade sobrenatural ou transcendental também não satisfaz, por não ser comum a todas as culturas religiosas. A definição mais aceita pelos estudiosos, para efeitos de organização e análise, tem sido a seguinte: religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobrehumanos dentro de universos históricos e culturais específicos. (SILVA, 2006, n.p).

Contudo, como qualquer outro agrupamento humanístico, a religião é passível de ser utilizada para justificar a prática de agressões, tais como a catequização indígena no período colonial, a santa inquisição na Idade Média, o terrorismo baseado no fundamentalismo islâmico atual, LGBTfobia, e até mesmo à demonização de religiões afro-brasileiras.

É inconteste que todas as agressões supracitadas carecem de minucioso e extenso estudo para que se possa compreender todos os enlaces com a atual sociedade, contudo, através por meio desse estudo será enfatizado a LGBTfobia.

2 | ETNOCENTRISMO RELIGIOSOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VIGENTE

Anterior à aprofundamento na temática da LGBTfobia é imprescindível ressaltar o

conceito de etnocentrismo e seus confrontamentos com o Estado Laico. Etnocentrismo é definido como um conceito antropológico marcado por uma ótica demonstrada por determinado grupo étnico ou cultura que se autoconsidera o centro de tudo, portanto, ao ser centro deve ser tido como padrão, toda e qualquer cultura alheia à central é objeto de submissão.

Assim, um grupo etnocêntrico também pode ser definido como uma perspectiva de observação na qual emana o próprio ego, um preconceito e despreparo mental em analisar as coisas sob outros pontos de vista, sob outras culturas. Para estabelecer uma melhor compreensão transcreve-se que

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas. (ROCHA, 1988, p. 5)

O exemplo de tal conceito emana, também, do período conhecido como colonização do Brasil; segundo relatos históricos os primeiros contatos entre os dois povos, indígenas e portugueses, tiveram um estranhamento de forma mútua, afinal, eram duas culturas notoriamente distintas. De um lado indivíduos barbados com seus corpos cobertos de tecidos e de outro lado indivíduos que não cobriam “suas vergonhas”, que ao invés de tecidos, usavam pinturas, além da diferença de dialetos.

Todavia, a característica etnocêntrica efluíu de forma agressiva e dominante em um grupo, os portugueses, esses julgaram os costumes e valores indígenas com base nos seus. Nessa perspectiva os nativos contrariavam a “vontade de Deus” e viviam em pecado, por isso os colonizadores sentiam-se na obrigação de “salvar as almas” dos indígenas, trazendo-os para sua fé. Desse modo,

considerações políticas fizeram com que a Coroa se decidisse por povoar o Brasil e com o auxílio da Companhia de Jesus, que vinha para essa terra com o objetivo de salvar almas dos nativos e dos portugueses que para cá viessem com o Governador, na função de representar o próprio Rei nas novas terras. (ZANINI, 2014, p. 42)

Contudo, tal problemática não ficou restrita a períodos passados, embora a constituição brasileira declare expressamente em seu artigo quinto que não deve haver nenhuma discriminação com relação a nenhuma escolha no âmbito de manifestação de religião ou ausência de religião.

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

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. (BRASIL, 1988, p. 13)

Diante de tal colocação da carta magna, se torna notório e imperativo que por mais que todos os indivíduos subordinados à constituição brasileira tenham liberdade religiosa, essa mesma liberdade não deve ultrapassar a barreira do pessoal, logo, deve afetar somente ao possuidor da crença, não devendo refletir nos demais.

Quiçá o fenômeno do etnocentrismo religioso tenha tido o crescimento exponencial de sua agressividade devido à mídia, principalmente no aspecto de internet, a qual tem se tornado um meio de propagação religiosa, isso com o intuito de recrutar mais “fiéis”. Entretanto, tal espetáculo, que segundo próprios dogmas religiosos deveriam transparecer amor ao próximo, vem propagando o extremo oposto, ódio, intolerância, discriminação, uma verdadeira segregação social. Onde os ataques às outras religiões e a indivíduos sem religião se tornaram constante, circunstância fática que obviamente extrapola o direito de manifestação religiosa.

Com isso e em nome dessa dita liberdade diversos direitos estão sendo suprimidos e chegou ao ponto de terem vidas ceifadas. Principalmente se de lado oposto estiverem religiões de matrizes afro-brasileiras, as quais são chamadas “religião do diabo”, “macumbeiros”, “lugar de encostos”, “seita diabólica” e que muitas vezes é tido como normal esse verdadeiro *apartheid* religioso, comprovado por frases como “chuta que é macumba”. Sobre a temática e principalmente sobre o grito contido de tais minorias, exteriorizado na canção Cálice:

de que me vale ser filho da santa; melhor seria ser filho da outra; outra realidade menos morta; tanta mentira, tanta força bruta; como é difícil acordar calado; se na calada da noite eu me dano; quero lançar um grito desumano; que é uma maneira de ser escutado; esse silêncio todo me atordoia; atordoado eu permaneço atento; na arquibancada pra a qualquer momento; ver emergir o monstro da lagoa. (BUARQUE; GIL, 1978)

Ademais, o impacto religioso também lesiona grupos sem religião ou que suas peculiaridades pessoais são contrárias a determinadas doutrinas religiosas. A exemplo disso temos o matemático Alan Turing, cujo teve ofício imprescindível durante a segunda guerra mundial ao decifrar o código secreto nazista, considerado até então inquebrável e posteriormente, o mesmo homem que possibilitou salvar inúmeras vidas foi condenado por prática de homossexualidade, sofrendo as sanções da época, assim, o levando ao suicídio.

Outra mancha na história acerca da mesma problemática, advém de Leonard

Matlovich, um sargento condecorado na Força Aérea do Estados Unidos e proferiu a antológica frase: “Deram-me uma medalha por matar dois homens e uma expulsão por amar outro”.

Destarte, é notório que história da humanidade tem sido escrita por meio de diversos conflitos de cunho preconceituosos, nos quais governantes aplicaram seus dogmas pessoais não somente a si mesmos, mas como a toda uma nação. Circunstância fática que perdura até a atual conjuntura política brasileira, devido a um grupo suprapartidário, composto por congressistas ligados a diferentes igrejas evangélicas, a bancada evangélica. Esses congressistas atuam em conjunto para aprovar ou rejeitar a legislação de interesse religioso e pautar diversas discussões no parlamento brasileiro, assim, não somente legislando sobre assuntos de interesse próprio, mas também interferindo em discussões de interesses de outrem.

Outra consequência desse grupo é que, indubitavelmente, tais atos lesionam o Estado laico, não por serem professarem de alguma religião, mas por deixarem que dogmas religiosos comandem não somente a própria vida, mas a de outros alheios a aquelas convicções. Acerca disso, a Constituição brasileira é bem clara

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988, p. 25)

Nesse sentido, essa pesquisa visa analisar historicamente as consequências do etnocentrismo religioso e outrossim a dogmática legal relacionada ao tema. Para alcançar objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: esmiuçar desde como o “apartheid” religioso é manifestado na população brasileira a como é abordado por parlamentares, sendo analisado aspectos históricos, filosóficos e sociológicos presentes em acontecimentos de relevância ao tema desde a colonização até o atual cenário brasileiro. Espera-se com o desenvolvimento desse trabalho aprimorar os conhecimentos em relação à interferência da religião na dogmática legal vigente no Brasil, além de adentrar conhecer e principalmente aprender com o campo da pesquisa, contribuir, ainda, para o desenvolvimento de futuras pesquisas que retenham objetivos semelhantes aos aqui tratados.

3 | LGBTFOBIA

Acerca do significado de homofobia, o conceito de tal palavra se verbaliza em aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito que algumas pessoas nutrem contra à população LGBT. O vocábulo compreende todo e qualquer ato ou manifestação de ódio ou rejeição a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis

e transexuais. Embora o termo homofobia abrigue todas essas parcelas, novos vocabulos, tais como lésbofobia, bifobia e transfobia, ainda surgem para garantir maior perceptividade à intolerância em todos os seus ramos. Não obstante que sejam expressões novas, verbalizam velhas condutas, visto que é de praxe até mesmo citarem textos bíblicos na tentativa de inocentar atitudes discriminatórias, de eufemizar a personificação do ódio.

O termo homofobia é constantemente problematizado em decorrência de sua possível homogeneização sobre a diversidade de sujeitos que pretende abarcar, ocultando violências e discriminações cometidas contra lésbicas e pessoas trans (travestis, mulheres transexuais e homens transexuais). Nesse sentido, optam por nominá-las especificamente como lesbofobia (sobre as quais recaem também o machismo e o sexismo) e transfobia (sobre as quais recai o preconceito relativo à falta de entendimento da realidade de assumir o gênero e/ou sexo oposto ao biológico do indivíduo). (BRASÍLIA, 2016, p. 5)

Como o dantes elucidado, como qualquer outro agrupamento humanístico, a religião é passível de ser utilizada para justificar a prática de agressões, tais como a catequização indígena no período colonial, a santa inquisição na Idade Média, o terrorismo baseado no fundamentalismo islâmico atual, LGBTfobia, e até mesmo à demonização de religiões afro-brasileiras. Destarte, nesse momento, o enfoque será a LGBTfobia.

Lamentavelmente, os inclusos na população LGBT não possuem uma legislação específica que os protejam e criminalize as agressões que somente advém devido a não pertencerem à sexualidade imposta como padrão, ao contrário do que ocorre, a exemplo, com os negros e o racismo, com mulheres e o feminicídio. Assim, vejamos:

Para regulamentar o comando constitucional, a Lei 7.716/89 criminaliza o preconceito de raça ou de cor. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso atentam contra o preconceito em razão da idade. O Estatuto da Igualdade Racial visa a evitar a discriminação em face da cor. No entanto, a vedação constitucional de preconceito em razão de sexo – que alcança a discriminação por orientação sexual ou identidade sexual – prossegue sem uma legislação que criminalize atos de homofobia. Diante da postura omissiva e complacente da sociedade os legisladores, por medo de comprometer sua reeleição ou serem rotulados de homossexuais, impedem a aprovação de qualquer projeto de lei que vise criminalizar a homofobia ou garantir direitos às uniões homoafetivas. Conclusão, o Brasil é o país que registra o maior número de crimes homofóbicos. Uma triste realidade que todos insistem em não ver. Tanto é assim que não existem estatísticas oficiais. (DIAS, 2018,n.p)

Ou seja, não há criminalização para a homofobia, LGBTs não estão sobre uma égide legal específica e a justiça nada pode fazer contra ações de natureza discriminatória. Isso visto que, segundo a Constituição Federal brasileira, artigo 5º, inciso XXXIX “não há crime sem lei anterior que o defina”, logo ninguém pode ser condenado sem lei que tipifique a ação como delituosa. Com isso, a exemplo, um

crime de homicídio com motivações de desentendimento é equiparado a um homicídio com motivações homofóbicas, há um abismo que diferencia as duas situações.

No primeiro caso é um crime que todas as pessoas podem estar configurada como vítimas, no segundo não, somente LGBTs podem ser vítimas, visto que é um crime instigado apenas pelo outro não pertencer ao “mundo hétero”. Não é uma morte. Legislação essa de extrema importância, Além da discriminação irracional da população, os travestis e os transexuais ainda sofrem com a discriminação e o abandono da própria família, pois muitas delas não têm estrutura para aceitar que a identidade de gênero não corresponde ao sexo biológico. Vejamos os dados adquiridos pelo Relatório de Violência Homofóbica no Brasil do ano 2013:

A primeira informação a ser analisada acerca das violações de direitos humanos de caráter homofóbico diz respeito ao local onde tais violações ocorreram. Violências homofóbicas acontecem tanto em espaços públicos (como ruas, estradas, escolas, instituições públicas, hospitais e restaurantes), quanto em espaços privados, como se pode denotar com os dados de 2013. Assim, 36,1% das violações ocorreram nas casas – da vítima (25,7%), do suspeito (6,0%), de ambos ou de terceiros (4,4%). Seguido pela rua, com 26,8% das violações e outros locais com 37,5% das denúncias (delegacias de polícia, hospitais, igrejas, escola, local de trabalho e outros). Em 2011, essas proporções foram semelhantes, com 38% das violações ocorridas nas casas e 30,89% na rua. [...] pode-se verificar que violências psicológicas foram as mais reportadas, com 40,1% do total, seguidas de discriminação, com 36,4%; e violências físicas, com 14,4%. Também há significativo percentual de negligências (3,6%). Outros tipos de violação correspondem a 5,5%. Esses dados confirmam os de 2012, quando as violações de cunho psicológico e discriminatório também tiveram as maiores porcentagens. Esses dados apontam de modo eloquente para as violências muitas vezes subnotificadas e certamente recorrentes às quais a população LGBT está sistematicamente submetida em seu cotidiano. (BRASÍLIA, 2016, p.22)

Essa truculenta informação é mais um dado sobre a insegurança em que vive a população LGBT que reside em território brasileiro, visto que que todos os locais de passagem ou permanência das pessoas LGBT são espaços potenciais de violência homofóbica, e para agravar, suas próprias casas se mostram com um dos locais de maior insegurança. Diante disso, é imprescindível um ato legislativo específico a fim de coibir a homofobia. De certo, tal ato foi posto em prática, no entanto a “Bancada evangélica” derrubou a lei contrária homofobia, como elucida matéria do Catraca Livre:

Na última sexta-feira, 23, o governador do Distrito Federal Rodrigo Rollemberg (PSB) assinou um decreto que regulamenta a lei anti-homofobia no território. Mas o avanço social durou pouco. Três dias após a assinatura, a Câmara Legislativa do Distrito Federal decidiu retroceder e derrubou o decreto que regulamenta a lei. O texto aprovado nesta segunda-feira teve nove votos a favor, seis contra e duas abstenções. A decisão reacionária foi responsabilidade, claro, da **bancada evangélica** do órgão, responsável pela autoria do texto. A desculpa é a de sempre: a boa e velha hipocrisia de “proteger a família”. (CATACRA LIVRE, 2017, n.p).

Ao invocar a instituição família, base da sociedade, para tal fim, se faz

imprescindível definir o que é de fato família e não somente caracterizar uma espécie. Dito isso, não há nada de errado em pautar uma família sobre condutas cristã, do contrario seria uma imposição e ceifamento de liberdade, mas há erro em tentar impor a alguém qualquer que seja o modelo. Mas de fato, o que é família?

Com a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei 11. 340/2006), o termo “família” passou a ser definido como: a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa.

E diante do exemplo em tela, é notório que a terminologia do termo “família” não é estática, pelo contrário, está em grande e constante mutação. examinemos:

a família é o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos; só depois de longos intervalos, registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical senão quando a família já se modificou radicalmente. (ENGELS, 1984, p. 30)

Acerca da instituição família no aspecto contemporâneo Maria Berenice Dias explana:

É necessário ter uma visão pluralista da família que abrigue os mais diversos arranjos familiares, devendo-se buscar o elemento que permite enlaçar no conceito de entidade familiar todos os relacionamentos que têm origem em um elo de afetividade, independentemente de sua conformação. Esse referencial só pode ser identificado no vínculo que une seus integrantes. É o envolvimento emocional que leva a subtrair um relacionamento do âmbito do direito obrigacional - cujo núcleo é a vontade - para inseri-lo no direito das famílias, que tem como elemento estruturante o sentimento do amor que funde as almas e confunde patrimônios, gera responsabilidades e comprometimentos mútuos. Esse é o divisor entre o direito obrigacional e o familiar: os negócios têm por substrato exclusivamente a vontade, enquanto o traço diferenciador do direito da família é o afeto. A família é um grupo social fundado essencialmente nos laços de afetividade após o desaparecimento da família patriarcal, que desempenhava funções procriativas, econômicas, religiosas e políticas. (DIAS, 2015, p. 133)

Portanto, conjurar a instituição familiar nessa situação tangencia qualquer ato genuinamente racional. Assim, sendo nada mais que a busca de defesa para a resguardar o “direito” de personificação do ódio contra outrem sem que haja a atribuição de ser penalizado. Escudados no direito ao credo, parcelas conservadoras fundam instituições religiosas com as mais diversificadas intitulações, que até mesmo podem se intitular de igrejas. Seus coordenadores vão para além de sinagogas. Influenciam em meios de comunicação e se instalam na política, e assim propagando ideias não de amor, mas o ódio ao próximo.

Arvoram-se o poder de ser capaz de promover a conversão de homossexuais com a “cura gay”, como se fosse uma doença passível de ser tratada. *É notório que até mesmo ignoram a Carta Magna, a qual é basilar para a organização estatal, visto que nem ao menos há observância à Constituição Federal, que já em seu preâmbulo*

traz para sua égide a manifestação dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Também está sob a égide constitucional: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.11).

Embora a história de luta do público LGBT esteja banhada de sangue, ainda há vitórias, O Estado de São Paulo prevê punição administrativa contra a prática da homofobia.

A Lei Nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, vigente há mais de uma década serve como importante mecanismo de punição a diversos casos de práticas homofóbicas ocorridos no decorrer da vigência da referida lei no estado paulista. A Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual, da Secretaria de Justiça do Estado de São Paulo, a Defensoria Pública do Estado de São Paulo e a CADS - Coordenadoria de Assuntos de Diversidade Sexual do Município de São Paulo, são órgãos públicos que contribuem para a promoção dos direitos da diversidade sexual, e que possuem a atribuição para receber e apurar as denúncias dessas condutas

[...]

A lei prescreve as seguintes punições ADVERTÊNCIA, MULTA e no caso de estabelecimento comercial SUSPENSÃO ou CASSAÇÃO DE LICENÇA DE FUNCIONAMENTO. Tratando-se de ato praticado por servidor público, esse será penalizado de acordo com o seu estatuto. (OLIVEIRA, 2013, n.p)

A sanção presente na lei dantes elucidada é de interesse público e almeja a reparação de um dano moral coletivo, ou seja, a imagem e a honra de toda os pertencentes à população LGBT vulnerável à violência motivadas por homofobia. Vejamos, então um trecho da referida lei:

Artigo 1º - Será punida, nos termos desta lei, toda manifestação atentatória ou discriminatória praticada contra cidadão homossexual, bissexual ou transgênero.

Artigo 2º - Consideram-se atos atentatórios e discriminatórios dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos homossexuais, bissexuais ou transgêneros, para os efeitos desta lei

I - praticar qualquer tipo de ação violenta, constringedora, intimidatória ou vexatória, de ordem moral, ética, filosófica ou psicológica;

II - proibir o ingresso ou permanência em qualquer ambiente ou estabelecimento público ou privado, aberto ao público;

III - praticar atendimento selecionado que não esteja devidamente determinado em lei;
IV - preterir, sobretaxar ou impedir a hospedagem em hotéis, motéis, pensões ou similares

V - preterir, sobretaxar ou impedir a locação, compra, aquisição, arrendamento ou empréstimo de bens móveis ou imóveis de qualquer finalidade; VI - praticar o empregador, ou seu preposto, atos de demissão direta ou indireta, em função da orientação sexual do empregado;

VII - inibir ou proibir a admissão ou o acesso profissional em qualquer estabelecimento público ou privado em função da orientação sexual do profissional;

VIII - proibir a livre expressão e manifestação de afetividade, sendo estas expressões

e manifestações permitidas aos demais cidadãos.

Artigo 3º - São passíveis de punição o cidadão, inclusive os detentores de função pública, civil ou militar, e toda organização social ou empresa, com ou sem fins lucrativos, de caráter privado ou público, instaladas neste Estado, que intentarem contra o que dispõe esta lei. (SÃO PAULO, 2001, n.p.)

Ademais, ainda há vitória no campo da família, isso no que se refere à instituição do casamento, o qual deve ser acessível a todos os cidadãos, independentemente de sua orientação sexual, sob penalização de discriminação vedada na Constituição Federal brasileira.

Vitoria essa, devido a uma jurisprudência que, utilizando-se de analogia, reconheceu e ainda reconhece uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo sem levar em consideração o fato de a Constituição transcreve que a união estável se dê “entre o homem e a mulher”. Logo, essa interpretação deve ser ampliada para a união entre pessoas do mesmo sexo. Cumpre salientar que não se trata de almejar um novo direito ao público LGBT, mas apenas assegurar-lhes o direito que já possuem: de não serem discriminados. Vejamos o trecho da histórica decisão do STF ao reconhecer a união homoafetiva como entidade familiar:

[...] 2. PROIBIÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO DAS PESSOAS EM RAZÃO DO SEXO, SEJA NO PLANO DA DICOTOMIA HOMEM/MULHER (GÊNERO), SEJA NO PLANO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL DE CADA QUAL DELES. A PROIBIÇÃO DO PRECONCEITO COMO CAPÍTULO DO CONSTITUCIONALISMO FRATERNAL. HOMENAGEM AO PLURALISMO COMO VALOR SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL. LIBERDADE PARA DISPOR DA PRÓPRIA SEXUALIDADE, INSERIDA NA CATEGORIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DO INDIVÍDUO, EXPRESSÃO QUE É DA AUTONOMIA DE VONTADE. DIREITO À INTIMIDADE E À VIDA PRIVADA. CLÁUSULA PÉTREA. O sexo das pessoas, salvo disposição constitucional expressa ou implícita em sentido contrário, não se presta como fator de desigualação jurídica. Proibição de preconceito, à luz do inciso IV do art. 3º da Constituição Federal, por colidir frontalmente com o objetivo constitucional de “promover o bem de todos”. Silêncio normativo da Carta Magna a respeito do concreto uso do sexo dos indivíduos como saque da kelseniana “norma geral negativa”, segundo a qual “o que não estiver juridicamente proibido, ou obrigado, está juridicamente permitido”. Reconhecimento do direito à preferência sexual como direta emanção do princípio da “dignidade da pessoa humana”: direito a auto-estima no mais elevado ponto da consciência do indivíduo. Direito à busca da felicidade. Salto normativo da proibição do preconceito para a proclamação do direito à liberdade sexual.

[...]

Ante a possibilidade de interpretação em sentido preconceituoso ou discriminatório do art. 1.723 do Código Civil, não resolúvel à luz dele próprio, faz-se necessária a utilização da técnica de “interpretação conforme à Constituição”. Isso para excluir do dispositivo em causa qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como família. Reconhecimento que é de ser feito segundo as mesmas regras e com as mesmas consequências da união estável heteroafetiva “(ADI 4277, Relator(a): Min. AYRES BRITTO, Tribunal Pleno, julgado em 05/05/2011, DJe-198 DIVULG 13-10-2011 PUBLIC 14-10-2011 EMENT VOL-02607-03 PP-00341 RTJ VOL-00219- PP-00212)”

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas opiniões minhas foram relativizadas sob o argumento extra científico de que pertença a determinada instituição religiosa. Não fui criticado a partir da propriedade ou não das ideias, mas a partir de argumento “extracampo”. Porém, pergunto: onde está o cientista absolutamente virgem quanto a preconceitos culturais, de formação etc.? Alguém poderia afirmar com total segurança que caminha na direção de um objeto de estudo absolutamente nu, desarmado? Mesmo que assevere que, em relação à religião, seu objeto de estudo é ateu (conceito já carregado de paradoxal compromisso), agnóstico ou materialista, já contaminou suas posições. O que conduz o cientista a determinado objeto é a paixão, seja a afirmação ou a negação em relação ao objeto. (MENDONÇA, 1990, p. 279)

Portando, diante da problemática em tela, se torna notório que há uma linha tênue entre religião e política. Assim, todos devem resguardar a máxima do Estado Laico, ou seja, não há qualquer problema em manifestar de forma pessoal alguma religião ou de não manifestar nenhuma. Todavia isso deve ser feito somente na vida daqueles que acreditam nesses dogmas, jamais sendo imposto a outrem, ainda por políticos, os quais têm o dever de defender a liberdade individual de todos, visto que é um princípio da Carta Magna brasileira.

Logo, conclui-se, que atos de violência contra a população LGBT no Brasil é uma circunstância fática, a qual torna imprescindível que os governos Federal, Estaduais, Distrital e Municipais aprimorem as políticas públicas de combate a homofobia, fazendo com que se tornem eficazes e articuladas para o enfrentamento dessa violência. Ademais, também é de suma importância que toda a sociedade brasileira se articule e lute contra esse grave quadro de violência no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. C. **Demonização Das Religiões Afro-Brasileiras**. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/6155/demonizacao-das-religioes-afro-brasileiras>>. Acesso em 08/04/2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: centro Gráfico, 1998. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 08/04/2018.

BRASÍLIA. Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília, 2013.

BUARQUE, C.; GIL, G. Intérprete: Chico Buarque. **Cálice**. São Paulo: Polygram, 1978. 1 CD.

CATRACA LIVRE. **Bancada evangélica derruba lei contra homofobia no DF**. Disponível em <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/bancada-evangelica-derruba-lei-contrahomofobia-no-df/>> Acesso em: 20 de maio de 2018.

DIAS, M. B. **Homofobia é crime?**. Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/homofobia-e-crime/>>. Acesso em: 11 maio 2018

DIAS, M. B. **Manual de Direito das famílias**. 10ª ed., São Paulo, 2015.

DURKHEIM, É. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade Privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MENDONÇA, A. G; VELASQUES FILHO, P. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.

NEWMAN, M.H. A. “**Alan Mathison Turing. 1912-1955**” Biographical memoirs of fellows of the Royal Society.

OLIVEIRA, F. **Direito e Homoafetividade**. Disponível em: < <http://direitoediversidadesexual.blogspot.com.br/p/plc-122.html>> Acesso em: 19 de maio de 2018.

OLIVEIRA, F. **Você sabia que em São Paulo existe punição para a homofobia?** Disponível em: < http://direitoediversidadesexual.blogspot.com.br/2013/02/voce-sabia-que-em-sao-paulo-existe_8.html> Acesso em: 19 de maio de 2018.

OLIVIERI, A. C. **Mitologia**: Uma das formas que o homem encontrou para explicar o mundo. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/mitologia-uma-das-formas-que-o-homem-encontrou-para-explicar-o-mundo.htm>>. Acesso em: 10 de maio 2018.

ROCHA, E. P. G. **O Que É Etnocentrismo**. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SÃO PAULO. Lei n 10.948/2001. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10948-05.11.2001.html>> . Acesso em: 12 de maio de 2018.

SILVA, E. M. **Religião, Diversidade e Valores Culturais**: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. Revista de Estudos da Religião - REVER, PUC - São Paulo, n. 2, jan. 2016. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/t_silva.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

ZANINI, F. E. **O Olhar Dos Jesuítas Sobre A Cultura Indígena – Século XVI**. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/15052015_165307_flaviaemiliazanini_ok.pdf>. Acesso em: 08/04/2018.

A REPRESENTAÇÃO E O LUGAR DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Lídia Maria Nazaré Alves

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola MG

Aparecida Gomes Oliveira

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola MG

Murilo Américo da Silva

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola MG

Fabírcia Santos Miguel

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola MG

RESUMO: O presente trabalho faz uma análise dos livros didáticos, especificamente os livros de português e de história do Ensino Fundamental e Médio para descobrir o perfil e o lugar reservado ao negro em seus conteúdos. Objetiva-se a construção de uma proposta de intervenção e reformulação no ensino escolar da cultura afrodescendente no Brasil a partir de uma nova abordagem pedagógica através dos livros didáticos, buscando retratar o significativo legado africano para o nosso desenvolvimento sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa histórica, negro, cultura afrodescendente.

ABSTRACT: The present work makes an analysis of the textbooks, specifically the

Portuguese books and the history of Elementary and Middle School to discover the profile and the place reserved for the black in its contents. The objective is to build a proposal for intervention and reformulation in school education of Afrodescendant culture in Brazil from a new pedagogical approach through textbooks, seeking to portray the significant African legacy for our socio-cultural development.

KEYWORDS: historical narrative, black, Afrodescendant culture.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade fazer uma análise dos conteúdos dos livros didáticos, especificamente os livros de português e de história do Ensino Fundamental e Médio para descobrir o perfil e o lugar reservado ao negro em seus conteúdos.

A pesquisa dará ênfase à cultura afrodescendente no Brasil, a inclusão do negro e seu papel na sociedade brasileira e os livros didáticos como veículos de divulgação dessa cultura.

Percebe-se uma grande escassez de informação voltada à cultura afrodescendente no Brasil e suas contribuições na formação do perfil do indivíduo brasileiro. Diante disso, nota-se que ocorre uma injustiça quanto a não

divulgação de todo um legado trazido pelos nativos africanos, que foram inseridos forçadamente numa terra estranha e distante, tendo que se adaptarem e estabelecerem suas raízes em solo brasileiro.

A figura do negro no cenário cultural brasileiro e a sua influência na determinação das características dessa é algo inegável, pois a partir do momento em que os africanos passaram a conviver com aqueles que aqui já se encontravam houve, sim, uma significativa e evolutiva mudança.

Partindo desse pressuposto, este trabalho fará a análise de alguns livros didáticos de língua portuguesa e história, também alguns livros infantis, ressaltando o perfil do negro construído nas ideologias presentes nas entrelinhas de seus conteúdos, ao mesmo tempo em que proporá uma reforma voltada para o ensino da cultura afrodescendente nas escolas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Spivak (1994, p. 187) diz não ser historiadora, mas se preocupa em compreender como as narrativas históricas são negociadas. Intitulando-se como uma “pós-colonial”, hindu, cidadã indiana, posiciona-se com “a perspectiva crítica necessária diante das falsas reivindicações de histórias alternativas”.

A autora afirma que as posições de leitura e escrita são distintas, o autor deve estar ausente da trama. É preciso se posicionar de forma crítica diante do culturalismo político que se utiliza dos relatos históricos para se afirmar, manipular ou construir o pensamento social. Ao pensar o valor deve-se considerar o âmbito econômico. Para que a narrativa se torne legível, a análise de classes deve ser um instrumento de leitura. Escrever o real não livra dos códigos já estabelecidos socialmente, é necessário trabalhar com e através da história.

Spivak (1994) menciona uma classe de funcionários que atuam como para-choque no período anterior ao monopólio capitalista. Ela os chama de “sujeitos coloniais, formados, com diferentes graus de sucesso” (Op. cit. p. 192) Estes funcionários se transformaram na “burguesia nacional”. São eles os responsáveis pela formação das “identidades nacionais” na descolonização, fato que rompe o elo colonizador/colonizado e acredita-se que a história será reescrita.

Mas com o passar do tempo constata-se que as práticas do colonialismo que outrora eram repudiados, tornam-se presentes fazendo assim com que a história se repita. Os grupos não emancipados permanecem discriminados e destinados à margem. Tal fato pode determinar uma dupla contradição na narrativa histórica, ou seja, a história contada por âmbitos diferentes, dependendo da ótica de quem escreve.

Spivak enfatiza que “refazer a história é uma grande tarefa, e não devemos tomar o entusiasmo ou a convicção como únicas garantias” (SPIVAK, 1994, p.194). A autora vivenciou o momento de Independência Indiana, experiência que lhe fez

compreender o processo confuso de uma nação que rompe com seus dominadores e procura construir uma identidade desvinculada da antiga, mas constata em si o reflexo daquela que tanto repugnava.

O objetivo maior é fazer com que as pessoas se disponham a ouvir. A ferramenta para construir/refazer a história é “somente a educação institucionalizada nas ciências humanas” (SPIVAK, 1994, p. 198) A autora propõe soluções provisórias para as dicotomias “secular e não secular, nacional e internacional, cultural e sociopolítico” por meio da cumplicidade, pelo objetivo comum que deve estar acima das discussões ideológicas. Devem-se priorizar os fatos implícitos nas narrativas “emancipatórias dominantes” mesmo que estes se distanciem da história pré-estabelecida.

Sob o álibi culturalista, a elite insiste em fazer prevalecer uma narrativa que encobre determinados fatos, tornando legítimo aquilo que deve ser combatido. Na verdade o que se vê é a continuidade do sistema anterior, só que mascarado, a história se repete.

Alves (2009) discorre sobre a relação colonizador/colonizado e a busca por uma identidade pelo povo colonizado. A autora afirma que:

[...] no caso de países que foram colonizados, como o Brasil, por exemplo, essa busca torna-se condição *sine qua non* para que reflitamos sobre a formação da nossa identidade e sobre pontos a partir dos quais malogros históricos, como a relação dominante/dominado, que encontra suas origens na relação colonizador/colonizado, por exemplo, tomaram forma. (ALVES, 2009, p. 24)

E, ainda, reflete sobre as consequências advindas ao povo colonizado, mais especificamente aos índios brasileiros, pelo colonizador europeu. Esse colonizador impôs junto com sua língua, toda uma cultura, menosprezando assim os conhecimentos e vivências dos povos colonizados, brasileiros e africanos. Esta relação colonizador/colonizado é uma das causas das dificuldades enfrentadas pelo negro na construção de sua alteridade.

Alves chama a atenção para “[...] a vivência simbólica que cimentou a ideologia do colonizador europeu no novo mundo” (ALVES, 2009, p. 17), usando como pretexto o desejo de propagar o cristianismo, conseguindo impor sua língua e sua cultura, que, segundo a autora, foi uma dupla transgressão.

Pode-se fazer um paralelo com o povo africano na fala da autora, povo que experimentou, como o povo indígena, “o sentimento de perda” (ALVES, 2009) de suas referências, de suas tradições. Para o povo colonizado, a busca por uma identidade é a busca por sua alteridade, condição esta anulada pelas ideologias do colonizador.

Alves (2009) vai mais além ao afirmar que os europeus se utilizaram da palavra de Deus para oprimirem e escravizarem. Conforme diz a autora (p. 20):

Doravante, toda a história do Brasil com seus sistemas de representação ideológicos, dentre os quais se encontra a estética literária estava marcada por

esta imposição. Já que viria escrita, organizada e compreendida a partir destes novos bens culturais. Manter esta dependência cultural significa manter aberta a ferida, cultivar o estigma, civilizar o ímpeto e conter a indignação. Significa ainda salientar a nossa cultura, que tenderia ao desaparecimento por analogia, e traços da nossa identidade ligados aos elementos naturais da terra. Civilizar-nos a partir do ponto de vista do colonizador é um ato de resignação. Ele nos torna colonizáveis para os próximos exploradores.

A autora aponta a linguagem como instrumento de afirmação da identidade do povo colonizado, pois apesar do colonizador aniquilar a cultura do povo colonizado, não se pode negar que a existência de uma “[...] presença insistente, evidenciada mais na oralidade é o eco daquela língua original do autóctone, que veio se perdendo ao longo do processo de colonização”. (ALVES, 2009, p. 21). Pode-se fazer um paralelo da história do índio brasileiro com a história do negro, ambos foram colonizados pelos europeus, tiveram suas culturas e tradições aniquiladas e ambos perderam sua identidade primeira.

Fanon (2008) aborda a questão da ideologia do embranquecimento na Europa, incutida também na sociedade brasileira, afirma que o negro vive um conflito de identidade, por não possuir um passado do qual possa se orgulhar, fica totalmente perdido, sem identidade alguma, já que a sua foi eliminada pelo período da escravidão e a identidade do branco lhe foi negada, sentindo-se assim, sem lugar no mundo.

Essa condição o leva a optar por querer embranquecer e viver como os brancos, pois quer usufruir dos privilégios que os brancos possuem.

Fanon (2008, p. 28) diz que o complexo de inferioridade vivenciado pelo negro tem sua causa em um duplo processo “[...] inicialmente econômico, em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”.

Uma das características do colonizador europeu, apontada por Fanon (2008), é a arbitrariedade, ele procura eliminar de todas as formas quaisquer manifestações culturais do povo colonizado, com o fim de minar as forças e enfraquecer aquele sobre quem deseja exercer completo domínio. Com isso destrói toda uma cultura e impõe sobre os escravizados a sua própria cultura, juntamente com a visão de que a sua é melhor, mais forte e soberana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio estabelecem as circunstâncias em que deverá ser trabalhada de forma transversal a temática relacionada ao negro e sua cultura no cenário brasileiro. Deixa evidente a condição do negro perante a sociedade e a importância que há em abordar com mais profundidade e apreço às contribuições afrodescendentes na edificação desta nação em conflito com tudo aquilo que, de certa forma, marginaliza o afrodescendente colocando-o, devido a sua condição subalterna desde o início da formação do Brasil, à margem da sociedade. Quanto a isso, importa destacar o que prescreve o PCN de língua portuguesa no sentido de que a aludida meta seja alcançada. Dentre os dez objetivos trazidos logo de início pelos PCN (Língua Portuguesa, 1998, p. 33), ganham destaque nessa temática os seguintes:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: 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 pertinências do país**; **Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais**; **Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social**, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania. (Grifo nosso)

Diante do acima apresentado fica claro que a partir dessas práticas em sala de aula o professor poderá desenvolver junto ao aluno um trabalho que contribuirá para o seu desenvolvimento no exercício da cidadania e prepará-lo para conviver com as diferenças outorgando-lhe abertura mental que possa levá-lo a entender e a discorrer sobre os mais variados tipos de assuntos. É importante destacar que a análise do discurso, como vem acentuada no PCN, é uma das formas pelas quais o aluno desenvolverá senso crítico apoiado na capacidade de formar suas próprias opiniões sobre os mais variados temas.

[...] Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: Identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; [...] Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades. [...] (Op cit, p.33)

A Lei 10.639/2003 a qual alterou a LDB (Lei 9.394/1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Esta lei determina que o conteúdo programático das instituições de ensino regular incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (LEI, 10.639/2003 § 1º, 2º)

Diante das exigências trazidas pela nova lei, torna-se necessário que se adote uma nova forma de abordagem acerca da temática que envolve o negro e o seu papel no cenário brasileiro referente à sua contribuição para a construção desta nação desde

o momento em que ele aqui chegou.

3 | O LUGAR DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL

Ao analisar contos infantis de origem africana e afro-brasileira, que fazem parte dos acervos das escolas, percebe-se a presença de uma proposta pedagógica que deveria ser mais aplicada nas salas de aula. A Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os Parâmetros Curriculares Nacionais institucionalizaram vários critérios de caráter indispensável para estabelecer um estudo direcionado aos interesses dos indivíduos negros e de descendência africana.

É necessário que o professor saiba selecionar os livros que tratam a temática do negro de forma que o valorize e contribua para que as crianças negras construam sua identidade de forma saudável e em nível de igualdade com crianças brancas.

Por exemplo, o livro “Menina Bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, traz a história de um coelho que queria ser pretinho como a menina. Esta obra não promove igualdade entre negros e brancos, pelo contrário, reflete a ideologia e o estereótipo do negro como inferior ao compará-lo com um animal.

Por outro lado o conto “Princesas africanas” de Ariane Celestino e Edileuza Penha de Souza, é uma narrativa que explora a história de vida na infância das meninas negras com seus cabelos crespos e naturais. As autoras explicitam como se sentem as meninas negras ao serem abordadas com desrespeito por conta de suas madeixas. O texto mostra a importância das crianças negras e afro-brasileiras conhecerem sua história e sua ancestralidade. O saber de onde veio é um ponto crucial para a construção da identidade de cada um.

4 | O PERFIL DO NEGRO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Analisando os livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizados nas escolas, aprovados de acordo com os PCN, observa-se que o lugar ocupado pelo negro socialmente ainda está determinado de forma implícita, pela ideologia europeia, ou seja, do colonizador.

Os livros abordam a história do Brasil desde o momento que os portugueses aqui chegaram, respeitando o nível de conhecimento de acordo com o ano de escolaridade.

Ao se referirem à pessoa do negro percebe-se o uso de imagens que o diminuem enquanto ser humano. O que se vê nos livros didáticos é a reprodução de uma ideologia marcada pelos ideais do colonizador. Por mais que se tente abordar a temática relacionada ao negro, o estereótipo de inferioridade, de que o negro foi

feito para trabalhos manuais e sempre a serviço dos brancos ainda está presente nas entrelinhas dos livros didáticos.

Por exemplo, no livro *Porta Aberta*, 3º ano de escolaridade, p.189, aparece a imagem de negros despejando resíduos humanos nas praias. Não existia rede coletora de esgoto na cidade do Rio de Janeiro, eram os negros chamados de “tigres” que, à noite transportavam as sujeiras para o mar.

Os livros até trazem textos que valorizam o negro, mas na hora de escolherem imagens para os representarem, estas são negativas. O que se vê são negros apanhando no tronco, sendo castigados pelos seus senhores, vivendo como animais, etc. Uma imagem faz mais efeito que palavras, quando se diz respeito às crianças, pois estas ainda não possuem discernimento crítico.

A percepção deste diagnóstico já é um passo adiante na modificação deste estereótipo, o que tanto desejamos. Cabe ao professor, desenvolver atividades em paralelo aos livros didáticos, ampliando o conhecimento dos alunos e levando-os a construir seu conhecimento de forma crítica.

5 | O LUGAR DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Nos livros de História e Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio percebe-se a presença de detalhes que contextualizam e abrangem as propostas dos PCN. Há referências a autores afrodescendentes, bem como fragmentos de obras que traduzem a fala e o anseio do negro na sociedade. Mas tudo é feito de forma muito superficial.

É feita uma abordagem sobre a Literatura Africana nos países de língua portuguesa, nessas páginas pode-se ver que esses povos, assim como o povo negro no Brasil, buscam também o reconhecimento de uma identidade cultural. Países como Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe são singulares em suas diversidades culturais, mas que em muito se identificam com o Brasil, não só por conta de falarem o mesmo idioma, mas pelo fato de se identificarem culturalmente no que diz respeito às origens africanas que são marcantes no povo brasileiro e até mesmo pela influência do luso-colonialismo.

Os cinco países acima mencionados têm como idioma oficial o português e, como tais, têm um elo bastante estreito com o Brasil no que se refere às raízes culturais. Diante do que se percebe, resta evidente que há muito em comum entre as culturas brasileira e africana. Neste contexto apresenta-se um campo vasto para se trabalhar a diversidade cultural que se apresenta entre esses povos e as convergências que se revelam como fator de emancipação de identidade devendo ser levadas para a sala de aula das escolas servindo de conteúdo à temática do negro e sua representatividade no cenário sociocultural que constitui na inegável participação maciça do povo

afrodescendente.

Escritores como o angolano Ruy Duarte de Carvalho, o moçambicano Mia Couto e a poeta São-tomense Conceição Lima contribuem na contextualização das abordagens literárias trazidas nesta seção do livro didático apresentado. Suas revelações e reivindicações através da literatura buscam, assim como os escritores afro-brasileiros, mostrar para o mundo a realidade panorâmica acerca do nível das obras literárias de seus países que objetivam, dessa forma, retratar a sua própria cultura.

Os Livros Didáticos sugerem ao professor, conduzir os alunos a pesquisas sobre os autores africanos e suas respectivas obras, a cultura de seus países, os hábitos, em que se parecem conosco aqui no Brasil e também nossas diferenças.

Pode-se observar que, quando se aborda o papel do negro na história do Brasil há um destaque às suas contribuições físicas, sua força no trabalho, sua alegria, na cultura sobressai a capoeira, as danças e as religiões africanas. Não que isso seja ruim, pelo contrário, é a valorização de uma parte do negro. O que se deseja, mas não se vê, é a valorização de seu intelecto. Ou seja, permanece nas entrelinhas o estereótipo construído pelas ideologias europeias.

Os conteúdos são bons, mas é necessário um interesse por parte do professor para mostrar a outra versão da história. É o que Spivak aponta como um desafio “[...] refazer a história é uma grande tarefa, e não devemos tomar o entusiasmo ou a convicção como únicas garantias” (SPIVAK, 1994, p.194).

Os livros didáticos têm sido um dos instrumentos utilizados pelo sistema dominante na propagação e estabelecimento das ideologias europeias no seio da sociedade brasileira. Portanto, é justo que agora eles sirvam a outro propósito, o de reconstruir a identidade e o estereótipo do negro como cidadão pertencente à pátria brasileira e grande contribuinte na construção da história desta nação.

Esta reescrita da história proporcionará ao afrodescendente a construção de sua identidade e conseqüentemente de sua alteridade, pois ele poderá se ver no outro, se ver como parte integrante da história e não apenas como um contribuinte.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos e análises feitas observou-se que muito já se tem feito para o cumprimento da lei 10.639/03. Os livros didáticos abordam a temática do negro, mas não de forma satisfatória e eficaz que se deseja.

A educação é a única ferramenta capaz de quebrar paradigmas, rever e transformar ideologias, daí a importância do livro didático, pois é ele que norteia o trabalho do professor em sala de aula.

Espera-se com este trabalho conscientizar os educadores e aqueles que se dedicam em produzir livros didáticos, que movam um novo olhar para a história,

que tirem as máscaras das ideologias europeias e percebam aqueles que foram propositalmente destinados à margem e mudem a forma de narrar a história.

Outra observação que se fez foi com relação às imagens relacionadas aos negros nos livros didáticos. Propõe-se que ao se trabalhar com imagens priorizem aquelas que trazem uma mensagem positiva do negro, ressaltando sua inteligência, sua astúcia, sua alegria, sua disposição para o trabalho, não deixando de frisar sua revolta contra a escravidão, seus planos de fuga e capacidade de liderança na formação dos quilombos.

As imagens falam mais que palavras, principalmente quando se diz respeito às crianças. Nos livros didáticos dos anos iniciais percebem-se muitas imagens negativas relacionadas ao negro. Nossa proposta é que se comece selecionando melhor essas imagens. Não queremos que a história seja omitida, mas que se modifique a forma como é apresentada. Então que se fale a verdade através dos textos e através das imagens ressaltem as contribuições positivas do negro, como por exemplo, por que não mostrar o negro alfabetizando os filhos dos fazendeiros? Os negros da tribo Malês na Bahia exerciam esta função. Porque não mostrar a capacidade e inteligência do negro em se organizar e viver em sociedade nos quilombos?

Ao ressaltar o exemplo de negros que exercem cargos de evidência na sociedade, a criança negra se sentirá motivada a lutar por seus sonhos e ideais e acreditará que o país do qual ela faz parte, é um país onde predomina a igualdade de oportunidades para todos.

Propomos que se mostrem os fatos ruins e negativos, não se pode ocultar a verdade, mas que paralelamente a esses fatos mostre a outra versão da história contada por aqueles que estiveram do outro lado, que deixaram registrados por meio de palavras e atitudes que o negro nunca foi submisso à escravidão, pelo contrário, sempre lutou contra ela.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nossa proposta é a inclusão na lista de livros literários, de obras de escritores (as) afrodescendentes como Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e outros autores que assumiram sua negritude e querem ser ouvidos. Que se faça análise crítica de seus conteúdos

A proposta deste trabalho é que os autores dos livros didáticos percebam a forma negativa como têm apresentado o negro e modifiquem suas formas de abordagem. Só assim será possível uma reescrita das narrativas históricas, nas quais o negro será valorizado de forma integral e a cultura afrodescendente fará parte da vida dos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. **Português: contexto, interlocução e sentido** 1, 2 e 3/ Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. – 2 ed. – São Paulo: Modena, 2013. 1. Linguagem e línguas (Ensino Médio) 2. Literatura (Ensino Médio) 3. Português (Ensino Médio).

ALVES, Lídia Maria Nazaré. **Clarice Lispector e Franz Kafka em cena: Não tomar seu santo nome em vão**. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras - UFF. Niterói – Rio de Janeiro. 2009. 234p. Site: www.dominiopublico.gov.br

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. “**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**”. Novembro de 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males. Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, Número especial Antônio Cândido, Campinas. 1999. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007> acesso em 05/08/2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

Machado. Ana Maria: **Menina bonita do laço de fita**. 7ª edição. São Paulo. Ática, 2005.

PORTA ABERTA. Ciências humanas e da natureza. 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais/Mônica Jakievicius... [et al] – 1 ed. – São Paulo: FTD, 2014.

SIMIELLI, Maria Elena. **Projeto Ápis: História 2º ao 5º ano**/Maria Elena Simielli, Anna Maria Charlier. – 1 ed.. – São Paulo: Ática, 2014.

SPIVAK, Gayatri. **Quem reivindica a alteridade?** IN: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1994. pp 187/205.

UNIVERSOS: **História 8º ano**/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editora responsável Valéria Vaz. – 2 ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS: PRECONCEITO X A PRÁTICA INCLUSIVA

Fabianne da Silva de Sousa

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Maira Nunes Farias Portugal

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegurar a toda criança e adolescente, o cuidado e a segurança contra qualquer ato que afete a sua dignidade, na prática existem casos em que esses direitos são violados. Como ocorrem com menores afrodescendentes, vítimas de estereótipos racistas, enquanto aguardam em lares de abrigo a espera de uma família. Posto isso, o objetivo desse estudo é mostrar que o preconceito racial ainda permeia na sociedade e tais práticas refletem nas crianças no momento da adoção. Esta pesquisa justifica-se pelo fato desse impasse servir como um parâmetro de exclusão e contribuir para a ausência de práticas inclusivas dos mesmos no âmbito social. Esta análise fundamenta-se em uma metodologia bibliográfica, com informações doutrinárias, ao enfatizar acerca da rejeição desses jovens, em virtude do fator racial que influencia na escolha do adotante. Logo, por meio de pesquisas realizadas pelo Cadastro Nacional de Adoção é notória a preferência de quem procura um filho,

por crianças brancas e conseqüentemente os menores negros permanecem por mais tempo nesses lares. Todavia, para adotar não é necessário escolher um filho apenas para se adequar aos moldes impostos pela coletividade, esse processo legal envolve carinho e proteção com o filiado, independente de qualquer etnia. Destarte, o presente artigo irá abordar acerca da importância da educação inclusiva advinda da família multirracial e o desafio em conviver com críticas preconceituosas referentes à distinção de raças, a fim de salientar a toda população que existe amor acima de qualquer julgamento referente ao preconceito racial.

PALAVRAS-CHAVE: Adoção; Estatuto da Criança e do Adolescente; Preconceito racial; Educação inclusiva; Direitos Humanos.

ABSTRACT: Although the Universal Declaration of Human Rights guarantees every child and adolescent, care and security against any act that affects their dignity, in practice there are cases in which these rights are violated. As with smaller afro, victims of racist stereotypes, while waiting in shelters for a family.

That said, the purpose of this study is to show that racial prejudice still permeates society and such practices reflect on children at the time of adoption. This research is justified by the fact that this impasse serves as a parameter of exclusion and contributes to the absence of inclusive

practices in the social sphere. This analysis is based on a bibliographical methodology, with doctrinal information, emphasizing the rejection of these young people, due to the racial factor that influences the choice of the adopter. Therefore, through research carried out by the National Registry of Adoption (CNA), the preference of those seeking a child, by white children and, consequently, the black minors, remain longer in these households. However, to adopt it is not necessary to choose a child just to fit the mold imposed by the community, this legal process involves caring and protection with the affiliated, regardless of any ethnicity. Thus, the present article will address the importance of inclusive education from the multiracial family and the challenge of living with biased criticisms of race distinctions in order to emphasize to every population that there is love above any judgment regarding racial prejudice.

KEYWORDS: Adoption; Child and Adolescent Statute; Racial prejudice; Inclusive education; Human rights.

1 | INTRODUÇÃO

Em virtude da alteração da Constituição Federal em 1988 e da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990, foi garantido à criança e ao jovem, sujeitos de direito, os princípios básicos de proteção ao bem que a axiologia jurídica traz de maior relevância que é a vida, no qual garante aos mesmos uma imunidade referente aos seus direitos e uma segurança especial contra qualquer ato que afete a sua dignidade. Esses mesmos dispositivos legais asseguraram os cuidados referentes ao infante, em que se encontra em lares de abrigo a espera de ser filiado.

Neste âmbito, adotar é sinônimo de acolher, amar, dar carinho e proteção ao menor, garantindo-lhe a mesma condição de um legítimo, apesar dos traços biológicos serem distintos. Subsequentemente, esse processo legal tem por finalidade assegurar cuidados e proporcionar ao impúbere e ao adolescente uma família que ambos não puderam constituir. Entretanto, esse procedimento é visto muitas vezes como um impasse, em virtude de alguns adotantes que confundem um filho com mercadoria, ao excluir os menores devido a sua raça, já que estes estão distantes dos estereótipos exigentes entre a população.

Posto isso, o presente estudo tem o intuito de mostrar que atitudes inerentes ao preconceito racial ainda está presente na sociedade contemporânea e tais ações refletem nas crianças e nos adolescentes no momento da adoção. A supracitada análise justifica-se em razão de este impasse ser utilizado como um parâmetro de exclusão, no qual posteriormente auxilia na ausência de práticas inclusivas do adotado no contexto social.

Dessa forma, o trabalho fundamenta-se em uma metodologia bibliográfica, descritiva por meio de uma pesquisa teórica. Tendo em vista que toda a análise feita apoiou-se em informações doutrinárias, artigos científicos, documentos monográficos, teses e dissertações. Além de utilizar dados oficiais do Conselho Nacional de Justiça

(CNJ) e buscas em revistas científicas, bibliotecas virtuais, plataformas e no Portal de Periódicos Capes/MEC, com o intuito de fundamentar toda a produção científica desenvolvida.

Logo, ao se considerar o processo de adoção, é relevante a necessidade de incluir a diversidade na sociedade, a fim de que as pessoas praticantes de atitudes preconceituosas deixe tal mentalidade no passado. Assim, conviver com as diferenças é fundamental, com o propósito de mostrar a toda sociedade que existe amor acima de qualquer julgamento referente ao preconceito racial.

2 | O INSTITUTO DA ADOÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A adoção é um meio pelo qual o indivíduo ou casal acolhe, protege e concede carinho a uma criança, no qual atribui ao mesmo a condição de filho, apesar dos laços consanguíneos serem distintos (BRASIL, 1990). Neste norte, esse procedimento corresponde a uma forma de criar um vínculo afetivo entre a criança e o adulto, com a finalidade de proporcionar ao menor o mesmo amor e cuidados de um legítimo.

Em outras palavras, adotar se refere a conceder ao perfilhado uma família que o mesmo não pode constituir. De modo semelhante, é o entendimento da Doutora em Direito Maria Helena Diniz acerca da supramencionada análise:

Adoção é o ato jurídico solene pelo qual, observados os requisitos legais, alguém estabelece, independentemente de qualquer relação de parentesco consanguíneo ou afim, um vínculo fictício de filiação, trazendo para sua família na condição de filho, pessoa, que, geralmente, lhe é estranha (2008, p.506).

Segundo a visão da doutrinadora, assim como de outros estudiosos do Direito como o escritor Carlos Roberto Gonçalves (2012), afirmam que a adoção se refere a um processo legal fictício em que o adotado passa a ser considerado um filho constituído em uma família, sem possuir necessariamente os mesmos traços biológicos de quem o adotou. Paraphrasing a visão de Nascimento (2014), a adoção é um processo que acolhe a criança transformando-o em um filho e a partir da realização do processo legal, o adotado passa a ser considerado da família com os mesmos direitos que o biológico do casal.

Consoante leciona a autora Silva (2009), a principal finalidade do instituto é atender precipuamente os interesses da criança e do adolescente antes mesmo dos requerentes. De modo similar, ensina o professor Sílvio de Salvo Venosa, um dos maiores nomes do Direito Civil, que “O enfoque da adoção atual terá em vista, contudo, a pessoa e o bem-estar do adotado, antes do interesse dos adotantes” (2008, p. 261).

Assim, os dispositivos normativos que disciplinam o procedimento da adoção, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 1988, “[...] estabelece seus princípios na necessidade básica de que todo ser humano, no início

de sua vida, na infância e na juventude necessita e tem direito a uma família para ser criado e educado” (SILVA, 2009, p.11). Nesse aspecto, disciplina o Art. 227 da Carta Maior:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

À vista disso, tais institutos visam propiciar a criança e ao jovem os princípios básicos de proteção ao bem que a axiologia jurídica traz de maior relevância que é a vida. Além de assegurar, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, consoante dispõe o autora Nery (2010), uma imunidade aos infantes referente aos seus direitos oriundos das instituições sociais.

3 | IMPASSES REFERENTES À ADOÇÃO: PRECONCEITO RACIAL QUE PERSISTE NA SOCIEDADE

A prática da adoção ocorre regularmente, em virtude da existência de pessoas que não conseguem gerar um descendente, logo se dirigem até um abrigo em busca de uma criança para então chamá-la de filho, no qual ademais contribui para a construção de uma família. Outrossim, existem indivíduos que mesmo com filhos legítimos escolhem fazer adoção por amor, com a finalidade de transferir a criança o mesmo carinho de uma família que o mesmo não pode constituir. Nesta perspectiva, aborda a escritora Marília Rosa Gomes (2003, p.24):

A grande maioria dos casais que decidem adotar está envolta com problemas ligados à esterilidade. Existem, é claro, casais que, tendo filhos biológicos, optam pela adoção, e mesmo casais que decidem não ter filhos adotam uma criança sem lar. A meta geralmente é realizar o desejo de ser pai/mãe.

Sob essa perspectiva, discorrem semelhantemente os autores Otuka, Scorsolini-Comin e Santos (2009, p.478):

[...] as questões de infertilidade, pais que relatam que sempre pensaram em adotar, a morte precoce de um filho biológico, o contato com uma criança abandonada que suscita o desejo de dela cuidar, o desejo de ter filhos quando já não é mais possível pelas vias biológicas, o parentesco com pais biológicos que não podem cuidar de seu filho, pessoas que querem vivenciar a maternidade/ paternidade, mas não possuem um parceiro, o medo da gravidez, além do argumento de que é melhor adotar do que pôr mais crianças no mundo, uma vez que existem muitas crianças necessitadas que precisam de cuidados (2009, p.478).

Contudo, um dos impasses referente a esse procedimento, consiste em conciliar as características exigidas por alguns adotantes com as particularidades dos menores que se encontraram em lares de abrigo (SILVA, 2009). Posto que após realizar o Cadastro Nacional de Adoção, isto é, o veículo pelo qual visa facilitar no processo legal do menor, alguns sujeitos optam em escolher impúberes que possuem um determinado padrão de beleza aceito na sociedade, ou seja, brancos, do sexo feminino e de preferência com olhos claros.

Assim, ao seguir tais exigências faz com que se constituam dificuldades no momento da adoção, pois são esses “modelos” de crianças que estão em falta nos abrigos. Do mesmo modo, afirma Silveira (2005) que o contexto racial é relevante no momento da adoção como uma forma de selecionar, segundo a cor da criança, aqueles que mais “agradam” aos que irão adotar. Destarte, os menores que possuem a cor negra são excluídos, principalmente aqueles com a idade tardia, já que se encontram distantes dos estereótipos exigentes entre a população, o que leva a considerar que o preconceito racial ainda persiste na contemporaneidade.

Dessa forma, o racismo é algo que já deveria ter sido extinto, todavia algumas pessoas com mentalidades arcaicas fazem com que o impasse se propague de modo imperceptível no contexto social, isto é, muitos praticam e nem percebem. Logo, as supracitadas problemáticas refletem nas crianças, visto que no momento da adoção, as mesmas são deixadas de lado e conseqüentemente impedidas de constituir uma família.

É importante salientar, para fins de compreensão que o preconceito racial é a forma em que um ser julga o outro por considerar o tom de sua pele “diferente” dos demais, visto que são frequentes piadas discriminatórias a respeito, a fim de humilhar a outrem. Nesse âmbito, destaca o escritor Oracy Nogueira:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (2006, p.292).

Para os autores Rios e Gato (2009), o preconceito racial corresponde a um dos legados mais polêmicos do século XX, no qual se constitui em um conflito social que contribui para a propagação das desigualdades raciais existentes na coletividade. Neste norte, a questão da distinção racial não é um problema atual, este advém desde séculos passados, no entanto ainda persiste na sociedade brasileira mesmo após a abolição da escravidão, conforme salienta a Doutora em Psicologia Sylvia da Silveira Nunes (2006, p. 89):

A ambigüidade presente no pós-abolição – ao negro não é negado o direito de ser livre, mas lhe são negadas condições dignas de vida, repetindo-se, muitas vezes, lógicas semelhantes a da escravidão –, de alguma forma, persiste nos dias de hoje por meio de práticas racistas, sejam elas explícitas ou não.

Nesta mesma perspectiva, menciona Cardoso que a partir desse fato “[...] foi-se constituindo, pouco a pouco, o “problema negro”, e com ele intensificando-se o preconceito com novo conteúdo” (1962, p.281). Logo, em que pese ter ocorrido à abolição da escravidão, o preconceito continuou a persistir na população, já que muitos indivíduos ainda classificam um ser de acordo a cor de sua pele, no qual utilizam de eufemismo para não assumir a evidente atitude preconceituosa. Desse modo, salienta a Doutora em Letras Olga Maria Lima Pereira (2010, p.1):

O Brasil, considerado um dos países mais miscigenados do mundo, carregam sua essência a cruel máscara da invisibilidade racial. Persiste o velho discurso da negação do racismo apoiado em pré-conceitos enraizados que insistem em afastar, mesmo que de maneira sutil, aquele ou aqueles que são diferentes: seja pelo tipo de cabelo, posição social ou pela cor de sua pele. Dessa maneira, se pode afirmar que, entre brancos e negros/pobres e ricos, as sequelas da escravidão permanecem maculando a trajetória de todos os homens que não aprenderam a conviver com a diferença.

Averigua-se, em vista disso, que esse impasse continua na mentalidade de muitas pessoas, no qual carregam rótulos passados de segregação racial. Consoante elenca Nogueira, “[...] a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região” (2006, p.294). Bem como, alguns sujeitos consideram particularidades fenotípicas como um fator para a propagação do referido impasse, em que ocorre de maneira imperceptível na sociedade brasileira (DALL’AGNOL E OLIVEIRA, 2012).

4 | ESTERÍOTIPOS NO MOMENTO DA ADOÇÃO

Durante o processo da adoção, estereótipos de raça vêm à tona e é comum algumas pessoas optarem por um determinado perfil de criança, de preferência com idade inferior a dois anos, com a pele e cor dos olhos claros. Logo, o número de menores negros que aguardam para serem adotados aumenta, visto que assim como afirma Silveira (2002), a cor da pele do indivíduo tem um forte poder de influenciar no momento da adoção.

Bem como, as chances de um jovem afrodescendente ser acolhido é reduzida, justamente em razão de tais condições durante o processo, subsequentemente o mesmo permanece no abrigo por vários anos até ser escolhido por algumas famílias (SILVEIRA, 2002). Conforme dados obtidos da revista O Globo em 2011, segundo o Cadastro Nacional de Justiça, cerca de 37,25% dos candidatos a adotarem crianças, que corresponde uma quantia de 11.316 do total de 30.378, aceitam como filhos aqueles cuja pele é clara. E a partir do cadastro realizado, observa-se que 46,97% dos indivíduos escolhem o menor pela cor (BRÍGIDO, 2011).

De acordo com os dados obtidos em 2017 pelo site oficial do Conselho Nacional de Justiça, sobre o relatório de pretendentes registrados no Cadastro Nacional de

Adoção, a fim de realizar o processo legal, de um total de 37.008 indivíduos, apenas 0,9% (334) aceitam adotar somente crianças da raça negra, em contraste com 20,63% (7.636) que aceitam somente menores brancos. Em síntese, é notória a preferência de quem procura um filho, por crianças brancas e conseqüentemente os indivíduos negros permanecem por mais tempo nesses lares.

Infere-se que, assim como salienta Venosa a inclusão de um infante em uma família corresponde a uma “[...] medida excepcional de proteção destinada a amparar as crianças e adolescentes cujos direitos fundamentais se encontram supridos ou ameaçados” (2008, p.270). Dessa maneira, ao escolher crianças para se incluírem em um âmbito familiar, alguns cidadãos não visam a principal finalidade da adoção que é dar carinho e proteção ao menor independente de sua raça. Assim, a exclusão de crianças negras no momento da escolha do processo legal, reflete um preconceito racial que ainda permeia na sociedade. De modo semelhante, ressalta a mestre em Serviço Social Silvana Rufino (2002, p. 86):

Percebe-se que a sociedade ainda se encontra despreparada para viver a situação da adoção inter-racial, uma vez que a filiação adotiva ainda é vista com restrições. A isto somase o caráter de subalternidade que o negro ocupou desde a época da colonização, constituindo uma representação sociocultural e uma constante discriminação desta parcela da população. Mesmo após mais de um século de extinção da escravidão, a sociedade brasileira continua fundamentando as relações sociais, produzindo e reproduzindo cultura, preconceito e discriminação no meio em que se engendra o racismo. (2002, p. 86).

Logo, observa-se que alguns membros da sociedade visam estereótipos no momento da adoção, já que não se adéquam ao convívio de indivíduos multirraciais em um mesmo lar. Ademais, por meio de legados deixados em épocas passadas, vários sujeitos ainda tratam os negros da mesma forma que antigamente e tais ações, são colocadas em prática no momento de acolher um membro para constituir a família.

À vista disso, percebe-se que o problema em escolher crianças com tom de pele mais clara e não negras está vinculado ao fato de que algumas pessoas têm medo em relação ao que outras irão dizer. Além da discriminação e piadas racistas, principalmente com casais brancos que adotam indivíduos nesse perfil, no qual posteriormente conduz a exclusão. Em conformidade com o que afirma Calvo (2010), estes não adotam devido ao medo de ações que pode ocorrer futuramente, tais como a exclusão.

Muitos indivíduos tem receio em relação ao passado daquela criança, seja pelo fato de possíveis doenças transmitidas pelos pais biológicos ou pelo que a mesma venha a se tornar futuramente (OTUKA *et al*, 2009), já que existem alguns sujeitos que ainda possuem as mesmas mentalidades do senso comum, ao assemelhar o negro a figura de um marginal. Consoante aborda Andrews (1998), devido ao legado que a servidão deixou na coletividade, os negros foram marginalizados e posteriormente excluídos do meio social.

Bem como, várias famílias procuram adotar menores que possuem os mesmos traços físicos que estes (PINHEIRO *et al*, 2012). De modo similar destaca Calvo (2010), que os cidadãos brancos preferem adotar menores da mesma cor em virtude da semelhança entre ambos, no qual será “mais aceita” tanto pelos ascendentes quanto por outros indivíduos do âmbito familiar.

5 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE ADVÉM DA FAMÍLIA MULTIRRACIAL

Após o processo legal da adoção de uma criança, tanto no estágio de convivência quanto posterior ao mesmo, algumas famílias recebem críticas em relação à adoção de um menor, visto que ao acolher uma criança negra, vários obstáculos vêm à tona (RUFINO, 2002). Afinal, algo que deveria ser considerado normal é visto como um absurdo por algumas pessoas.

A família multirracial recebe eufemismos em relação ao adotado, como uma forma de não constranger os pais diante de julgamentos preconceituosos. Nessa perspectiva, o menor que foi adotado, ao entrar em um centro de educação recebem comentários racistas, advindos até mesmo de crianças da mesma idade, em que praticam essas ações em virtude de influência de outros meios, tais como a publicidade. Fator este que segundo a visão de Dall’agnol e Oliveira, relatam:

À proporção que a mídia enaltece as características fenotípicas de uma raça em detrimento da outra, colabora para o enfraquecimento da segunda. Em outras palavras, há uma introjeção da ideia da superioridade racial, o que colabora para a sedimentação do embranquecimento, que vem a ser a negação da negritude. (2012, p. 97).

Todavia, apesar das ofensas, muitos sujeitos tentam enfrentar essas atitudes, a fim de evitar que o menor perca a sua autoestima. Afinal, por terem idade tardia já percebem os reflexos da discriminação que os atinge, bem como já observam a distinção existente entre os mesmos e os demais ao seu redor, ao contrário daqueles que são menores (SILVA, 2009), visto que estes ainda não entendem o que de fato venha ser o preconceito racial.

Ademais, após o processo civil de adoção, o menor tem o direito de saber suas origens biológicas, conforme o Art. 48 do Estatuto da Criança e do Adolescente que “O adotado tem direito de conhecer sua origem biológica, bem como de obter acesso irrestrito ao processo no qual a medida foi aplicada e seus eventuais incidentes, após completar 18 (dezoito) anos” (BRASIL, 1990).

Segundo Rufino (2002), este procedimento é necessário para a criança saber as suas culturas e origens, isto é, os pais biológicos que deram a esse ser a sua raça. Assim, tal processo é de extrema relevância, pois antes mesmo de saber as raízes que levaram a criança até a família que o adotou, a mesma irá indagar aos adotantes

o motivo da distinção de cor entre ambos. Acrescenta a autora:

Se uma criança afro-descendente, adotada por pais brancos, sentir-se e for sentida como um verdadeiro membro desta nova família, num clima recíproco de dignidade e respeito, será o prenúncio da possibilidade de constituição de uma família multirracial, mesmo em sociedades em que ainda são fortes os sinais e as barreiras estabelecidas entre as diferentes etnias. (RUFINO, 2002, p. 86).

Desse modo, ao incluir um adotado cujos traços físicos biológicos são diferentes dos novos pais, é necessário no lar haver o amor e a proteção que uma família deve dar ao legítimo, além do sentimento de acolhimento vindo desse menor pelos membros. Em outras palavras, a adoção corresponde à possibilidade do filho adotivo “[...] ser amado, percebido em seus sentimentos e compreendido” (GOMES, 2003, p.7). E a partir desse procedimento, a finalidade da adoção estará completa, conforme ensina a autora Rufino (2002, p. 86):

É exatamente a aceitação destas diferenças que permitirá aos pais levar em consideração a sua história anterior e estabelecer, junto com seu filho, um relacionamento que facilitará o seu desenvolvimento, num contexto cultural diverso daquele de origem.

Quando uma residência é constituída de membros de etnias distintas percebe-se que ali existe uma família multirracial, cujos traços raciais não interferiram no acolhimento do menor. Ademais, essa instituição social visa o desenvolvimento de uma educação inclusiva sem distinção de raças, em prol da prática de inclusão, diversidade e garantia dos direitos humanos ao perfilhado. Posto que, conforme salientam os escritores Baldanza e Friede, tais condutas “[...] são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as sociedades, e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz” (2018, p.51).

Em virtude dessa relação de afeto que irá se desenvolver dentro do lar, será proporcionada à criança a base para a sua construção e desenvolvimento como ser social. Nesta seara, destacam as autoras Morgado, Dias e Paixão, “[...] é o modo como os elementos se relacionam, no seio da família, que irá influir no desenvolvimento dos filhos e, neste caso em particular, no desenvolvimento dos comportamentos sociais” (2013, p. 140).

Em suma, embora traços de racismos e preconceitos ainda repercutam na sociedade brasileira, as famílias multirraciais tentam lidar com a presente situação, ao enfrentar barreiras e obstáculos que muitas pessoas consideram um absurdo. Todavia, a principal finalidade da maioria desses indivíduos é mostrar que é possível uma educação inclusiva voltada aos direitos humanos, estabelecer a alteridade (BALDANZA e FRIEDE, 2018), além de destacar que existe amor acima de qualquer julgamento referente a preconceito racial.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, que apesar da escravidão ter acabado há muitos anos, o preconceito racial ainda permanece na coletividade, em virtude de estereótipos que alguns cidadãos carregam consigo durante o processo legal de adoção. Nesse âmbito, as chances de crianças e adolescentes negros serem adotados diminuem. Por conseguinte, estes indivíduos são segregados do meio social, além de serem vítimas de discriminação e racismo. Assim, na prática, os Direitos Humanos assegurados em dispositivos legais, tal como a dignidade dessas pessoas são violadas, no qual marca o retrocesso da sociedade contemporânea.

Desse modo, estereótipos de raça acompanham algumas pessoas que se dirigem a um abrigo em busca de um filho, para então constituir uma instituição familiar. E em virtude de mentalidades arcaicas, ações preconceituosas e discriminatórias fazem com que alguns indivíduos “selecionem” o menor que mais o agrada. Afinal, muitos visam o padrão de beleza aceito na sociedade, constituído de preferência, por crianças do sexo feminino, brancas, olhos claros e com idade inferior a dois anos.

Bem como, infere-se que o preconceito racial está presente tanto antes quanto após o processo legal de adoção. Além disso, por meio do Cadastro Nacional de Justiça, evidencia-se a preferência de alguns pais por indivíduos brancos, em contrastes com os dados apresentados de pessoas que visam um perfil de crianças negras. Logo, esses menores permanecem em lares de abrigo por um período maior de tempo, até serem adotados por outras pessoas.

Em que pese os reflexos do preconceito e da exclusão persistirem após o processo legal, a família multirracial é um exemplo de prática inclusiva, visto que a mesma quebra o paradigma de preconceito e aceita adotar o menor afrodescendente. Bem como, ignoram o senso comum de que um casal branco tem que adotar alguém com o mesmo perfil, promove a inclusão, além de trazer um ensinamento ao público em geral de que a cor da pele não é uma barreira para a adoção, mas sim uma maneira de mostrar que existe acolhimento, proteção e respeito ao novo filho independente de qualquer etnia.

Destarte, é evidente a necessidade de incluir a diversidade no meio social, para que os sujeitos praticantes de atitudes preconceituosas deixem essa mentalidade arcaica no passado e aprendam a conviver com as diferenças. Para que assim, a inclusão de pessoas com raças distintas em uma instituição social não seja vista como uma dificuldade, pois conviver com as diferenças é fundamental. Afinal, amor não tem cor.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George R. **Black and White in São Paulo, Brazil: 1888- 1988**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1998.

BALDANZA, Fernanda; FRIEDE, Reis. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**. LexCult, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2018. pp. 51-71.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Código Civil. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRÍGIDO, Carolina. **Quase metade dos adultos que querem adotar faz questão de escolher a cor da criança**. Revista: O Globo, 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/quase-metade-dos-adultos-que-querem-adotar-faz-questao-de-escolher-cor-da-crianca-2833780>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

CALVO, Cristiane. **Adoção nos moldes de exclusão**. Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.aasptj-sp.org.br/artigo/ado%C3%A7%C3%A3o-nos-moldes-da-exclus%C3%A3o>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

CARDOSO, Fernando H. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

CARVALHO, Dimas Messias de. **Direito das Famílias**. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **CNA - Cadastro Nacional de Adoção**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>>. Acesso em: 22 mar. 2017, às 13:32.

DALL'AGNOLL, Rogéria P; OLIVEIRA, Ilzver de M. **Racismo na propaganda**. v.1 n.1. Aracaju: Ideias & Inovação, 2012. pp. 91-101.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Unic, jan. 2009.

DINIZ, Maria H. **Curso de direito civil brasileiro. Direito de Família**. v.5. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

GOMES, Marília R. **ADOÇÃO: ACEITAR A CRIANÇA E SUA HISTÓRIA CONDIÇÃO ESSENCIAL PARA SEU SUCESSO**. Brasília: UniCeub, 2003.

GONÇALVES, Carlos R. **Direito Civil Brasileiro. Direito de Família**. 9 ed. v.6. São Paulo: Saraiva, 2012.

MORGADO, Alice M. *et al.* O desenvolvimento da socialização e o papel da família. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 2, 2013. pp. 129-144.

NASCIMENTO, Marcelo D. **Modificações trazidas pela lei nacional de adoção: avanço ou retrocesso**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito)- Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

NERY, Maria A. A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, 2010. pp. 189-207.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. v. 19, n. 1. **Tempo Social**. São Paulo, 2006.

NUNES, Sylvia da S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2006. pp. 89-98.

OTUKA, Livia K. *et al.* A configuração dos vínculos na adoção: uma atualização no contexto Latino-Americano. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 19, n. 3, 2009. pp. 475-486.

PEREIRA, Olga M. L. A DOR DA COR: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO NEGRO NO BRASIL. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

PINHEIRO, Maian S. *et al.* Reflexões sobre o procedimento da adoção no Brasil: por uma nova cultura de adoção. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 103, 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12151>. Acesso em: 14 out. 2018.

RIOS, Flavia M; GATO, Matheus. Preconceito racial: modos, temas e tempos. **Tempo Social**. São Paulo, v. 21, n. 2, 2009. pp. 316-319.

RUFINO, Silvana da S. **Uma realidade fragmentada: a adoção inter-racial e os desafios de uma família multirracial**. Florianópolis: Katálisis, v.5. n.1. 2002. pp. 79-88.

SILVA, Jaqueline A. da. **Adoção de crianças maiores: Percepções e Vivências dos Adotados**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, 2009.

SILVEIRA, Ana M. da. **Adoção de Crianças Negras inclusão ou exclusão?** v.8. São Paulo: Veras Editora, 2005.

_____, Ana M. da. **Particularidades da Adoção: a questão da etnia**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

VENOSA, Sílvio de S. **Direito Civil: direito de família**. 8 ed. v.6. São Paulo: Atlas, 2008.

AS BORDADEIRAS DA COMUNIDADE ESPÍRITA DISCÍPULO DE JESUS COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO LOCAL - BAIRRO NOVA LIMA – CAMPO GRANDE – MS

Mariel Guerreiro da Fonseca Martins

Engenheira Civil. Professora do Curso de Engenharia da Universidade Católica Dom Bosco e aluna especial no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado/ Doutorado. E-mail - mariel_isa@hotmail.com

Dolores Ribeiro Coutinho

Doutora em Ciências Sociais. Professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado- Doutorado e do Curso de Direito da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail – doloresribeiro@uol.com.br

Maria Augusta de Castilho

Doutora em História Social. Professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado- Doutorado e do Curso de História da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail – m.a.castilho@terra.com.br

RESUMO: O desenvolvimento local tem sido motivo de intenso estudo entre os profissionais de diversas áreas do conhecimento científico na busca da construção dos conceitos, por meio de um processo amplo de debate permanente, como nova maneira de promover o desenvolvimento, contribuindo para melhoria da qualidade de vida das comunidades locais, para que possam despertar ou descobrir suas vocações, que no presente caso é o das bordadeiras. Para tanto, se fez necessário conhecer o perfil da comunidade estudada, suas ações, pois sem

conhecer a comunidade em questão, bem como sua realidade se tornaria difícil visualizar os caminhos a serem seguidos. O método utilizado no trabalho foi o indutivo, com cortes transversais, valendo-se ainda de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, com coleta de dados na população alvo via questionários, abarcando aspectos do artesanato desenvolvido no Centro Espírita Discípulo de Jesus, como instrumento impulsionador do desenvolvimento local e inserção das mulheres no convívio social do grupo de bordadeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Bordados. Comunidade espírita. Território. Convivência.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o trabalho das bordadeiras do Centro Espírita Discípulos de Jesus no Bairro Nova Lima em Campo Grande – MS, destacando as ações voluntárias de pessoas da comunidade envolvidas nas atividades realizadas todas as terças-feiras no referido local.

Nesse contexto o estudo objetivou analisar os agentes da comunidade de artesãos como instrumentos impulsionadores do desenvolvimento local. Como objetivos específicos, foram considerados os seguintes aspectos: levantamento do histórico da

comunidade estudada; características e etapas de consolidação dos trabalhos de artesanato; compreensão dos conceitos pertinentes ao desenvolvimento local; identificação das potencialidades da comunidade de artesãos da comunidade local.

Deste modo, duas fontes distintas foram usadas, uma de dados primários, que foram coletados por meio de questionários com os artesãos no seu espaço físico de trabalho, e a outra fonte, de dados secundários, oriundos de documentos, pesquisa bibliográfica em livros, periódicos, revistas, dentre outros.

Construiu-se um caminho teórico-metodológico perpassando por opções qualitativas e quantitativas. Diante dessa proposta, apontam-se algumas etapas que se conectaram no decorrer da pesquisa, de acordo com os desdobramentos teóricos e metodológicos, bem como no que diz respeito ao entendimento do tema estudado, tais como: observação e levantamento de dados via questionários da comunidade de bordadeiras; levantamento fotográfico desenvolvido ao longo da pesquisa; aplicação, tabulação, análise e interpretação dos dados coletados. Justifica-se, portanto, a necessidade de aprofundar o assunto mediante a sua relevância, pois a essência do trabalho vai ao encontro das propostas conceituais do desenvolvimento local.

2 | HISTÓRICO DA COMUNIDADE

Em 1900, Constantino Lopes Rodrigues, de origem espanhola, desembarcou no Brasil, a pedido de uma grande amiga, também espanhola, chamada Amália Domingo Soler, que lhe solicitou levar a doutrina espírita a um país da América do Sul. Foi assim que em 03 de maio de 1934, Constantino Lopes Rodrigues funda o Centro Espírita Discípulos de Jesus no Bairro Nova Lima, na cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

Em 1944, após a morte de Constantino Lopes Rodrigues, assume a presidência da casa, Maria Edwiges Borges, a qual além dos serviços já realizados no Centro Espírita cria um grupo de Assistência aos Necessitados, doando cestas básicas a famílias de baixa renda. O trabalho continuou crescendo e quatro anos depois foi criada a Fraternidade Assistencial Espírita Casa da Criança, uma creche que atualmente atende a 100 crianças, localizada à rua Dom Aquino, 392 do mesmo bairro assinalado anteriormente.

Em 1966, surge o Hospital Psiquiátrico, denominado Hospital Nosso Lar, sediado à rua Bezerra de Menezes, atendendo inúmeros pacientes com transtornos mentais e que tem atuação importante na cidade, fazendo atendimentos específicos a todos aqueles que o procuram.

Em 1975 sob o amparo também do Centro Espírita Discípulos de Jesus - CEDJ, com o propósito de ajudar os menos favorecidos, surge no Bairro Nova Lima, a denominada Casa de Amália, assim denominada em homenagem a Amália Domingo Soler que atende a periferia com cursos de bordado (CEDJ), aulas para preparar

jovens da comunidade para o ingresso no Instituto Militar - Colégio Militar, além da evangelização espírita.

Na atualidade o Centro Espírita Discípulos de Jesus é presidido por Enier Guerreiro da Fonseca e uma equipe de diretores que trabalham para que todos os departamentos e núcleos que dão assistência e ao mesmo tempo procuram estimular as bordadeiras a terem uma renda fixa, melhorando assim a qualidade de vida dessas mulheres que optaram por desenvolver um artesanato, visando o desenvolvimento do capital humano e social no contexto periférico da capital sul-mato-grossense.

3 | ASPECTOS DO REFERENCIAL TEÓRICO

Para se entender a comunidade local, faz-se necessário a contextualização de alguns conceitos básicos sob a dinâmica logística daqueles que participam ativamente das ações de artesanato voltado para o bordado.

O artesão é a pessoa que faz a mão os objetos de uso freqüente na comunidade possibilitando também ligar o passado ao presente mediante linguagens, o que torna possível que as gerações mais novas aprendam com as mais velhas suas técnicas e demais experiências acumuladas no cotidiano da vida e comunidade. Tuan (1983, p. 250) explica que o “lugar é um centro de significados construído pela experiência transmitindo boas lembranças quanto à sensação de lar”.

É nesse espaço que o artesão começa seu trabalho transformando-se em processos seletivos de ocupação. O espaço pode ainda ser entendido de três formas de acordo com Santos (1994, p. 15):

Em primeiro lugar, o espaço pode ser visto num sentido absoluto, como uma coisa em si, com existência específica, determinada de maneira única. [...] Em segundo lugar, há o espaço relativo, que se põe em relevo as relações entre objetos e que existe somente pelo fato de esses objetos existirem e estarem em relação, uns com os outros.[...]Em terceiro lugar, há o espaço relacional, onde o espaço é percebido como conteúdo e representado no interior de si mesmo [...].

Portanto, em tal ocupação identifica-se que a produção humana comunitária das bordadeiras havendo uma singularidade da produção do espaço (SANTOS 2008). Isto implica compreender o lugar através de das necessidades existenciais, quais sejam a localização, a posição, a mobilidade, a interação com os objetos e/ou com as pessoas. Nessa perspectiva se identifica a corporeidade e, a partir dela, a existência do ser no mundo em que vive e do lugar como espaço convivência e coexistência.

Na concepção de López (1991, p.42):

Quando falamos de lugar, estamos nos referindo a um espaço, a uma superfície territorial de dimensões razoáveis para o desenvolvimento da vida, com uma identidade que o distingue de outros espaços e de outros territórios e no quais as pessoas conduzem sua vida cotidiana: habitam, se relacionam, trabalham,

O espaço indica uma idéia de vida, de lugar habitado, reforçando que ele é como um fragmento ou fração é uma representação, construída a partir de uma determinação interagida pela receptividade, constituída por uma relação social. É o que acontece no Centro Espírita Discípulo de Jesus, onde as relações sócias são bem constituídas, onde as pessoas interagem construindo seus bordados e socializando conhecimentos e técnicas de ensino-aprendizagem.

O espaço inclui a idéia de 'passo', o que é possível ser mensurado com os passos; também se aproxima do significado do termo grego '*core*' que indica uma idéia de vida, de lugar, no sentido de existir o lugar como uma página em branco onde se colocam a ação humana e o trabalho. (BRUNET, 2005).

O espaço também pode ser entendido como uma construção social, sendo uma matéria trabalhada por excelência, onde "a casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que se unem entre si são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam sua prática social". (SANTOS, 1986, p. 137).

Quanto ao território, vale ressaltar que o mesmo precisa ser reconhecido como pertencentes ao sujeito no qual se enraíza no âmbito do local. Por isso, a importância das relações sociais entre as bordadeiras, mas também delas com outros membros da comunidade do Centro Espírita. Haesbaert (2009, p. 42), enfatiza que:

Dentro do par materialismo-idealismo, portanto, podemos dizer que a vertente predominante é, de longe, aquela que vê o território numa perspectiva materialista, ainda que não obrigatoriamente 'determinada' pelas relações econômicas ou de produção, como numa leitura marxista mais ortodoxa que foi difundida nas Ciências Sociais. Isto se deve, muito provavelmente, ao fato de que o território, desde a origem, tem uma conotação fortemente vinculada ao espaço físico, à terra.

Para entender o território é necessário, portanto, fazer reflexões conceituais e entender a dinâmica espacial. É sinônimo de espaço humano, espaço habitado e vivido pelas ações sociais. É nítido que a concepção de território associa-se à ideia de natureza e à de sociedades configuradas por limite de poder atribuindo um sentimento de pertença nas escalas de países, estados, regiões, municípios, bairros, fábricas e moradias, bem como convívio das relações sociais que reproduzem um espaço, que no presente caso é o espaço comunitário das bordadeiras.

Já as territorialidades estão ligadas às questões de afetividade do ambiente, onde os habitantes já criaram algum modo de sobrevivência e possuem valor emocional, reconhecidos pela sua originalidade por meio do comportamento humano e das relações ou dos grupos sociais estabelecidos.

No entendimento de Valle (2002), o sentimento de pertença pode ser definido como os laços que prendem o sujeito ao modo de ser, aos comportamentos e estilos de um grupo ou comunidade do qual é parte ou se torna membro, fazendo com que se sinta e aja como participante pleno, sobretudo no que diz respeito aos papéis sociais,

às normas e aos valores.

Para que uma imagem social seja construída e possa representar o grupo e seus respectivos membros diante da sociedade necessitam de um processo que abranja diferentes aspectos simbólicos e afetivos. A partir do momento em que o indivíduo nasce ou faz parte de um grupo, ele deve aprender a pertencer a este e buscar ou encontrar estratégias para inserir-se no mesmo.

O desenvolvimento humano ocorre a partir de um processo no qual o indivíduo passa a interagir com outros ambientes, possibilitando mudanças que se desdobram no tempo e no espaço.

A pessoa em desenvolvimento é uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. Acontece aí uma reciprocidade entre ambiente e pessoa.

A dimensão ética refere-se à inclusão do outro no decorrer da elaboração do conhecimento, valorizando sua participação ativa na autoria e propriedade do saber enquanto objeto produzido coletivamente. Por outro lado, a dimensão política está associada ao intuito e aplicabilidade do conhecimento, provendo subsídios para o entendimento.

A prática e a experiência das bordadeiras no âmbito do desenvolvimento local procuram sua história por meio dos trabalhos manuais que realizam. Estes intensificaram a busca por mudanças pessoais, tais como: auto-estima, inserção social em função das atividades que essas mulheres exercessem na comunidade local. Ávila (2003, p. 7), esclarece essa relação, frisando que:

O primeiro é o de colocar em evidência a oportunidade e mesmo necessidade de a relação temática EDUCAÇÃO ESCOLAR X DESENVOLVIMENTO LOCAL se alimentar e implementar pelo ensino-aprendizagem dos domínios científicos curriculares a partir de fatos e fenômenos dos meios de vivência das próprias comunidades-localidades, em que as escolas se inserem, mediante firme e intensa política de apoio à multiplicação de inovadoras experiências nesse sentido. E o segundo é o de sugerir maneiras ou rumos operacionais para que essa mesma relação temática se dinamize em perspectiva simultaneamente tridimensional, portanto implicando num único processo: a melhoria da qualidade/quantidade do ensino, em termos de volume e significância vivencial; a transformação das ações docentes e discentes em trabalho prazeroso pelo conhecimento e aproveitamento das realidades e potencialidades locais como pontos-de-partida (e não 'pontos-de-chegada') ou 'campos-de-decolagem' para abstrações cada vez mais ampliadas e universalizadas de conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos; e o concomitante reflexo construtivo dessa dinâmica escolar na melhoria da qualidade de vida dos próprios alunos, assim como de suas famílias e comunidades.

Partindo desse pressuposto, entende-se que os processos educativos permanentes e contínuos tiveram enfoque dialético que se potencializaram, atenuando os objetivos de melhoria da qualidade de vida e de promoção do desenvolvimento local por parte das ações necessárias para formação de competências, mudança de atitudes e procedimentos por parte dos atores sociais envolvidos. Conseqüentemente as bordadeiras desempenham um papel altamente importante para o desenvolvimento

local.

4 | O PAPEL DA COMUNIDADE ESPÍRITA NO PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL VIA BORDADO SEMANAL NA COMUNIDADE LOCAL

Para esta análise será utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário, possibilitando avaliar melhor a comunidade de bordadeiras no local.

Os sujeitos escolhidos para desenvolver esta pesquisa, serão sete bordadeiras do sexo feminino, média esta do número de pessoas que frequentam as aulas de bordados.

As respostas colhidas têm como foco identificar o perfil do artesão que busca participar das atividades do bordado.

4.1 Caracterização dos sujeitos

Esse trabalho foi realizado com as alunas do bordado, a partir das respostas adquiridas mediante as perguntas dos questionários.

A partir da análise dos questionários, será apresentado a seguir o perfil dos sujeitos pesquisados.

4.1.1 Gênero

Dos sujeitos pesquisados, das aulas de bordado na Casa de Amália, 100% é do sexo feminino. Isto vem demonstrar que esta atividade do bordado, quem mais atua, são as mulheres.

A seguir, as perguntas do questionário serão demonstradas através de gráficos.

4.1.2 Nível de escolaridade

Foi perguntado às bordadeiras o seu nível de escolaridade.

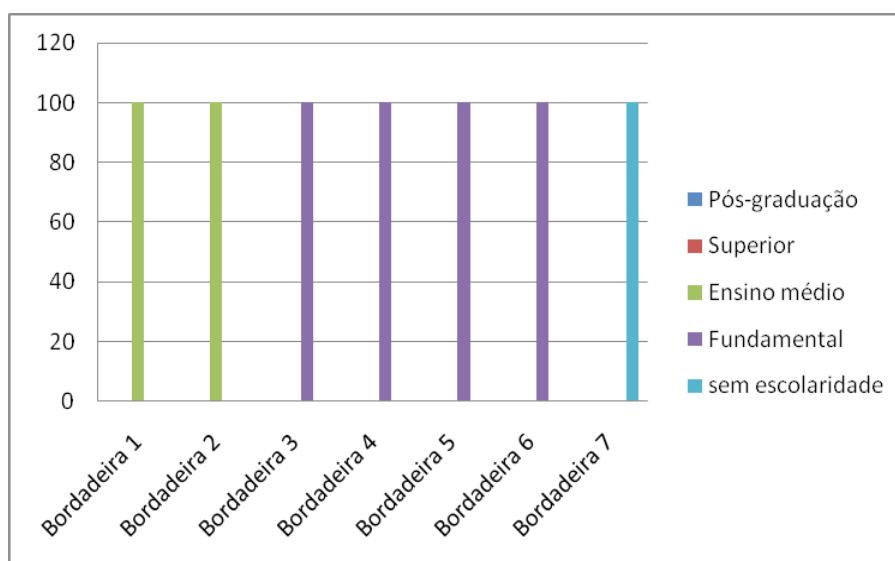


Gráfico 1 - Nível de escolaridade das bordadeiras

Fonte : Questionário

4.1.3 Renda familiar.

Para melhor identificar o perfil da bordadeira, questionou-se a sua renda familiar . Na análise desta pergunta , pode-se notar que a maioria possui de 2 a 4 salários mínimos.

A pergunta a seguir refere-se então ao valor monetário com que as bordadeiras questionadas sobrevivem em seus lares.

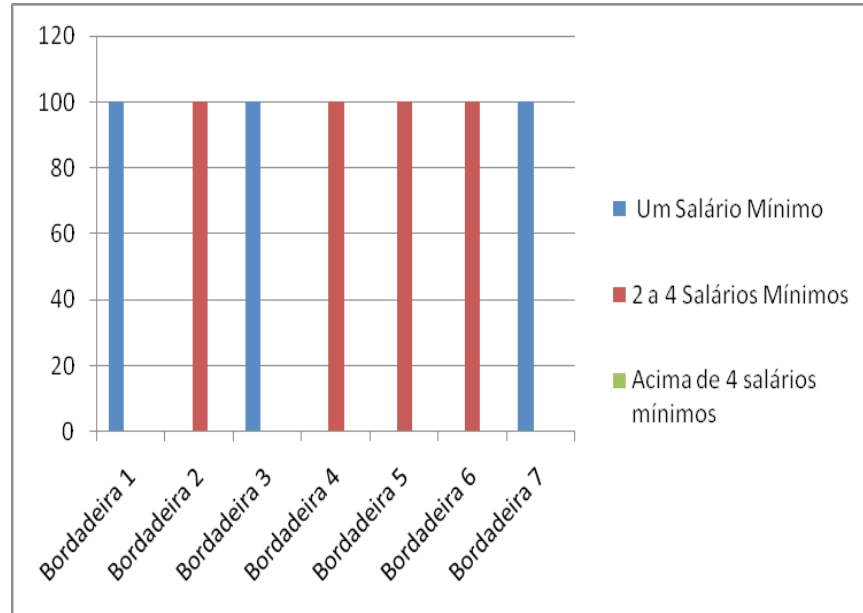


Gráfico 2 – Valor da renda familiar

Fonte : Questionário

4.1.4 As dificuldades encontradas na atividade artesanal

As respostas encontradas neste questionamento às bordadeiras, vem ressaltar que a ajuda governamental seria o principal fator que torna a atividade com dificuldades de ser executada.

4.1.5 Os bordados são comercializados

Os bordados são comercializados, porém apenas aqueles executados pelas professoras e uma das alunas do bordado com mais experiência. O valor adquirido é revertido para a própria compra de matéria prima do curso.

4.1.6 Porque a opção de bordar

Uma variedade de respostas foi encontrada na questão referente ao motivo por que estarem bordando.

No gráfico a seguir, nota-se uma diversidade de respostas.

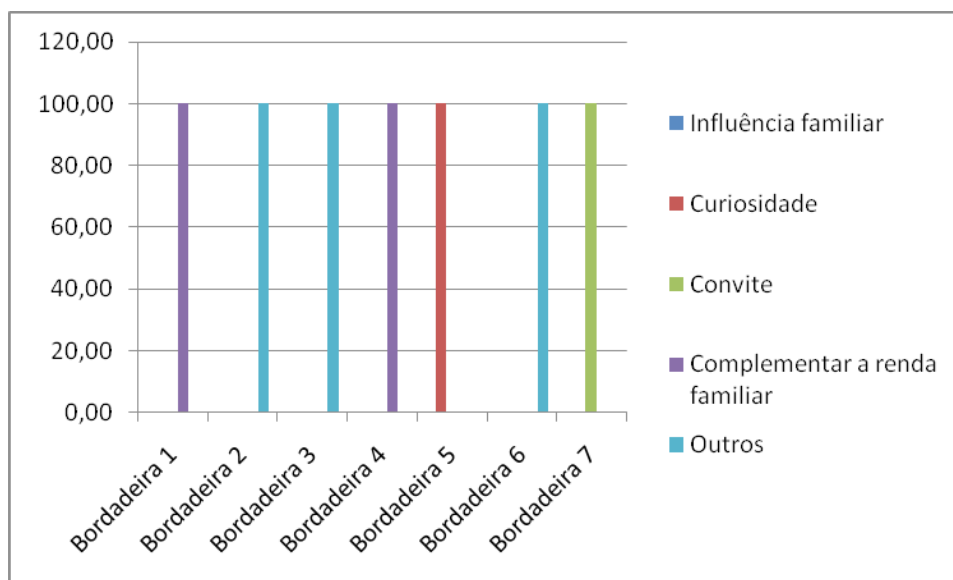


Gráfico 3 – Porque a opção de bordar

Fonte : Questionário

A resposta que apresentava a alternativa “outros” foi a mais destacada, como neste item incluía uma resposta aberta, as bordadeiras disseram que o motivo de se encontrarem neste curso seria pelo fato de estarem no local para aprenderem uma atividade artesanal.

4.1.7 Como tomou conhecimento da comunidade de bordadeiras

A Casa de Amália trabalha com esta periferia do Nova Lima há mais de 45 anos, por isso os trabalhos que a casa realiza são conhecidos pela comunidade através do público que lá frequenta.

4.1.8 A comunidade interage entre si

As bordadeiras responderam em unanimidade que interagem entre si.

As reuniões para as aulas de bordado acontecem semanalmente, nas tardes de terças-feiras.

4.1.9 O artesanato tem rentabilidade

Este questionamento feito às bordadeiras demonstrou que a maioria acredita que o bordado tem rentabilidade e geraria uma renda de um salário mínimo.

4.1.10 A classificação dos bordados

A última pergunta foi colocada às bordadeiras para classificarem em qual categoria de qualidade seria o trabalho confeccionado por elas, no gráfico a seguir, observamos as respostas .

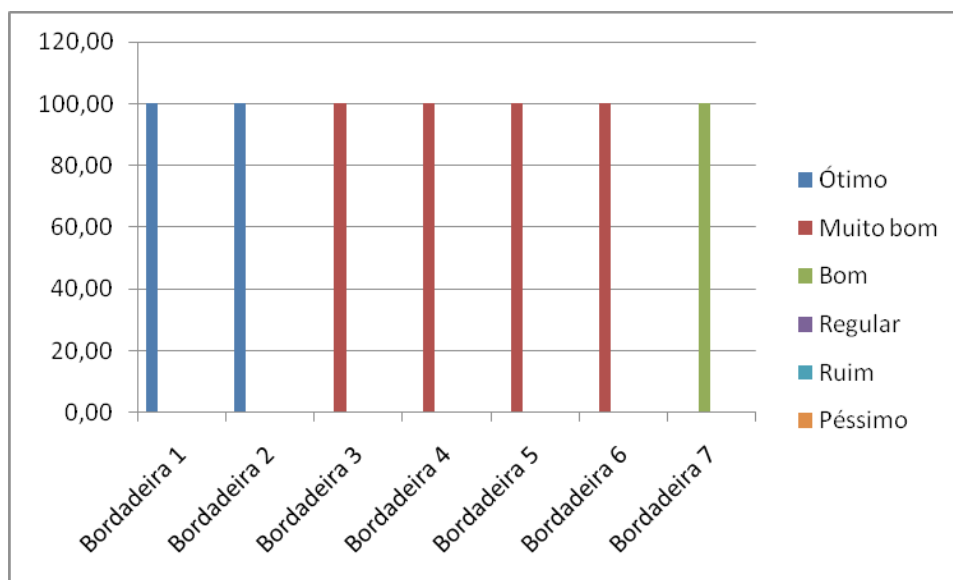


Gráfico 4 – Classificação dos bordados que fazem

Fonte : Questionário

No gráfico demonstrado, observa-se o nível de satisfação com o produto executado por elas.

A atividade do bordado vem trazendo a esta comunidade momentos que transformam a rotina diária destes artesãos, segundo as entrevistadas, as tardes de terças-feiras representam para elas um bem-estar tanto físico como espiritual.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria do desenvolvimento local admite que existam fatores interdependentes como a territorialidade, a identidade, a história e a cultura, cada uma com graus de importância semelhantes. Cada um desses itens é de extrema importância para a satisfação das necessidades humanas fundamentais, entre as quais se incluem: a subsistência, a proteção, o afeto, o entendimento, a criação, o ócio, a identidade e a liberdade.

Identificou-se no movimento da Comunidade Centro Espírita Discípulos de Jesus, por meio de seu departamento Casa de Amália, tanto pela historiografia quanto pelas respostas das bordadeiras, fatores que fazem com que as pessoas se identifiquem com o local e se reconheçam como pertencentes àquela comunidade, itens indispensáveis ao desenvolvimento local. Assim, o que se encontra, são pessoas interligadas por laços de convivência, pela história, cultura e identidade compartilhada, formando uma territorialidade. Itens significativos que contribuem para a satisfação das necessidades humanas fundamentais.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Vicente Fideles de. **Educação escolar e desenvolvimento local**: realidade e abstração no currículo. Brasília: Plano Editora, 2003.

BONOMO, Mariana *et al.* Princípios organizadores das representações de rural e cidade. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 28, n. 1, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102>. Acesso em 15 fev. 2015.

BRUNET, Roger. **Les Mots de la Geographie**. In: MACHADO, M. S. Geografia e epistemologia: um passeio pelos conceitos de espaço, território e territorialidade. Disponível em: www.bdmdl.ucdb.br/05/09/2005.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

LÓPEZ, T. **Servicio social y desarrollo local**. Chile: 1991.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1986.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VALLE, Edênio. Conversão: da noção teórica ao instrumento de pesquisa. **REVER** – Revista de estudos da Religião, n. 2, p. 51-73, 2002. Disponível em www.pucsp.br/rever/rv2_2002/p_valle.pdf. Acesso em: 15 fev. 2015.

BANCADA PARLAMENTAR EVANGÉLICA: UMA MORAL RELIGIOSA QUE LIMITA A APLICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Larissa Maria de Queiroz

Doutoranda em Estudos Interdisciplinares de Gênero e Políticas de Igualdade pela Universidade de Salamanca – USAL, ES.

RESUMO: Desde os primórdios da história da civilização a religiosidade e a política estão ligadas. Na atual política brasileira, esta relação tem causado polêmica a partir do momento que temas contrários às doutrinas das igrejas ficam travados no Congresso Nacional. Isto tem um grande impacto, tanto social quanto ideológico, dentro do poder executivo e no poder legislativo, onde eles exercem uma influência conservadora e / ou reacionária em determinadas áreas. São temas polêmicos como o casamento homoafetivo, adoção por casais homossexuais, descriminalização do aborto e legalização da maconha. As igrejas conservadoras têm se mostrado mais fortes no âmbito político por causa de sua necessidade de se firmar diante da sociedade atraindo um número cada vez maior de seguidores. Desde os tempos da ditadura até os dias de hoje, houve um grande crescimento das frentes mais conservadoras. A Bancada Parlamentar Evangélica é um exemplo deste crescimento que se infiltraram no aparelho do poder político, movendo-se nos cargos eleitorais com propostas

e modelos de conservadorismo religioso que atingem diretamente diversos grupos presentes na sociedade, muitas vezes neutralizando, distorcendo ou desprezando abertamente, o discurso internacional de direitos humanos, que é constantemente permeada por demandas sociais que lutam por direitos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Bancada Parlamentar Evangélica; moral religiosa; direitos humanos.

ABSTRACT: Since the beginning of the history of civilization religiosity and politics are linked. In the current Brazilian politics, this relationship has caused controversy from the moment that contrary themes to the doctrines of the churches are locked in Congress. This has a great impact, both social and ideological, within the executive and the legislature, where they exert a conservative influence and / or reactionary in certain areas. Are controversial issues like homoafetivo marriage, adoption by homosexual couples, of abortion decriminalization and legalization of marijuana. Conservative churches have been shown to be stronger in the political arena because of their need to establish before society attracting an increasing number of followers. Since the dictatorship of the times to the present day, there was a large growth of the most conservative fronts. The Evangelical Parliamentary Caucus is an example of growth that have infiltrated the apparatus of political

power, moving in electoral positions with proposals and religious conservatism models that directly affect various groups present in society, often neutralizing, distorting or despising openly the international discourse of human rights, which is constantly permeated by social demands fighting for rights in Brazil.

KEYWORDS: Parliamentary Caucus Evangelical; religious morality; human rights.

1 | INTRODUÇÃO

Os processos de modernização ocidental são caracterizados pela democratização, a industrialização, a secularização e a mobilidade social de promover uma separação do governo com a igreja ou religião considerada oficial. Embora nas sociedades ocidentais modernas, a igreja tenha perdido muito da sua força política, a sua influência está longe de ter se esgotado, pois em alguns países ainda é muito significativa, como é o caso do Brasil.

No século XIX, na época do Império no Brasil, a Igreja Católica era considerada a religião oficial do Estado, de acordo com a Constituição de 1824, Conforme Freston (1994), a primeira Constituição impedia a participação política de não católicos, exigindo que o ocupante de cargos públicos jurasse “manter a religião católica”, porém somente após o advento da República e o decreto promovido pelo intelectual e um político republicano chamado Rui Barbosa de Oliveira, em 07 de janeiro de 1890 (119-a), foi que o Brasil optou pela separação da igreja-estado e nasceu a Constituição de 1891, inspirada em grande parte por ele, assim como as demais constituições brasileiras do século XX. É o caso da Constituição de 1934, que, apesar da “confiança em Deus” (expresso no preâmbulo pela pressão dos componentes tradicionais católicos, proprietários de terras, padres católicos e homens de negócios conservadores), o art.114, § 5º do seu texto constitucional estabeleceu a liberdade religiosa.

Assim como ocorreu na Constituição de 1946, que, ao invocar “proteção divina”, estipulou a separação da igreja e estado no seu art. 31, inciso III, que, por conseguinte, tal estado não confessional também não foi renunciado pela então seguinte Constituição 1967-1969.

A atual Constituição Brasileira de 1988, considerada a mais democrática que o Brasil já teve, ainda na sua promulgação, utilizou-se de mencionar no preâmbulo sob a “proteção de Deus”, ainda repetindo uma expressão tradicional no seu bojo, apesar de seu texto constitucional proibir expressamente, conforme previsto no seu art.19, inciso I que diz:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Tal como também foi previsto no Capítulo I, “os direitos e deveres individuais e coletivos” como a liberdade de consciência, crença, consciência e religião, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva, proibindo privar qualquer dos direitos por causa de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (salvo se as invocar para eximir obrigação legal a todos imposta ou recusa-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei).

Assim, longe de acabar com as crenças religiosas, o laicismo estatal, consolidado no século XX, favoreceu a liberdade religiosa e de cultos, e amparou o pluralismo religioso, que é amplamente notório no Brasil do século XXI. Apenas 7,4% de cidadãos se declaram não religiosos, ateus ou agnósticos. No início da última década, um número impressionante de 123 milhões de brasileiros se declarava ainda católicos, porém, para a preocupação do Vaticano, está claro este retrocesso.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1970 os católicos constituíam 92% da população, em 2000 eram 73,6% e em 2010 haviam passado para 65%. Ultimamente tem aumentado os espíritas, em 2010 tinha 3,8 milhões de adeptos no Brasil (1,9% da população) e os seguidores das religiões afro-brasileiras do Candomblé e da Umbanda, que passam de seis milhões, e de crentes de 2000 a 10 milhões em 2010. Os crentes são os que têm crescido de forma mais visível, pertencem aos diferentes grupos de protestantes (antigos e recentes), principalmente os pentecostais e evangélicos, devido a influencia estadunidense, passando as diferentes famílias protestantes dos 26 milhões em 2000 a 42 milhões em 2010 (PROTESTANTE DIGITAL, 2012).

Vale ressaltar que, apesar de o Brasil viver um Estado democrático de direito que seja regido por uma Constituição que traz no seu bojo um importante princípio como a igualdade entre homens e mulheres (CF/88, art. 5º, I), não impede que uma grande maioria de religiosos permita dentro de suas igrejas uma estrutura hierárquica e discriminatória.

Dadas às dimensões discursivas sobre a igualdade e os direitos humanos no Brasil nos últimos tempos, e o correspondente surgimento de grupos religiosos na política, com um interesse sócio-político inquestionável, torna-se a pesquisa importante para debater o papel desempenhado pela Bancada Parlamentar Evangélica que, muitas vezes, defendem suas posições religiosas assim também como calorosas, que são reflexos da sua própria estrutura interna.

Neste artigo não poderia, dado o tamanho do Brasil e as diferenças na política e na religiosidade dos diferentes estados brasileiros, cobrir toda a realidade nacional. Portanto, no interesse da eficiência, o estudo abordará apenas o discurso político da Bancada Parlamentar Evangélica, que muitas vezes limita a aplicação direitos humanos.

1.1 Política e religião no Brasil

No Brasil, desde o período colonial, em 1500 a Igreja acompanha a história

política do país, trazendo um modelo de religião Católica. Naquela época, a Igreja Católica já funcionava como instrumento de dominação social e política. Em 1840, nasce no Brasil um período conhecido como romanização do Catolicismo, em que a Igreja se vinculava as ordens do Papa, e é também neste período em que nasce a disciplina catolicismo romano para a formação do Clero.

Em 1922, o Brasil vivencia uma atuação da Igreja na política, com a colaboração do Estado. Já a Constituição de 1934 demonstra com nitidez o elo do Estado e a Igreja, quando normatiza a instituição do ensino religioso nas escolas públicas e a presença de capelães nas Forças Armadas. Entre os anos de 1950 a 1960, a Igreja se afasta um pouco do regime do Estado Novo para atuar em defesa dos interesses da sociedade, como a questão do desenvolvimento, e em defesa dos direitos humanos e das liberdades democráticas.

Nos anos entre 1970 e 1978, a Igreja atua junto ao Estado nas áreas econômicas e políticas, colaborando, sobretudo no processo de transição para a democracia, ou seja, interagindo simultaneamente com a sociedade civil e com a sociedade política, no processo de negociação com a arena estatal para o restabelecimento da democracia no país (STEPAN, 1987).

Com uma participação em defesa dos direitos humanos e da sociedade civil, é que a igreja, entre os anos de 1986 e 1988, começou a ocupar um lugar de destaque em favor das demandas populares, participando do processo constituinte para a criação da atual carta magna do país, mobilizando-se em favor de emendas populares à Constituição, como dando ênfase às políticas sociais e a formação de um Estado democrático de direito (AZEVEDO, 2004).

2 | BANCADA PARLAMENTAR EVANGÉLICA

Na década de 1980, com a redemocratização do país e a elaboração da nova Constituição Federal em 1988, marca um período no qual diversos grupos sociais buscam garantir seus direitos civis. A bancada parlamentar evangélica eleita pela Assembleia Nacional Constituinte nas eleições de 1986, constituiu de 34 parlamentares evangélicos (TREVISAN, 2010).

Contudo, a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) só foi criada em 2003. A FPE é uma Associação civil de natureza não-governamental, constituída no âmbito do congresso nacional, integrada por deputados federais e senadores da República.

Pode ser considerada uma das mais expressivas dentro do Congresso Nacional. A força do grupo é liderada principalmente por religiosos e representantes da Assembleia de Deus. Interessante ressaltar que não existem grupos políticos que se denominem bancada espírita, católica ou de outras religiões. Hoje o grupo mais forte e que claramente defende seus interesses são os evangélicos e é por isso que se destacam no cenário.

Em um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT) apontou que, apenas em 2013, cerca de 12 novas igrejas foram abertas por dia no Brasil. Já uma estimativa do ministério Servindo aos Pastores e Líderes (SEPAL), os evangélicos poderão ser mais da metade da população brasileira em 2020. Essas perspectivas são apoiadas em dados recentes levantados pela Receita Federal em 2014 apontando que, diariamente, as igrejas brasileiras arrecadam R\$ 60 milhões, num total de R\$21,5 bilhões por ano.

O cenário político abrange lideranças religiosas, principalmente na bancada parlamentar. Como demonstra Mariano (2011) os evangélicos (antes restrita ao campo religioso) migraram para a esfera midiática e política. Estes religiosos ampliaram seus valores à sociedade brasileira, levaram ao Congresso justamente aqueles valores que estavam limitados a seus templos.

A bancada evangélica é formada por bispos, pastores e parlamentares leigos alinhados a dogmas religiosos e demonstra força inédita na atual legislatura. Entre as prioridades do grupo estão: a limitação a reivindicações do movimento gay, o combate à flexibilização das leis sobre drogas, aborto, eutanásia assim também como direito das mulheres. Esse grupo de parlamentares busca aprovar assuntos de seu interesse.

Os evangélicos possuem participação significativa na política brasileira. Mesmo que os números não sejam tão expressivos seus posicionamentos não passam despercebidos. A figura abaixo mostra a participação desses políticos com o respectivo número de representantes por estado na estrutura legislativa das Câmaras Federais nas eleições de 2014.

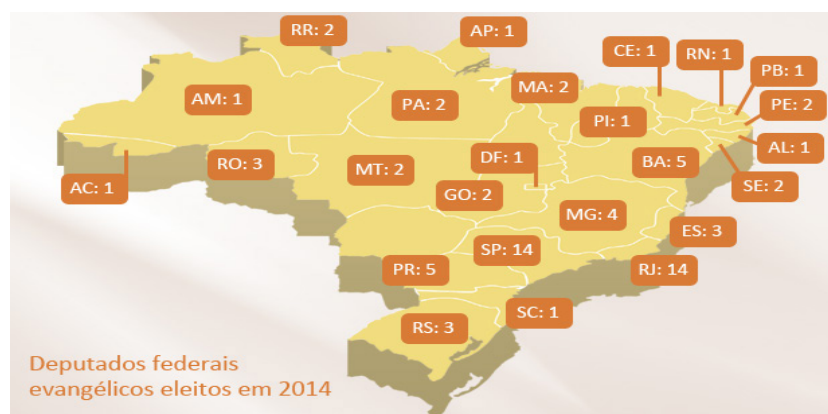


Figura 01: A presença de parlamentares evangélicos nas Câmaras Federais nas eleições de 2014.

Fonte: <http://noticias.ne10.uol.com.br/politica/noticia/2015/03/25/poder-e-religiao-se-confundem-na-politica-e-causam-debates-polemicos-538808.php>.

Alguns evangélicos justificam sua atuação na política, com argumentos notoriamente religiosos, assim, são capazes de ferir o texto constitucional que admite a não confessionalidade, afirmando que as propostas de leis “ferem as escrituras sagradas” como por exemplo: a união estável entre pessoas do mesmo sexo, criando a partir de então na classe evangélica a moral necessidade de ser ouvida e representada

na política.

Marcos Pereira, presidente do Partido Republicano Brasileiro (PRB), legenda ligada à Igreja Universal, defende que os posicionamentos sobre questões do campo moral sejam claros entre os candidatos. Essa necessidade de levarem suas ideologias e estarem sendo representantes dos direitos da sociedade, faz com que muitos projetos que versem sobre Direitos Humanos não se concretizem, ainda mais quando este número de religiosos na frente parlamentar cresce a cada eleição.

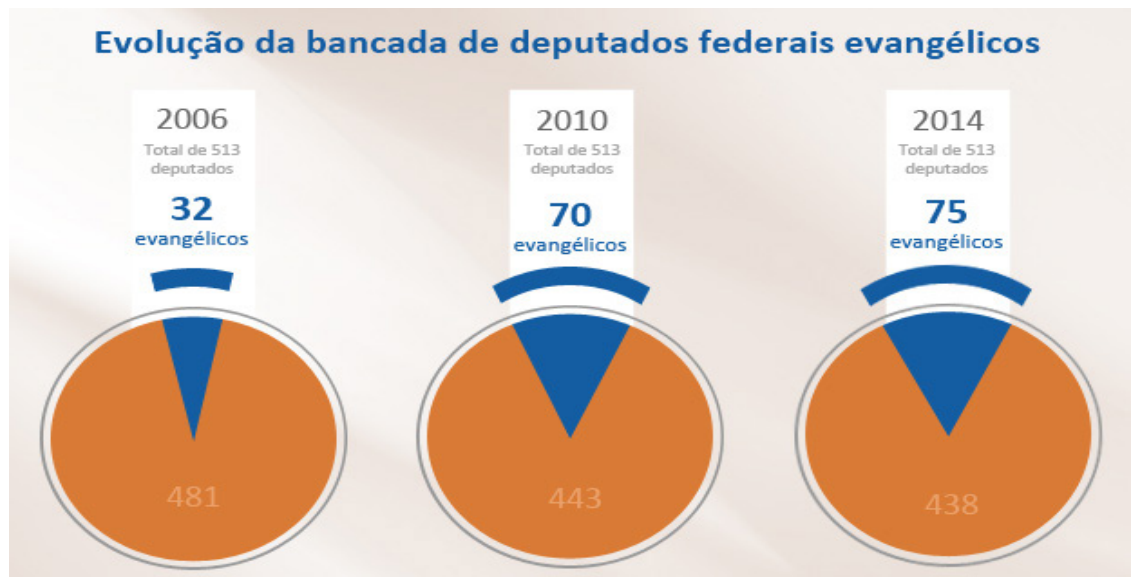


Figura 02: Atuação da Frente Parlamentar Evangélica no decorrer das eleições

Fonte: <http://noticias.ne10.uol.com.br/politica/noticia/2015/03/25/poder-e-religiao-se-confundem-na-politica-e-causam-debates-polemicos-538808.php>.

3 | O DISCURSO POLÍTICO DA FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA

Magali Cunha (2015) em uma entrevista explica que a bancada evangélica, desde a sua formação, nunca teve uma pauta progressista. Não eram identificados até os anos 2010 como conservadores do ponto de vista sociopolítico e econômico, como o é a Maioria Moral nos Estados Unidos, exemplifica.

Seus projetos interferiam apenas em assuntos de seu interesse, como a criação de feriados para concorrer com os católicos. Só que recentemente, com o forte tradicionalismo moral que tem marcado a atuação da Frente Parlamentar Evangélica, trouxe para o discurso político temas como o da defesa da família e da moral cristã contra a plataforma dos movimentos feministas e de homossexuais e dos grupos de direitos humanos, promovendo, portanto, um diálogo historicamente impensável no campo eclesiástico.

Isto torna evidente que os interesses políticos destes se identificam com temas de sua moralidade cristã, limitando a discursão sobre a aplicação dos direitos humanos. Magali explique que tais movimentos conservadores é que são causas reacionárias frente às conquistas sociais nas últimas décadas, e conclui que o discurso político sobre direitos humanos pelos evangélicos limitou bastante outros movimentos sociais,

por serem contrários às suas convicções, como os grupos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros).

Atualmente o Congresso vem promovendo discussões acaloradas sob o pretexto da ameaça à liberdade de expressão e religiosa que, uma vez sendo o projeto aprovado, traria aos grupos religiosos contrários à prática homossexual, o direito de se expressarem.

A Frente Parlamentar Evangélica foi autora de várias discussões no Congresso que fere principalmente as liberdades individuais. Segue abaixo alguns casos destas intervenções:

- O Supremo Tribunal Federal aprovou com unanimidade a união homoafetiva estável e o Supremo Tribunal da Justiça aprovou o primeiro casamento homoafetivo, abrindo precedentes para a prática fosse adotada em todo o país. Na época a FPE entrou com um pedido de inclusão na legislação brasileira de um dispositivo que impedisse que igrejas fossem obrigadas a celebrar cerimônias de casamento entre homossexuais. Nesse caso, não há relação uma vez que o direito de regularizar um estado civil pertence ao direito público e não há o que confundir com religião.
- De acordo com o Código Penal Brasileiro que permite a prática de aborto em apenas dois casos: se não há outro meio de salvar a mulher, no caso a gestante, é o chamado aborto terapêutico, ou se a gravidez resulta de estupro e há o consentimento da gestante. Em razão disso, a FPE apresentou um Projeto de Lei nº 1.763/2007, que prevê o pagamento de um salário mínimo durante 18 anos para mulheres vítimas de estupro, para que mantenham a gravidez e criem seus filhos.
- Outra proposta também foi apresentada na qual psicólogos de orientação cristã atendam as mulheres vítimas de estupro, na tentativa de convencê-las sobre a importância da vida e de manter a gravidez. Tudo, obviamente, pago pelo Estado. Porém o próprio Código de Ética dos profissionais de Psicologia veta a indução a “convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual”.

Nesse caso o direito humano individual atinge diretamente a mulher que perde a liberdade de escolha, chega a ser um retrocesso. O Estado democrático deve proteger as liberdades individuais incluindo-se nesse caso a crença das pessoas, no entanto existe claramente um equívoco quanto ao entendimento desse grupo específico de parlamentares entre moral x direito assim também como política x religião.

A bancada evangélica também demonstra forte enfrentamento quando a questão está relacionada aos direitos da comunidade LGBT. Vários já foram os ataques da bancada contra a proposta do kit Escola sem Homofobia, erroneamente chamado pela bancada de “Kit gay”. O material do Ministério da Educação tinha entre seus objetivos promover a igualdade de gêneros no ambiente escolar e seria distribuído entre escolas

de ensino médio, buscando esclarecer questões a respeito da diversidade sexual e, assim, diminuir os preconceitos dentro das escolas e da sociedade.

- Os parlamentares da bancada evangélica, no entanto, ameaçaram não votarem mais nada até que o kit fosse recolhido. Na época a presidente Dilma estava em exercício e foi ameaçada, ou seja, se a líder do executivo aprovasse o material, iriam convocar o então ministro da Casa Civil, Antônio Palocci, para prestar depoimento sobre seu rápido enriquecimento. A “chantagem” deu resultado e a presidente mandou suspender o kit, chamando-o de “inadequado”.

O pastor Marco Feliciano, que foi eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara no ano de 2013 compôs sua comissão com oito dos 16 titulares vindos da bancada evangélica, que é dona de projetos polêmicos que tramitavam no Congresso. Foi dessa forma que a comissão encontrou forças para impulsionar e cercear a aprovação de iniciativas parlamentares que promoveriam a igualdade de todos perante a lei.

A lista de temas polêmicos na época incluía um projeto de decreto legislativo (PDC 521/2011) de autoria de Feliciano. O deputado apresentou a proposta para a realização de um plebiscito sobre o “reconhecimento legal da união homossexual como entidade familiar”.

- O pastor argumentou no projeto que o Supremo Tribunal Federal (STF) desrespeitou a Constituição Federal de 1988, ao permitir a união estável entre pessoas do mesmo sexo. Refere-se nesse caso ao art 226 da Constituição, que define a entidade familiar como a união estável entre homem e mulher.

Isso eliminaria propostas como o projeto elaborado pelo deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) para permitir o casamento e adoção por homossexuais. Este projeto acabou sendo anexado ao PDC 232/2011, do deputado André Zacharow (PMDB-PR), que pedia a realização de um plebiscito para encontrar apoio popular e retirar este direito aos homossexuais.

Ocorre que a deputada Erika Kokay (PT-DF), que foi a relatora de ambos os projetos na comissão entendeu que a união entre pessoas do mesmo sexo não poderia ser proibida por consulta popular ao ser enquadrado pelo STF, como direito civil.

- Outro escândalo foi à proposta de cura da homossexualidade, em que os evangélicos queriam a ajuda dos psicólogos para tentar trabalhar a mudança da opção sexual.

Ocorre que os psicólogos brasileiros estão proibidos, por resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP), de participar de “eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades”. A entidade enquadra a proibição como parte de uma decisão para evitar “reforçar os preconceitos sociais” que classificam os homossexuais como portadores de doenças mentais. A resolução existe desde 1999 e, segundo o líder da bancada evangélica, João Campos (PSDB-GO), “extrapola o

poder (do CFP) de legislar” uma vez que o conselho é vinculado ao Poder Executivo, enquanto a definição de regulamentações é função do Poder Legislativo.

- A partir dessa prerrogativa de poderes, Campos elaborou o PDC 234/2011. O projeto visava suspender a resolução que, segundo o deputado, “restringia o trabalho dos profissionais (de psicologia) e o direito da pessoa de receber orientação profissional”. A suspensão dos artigos da resolução do Conselho de Psicologia já havia sido alvo de projeto do ex-deputado Paes de Lira (PSC-SP), engavetado após apreciação da Comissão de Direitos Humanos e Minorias.

Outro projeto discutível é quanto à Intolerância religiosa. O projeto de lei (PL) 1.411/2011, proposto por Washington Reis (PMDB-RJ), que sugeria reduzir a abrangência da lei 7.716/1989, que classificava como crime a “discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

- Reis sugeria que fossem inseridos dois artigos no parágrafo quinto da lei de 1989, que definia pena de até dois anos de prisão por conduta de preconceito. O deputado queria que as igrejas fossem autorizadas a “recusar”, dentro de seus templos, “cidadãos que violem seus valores, doutrinas, crenças e liturgias”. Isso permitiria, por exemplo, que um católico pudesse ser expulso de um templo muçulmano ou um homossexual de uma igreja evangélica. O projeto também autorizava que as igrejas não fossem obrigadas a efetuar “casamentos religiosos em desacordos com suas crenças” – entre eles, o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Se não bastasse tanta polêmica, outros temas nasciam bem controvertidos, como o da Prisão para heterofóbicos. Nesse caso a punição para pessoas que praticarem “discriminação contra heterossexuais” foi tema do Projeto de Lei 7.382/2010, criado por Eduardo Cunha (PMDB-RJ). O deputado, na época líder do PMDB na Câmara, argumentava que “a preocupação com grupos considerados minoritários tem escondido o fato de que a condição heterossexual também pode ser objeto de discriminação, a ponto de que se venha tornando comum a noção de heterofobia”.

- Cunha pedia pena de até três anos de prisão para estabelecimentos que proibissem entrada de casais heterossexuais ou que impedissem ou restringissem “a expressão de afetividade”.

A proteção das minorias tem a ver com o próprio princípio democrático, nesse caso as decisões são tomadas pelas maiorias, para a proteção daqueles que têm opiniões e orientações diferentes. Assim, esta maioria defendia:

- A aprovação do Estatuto do Nascituro, que, entre outras coisas, proíbe a defesa da legalização do aborto.

Ademais, a bancada evangélica tem conseguido levar adiante a discussões sobre projetos normativos extremamente conservadores:

- Como a PEC 171/1993, que usa passagens bíblicas para justificar a redu-

ção da maioria penal.

Eduardo Cunha, pastor evangélico, também conseguiu barrar o trecho que trata do ensino da ideologia de gênero nas escolas no Plano Nacional de Educação.

De acordo com Magali Cunha (CHAGAS, 2016), “o movimento de protagonismo da bancada evangélica em direção ao conservadorismo é um capítulo recente da história do parlamento brasileiro”. Os movimentos feministas, de homossexuais e dos Direitos Humanos vêm sofrendo esta resistência também por parlamentares católicos, formando uma espécie de aliança religiosa contra a aplicação dos direitos humanos.

Vale ressaltar que os grupos de evangélicos e católicos não possuem ideologias homogêneas em todas as questões, mas são sólidos no que se refere aos princípios defendidos pela doutrina cristã. Após ser criado o Comitê de Gênero, o Ministério da Educação cedeu às pressões dos parlamentares católicos e evangélicos e o alterou para o inespecífico Comitê de Combate à Discriminação. O Comitê só foi aprovado com a retirada da palavra “gênero” do documento. Após a alteração, porém, suas responsabilidades relacionadas a questão de gênero foram extintas e as normas passaram a ser relacionadas à “igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Uma comitiva formada por quatro deputados da bancada católica se reuniu com o ministro Renato Janine Ribeiro para criticar a criação do Comitê de Gênero. Mais tarde, os fundamentalistas foram reclamar no palácio, quando, mais uma vez, o Governo ordenou recuar. O Ministério da Educação não conseguiu explicar o motivo da alteração. Foi neste contexto que se deu a criação de um Comitê de Combate à Discriminação, que centralizou todas as ações políticas nessa área (CASTRO, 2016).

Nota-se que a laicidade presente nesta nação, mostra-se bastante comprometida diante da pressão dos congressistas evangélicos organizados sob o escudo da moral e da religião. Nesse quadro, o respeito aos direitos humanos passa bem distante ainda que garantido constitucionalmente.

CONCLUSÃO

A influência da bancada parlamentar evangélica no Brasil tornou-se algo não só preocupante para aqueles que buscam garantir seus direitos civis, como os movimentos sociais que são contrários as ideologias restritas ao campo religioso, como para aqueles que defendem um cenário político imparcial pautado nos direitos humanos.

A bancada parlamentar evangélica, instituída nas eleições de 1986, pela Assembleia Nacional Constituinte, constituiu-se de 34 parlamentares evangélicos. Ocorre que estes religiosos ampliaram seus valores à sociedade brasileira, levando ao Congresso justamente aqueles valores que estavam limitados a seus templos.

Assim, o discurso político sobre direitos humanos e igualdade de gênero pelos evangélicos limitou bastante outros movimentos sociais, por serem contrários às suas

convicções de vida, como os grupos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), até mesmo regularização do casamento homoafetivo na nova constituição.

Vale ressaltar que por mais que o Brasil seja signatário de Convenções Internacionais de Direitos Humanos, por mais que a constituição e leis nacionais expressamente normatizem a separação entre os campos político e religioso, a interação entre os mesmos é extremamente presente.

Essa interação que existe entre religião e política, no Brasil, superam diferentes períodos e contextos, fazendo com que retarde ou dificulte as lutas sociais pelos direitos das minorias, ou fazendo com que estes direitos não sejam cumpridos, ou ainda que a interpretação ou criação de normas seja marcada com um tradicionalismo cristão que fere os direitos humanos.

O Brasil ainda tem muito que amadurecer a respeito dos direitos humanos e da liberdade individual das pessoas. Ainda que a despeito de toda influência da igreja na sociedade e na política brasileiras, o princípio da Dignidade da Pessoa Humana se impõe de tal forma nesse Estado Democrático de Direito que sua efetivação exige ser absoluta.

Observou-se que as diferenças humanas não são vistas como algo natural, a FPE não vem demonstrando encarar como direito fundamental do indivíduo, a fim de promover a consolidação de uma sociedade mais solidária e igualitária.

O que se espera alcançar é que o legislativo brasileiro possa acompanhar o pensamento e o dinamismo da sociedade, posicionando-se acima das crenças da religião, que estes congressistas possam ceder espaço para a modernidade, permitindo ou ao menos dialogando sobre a Declaração Universal de Direitos Humanos, para que no futuro consigam humanizar ainda mais a sociedade, e não aconteça o que fazem agora limitam a aplicação dos direitos humanos, não respeitam as diferenças, sejam estas humanas, naturais ou religiosas.

REFERÊNCIAS

AMARAL JÚNIOR, José Levi Mello. Os Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos: como ficam após a reforma do Poder Judiciário. **Revista Jurídica Consulex**, Ano IX., n. 197, p. 38-39, mar. 2005.

AZEVEDO, Dermi. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. **Net**, estud. Av., vol. 18, n. 52, pp. 109-120, 2004. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300009>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BANCADA evangélica ganha força inédita no Congresso. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/02/bancada-evangelica-ganha-forca-inedita-no-congresso-4704350.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Senado, 1988.

Brasil: evangélicos crecen el 61% en 10 años. 30 de junho de 2012. **Protestante Digital**. Disponível em: <http://protestantedigital.com/internacional/27646/Brasil_evangelicos_crecen_el_61_en_10>

antildeos>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CASTRO, Grasielle. Ministério da Educação cede à pressão de religiosos e destitui o Comitê de Gênero. **Net**, 23 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/09/23/mec-comite-genero_n_8184294.html>. Acesso em: 10 agos. 2016.

CHAGAS, Tiago. Bancada evangélica conquista protagonismo e já influencia políticos católicos. **Net**, 30 de abril de 2015. Disponível em <<https://noticias.gospelmais.com.br/bancada-evangelica-influencia-politicos-catolicos-76326.html>> Acesso em: 05 agos. 2016.

CUNHA, Magali. **Evangélicos representam tradicionalismo moral contra lutas de excluídos**. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2015/04/bancada-evangelica-influencia-ate-deputados-catolicos-1215.html>> Acesso em: 18 out. 2016.

FRESTON, Paul. Evangélicos na política do Brasil: História ambígua e desafio ético. **Encontrão**, Curitiba: 1994.

MARIANO, Ricardo. Laicidade á brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Revista Civitas**, vol. 11, n. 2, pp. 238-258, 2011.

MONTEIRO, Paula. Max Weber e os dilemas da secularização: o lugar da religião no mundo contemporâneo. **Novos Estudos Cebrap**, 65, pp. 34-44, 2003.

O PODER do eleitorado evangélico. Disponível em: <<http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/08/11/poder-do-eleitorado-evangelico-impede-debate-sobre-temas-polemicos.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

PODER e religião se confundem na política e causam debates polêmicos. Disponível em: <<http://noticias.ne10.uol.com.br/politica/noticia/2015/03/25/poder-e-religiao-se-confundem-na-politica-e-causam-debates-polemicos-538808.php>>. Acesso em: 18 out. 2016.

STEPAN, Alfred. Os militares: da abertura à Nova República. **Paz e Terra**, Rio de Janeiro: 1987.

TREVISAN, J. Bendorovicz. Evangélicos pentecostais na política partidária brasileira: de 1989 a 2010. **Anais eletrônicos** do IV Encontro Nacional do GT História das religioes e das religiosidades – ANPUH – Memória e Narrativas nas Religiões e nas Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões, 2013, 15. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: 9 agos. 2016.

VINDE a mim os eleitores: a força da bancada evangélica no Congresso. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/politica/vinde-a-mim-os-eleitores-a-forca-da-bancada-evangelica-no-congresso>>. Acesso em: 18 out. 2016.

CULTURA SURDA E LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM EXERCÍCIO DE DIREITO AO ESTUDANTE SURDO

Michele Vieira de Oliveira

Especialização Lato Sensu em LIBRAS
Campo Grande MS

João Paulo Romero Miranda

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Corumbá - MS

Rosana de Fátima Janes Constâncio

Universidade Federal da Grande Dourados –
UFGD
Dourados - MS

Adriano de Oliveira Gianotto

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Três Lagoas – MS

Andréa Duarte de Oliveira

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS
Corumbá-MS

RESUMO: A literatura tem um valor inestimável que solidifica e constitui a cultura de um povo. Existem diferentes gêneros literários e cada qual tem sua singularidade que necessariamente precisa ser valorizada e disseminada. Assim, com a preocupação de disseminar e valorizar a cultura, a língua e valores foi desenvolvido um projeto aplicado em escolas públicas municipais na cidade de Corumbá/MS, para difundir e socializar livros de literatura surda nas escolas públicas. O projeto contou com a participação

de intérpretes de institutos de ensino superior público e professores de Libras surdos. O público alvo foram os estudantes matriculados em classes inclusivas com participação de crianças ouvintes e surdas cursando a 5^o (quinta) série do Ensino Fundamental. A metodologia apresentada foi contação de livros de literatura infantis, que referenciavam a cultura surda, com auxílio de equipamentos tecnológicos. O projeto teve duração de um mês, realizado na escola com periodicidade semanal e leitura de três livros contextualizados. Foi oportunizado o ensino de Libras referente ao contexto explorado com intuito de desenvolver a comunicação em cada encontro. Logo após as apresentações, os estudantes foram convidados a produzirem um mural com desenhos relacionados às fábulas. Ao final do projeto, as crianças também participaram de uma experiência plantando feijões, subsidiada por uma das literaturas escolhidas para esse projeto e as experiências bem-sucedidas, como incentivo foram premiados com materiais escolares. O êxito do projeto possibilitou que, os professores regentes das classes participantes continuassem semanalmente oferecendo aos estudantes, literaturas diversificadas que corroboram para sua formação sociolinguística e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura surda, cultura surda, Libras, Direito à Educação

ABSTRACT: Literature has an invaluable value that solidifies and constitutes the culture of a people. There are different literary genres and each one has its singularity that necessarily needs to be valued and disseminated. Thus, with the concern of disseminating and valuing culture, language and values, a project was developed in municipal public schools in the city of Corumbá / MS to disseminate and socialize deaf literature in public schools. Interpreters attended the project from public higher education institutes and teachers from deaf. The target audience was students enrolled in inclusive classes with the participation of hearing and deaf children attending the 5th (fifth) grade of Elementary School. The methodology presented was the counting of children's literature books, which referred to the deaf culture, with the aid of technological equipment. The project lasted one month, held in the school with weekly periodicity and reading of three contextualized books. The teaching of Libras regarding the context explored in order to develop the communication in each meeting was facilitated. Soon after the presentations, the students were invited to produce a mural with drawings related to the fables. At the end of the project, the children also participated in an experiment in planting beans, subsidized by one of the literatures chosen for this project and the successful experiences, as incentive were awarded with school materials. The success of the project made it possible for the regent teachers of the participating classes to continue weekly offering to the students, diverse literatures that corroborate for their sociolinguistic and cultural formation.

KEYWORDS: Deaf literature, deaf culture, Libras, Right to Education

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O hábito de ler reflete excelentes perspectivas na vida das pessoas por possibilitar uma gama de conhecimentos. Este prazer em ler e escrever deve ser incentivado para todos, surdos e ouvintes, pois assim poderão se apropriar da cultura e da língua em contextos diversificados corroborando para a alfabetização e letramento.

Nesta perspectiva compreendemos a importância de colocar em prática a disseminação da literatura em contextos educacionais inclusivos onde cursam os estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, ofertando momentos lúdicos incentivando e valorizando a literatura em todos os contextos discursivos, ou seja, na oralidade ou em Libras.

Tal possibilidade corrobora para a disseminação da Libras favorecendo assim que o ensino de Libras seja ofertado em escolas públicas inclusivas valorizando a cultura surda e sua singularidade de uma língua da modalidade visual.

No Brasil, os surdos são considerados como minoria linguística, com experiência de vida comum que se manifesta com a cultura, crenças, atitudes, histórias, normas, valores, tradições literárias e arte compartilhada por pessoas que são usuárias de língua de sinais e, que em muitas situações realizam adaptações para contextualizar parte da cultura surda.

Em contextos inclusivos é importante estimular a prática de leitura relacionada ao prazer para o aprendizado de uma língua, ou para a prática da alfabetização, contemplando também a área de surdez e o ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras nas escolas serviços públicos inclusivos.

Conceber projetos para tal fim favorece a aprendizagem de todos, principalmente onde há demanda de crianças surdas, que são estudantes, que precisem ter contato com a Língua de Sinais e também com a literatura adaptada com o objetivo de promover a experiência de leitura das crianças surdas; auxiliar na divulgação de livros de literatura surda, e de contemplar uma aprendizagem significativa aos estudantes surdos matriculados no ensino público municipal da cidade de Corumbá/ MS.

Com a oficialização da Libras – Língua Brasileira de Sinais – no Brasil, a comunidade surda conquistou não apenas o direito de se expressar em Língua de Sinais, mas também o direito de frequentar escolas do ensino público e ser ensinada por profissionais educacionais que utilizem a Libras na mediação do ensino.

O Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) – promulgado três anos após a oficialização da Libras contemplou aspectos de ensino, o uso e a difusão dessa língua em nosso país. Para Karnopp (2010) esse contexto marca:

(...) a diferença linguística e cultural das pessoas surdas significou trazer a discussão para o campo político, por meio de uma afirmação da cultura surda, capaz de congrega pessoas em torno de uma proposta política. Manifestações de movimentos surdos possibilitaram a elaboração de outras representações de experiências linguísticas e culturais de pessoas surdas (p. 157).

Atualmente a inclusão escolar de surdos está sendo muito discutida em todo o Brasil, em virtude dos direitos conquistados de se comunicarem em sua língua natural concedendo à criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, na qual deve haver a valorização e o reconhecimento da língua e o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita.

De acordo com a Lei 10.436/02, a Libras foi reconhecida e oficializada como língua no território brasileiro abrindo caminhos para que as pessoas surdas sejam respeitadas e se integrem ao meio em que vivem. Entretanto, os ouvintes raramente têm conhecimento e domínio de Libras, e faltam professores com esse conhecimento na grande maioria das escolas, para receberem alunos surdos em suas turmas.

Ler e contextualizar histórias como “Cinderela Surda” que faz uma releitura do clássico “Cinderela” e apresenta aspectos da cultura e identidade surda conduz a uma reflexão de que precisamos ofertar uma educação inclusiva não de forma igualitária, mas que assegure a equidade respeitando a singularidade de cada um.

Alguns clássicos, como o exemplo citado acima está numa versão bilíngüe, ou seja, as histórias estão escritas em português e também na escrita da língua de sinais (sign writing). As ilustrações acentuam as expressões faciais e os sinais, destacando elementos que traduzem aspectos da experiência visual. Nesse livro, as ilustrações

ocupam uma página e a outra registra a história em sign writing e na língua portuguesa.

Outro exemplo é o livro de “Rapunzel Surda” que tematiza a aquisição da linguagem e a variação lingüística nas línguas de sinais. A história narra que quando nasceu, a menina foi raptada pela bruxa e viveu muitos anos escondida e isolada em uma torre. Diz o texto:

Passaram-se os anos, Rapunzel cresceu e a bruxa percebeu que a menina não falava, mas tinha uma grande atenção visual. Rapunzel começou a apontar para o que queria e a fazer gestos para muitas coisas. A bruxa então descobriu que a menina era surda e começou a usar alguns gestos com ela. (Silveira, Rosa, Karnopp 2003, p. 12)

A partir das leituras estimuladas com a experiência profissional da autora, em contextos de sala de aula, ofertado por sinais com textos e imagens é possível ressignificar as práticas pedagógicas que corroboram para a inclusão em ambientes onde surdos e ouvintes possam se apropriar do mundo letrado.

Da interação entre professora e alunos despertou a possibilidade de uma nova leitura com o livro “O Feijãozinho Surdo”. Este livro contribui de novas experiências, inclusive prática contribuindo assim para compreenderem e associarem os conhecimentos de forma dinâmica no momento em que plantaram o pé de feijão em várias linguagens, que alimenta, sinaliza, germina e cresce em nosso cotidiano. Também contribuiu na formação de uma biblioteca participativa registrando o cotidiano de crianças surdas com seus desafios, suas conquistas e perplexidades.

Liège Kuchenbecker (2009) criador do livro sobre “O Feijãozinho Surdo” nessa história de surdos brasileiros, embalados em um produto tipicamente nacional. Um livro tão fecundo quanto as experiências escolares que envolvem professoras e estudantes surdos, oportunizando a transcrição da história para a escrita da língua de sinais podendo se caracterizar como um material bilíngue com história produzidas em Libras.

2 | O QUE É LITERATURA SURDA?

A literatura surda apresenta uma especificidade no jeito singular de disseminar e valorizar a cultura oportunizando que a imaginação seja profícua na produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta ou seja, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural que possui uma especificidade linguística (KARNOPP, 2006).

Assim, a cultura surda tem apontado para o hibridismo cultural, no sentido de que “todas as culturas estão envolvidas entre si” e “nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas” (BURKE 2003, p. 53).

Para melhor compreensão sobre o hibridismo cultural, em consonância com Quadros e Sutton-Spence (2006) refletimos o trabalho dos dois poetas surdos – um brasileiro e o outro britânico com a produção de poesias. Tais poesias em línguas de sinais diferentes os identificam enquanto pessoas surdas e, também, como membros de suas comunidades nacionais. Dizem as autoras:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros freqüentemente vivem num ambiente bilíngüe e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. (Quadros e Sutton-Spence, 2006)

3 | LITERATURA SURDA INFANTIL E O DIREITO DE ESTUDANTES SURDOS E OUVINTE E APRENDEREM

A metodologia escolhida para contextualizar a temática da literatura surda é uma ‘narrativa’, com a seleção de três livros de literatura infantil culturalmente adaptados e incluídos em salas de aula inclusivas, ou seja, crianças, crianças surdas.

Após a leitura é imprescindível a contextualização com atividades pedagógicas planejadas que corroborem para a aprendizagem de Libras envolvendo todos os indivíduos participantes da escola.

A interface do ouvinte com ações inclusivas de interação com estudantes surdos otimiza o desenvolvimento onde todos podem vivenciar experiências com a cultura e a literatura surdas oportunizando a compreensão do que são as diferenças culturais entre ouvinte e surdos, onde o uso da língua de sinais para as narrativas adaptadas favorece momentos de equidade.

O espaço escolar deve incentivar o respeito em garantir os direitos da cultura e da literatura surda favorecendo as relações entre os ouvintes e surdos com ações que possibilitem o ensino da Libras, a difusão da literatura surda oportunizando a valorização não somente do estudante surdo, mas valorizando o potencial do professor surdo.

Para Hall (1997) todos os elementos que constituem a cultura nos ressignifica com uma “determinada forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo”. Muito mais do que propagar está a necessidade de se conscientizar sobre o valor da literatura na formação dos estudantes.

Assim as imagens que compõem a literatura surda, os significados sobre identidades e diferenças refletindo sobre a língua, a identidade e cultura surda, são encontradas em alguns livros e materiais com representações do que significa ser diferente.

Neste contexto a adaptação com a reprodução em língua de sinais com as

histórias, Cinderela Surda, Rapunzel Surda, o Feijãozinho surdo reflete à importância da língua de sinais, cultura e identidade surda. É importante a contação de histórias em Libras para estudantes surdos e ouvintes para que possam aprender a língua e compreender a cultura surda.

Segundo Constâncio (2018) “há uma ruptura de paradigmas uma vez que este processo corrobora para vivências educacionais que oportunizam emergir e submergir na subjetividade do ser”.

4 | CULTURA SURDA

Dificuldades foram e são vivenciadas em situações de inserção da Libras, da cultura surda e da comunicação em contextos onde interagem surdos e ouvintes. Contudo, apesar desse desafio as pesquisas consideram que é possível atingir o objetivo, fomentando a experiência da leitura infantil surda, disponibilizando momentos de leitura, difundindo e contextualizando os livros de literatura surda.

Considerando a nossa realidade atual podemos fazer um paralelo com o que acontecia antigamente, com as pessoas que tinham características diferentes sendo consideradas por muito tempo como “especial”.

Hoje a luta é para o reconhecimento da singularidade do jeito de ser de cada um. Há Leis que obrigam as escolas públicas a inserir os alunos com necessidades no ensino regular. Porém, famílias e professores ainda não são preparados para educar, receber e alfabetizar pessoas nessas condições, pois a escola precisa se adaptar e se adequar para atender a todos em suas especificidades.

Em escolas onde há surdos matriculados a presença de intérpretes é obrigatória, mas a presença de professores surdos e a oferta de cursos de Libras, ainda são algumas das modificações que as escolas precisam oferecer a esses estudantes para não ficarem omissas aos processos de ensino-aprendizagem.

A presença de intérpretes, professores surdos, cursos de Libras, são apenas uma amostra das modificações que as escolas precisam oferecer a esses estudantes. Assim, elas não podem se omitir ou ficarem alheias aos processos ensino-aprendizagem, pois são profissionais aptos e fluentes na mediação linguística dentro dos contextos educacionais inclusivos.

Toda pessoa tem direito fundamental à educação e deve ser respeitada a sua cultura e identidade, bem como no reconhecimento de sua situação singular, ou seja, onde há estudantes surdos há necessidade da mediação linguística com a presença do intérprete da Língua de Sinais, e também o professor apto para estabelecer o processo de ensino aprendizagem.

Assim, no processo de interpretação, o intérprete da Libras precisa ser fluente em a línguas de sinais corroborando com seu conhecimento nesta mediação. Ao professor cabe a arte e sabedoria para realizar as adaptações didáticas. O envolvimento dos

profissionais com a aquisição de LIBRAS, assegura que o princípio básico para uma evolução educacional seja eficiente.

Strobel considera que “a cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de sua subjetividade...” (STROBEL, 2008, p.38)

Autores com Loubet e Araújo (2016), Karnopp (2010) e SCHELP (2009) exemplificam que muitas pessoas surdas iniciam seu contato com a Libras apenas quando ingressam ao espaço escolar. Sendo esse um espaço, categoricamente, ouvinte. Portanto, essa aquisição linguística importantíssima para a convivência social para qualquer cidadão é conquistada de maneira parcial e tardia pelo sujeito surdo em muitos casos.

Com relação a essa aprendizagem de língua, e também numa dinâmica de alfabetização/letramento, encontramos a importância da literatura na dinâmica de aprendizagem do estudante surdo. Strobel (2008) caracteriza a literatura surda como um artefato cultural que:

(...) traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações de povos surdos. A literatura surda se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais (...) (STROBEL, 2008, p. 56).

Loubet e Lima (2016) afirmam que:

Com relação ao surgimento da literatura surda, é importante recordar que a prática de contar histórias foi, historicamente, subsidiada pelas línguas orais. Porém, com o desenvolvimento das línguas de sinais, as histórias foram alicerçadas, também, por essas línguas (p. 206).

5 | DECORRÊNCIA DO PERCURSO

Muito mais do que fomentar práticas pedagógicas com propostas desafiadoras a realização de ações que possibilitam propagar a literatura é necessária estimular a participação integral de todos os estudantes, ofertar o ensino da Libras para viabilizar a comunicação entre estudantes ouvintes e surdos. Tais ações podem contemplar a integração entre instituições de ensino superior e escolas públicas de Ensino Fundamental para que todo este trabalho seja divulgado, valorizado e incentivado.

A literatura foi valorizada e todo o projeto foi amparado de maneira impecável pelos profissionais da área de educação da prefeitura participante. A satisfação dos estudantes participantes fora algo latente, pois mesmo com a variação de idades dos estudantes, a grande maioria participou de maneira intensa durante a aprendizagem de Libras. Outro aspecto significativo foi a própria identificação dos estudantes surdos com a Libras. Na realização do projeto, essas crianças – e também os estudantes ouvintes – puderam conhecer e ter aula contato com professores surdos, fato que

nunca antes haviam presenciado.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto consideramos que a inclusão das crianças na escola regular ainda é um processo que precisa ser cada vez mais solidificado com ações que rompam com as barreiras, sejam elas linguísticas, culturais ou atitudinais.

A educação bilíngue precisa ser valorizada e incentivada possibilitando um espaço que respeita as diferenças linguística e cultural de todas as pessoas.

O reconhecimento da língua de sinais, o uso e difusão da mesma, a presença do intérprete de Libras garante a acessibilidade, mas acima de tudo é necessário valorizar, disseminar e propagar a literatura e a cultura surda em contextos educacionais inclusivos possibilitando a oferta contínua de um ensino que atenda as singularidades de cada um.

Para que o estudante surdo possa ter um bom desenvolvimento as práticas pedagógicas precisam ser revistas e ressignificadas para o desenvolvimento de valores compreendendo a sua especificidade linguística.

Assim, a oportunidade de realização de projetos que contemplem o uso e a difusão da literatura é primordial para quebra de paradigmas. Neste sentido a escola que possibilitou e oportunizou o desenvolvimento deste tipo de ações, sendo amparado pelos profissionais da área de educação da prefeitura participante podem vivenciar a satisfação dos estudantes participantes de maneira intensa durante a aprendizagem de Libras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº. 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 129 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01/10/2017.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. Trad.: Leila Mendes. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. **Libras**: formação linguística discursiva. In: 2ª Semana Acadêmica Integrada da EaD: A virtualização da Educação: rumos e trilhas, 2018, Dourados – MS.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda**. In: *Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos Surdos e Educação*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Produções culturais de surdos: análise da literatura surda*. In: *Cadernos*

de Educação. Pelotas. n. 36, p. 155-174, maio/ago, 2010.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. O Feijãozinho Surdo. Canoas, Rio Grande do Sul: Editora da Ulbra, 2009. 32 p. Traduções para a escrita da língua de sinais: Erika Vanessa de Lima Silva e Ana Paula Gomes Lara.

LOUBET, Maurício; LIMA, Cláudia Araújo de. Literatura surda e educação: em busca de diálogos em língua de sinais. In: SANTOS, Reinaldo dos; NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva (ORGS). Libras & Surdos – Retratos do Mato Grosso do Sul. Dourados: OKOS, 2016. p. 203-219.

QUADROS E SUTTON-SPENCE, 2006, seguido: KARNOPP, Lodenir B.; MACHADO, Rodrigo N. Literatura surda: ver histórias em língua de sinais. 2 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação (CD) – 2SBECE. Canoas: ULBRA, 2006

SCHELP, Patrícia Paula. Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2923_1369.pdf>. Acesso em: 25/10/2018.

SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. Rapunzel Surda. Canoas: ULBRA, 2003.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.

KARNOPP, Lodenir. Literatura Surda. 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: POR METODOLOGIAS DESCOLONIAIS E FEMINISTAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Roberta Laena Costa Jucá
(PPGD/UFRJ)

Vanessa Oliveira Batista Berner
(UFRJ)

1 | PARA COMEÇO DE CONVERSA: DESCOLONIZAR PARA QUÊ?

Apesar de já contarmos com vastos estudos descoloniais na América Latina, a prática universitária brasileira - ensino, pesquisa e extensão - permanece utilizando metodologias e epistemologias patriarcais e coloniais. Os estudos de gênero, classe e relações étnico-raciais ainda não foram consolidados de forma transversal e permanente nas discussões acadêmicas e a metodologia ainda permanece nos modelos tradicionais.

No caso do ensino jurídico, o debate de gênero se dá, em regra, entre mulheres feministas e em grupos de pesquisa ou disciplinas específicas – frequentados, em sua maioria, por mulheres -, praticamente inexistindo no demais ramos do direito. Do mesmo modo, a pesquisa científica jurídica ainda não se voltou devidamente para realidade brasileira. Continuamos realizando investigações teóricas e conceituais, debruçadas sobre teorias

americanas e europeias - e predominantemente masculinas -, que pouco dialogam com os problemas concretos do nosso mundo. Faltam pesquisas realizadas desde o olhar do subalternizado, que utilizem metodologias feministas e descoloniais, como a pesquisa-ação. Falta a pesquisa ativista, próxima dos movimentos sociais, que, a partir de uma visão crítica, proponha-se à transformação da realidade e deixe de ter como foco o desempenho acadêmico do pesquisador e da pesquisadora.

Há problemas também na prática extensionista, as quais, por vezes, se resume a disciplinas de extensão e, quando ultrapassa os muros da universidade, nem sempre problematiza as relações de colonialidade. Sem contato com o mundo real, os/as discentes se formam em Direito alheios das injustiças, desigualdades e opressões em que vivem milhares de pessoas subalternizadas pela linha abissal do capitalismo neoliberal. Para além disso, ainda são poucas as atividades de extensão que priorizam a formação política e a educação popular nos moldes freirianos, de modo a estimular e apoiar movimentos de efetiva emancipação e libertação. Em regra, são ações organizadas pelos próprios alunos e alunas, seja por meio dos centros acadêmicos,

seja por meio do coletivos de assessoria jurídica popular.

Em razão desse cenário é que, hoje, formamos juristas tão alheios às questões sociais e presenciamos atuações abusivas por parte de técnicos que conhecem o que está legislado, mas que sabem muito pouco - ou quase nada - sobre as razões históricas das desigualdades brasileiras. De fato, “a maneira como se ensina o Direito [...] tem uma razoável parcela de responsabilidade sobre os impasses que vive a democracia brasileira hoje, sendo tudo isto interligado com o desenvolvimento do pensamento político e das instituições nacionais.” (BERNER, 2017, p. 93)

É diante dessa problemática que nos propomos a pensar uma universidade livre das amarras da colonialidade do saber. Mesmo reconhecendo que o olhar descolonial propõe um desprendimento das categorias ocidentais e que não podemos pensar na descolonialidade apenas pelo viés universitário, acreditamos que refletir sobre a metodologia do ensino é um passo importante. Assim, partimos dos aportes do pensamento descolonial para sugerir propostas de descolonização da universidade, a partir de novas metodologias que enfrentem as colonialidades e trabalhem interseccionando raça, gênero e classe de forma crítica e relacionada à realidade do Brasil, de modo que seja possível um ensino jurídico que participe da luta social “desde dentro” pela causa negra, antirracista, camponesa, indígena, lesbiana, periférica etc.

Inicialmente, faremos um breve apanhado acerca do pensamento descolonial, a fim de compreendermos como as colonialidades do poder e do saber moldam as relações e as instituições da modernidade capitalista. Abordaremos também a colonialidade de gênero, que subalterniza, especialmente, mulheres negras e periféricas e invisibiliza nosso conhecimento e nossas práticas. Em seguida, identificaremos a colonialidade do ensino jurídico brasileiro atual, pontuando práticas colonizadas no ensino, na pesquisa e na extensão, a partir de uma panorama das universidades brasileiras e da experiência da Faculdade Nacional de Direito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por fim, apresentaremos algumas metodologias descoloniais e feministas, com o intuito de mostrar opções que nos libertem das amarras coloniais, possibilitem um ensino jurídico crítico e mais próximo dos problemas sociais que o Brasil enfrenta na atualidade. A ideia é propor novas formas de ser, agir e estar na universidade, para descolonizá-la.

2 | COLONIALIDADE NOSSA DE CADA DIA

Nos anos 60 e 70, as teorias pós-coloniais anglo-saxônicas enfrentaram o paradigma europeu norteador das relações globais do sistema-mundo, a partir de questionamentos sobre o colonialismo e seus efeitos, notadamente em países africanos e asiáticos que se tornaram independentes após a Segunda Guerra, evidenciando os processos de marginalização e exclusão desses povos e culturas. Autores e autoras como Frantz Fanon, Edward Said, Homi Bhabba, Gayatri Spivak e Chandra Mohanty

foram fundamentais para o desenvolvimento de uma concepção contra-hegemônica preocupada com os efeitos devastadores da dominação colonial europeia, que, legitimada pelo discurso universal dos direitos humanos, polarizou o mundo a partir da diferenciação centro-periferia e estabeleceu padrões globais de discriminação.

Nessa mesma linha, nos anos 80, irromperam movimentos feministas indígenas e afrodescendentes na América Latina problematizando suas opressões de raça, etnia, classe e sexo/gênero e questionando o discurso hegemônico ocidental. Nesse mesmo período, o movimento negro emergiu no Brasil, expandindo-se nos anos 90 por outros países latino-americanos. Paralelamente, o movimento feminista autônomo questionava a agenda internacional para mulheres, proposta por organismos internacionais, como a ONU, defendendo a necessidade de uma agenda própria, não institucional. Todos esses movimentos, com suas diversas peculiaridades e reivindicações, foram se articulando de algum modo e dando voz a essas demandas. Em 1985, o Brasil sediou o III Encontro Feminista da América Latina e do Caribe e vários outros eventos foram realizados nos anos 90 (Chile, El Salvador, Colômbia, México etc.) com essa mesma perspectiva crítica aos padrões hegemônicos. (ESPINOSA MIÑOSO, 2014)

Aprofundando essa crítica ao eurocentrismo, no final dos anos 90, diversos autores e autoras se propuseram a problematizar as consequências da colonização e de sua permanência na atualidade no contexto latino-americano. A formação do Grupo Modernidade/Colonialidade, deu origem ao chamado pensamento descolonial, a partir das reflexões de Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Arturo Escobar e Fernando Coronil, aos que se somaram posteriormente Catherine Walsh, Zulma Palermo, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Maldonado-Torres, entre outros.

Realizando uma análise crítica desses pensadores, várias feministas abordaram as relações de subalternidade a partir da perspectiva de gênero, raça, etnia e outros marcadores de opressão, inclusive denunciando o silenciamento de mulheres indígenas e negras que, muito antes do grupo modernidade/colonialidade, já problematizavam as opressões de gênero, raça e classe (CURIEL, 2007). Autoras como Maria Lugones, Donna Haraway, Angela Davis, Ochy Curiel, Chela Sandoval, Silvia Rivera Cusicanqui, Glória Anzaldúa, Cherie Moraga, Lélia Gonzales e Sueli Carneiro são algumas das mulheres que enfrentaram – ou ainda enfrentam – tais questões.

Ainda que concordando com essa crítica, usaremos aqui o termo descolonialidade em um sentido ampliado, sem que signifique necessariamente a visão do grupo modernidade/colonialidade, porque o termo tem um significante que expressa nossa proposta descolonizadora de rompimento com práticas coloniais. Além disso, acreditamos que alguns conceitos e narrativas utilizados pelo grupo servem à nossa própria narrativa.

O que nos importa destacar neste momento é o enfrentamento dos padrões de dominação dos conquistadores europeus, que denunciou a intrínseca relação entre a colonização da América, o capitalismo e a modernidade, e os efeitos dessa

imbricação na constituição do mundo não-europeu, o *outro* mundo, incivilizado e, por isso, subalternizado. Ao contrário do que é difundido pelo pensamento hegemônico, as sequelas da colonização permanecem regendo as relações da atualidade, porque a dominação e a exploração dos colonizados foram constitutivas da modernidade capitalista.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da Americ e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p.107)

A consequência desse processo foi a subalternização – e a decorrente invisibilização de sua história - de povos e culturas do Sul Global, classificados em razão do trabalho, do gênero e, principalmente, em razão da raça e da etnia. Essa classificação social que hierarquizou os povos foi legitimada pelo padrão de poder eurocentrado a que Anibal Quijano (2005) denominou de colonialidade do poder. Ou seja, a modernidade capitalista se constituiu dessa dominação que classifica e hierarquiza a população em superiores e inferiores, privilegiando o homem/branco/europeu/proprietário/heterossexual/cristão, naturalizado e universalizado e, por isso mesmo, incontestado durante muito tempo, inclusive pelos do lado de la da linha abissal, já que educados e formados a partir da lente hegemônica ocidental.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2007, p. 93, tradução nossa)

Desse padrão de poder da modernidade capitalista decorrem a colonialidade do saber (diferença epistemica colonial), que privilegia o conhecimento em detrimento de outras formas cognitivas e estabelece uma hierarquia epistemica do saber europeu, e a colonialidade do ser (diferença ontológica colonial), que retira a humanidade do sujeito racializado e sem conhecimento – *não penso, logo não sou* – e o invisibiliza. A colonialidade produz no-seres, os *condenados da terra*; inventa o *outro*, que não é considerado humano: “A ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia da ausência do ser em sujeitos racializados”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145, tradução nossa)

A colonialidade do saber, que está mais diretamente relacionada ao ensino universitário, está dada no privilégio do pensamento. O conhecimento - neutro, objetivo, metódico e explicativo da prática - é tido como o único capaz de explicar a realidade e outros saberes são desqualificados e desvalorizados. Assim, é o saber científico de

base eurocêntrica que explica o mundo, impõe-se como superior e coloniza *outros* saberes não europeus. A consequência dessa imposição é o silenciamento e a invisibilização de todo o conhecimento tido por periférico, seja por ser produzido fora do centro, seja por não ser científico.

Essa colonialidade implica, portanto, na hierarquização do conhecimento: todo saber que não se encaixe no padrão moderno é considerado arcaico, primitivo e inferior. Essa classificação foi naturalizada e serviu de base a todos os processos civilizatórios da modernidade, que ocultaram e violaram todos as expressões e formas de saber dos povos e culturas considerados “tradicionais” submetidos à violência colonial. Todos e todas nós fomos formados e formadas a partir desse paradigma moderno europeu, considerado “normal” e universal. Ou seja, a experiência europeia moldou o paradigma da modernidade liberal capitalista em que vivemos e continua a influenciar – já não sem questionamentos – nosso modo de compreensão do mundo.

Edgardo Lander (2005), ao expor sobre a constituição histórica das ciências sociais na Europa, destaca dois elementos que constituem a colonialidade do saber: a suposição de um processo histórico universal que vai das culturas primitivas à sociedade moderna, a ser necessariamente atingido por todos os povos, e a elevação do conhecimento produzido na sociedade liberal moderna à categoria de único padrão universal de conhecimento válido. E conclui:

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. (LANDER, 2005, p. 13)

Isso significa que as sociedades colonizadas e subalternizadas foram todas violentadas pela epistemologia eurocêntrica. Fomos impedidos de compreender o mundo desde dentro, pela nossa própria lente, a partir da nossa história e da nossa experiência particular, porque a epistemologia oficial e universal da modernidade nos foi imposta. Significa, também, que conhecemos a história dos povos pelo olhar europeu, que nos guiamos pelas ciências e pelas categorias inventadas na Europa e que, até hoje, nos formamos academicamente estudando teorias, conceitos e autores – em sua grande maioria homens – europeus. Significa, por fim, que nossa sociedade valoriza teses acadêmicas em detrimento do saber tradicional de mulheres marcadas como indígenas, por exemplo, ou que inferioriza a cultura campesina e dos mestres da chuva do sertão do Ceará, porque apenas o que é testado e provado pela ciência tem valor.

Até este ponto, entendemos que o pensamento descolonial do grupo modernidade/colonialidade traz relevantes contribuições para a compreensão da constituição da América e da modernidade capitalista. O equívoco está na abordagem sobre a questão

de gênero, que reproduz padrões patriarcais e coloniais. Maria Lugones (2010), em sua análise sobre o *Sistema Colonial Moderno de Gênero*, critica a concepção de Quijano sobre gênero - como acesso sexual às mulheres – além de apontar que a categoria gênero, da forma utilizada pelo autor, não se aplica à mulher colonizada, considerada um não-ser, por ter sido inventada para refletir as relações de opressão entre o homem branco burguês heterossexual europeu e a mulher branca burguesa heterossexual europeia. “O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo [...] aceita o entendimento [que oculta] as maneiras pelas quais as mulheres colonizadas, não-brancas, foram subordinadas e desprovidas de poder” (LUGONES, 2014, pp. 58-59, tradução nossa). Por essa razão, propõe uma contestação ao feminismo hegemônico universal e a construção de uma proposta descolonial que articule os processos de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo.

Mesmo não havendo uniformidade e homogeneidade no feminismo descolonial, podemos afirmar que essa proposta busca uma compreensão da relação entre a colonialidade e as categorias gênero, sexo, raça e classe, considerando as múltiplas fragmentações e realidades das mulheres em seus diferentes contextos. Importa em uma luta desde dentro pela causa negra, antirracista, camponesa, indígena, lesbiana e periférica, a partir da perspectiva de que não existe “a mulher”, mas várias mulheres em distintas situação de opressão, que “o gênero não é o único fator de opressão. Existe a raça, a classe social, a orientação religiosa; existem coisas relacionadas com a idade e com as distintas gerações [...]” (ANZALDÚA, 2016, p. 275, tradução nossa). Implica em desmontar posições identitárias rígidas que impõem uma lógica binária e desconsideram as múltiplas possibilidades de existência, mas sem desconsiderar que as identidades também são estratégias políticas de oposição às opressões. Significa desconstruir o mito da neutralidade científica, reproduzidor do sexismo e do racismo, para considerar que o *conhecimento é situado* (HARAWAY, 2009), inseparável do contexto social e cultural no qual é produzido.

A proposta feminista descolonial é de crítica à mulher universal e de aposta na interseccionalidade de várias categorias, sem que haja hierarquia entre elas. É de luta política coletiva para que os opressores – seja o homem, seja a mulher branca, seja o/a heterossexual, seja o/a burguês/a – reconheçam seus privilégios e se disponham a deles abrir mão. É de questionamento à centralidade do pensamento racional cartesiano predominantemente masculino e de reconhecimento e valorização das mais diversas formas de saber das mulheres.

Com efeito, a colonialidade de gênero também se mostra presente na produção e na disseminação do conhecimento, seja quando nos deparamos com o silenciamento histórico do saber produzido pelas mulheres, seja quando continuamos, na maior parte do tempo, baseando nossa formação acadêmica em autores homens.

A questão que nos toca diretamente para o tema aqui proposto está na reprodução irrefletida dessas colonialidades no âmbito universitário brasileiro, especialmente no

universo jurídico, até mesmo pelos mais críticos pesquisadores e pesquisadoras. Reproduzimos todo tipo de colonialidade nas salas de aula e em todos os espaços acadêmicos, mas não nos damos conta disso. A colonialidade do saber, atravessada pela colonialidade de gênero, vem nos impondo anos e anos de formação acadêmica deficiente. Não desenvolvemos uma epistemologia própria, não contamos nossa história pela nossa própria lente – e quando tentamos, ainda silenciemos as mulheres -, não conhecemos tampouco valorizamos saberes marcados como periféricos – culturas locais, “tradicionais” – e, sobretudo, estudamos muito pouco as mulheres, especialmente as mulheres negras.

Quando teorizamos e ensinamos com respaldo exclusivamente, ou em sua maior parte, em pensadores – homens - europeus e norte-americanos, estamos sendo coloniais. Quando importamos teorias de outros países para tentar solucionar problemas da nossa realidade, estamos sendo coloniais. Quando impomos o método cartesiano e a superioridade da ciência aos nossos alunos e alunas, estamos sendo coloniais. Quando desprezamos outras formas de criatividade, como a arte, estamos sendo coloniais. Quando estudamos mais os autores homens e desprezamos as autoras mulheres, estamos sendo coloniais.

Em resumo, as universidades brasileiras estão marcadas pela colonialidade e nosso saber continua colonizado e preso aos padrões modernos europeus. Se quisermos uma educação para a liberdade, precisamos descolonizá-la, desconstruindo esse paradigma eurocêntrico que nos impede de olhar e compreender o mundo a partir de nossos próprios marcos.

É por tudo isso que o pensamento descolonial propõe, então, uma desobediência epistêmica a esse paradigma epistemológico eurocêntrico e racional constitutivo da modernidade, de modo que possamos compreender a realidade desde a perspectiva dos subalternizados e subalternizadas, pensando a partir do nosso contexto. No cenário latino-americano - tão marcado pela desigualdade social – essa inversão das lentes de análise é fundamental para que possamos realmente compreender olhares e vozes que foram silenciados pelo saber “oficial”. Mas, longe de pensarmos em uma inversão absolutista e fundamentalista – “não é suficiente ficar no lado oposto, gritando perguntas, questionando convenções brancas, patriarcais. Uma postura antagônica obriga a pessoa a um duelo entre opressor e oprimido [...], ambos reduzidos a um denominador comum de violência” (ANZALDÚA, 2016, p. 135, tradução nossa) -, apostamos em um “pensamento fronteiriço” que possa superar a modernidade eurocentrada a partir da redefinição de conceitos como humanidade, cidadania, democracia e direitos humanos, desde a visão dos subalternizados.

Descolonizar então supõe entender a complexidade das relações e subordinações que se exercem sobre aqueles/as considerados ‘outros. O Feminismo Negro, o feminismo chicano e o feminismo afro e indígena na América Latina são propostas que complexificam o quadro de poder nas sociedades pós-coloniais, articulando categorias como a raça, a classe, o sexo e a sexualidade a partir das práticas

políticas de onde surgem interessantes teorias não só no feminismo mas nas ciências sociais em seu conjunto. São propostas que tem feito frente à colonialidade do poder e do saber e temos que reconhecê-las para alcançá-las. (CURIEL, 2007, p. 100, tradução nossa)

3 | A COLONIALIDADE NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: “NÃO É FÁCIL DAR NOME À NOSSA DOR¹”

Neste tópico, falaremos não apenas com base em autores consagrados – em sua maioria homens brancos – que dissertam sobre o ensino jurídico no Brasil; nesse tema, é importante falarmos do nosso lugar de professoras de cursos de direito, uma na qualidade de professora titular da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, outra como professora de cursos de direito de faculdades particulares do Estado do Ceará, ambas com mais de 14 anos de prática docente. É fundamental compartilharmos nossas vivências, de modo a fissurar a predominância masculina na esfera acadêmica, e, sobretudo, de valorizar esse saber *outro* da experiência. A descolonização da universidade precisa passar, inclusive, pela aceitação e pela valorização de todas as formas de conhecimento.

Vimos anteriormente que as universidades brasileiras estão presas às amarras coloniais e continuam reproduzido todo tipo de colonialidade. No ensino jurídico, o cenário não é diferente; ao revés, é agravado pelas marcas de uma tradição conservadora e elitista que sempre cultuou o bacharelismo e o tecnicismo, mantendo os/as profissionais do direito alheios aos problemas sociais que nos afligem².

Essa tradição pode ser muito bem explicada pela formação – e continuidade - do pensamento político-social brasileiro, seja em sua *corrente conservadora*, que sempre defendeu a centralidade estatal e a autoridade predominando sobre a liberdade, seja em sua *corrente liberal*, que sempre objetivou o progresso da sociedade e a expansão da liberdade individual, apostando na boa lei, nas reformas políticas e na construção institucional (BRANDÃO, 2005). Essas ideias, ainda dominantes na sociedade brasileira, influenciaram diretamente a mentalidade jurídica do país: desde o início os cursos jurídicos estavam mais preocupados em atender aos interesses estatais e das elites econômicas, estando a concepção - dogmática - de direito em perfeita sintonia com esses interesses. Hoje, o cenário não é tão diferente³, notadamente quando observamos a proliferação ilimitada de faculdades privadas, em plena harmonia com as demandas do mercado.

1 Referência à frase da feminista negra bell hooks, em texto sobre a dor das mulheres que teorizam a partir do lugar da dor e da luta. (hooks, 2013, p. 103)

2 Sobre a história dos ensino jurídico brasileiro, conferir: RODRIGUES, Horácio Wanderei. *Ensino Jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988; BASTOS, Aurelio Wander. *Ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

3 A diferença é que hoje as faculdades de direito não são mais totalmente controladas e financiadas pelo Estado (BERNER, 2017), o que de nenhuma maneira significa distanciamento dos interesses do neoliberalismo.

O fato inconteste é que a ideologia jurídica sempre serviu ao sistema capitalista – hoje serve ao neoliberalismo -, sendo o direito a forma jurídica do capital (MASCARO, 2013)⁴. No ensino, esta relação direito-capital fica clara nas supostas “modernizações” dos currículos jurídicos, realizadas “para servir à ideologia tecnocrática ou ao desenvolvimento capitalista, dependente e atado à dominação multinacional. Isto apenas produz ‘mão de obra’ especializada, para o *staff* do Estado ou do *big business*” (LYRA FILHO, 1980, p. 8).

Mais de 190 anos depois da criação das primeiras faculdades de direito no Brasil, a maioria dos cursos jurídicos continua apresentando as mesmas características conservadoras e as mesmas tendências elitistas que distanciam estudantes e profissionais das desigualdades que constituem nossa realidade. Da sala de aula à sala dos professores, no ensino, na pesquisa e na extensão, o cenário é o mesmo: docentes e discentes preocupados com o ensino/aprendizado da lei e da jurisprudência, ancorados em concepções liberais e universalistas, sem viés crítico, que reduzem o direito às normas postas pelo Estado⁵, e, por consequência, inviabilizam uma compreensão histórica e política dos problemas sociais do país. As questões relacionadas à colonialidade, como raça, classe, gênero e sexualidade, não fazem parte desse horizonte e acadêmicos e acadêmicas nem de longe estão preparados para enfrentar o sexismo e o racismo que nos permeiam.

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados. [...] as faculdades de direito acabam criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. (SANTOS, 2011, pp. 86-87)

No âmbito do ensino, a grade curricular prioriza a técnica e as disciplinas dogmáticas, especialmente o direito penal e o direito civil, com pouca ênfase em disciplinas propedêuticas, como filosofia, sociologia e antropologia, e sem nenhuma transversalidade com os estudos de gênero, classe e relações étnico-raciais⁶. O debate de gênero, quando existente, se dá entre mulheres feministas e em grupos de pesquisa ou disciplinas específicas – frequentados, em sua maioria, por mulheres. E,

4 Segundo o autor, na atualidade, o saber jurídico vem se deixando influenciar por referências anglo-saxãs para atender às exigências econômicas de empresas e capitais norte-americanos: “Tal ampliação teórica é, ao mesmo tempo, uma sofisticação de seus argumentos, uma toma de posição por uma universalização de direitos individuais e, em especial, um afastamento do direito das lutas por transformação social. [...] Preceitos ideológicos capitalistas são enunciados sem subterfúgios como sentidos imediatos do direito. A quantificação econômica do direito é o corolário último dessa sofisticação do saber jurídico brasileiro. (MASCARO, 2016, p. 24)

5 Como ensina Roberto Lyra Filho (1980, p. 8), os problemas do ensino jurídico estão diretamente relacionados à concepção que se tem de direito, pois “sem tal reflexão, acabaríamos preconizando um ensino jurídico, o tradicional, que só transmite a lei do mais forte e chama de não jurídico o direito dos oprimidos”.

6 Boaventura de Sousa Santos (2011) registra que, no relatório “Sistema Judicial e Racismo”, feito em 2004 pelo *Centro de Estudios de las Américas*, o movimento negro brasileiro apontou a carência de formação em racismo dos profissionais do direito.

nós, professoras mulheres feministas, somos frequentemente questionadas por nossas posições, categorizadas como aquelas que estudam assuntos de menor importância ou “não-jurídicos” e, até mesmo, diminuídas em nossa credibilidade teórica. Mais de uma vez, uma das autoras foi referida por colegas docentes como “aquela professora de direitos humanos”, em tom pejorativo.

As questões de gênero e raça praticamente não são abordadas nas disciplinas clássicas do direito. Não há, por exemplo, uma hermenêutica jurídica que problematize questões de gênero tampouco um direito civil que aborde questões raciais. A criminologia crítica, que mostra como o direito penal nada mais é que uma forma de controle social de pessoas negras e pobres, ainda é pouco estudada, e até mesmo uma disciplina como o direito do trabalho passa ao largo das questões sobre divisão racial e sexual do trabalho. Uma análise dos programas de disciplina e da bibliografia indicada nas faculdade de direito, em qualquer lugar do país, confirma tais assertivas. Aliás, professores e professoras permanecem utilizando e indicando autores “clássicos”, que, em sua maioria, são homens brancos da elite jurídica brasileira, e, na bibliografia complementar, listam renomados teóricos europeus ou norte-americanos – que, coincidentemente, também compõem uma elite de homens brancos. O Direito Constitucional talvez seja o melhor exemplo dessa predominância masculina branca e da influência estrangeira nos conteúdos e bibliografias dos cursos jurídicos.

Por outro lado, o modelo adotado é o do ensino bancário (FREIRE, 1987), por meio do qual professores depositam informações a serem memorizadas pelos discentes. Sem nenhuma formação em pedagogia, professores e professoras de direito – que, em sua maioria, exercem uma profissão jurídica de destaque - ministram aulas ditando a letra da lei e fazendo comentários a partir de decisões judiciais e da doutrina manualesca, sem nenhum tipo de diálogo com os alunos e alunas. Sem estímulo à criticidade e à criatividade, estes se limitam a copiar – ou, em tempos de *selfies*, a tirar fotos do quadro – e a decorar o que lhes é passado, acumulando informações sem nenhuma reflexão crítica ou relacionada à realidade social. Professores e professoras muitas vezes lecionam por status social ou por vaidade, pouco se preocupando em aprender e praticar novas metodologias que proporcionem a autonomia e a emancipação dos alunos. E nós, professoras mulheres feministas, somos pautas de comentários hostis quando inovamos e colocamos em prática metodologias ativas que descontroem o formato tradicional de ensino.

Na esfera da pesquisa, percebemos que as investigações se limitam à elaboração dos trabalhos de final de curso ou, quando muito, à iniciação científica, cuja temática dificilmente ultrapassa questões doutrinárias e jurisprudenciais e quase nunca traz relatos de experiência com movimentos sociais e grupos subalternizados. Continuamos realizando pesquisas predominantemente teóricas e embasadas em autores europeus - homens, na maioria das vezes – e com metodologias clássicas que pregam uma neutralidade e uma objetividade científica inexistentes.

É mínimo o quantitativo de pesquisas de campo e do uso da pesquisa-ação e de

metodologias como o grupo focal e a história oral, por exemplo; quando ultrapassam a teoria, as pesquisas jurídicas se limitam a análises dados, de processos ou de sentenças judiciais, ou trazem uma análise comparativa entre sistemas jurídicos de países diversos. Se verificarmos as pesquisas com temáticas feministas ou que abordem questões raciais, o resultado será semelhante. E nós, pesquisadoras mulheres feministas, sofremos da mesma discriminação narrada anteriormente: somos consideradas pesquisadoras de menor valor, por trabalharmos temas destituídos de cientificidade e sem relevância para a evolução do direito.

Exemplificando este lamentável cenário, na Faculdade Nacional de Direito, dos 46 (quarenta e seis) projetos de pesquisa com financiamento público no ano de 2016⁷, no curso de graduação, apenas 2 (dois) abordam questões de gênero, nenhum deles trata de questões raciais e 1 (um) projeto tematiza a arte - um saber subalternizado - como instrumento de luta por direitos humanos. Quando olhamos para os grupos de pesquisa da graduação, ativos em 2018⁸, constatamos que apenas 1 (um) deles, do total de 7 (sete), tematiza a violência de gênero e nenhum se relaciona às questões raciais.

Por seu turno, a extensão, em geral, é reduzida à prática jurídica em escritórios modelos e/ou ações de assistência jurídica em locais públicos, que se limitam a tirar dúvidas ou a realizar atendimentos jurídicos. Em algumas instituições, a extensão é prevista como disciplina da grade curricular, limitando-se a proporcionar debates teóricos em sala de aula; em outras, ela simplesmente não existe – ou aparece em forma de visita externa a instituições jurídicas, somente para que a faculdade cumpra as exigências do Ministério da Educação.

É de se lamentar que muitas faculdades, marcadas por um fascismo do *apartheid* social, transformaram-se em castelos neofeudais, onde só podem entrar aqueles que fazem parte do seu corpo discente e docente. De maneira flagrante, as faculdades de direito têm-se mostrado herméticas ao diálogo com os grupos sociais, bem como com outras áreas do saber, científico ou não. (SANTOS, 2011, p. 89)

E, em regra, nas ações de extensão também não encontramos transversalidade com as temáticas de raça e de gênero ou apoiadas em teorias feministas, muito menos a valorização das ações que problematizam as relações de colonialidade. Ao contrário, nós, mulheres e professoras feministas, somos alvos de crítica por desenvolvermos projetos “não-jurídicos” – não faz muito tempo, soubemos de críticas ao nosso projeto de extensão que trabalha direito e arte no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, na perspectiva da descolonialidade do conhecimento e da valorização de outros saberes como instrumento de luta por direitos humanos, sob os argumentos da desimportância

7 Dados disponíveis no site da Faculdade Nacional de Direito, no endereço: <http://www.direito.ufrj.br/images/stories/_direito/arquivos/documentos/alunos_bolsistas_2016.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018. Não existem dados do ano de 2017.

8 Dados disponíveis no site da Faculdade Nacional de Direito, no endereço: <<http://www.direito.ufrj.br/index.php/grupos-projetos>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

e da “não-juridicidade.”

Na melhor das hipóteses, alunos e alunas se organizam, muitas vezes informalmente e sem reconhecimento institucional, em coletivos de assessoria jurídica popular que realizam extensão e educação popular nos moldes freirianos. Apesar de contarmos com vários SAJUs, NAJUPs, CAJUs e coletivos do tipo por todo o Brasil, sabemos que esse número é insuficiente, que as dificuldades são imensas e que a maioria dos grupos tem poucos participantes – 5 a 12 alunos, em média. Ou seja, a atuação desses grupos não abrange a totalidade dos discentes, sendo, por vezes, até desconhecida da maioria deles.

Nesse ponto, a Faculdade Nacional de Direito da UFRJ tem bons exemplos: desde 2012, o Najup Luiza Mahin realiza extensão com grupos subalternizados, como o MST e comunidades quilombolas do Rio de Janeiro. Há também o curso de extensão Promotoras Legais Populares, com o objetivo de sensibilizar mulheres e estudantes para questões de gênero, a partir da troca de experiências e dos aportes das teorias feministas.

Ainda assim, na FND, das 10 (dez) atividades de extensão ativas em 2018⁹, apenas 4 (quatro) trabalham com grupos subalternizados – incluindo os dois já citados – e apenas dois deles tematizam questões raciais (o NAJUP, no trabalho com quilombolas, e o projeto sobre mulheres presas no Rio de Janeiro - que, em sua maioria, são mulheres negras). Por isso, insistimos, apesar das excelentes iniciativas existentes, ainda não temos nas faculdades de direito uma prática extensionista abrangente e eficaz, capaz de cumprir a contento a finalidade de colocar os universitários em contato com a realidade social e proporcionar uma prática descolonial.

4 | DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: METODOLOGIAS FEMINISTAS E DESCOLONIAIS QUE NOS ENSINAM A TRANSREDIR

Compreendendo as colonialidades da universidade e as marcas conservadoras do ensino jurídico brasileiro, apresentaremos opções metodológicas descoloniais e feministas rumo à descolonização da universidade.

Porém, antes de pensarmos em qualquer prática universitária, é fundamental descolonizarmos o nosso olhar e o nosso agir, tanto em nosso cotidiano como em nossa atuação profissional. Se é importante questionarmos o que é o saber e a quem ele serve na modernidade capitalista, mais importante ainda é criarmos consciência da subalternização oriunda da hierarquia colonial que divide o mundo em humanos e não-humanos e enxergarmos em que medida reproduzimos essa colonialidade em nossa práxis. Ou seja, a mera modificação de conteúdos ensinados/estudados e a adoção de metodologias descoloniais não levará à descolonização do saber se

9 Dados disponíveis no site da Faculdade Nacional de Direito, no endereço: <<http://www.direito.ufrj.br/index.php/grupos-e-projetos>>. Acesso em: 25 abr. 2018

não problematizarmos nossa própria atuação acadêmica, seja como docentes, seja como discentes. A opção descolonial requer uma profunda mudança de perspectiva em nossas vidas para que tenhamos um discurso coerente com nossa prática. Reconhecer colonialidades para desestabilizá-las, nos descolonizarmos para praticar a descolonialidade.

[...] é inquestionável que uma mudança nos conteúdos que são implantados nas instituições educativas será ociosa e improdutivo se não gerar efetivas transformações na própria concepção do que significa conhecer, em quem e para quem se produz o saber, em encontrar as vias para desprender-se de objetos de estudo e métodos disciplinares com a finalidade de reflexionar sobre problemáticas que afetam 'a vida no lugar' (PALERMO, 2014, p. 126, tradução nossa)

Por isso, começamos apresentando pedagogias descoloniais que não dizem respeito diretamente ao universo restrito da sala de aula, para que possamos compreender a descolonialidade como opção de desprendimento do que está dado, ou seja, como opção de desaprendizagem para uma nova aprendizagem que vai nos conectar com outro modo de ser, estar, pensar, agir e reagir no mundo. Tais pedagogias servem, primordialmente, às lutas sociais de libertação de povos e comunidades subalternizadas e muito nos ensinam sobre outro modo de olhar. Acreditamos que, a partir delas, podemos reinventar a pesquisa e a extensão universitárias por meio de práticas *desde e com* povos e comunidades colonizados.

Iniciamos com a feminista aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, que se destaca pela prática da história oral andina e da sociologia das imagens. Cusicanqui foi uma das fundadoras da THOA – Taller de Historia Oral Andina, plataforma de investigação historiográfica dos anos 80 que recuperou a história dos movimentos indígenas na Bolívia, buscando o resgate da memória coletiva e a afirmação/projeção do povo indígena como cultura, teoria e epistemologia. “A partir de uma espécie de micropolítica situada e iconoclasta, o trabalho de história oral rompia também com o mito de umas comunidades indígenas invisibilizadas no isolamento e na pobreza e enclausuradas em um passado de imobilidade e penumbra cognitiva” (RIVERA CUSICANQUI, 2015, p. 15, tradução nossa). Esse específico trabalho de história oral se deu durante longos períodos de assembleias, encontros culturais, reuniões internas, rituais, marchas e manifestações públicas, por meio de diálogos bilingües¹⁰ e interculturais ancorados na escuta ativa e densa, que resultaram em diversas formas de comunicação não escrita: teatro, rádio-novela, vídeo e exposição fotográfica.

A partir dessa experiência, de divergências com o desvirtuamento da THOA e da constatação de que os meios audiovisuais tocam mais a sensibilidade humana do que a palavra escrita, a autora passou a explorar a sociologia das imagens, trabalhando com fotografias, telas, e, principalmente, produzindo vídeos – como o documentário

10 Cusicanqui (2015) defende o bilingüismo como prática descolonizadora, na medida em que só o uso das diversas línguas possibilita um diálogo de igual para igual com povos e comunidades que não falam a língua hegemônica.

ficcional *Wut Walanti: Lo irreparable* – o qual, sintetizando texto e imagem, conta o vivido explorando outras sensibilidades. Com os vídeos, Cusicanqui passou a trabalhar a história oral a partir da montagem de relatos gravados e a relacioná-la com metáforas que abrem as possibilidades reflexivas. Assim, a ideia central da sociologia das imagens é

o trabalho de reflexão sobre e a partir das práticas do olhar. Ver e olhar, olhar e representar, são caminhos que devem ser percorridos com uma consciência do *self* – o eu do investigador – que a maioria das matérias acadêmicas ignora. Esta consciência do eu começa por distinguir o olhar focalizado do olhar periférico, e de praticar ambos através de andanças etnográficas de rua, que se refletem nos registros. As formas de registro vão variando desde a descrição escrita até a busca de diálogos horizontais com as pessoas que serão fotografadas. (RIVERA CUSICANQUI, 2015, p. 295, tradução nossa)

As práticas da autora boliviana nos abrem múltiplas possibilidades para a pesquisa e a extensão no direito, especialmente na área dos direitos humanos. A história oral e a sociologia das imagens são metodologias feministas que muito nos ensinam sobre o olhar descolonial e possuem um efetivo potencial emancipatório, tanto no que concerne ao resgate histórico e à memória coletiva de grupos marginalizados – e aqui no Brasil não faltam povos indígenas, quilombolas e outras comunidades nominadas de “tradicionais” que permanecem subalternizados – como no que diz respeito à modificação da nossa forma de olhar o mundo.

Para tanto, devemos praticar o exercício permanente da crítica e da autocrítica. Por isso, merece atenção a denúncia da autora sobre o colonialismo interno que reproduzimos na academia e nas políticas públicas. Para a autora (2010), há um discurso multicultural liberal que teatraliza povos indígenas sob a justificativa do reconhecimento de direitos, mas que, na verdade, não passa de uma nova forma de colonização por parte das elites internas. Resumidos a funções simbólicas a serviço do espetáculo midiático-estatal, indígenas são tratados como objetos e não como sujeitos de sua própria história. Ela se refere às políticas estatais de “proteção” e “reconhecimento” dos indígenas da Bolívia, mas a reflexão cabe perfeitamente a todo tipo de política pública brasileira que, com o mesmo argumento, objetifica grupos oprimidos e os insere numa lógica de mercado. Do mesmo modo, a classe intelectual reproduz internamente a colonialidade quando constrói pirâmides de capital simbólico nas universidades da América Latina que, conectadas a universidades norte-americanas¹¹, elegem grupos subalternizados como objeto de estudo, sem interagir, de fato, com as populações estudadas.

Tais reflexões nos fazem perceber a necessidade de mantermos um cuidado constante em nossas atividades. Não podemos incorrer no erro dessa teatralização

11 Rivera Cusicanqui (2010) critica o grupo modernidade/colonialidade, pela sua atuação verticalizada e pelos neologismos do pensamento descolonial, bem como o fato de o grupo ter obtido reconhecimento – e criado “novos gurus” – em razão da atuação em universidades norte-americanas. Pensamos que esta crítica é importante, porque nos alerta para o risco de sermos coloniais em nossas salas de aula e em nossas instituições, ainda que tenhamos o discurso descolonial.

ou no uso de pessoas como objeto/mercadoria, tampouco estabelecer relações hierárquicas que retirem a agência e a centralidade de quem sempre esteve à margem.

Na mesma linha, com base nas teorias de Frantz Fanon, Paulo Freire e Zapata Olivella, Catherine Walsh (2014), que tem sua prática acadêmica vinculada a movimentos indígenas e afrodescendentes do Equador e da Bolívia, propõe o uso da escrita da memória coletiva de povos e comunidades que vivem da tradição oral, como meio de dar visibilidade à diferença ancestral e à luta desses grupos diante das políticas públicas dirigidas às questões envolvendo racismo e discriminação.

Um exemplo se encontra no uso da memória coletiva entre as comunidades do afro-Pacífico equatoriano impactadas pelo extrativismo, o cultivo de palma e a situação de violência provocada pela regionalização do conflito colombiano e pela cumplicidade entre narcotraficantes, interesses capitalistas e extrativistas e o suposto esquecimento estatal. (WALSH, 2014, p. 66, tradução nossa)

Para ela, a metodologia descolonial orienta inversões e rupturas conceituais e possibilita nossa compreensão sobre a resistência e existência desses povos e comunidades diante do horizonte colonial, fortalecendo as relações de aprendizado. A finalidade da escrita da memória é, segundo a autora, um forma de posicionar o significado dessa diferença e reconhecer saberes, cosmovisões, espiritualidade e o bem-estar coletivo, como o *sumak kawsay* ou o bem viver postulado pelos povos indígenas, de modo que estas vozes sejam ouvidas, dentro e fora da academia. A ideia é pensar *desde* (Fanon) e *com* (Freire) os seres colonizados, de modo coletivo e intercultural, possibilitando aprendizagens e desaprendizagens libertadoras.

Adentrando nos muros da universidade, trazemos a proposta da feminista negra bell hooks (2013). Em sua obra *Ensinando a transgredir*, a autora propõe uma pedagogia engajada, a partir de um modelo holístico de aprendizado baseado no pensamento crítico, na educação como prática da liberdade e na possibilidade de um ensino que não reforce os sistemas de dominação existentes. A ideia dessa prática pedagógica é valorizar a expressão dos alunos e alunas e criar um sentimento de comunidade, que reconheça o valor de cada voz individual e que deixe todos à vontade para participar e compartilhar suas experiências, especialmente mulheres e alunos negros que não se sentem seguros para falar em ambientes dominados por homens brancos.

Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e leem uns aos outros [...] Ouvir um ao outro (o som das diferentes vozes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (hooks, 2013, p. 58).

A autora nos fala do necessário enfrentamento, em sala de aula, das opressões de raça, gênero e classe social, tanto por meio do diálogo aberto e participativo sobre esses temas, em que a centralidade esteja na voz dos alunos e alunas, como por meio

do autoquestionamento sobre o modo “como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa autoapresentação costumam ser moldados pelas normas de classe média” (2013, p. 245). Ou seja, a mudança não pode ser somente de conteúdo, mas deve ser metodológica, o que passa, necessariamente, pela autocrítica do próprio docente em reconhecer sua localização. Para ela, devemos ter em mente que “o racismo, o sexismo e o elitismo moldam a estrutura da sala de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar” (2013, p. 113) e que, por isso, precisamos criar estratégias pedagógicas que fissurem esse modelo pré-determinado e rompam o tradicional silenciamento, e isso acontece afirmando a presença dos alunos e alunas e seu direito de falar, priorizando a narrativa confessional e relacionando a experiência individual com a realidade concreta e com a temática estudada. Se todos, e não somente os grupos marginalizados, somos mais estimulados a participar dos debates quando o tema tem relação direta com nossas vidas, encontramos, então, o caminho para um aprendizado prazeroso.

A autora enfatiza, ainda, que uma pedagogia engajada deve ser crítica, flexível às mudanças dos planos de aula de acordo com cada turma, consciente de sua dinamicidade, desapegada da obsessão por notas e avaliações e resistente ao formato da aula-espetáculo. E, para nossa alegria, pontua o lugar de Eros e do erotismo em sala de aula, o que nos faz lembrar da carnavalização waratiana¹²: as aulas devem ser espaços de prazer, entusiasmo e amor, sem que isto se confunda com falta de seriedade, e os professores e professoras podem amar e ser amados por seus alunos e alunas.

Sobre as dificuldades enfrentadas pela pedagogia engajada, bell hooks (2013) alerta: professores e professoras temem aderir às novas práticas por receio de não serem respeitados ou de serem considerados pouco acadêmicos, alunos e alunas não se adequam em razão do hábito da educação bancária, todos temem as tensões inerentes às problematizações sobre opressões de gênero, raça e classe, docentes têm medo de perder o controle da sala de aula, discentes nem sempre conseguem se libertar de suas próprias amarras e se entregar à prática libertadora.

A experiência de bell hooks nos faz pensar em novas metodologias feministas e descoloniais para a sala de aula das faculdades de direito. Podemos começar retirando a centralidade da voz docente e praticando a escuta ativa dos alunos e alunas sobre suas próprias experiências, em encontros que se organizem em círculos e aproximem os participantes de forma horizontalizada. Precisamos descer do pedestal em que a cultura bacharelesca nos colocou e horizontalizar nossas relações, de modo a estimular a autonomia e a criticidade discente e a fissurar o silenciamento próprio dos

12 “A carnavalização da sala de aula atrai, seduz como lugar de transgressão; é um ‘jardim suspenso’ no irreal mundo da universidade que abre uma brecha, para que se sintam queridos em seus impulsos vitais aqueles que neles se instalam”, permitindo a quebra das relações autoritárias e hierarquizadas e “a experimentação do desejo, assim como as manifestações de afeição”. (WARAT, 2000, pp. 148-150)

cursos de direito, hoje cada vez mais frequente em aulas que mais parecem cursos preparatórios para concursos. Mudar o formato dos seminários/congressos também é premente, não só para que as mesas cumpram a paridade de gênero e raça, mas para que não haja mesas no formato tradicional: uma “autoridade” no tema fala sozinha em um palco elevado e os presentes apenas escutam, tendo a fala oportunizada somente ao final, quando sobra tempo para perguntas. Temos que trazer a sociedade para dentro dos nossos debates, inserindo representantes das comunidades e dos grupos subalternizados, para que falem desde o seu ponto de vista.

É fundamental, também, a abordagem do pensamento crítico, não dogmático, e a tematização, em todas as disciplinas, das opressões de gênero, raça e classe, de forma contextualizada com as desigualdades constitutivas da sociedade brasileira. Precisamos reestruturar a matriz curricular e as bibliografias de cada disciplina e, cada vez mais, realizar eventos jurídicos sobre esses temas.

Igualmente na perspectiva intramuros, Zulma Palermo (2014) nos apresenta um detalhado relato sobre vários encontros realizados em universidades latino-americanas (reuniões, seminários, jornadas, colóquios), dos quais participaram docentes e discentes com a finalidade de pensar sobre práticas pedagógicas descoloniais. Partindo da premissa do diálogo horizontal e participativo, da centralidade dos “saberes fora do lugar” e da reconstrução das genealogias locais, o relato traz algumas estratégias descoloniais apontadas nas discussões: a) reflexão crítica sobre a literatura clássica e busca por opções fora das correntes e escolas estéticas que foram moldadas pelo ocidente e que manipulam a linguagem com conceitos e categorias considerados universais. Se a linguagem molda os imaginários e produz nossas subjetividades, precisamos modificá-la, e isto passa pelo uso de novos conceitos e categorias; b) insurgência contra a imposição da língua hegemônica e reconhecimento de outras línguas; c) reescrita da história a partir da genealogia das comunidades e dos povos colonizados, notadamente a partir de investigações acadêmicas; d) abandono de currículos e textos oficiais que invisibilizam as diferenças, para que o docente, falando a linguagem dos estudantes, possa dar centralidade à voz e à experiência de vida deles, deixando-os à vontade para tomar a palavra na sala de aula; e) recuperação da afetividade ocultada pelo cientificismo ocidental; e f) centralidade das “histórias mínimas” locais, em contraposição a uma história única universal.

Ao final, a autora traz algumas conclusões dos debates, das quais destacamos a preocupação com o lugar de enunciação, o entrecruzamento entre práticas e saberes e a necessidade de promoção de ações concretas, que vão desde “a que cânone responde o corpo de leituras que propomos aos estudantes, que teóricos legitimamos a partir da bibliografia obrigatória, com que critérios avaliamos, como estruturamos os conteúdos [...] (PALERMO, 2014, p. 144, tradução nossa)

5 | ENTÃO...

A experiência dessas autoras feministas nos inspira a pensarmos em nossas próprias possibilidades de descolonizar o ensino jurídico no Brasil.

Para a sala de aula: encontros com formatos diferentes, de preferência com todos em círculo, dentro e fora da universidade, que abandonem as longas exposições dogmáticas e teóricas e permitam um diálogo participativo, com a centralidade da voz dos alunos e alunas; abordagem das opressões de gênero, raça e classe de forma transversal em todas as disciplinas¹³, além da inclusão de disciplinas eletivas e, sobretudo, obrigatórias sobre esses temas – direito e estudos de gênero I e II, direito e questões raciais I e II e direito e diferenças de classe I e II, deveriam fazer parte da matriz curricular de todo curso de direito; uso de metodologias ativas que estimulem o raciocínio crítico, como a realização de debates e exercícios coletivos sobre casos práticos que envolvam sexismo, racismo e diferenças de classe; exibição e debate de documentários que abordem tais temas, com a participação de pessoas que representem a temática escolhida – em uma aula sobre direito à cidade, por exemplo, poderia participar um representante do MTST.

Para a pesquisa: realização de pesquisas de campo, usando metodologias e técnicas ativas, tais como a pesquisa militante, a pesquisa-ação, a observação participante, os grupos focais e a história oral, de modo a aproximar os acadêmicos da realidade social, porque se “para os pesquisadores acadêmicos o ponto de partida é o mundo ‘lá fora’[...] para o povo em geral, o problema é ‘a nossa terra’ e ‘a nossa gente’”. (D’SOUZA, 2010, p. 160). Este uso se faz necessário tanto nos trabalhos de final de curso como na iniciação científica, mas, principalmente, nos projetos de pesquisa do corpo docente. É importante que as faculdades organizem cursos e oficinas sobre essas metodologias, para que todos se capacitem nessas práticas. Neste aspecto, merece destaque a Rede de Pesquisa Empírica em Direito, organização de pesquisadores envolvidos com pesquisa empírica, que, desde 2011 vem promovendo encontros que capacitam os participantes nas práticas de campo¹⁴.

Também devemos ampliar e diversificar os temas das pesquisas, abordando as colonialidades de gênero, raça e classe, de modo a problematizar a realidade social brasileira e questões do contexto local onde vivem os alunos e alunas: uma aluna

13 Concordamos com as muitas críticas à estrutura arbórea e disciplinar da universidade, que fragmenta o conhecimento numa perspectiva cartesiana, mas pensamos que começar pela mudança da matriz curricular é uma possibilidade mais concreta, pelo menos no Brasil. Sobre o tema, Santiago Castro-Gómez (2007, p. 87, tradução nossa) traz ideias interessantes: “uma universidade onde os estudantes possam ser coautores de seus próprios planos de estudo, matriculando-se, já não nas estruturas fixas de um programa particular, mas em uma *rede de programas*. O estudante poderia navegar, assim, entre diversos programas de pós-graduação e graduação, conectados em rede, não somente no interior de uma só universidade, senão em várias universidades. Penso em uma estrutura onde os professores possam pertencer a vários departamentos, facilitando assim o exercício da transdisciplinariedade [...]. Penso na utilização massiva das novas tecnologias para a criação de programas virtuais, desescolarizados, em que o aprendizado possa ser interativo com as máquinas”.

14 Recomendamos a obra *Pesquisar empiricamente o direito* (2017), lançada pela REED no Encontro de 2017, em Feira de Santana, na Bahia, do qual participamos.

moradora da Maré investigando as relações de gênero e a violação de direitos das mulheres na comunidade, um aluno do sertão do Ceará pesquisando as violações de direitos da comunidade quilombola de sua cidade. É espantosa a carência de pesquisas no direito que problematizam questões locais. Uma das autoras, em sua experiência docente em faculdade do sertão cearense, constatou que, em 10 anos de curso, apenas dois TCCs abordaram temas relacionados às peculiaridades do município, ambos na área do direito ambiental: um sobre a (falta de) arborização da cidade e outro sobre a crise hídrica e a seca no sertão.

Para a extensão: prévia capacitação do corpo docente e discente em educação popular e assessoria jurídica popular, baseadas na pedagogia de Paulo Freire. Sem compreendermos o que funda a pedagogia como prática da liberdade, e o sentido de emancipação, não conseguiremos fazer uma boa ação extensionista; realização de atividades fora dos muros da universidade, organizadas em conjunto com grupos subalternizados, a partir de suas demandas, que não se reduzam a encontros pontuais, mas sejam contínuas e durante um tempo considerável; proposição de atividades que abordem, de forma interseccional, gênero, raça e classe, ainda que o tema seja mais amplo – por exemplo, nosso projeto “A arte e a luta por direitos humanos no Complexo da Maré”, da FND, realizará, na próxima fase, oficinas envolvendo música e racismo, a partir da demanda do grupo com o qual trabalhamos.

Creemos que todas essas práticas podem moldar um novo horizonte universitário. Reconhecemos que as dificuldades são imensas, dada a resistência dos mais apegados à tradição jurídica e à força do mercado neoliberal, que, cada vez mais, vem transformando as faculdades de direito em cursos preparatórios para concurso e para o Exame de Ordem. Mas, seguimos acreditando.

Ousar, inovar, arriscar, desestabilizar, reagir, resistir, resignificar, desapegar, desconstruir, e, sobretudo, descolonizar, são nossas palavras de (des)ordem.

Concluimos com Maria Caovilla (2016, pp. 280-281):

Descolonizar o ensino jurídico requer libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideais impregnados pelas elites hegemônicas, abrindo seu espírito para o recebimento do novo. Descolonizar é despertar no educando a criticidade, o seu espírito crítico, para que, assim, possa questionar a estrutura de poder usurpada pelo sistema neoliberal.

[...] Requer, ainda comungar com a luta concreta pela libertação dos oprimidos, pois esta atitude possibilita o sentimento do *bem-viver*, a consciência coletiva da realidade local e, principalmente, o despertar para a consciência crítica.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La frontera*. Tradução de Carmen Valle. Madrid, Capitán Swing Libros, 2016.

BERNER, Vanessa Oliveira Batista. Democracia no Brasil: uma crise política e institucional. In: DE GIORGI, Raffaele; TORRACA, Lia Beatriz Teixeira (Orgs.). *Os espaços da democracia no Brasil e os*

- limites do direito*. Rio de Janeiro: Eulim, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B4uYprBdP-V8THk4UnhTREo4Wnc>>. Acesso em 24 abr. 2018.
- BRANDÃO, Gildo Marçal. Linhagens do Pensamento Político Brasileiro. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 48, no 2, 2005, pp. 231-269.
- CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. *Descolonizar o direito na América Latina: o modelo do pluralismo e a cultura do bem-viver*. Chapecó: Argos, 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto ceroy el diálogo de saberes, pp. 79-92. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas (Col.)*, Universidad Central Bogotá, Colombia, 2007, n. 26, pp. 92-101.
- D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da "globalização". In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Introducción. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (Orgs.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 5, pp. 7-41, jan. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos, pp. 8-23. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.
- LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado: sobre a reforma do ensino jurídico*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.
- LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Rev. Estud. Fem.*[online], 2014 [publicado originalmente na revista *Hypatia*, em 2010], vol.22, n.3, pp.935-952.
- _____. Colonialidad y género. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (Orgs.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. Disponível em: <<http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com.br/2015/04/pdf-tejiendo-de-otro-modo-feminismo.html>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- MACHADO, Maíra Rocha (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*

global, pp. 127-168. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. A crise brasileira e o direito. *Lavra Palavra*, 2016. Disponível em: <<https://lavrpalavra.com/2016/05/03/a-crise-brasileiro-e-o-direito/#more-3200>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: MIGNOLO, Walter et. al. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, pp. 107-130. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.

_____. *Sociología de la imagen: ensayos*. Buenos Aires: Tinta Limón. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que's pa'largo, 2014. Disponível em: Acesso em: 30 abr. 2018.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

DIREITO DOS IDOSOS EM UMA UNIDADE DE CUIDADOS CONTINUADOS INTEGRADOS

Ane Milena Macêdo de Castro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Campo Grande – MS

Josyenne Assis Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Campo Grande - MS

Gleice Kelli Santana de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Campo Grande – MS

Anna Alice Vidal Bravalhieri

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Campo Grande – MS

Danielle Mayara Rodrigues Palhão de Rezende

Prefeitura Municipal de Rio Brilhante – MS
Rio Brilhante - MS

Lariane Marques Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Campo Grande – MS

Francielly Anjolin Lescano

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS
Campo Grande – MS

Tuany de Oliveira Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

Campo Grande – MS

Alexandra Bazana da Silva Costa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

Campo Grande – MS

Edivania Anacleto Pinheiro

Hospital São Julião
Campo Grande – MS

RESUMO: Introdução: O processo de envelhecimento populacional deve ser acompanhado, tendo em vista que traz consigo não apenas modificações na estrutura etária, mas o aumento nos índices de morbidade, agravos e procedimentos médicos, além do aumento das doenças crônico degenerativas. Nesse sentido, a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso (Lei nº 8.842/1994 e 10.741/2003) vêm com o objetivo de assegurar os direitos sociais do idoso. Dentre eles, o direito à saúde merece destaque na busca de alternativas que favoreçam condições para promover sua autonomia, integração e participação na sociedade. Objetivo: Descrever como as políticas voltadas aos idosos têm sido utilizadas e vivenciadas no contexto de um hospital de reabilitação. Metodologia: Trata-se de um resumo elaborado pelas enfermeiras do programa de Residência Multiprofissional em um hospital de Campo Grande - MS. Resultados:

Durante a internação, o paciente e seu cuidador recebem informações sobre como será o seu período de reabilitação e informações gerais sobre seu estado de saúde, pois consideramos fundamental a criação de vínculo e confiança do paciente na equipe multiprofissional que irá realizar os cuidados. Toda forma de atendimento é direcionada a promoção da autonomia, levando em consideração suas expectativas, opiniões, crenças, fragilidades e buscando que esse paciente obtenha reintegração familiar, retorne as suas atividades de vida diária de forma segura e tendo conhecimento de seus direitos. Conclusão: Tal formato de atendimento leva em consideração o respeito aos direitos dos idosos e se torna fundamental a medida que o envelhecimento é um fenômeno mundial em progressão constante.

PALAVRAS-CHAVE: Idosos; Direitos; Política de Saúde; Estatuto.

ABSTRACT: Introduction: The process of population growth must be carried out, considering that not only the changes in structure, but also the increase in morbidity rates, medical problems and procedures, as well as the increase of chronic degenerative diseases. In this sense, the National Policy on the Elderly and the Statute of the Elderly (Law 8,842 / 1994 and 10,741 / 2003) arrived with the objective of guaranteeing the viability of the elderly. Among them, the right to health deserves attention in the search for alternatives that favor the conditions of mobility, integration and participation in society. Objective: To describe how the policies aimed at the soil suffered and experienced the context of a rehabilitation hospital. Methodology: This is a summary prepared by the nurses of the Multiprofessional Residency Program at a hospital in Campo Grande - MS. Results experienced: During hospitalization, the patient and his / her state of health, as it is fundamental to create an experience and information about the state of health, since it is fundamental to create a bond and trust in the multiprofessional patient. Every form of service was oriented to the promotion of life, considering their expectations, opinions, beliefs, fragilities and seeking a family reintegration, returning as their activities of daily and safe life and having knowledge of their rights. Conclusion: The format of care takes into account the rights of the elderly and becomes fundamental, a measure that is an action of a world in constant progression.

KEYWORDS: Seniors; Rights; Health Policy; Statute.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de envelhecimento populacional deve ser acompanhado, tendo em vista que traz consigo não apenas modificações na estrutura etária, mas o aumento nos índices de morbidade, agravos e procedimentos médicos, além do aumento das doenças crônicas degenerativas (SIQUEIRA, 2007).

Em reconhecimento à importância desse fenômeno que vem ocorrendo no Brasil, a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) vêm com o objetivo de assegurar os direitos sociais do idoso. Estes documentos discutem os direitos fundamentais do idoso relacionados aos seguintes

aspectos: à vida, à liberdade, ao respeito e à dignidade, a alimentos, saúde, educação, cultura, esporte e lazer, profissionalização do trabalho, previdência social, assistência social, habitação e ao transporte. Dentre eles, o direito à saúde merece destaque na busca de alternativas que favoreçam condições para promover sua autonomia, integração e participação na sociedade como prevê a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (Portaria nº 2528/2006).

Os países têm buscado, cada vez mais, compreender o processo de envelhecimento populacional, procurando alternativas para “manter seus cidadãos idosos socialmente e economicamente integrados e independentes” (KALACHE, 2008). Isso porque a presença crescente de pessoas idosas na sociedade impõe o desafio de inserir o tema do envelhecimento populacional na formulação das políticas públicas e de implementar ações de prevenção e cuidado direcionados às suas necessidades, subsidiando a organização de uma rede com capacidade para ofertar serviços e ações no âmbito da proteção social (BATISTA et al., 2008).

As políticas públicas serão efetivas no processo de envelhecimento bem sucedido quando colocadas em prática, ou seja, ao promover ações que desenvolvam as normas propostas tem-se visto resultados com sentidos positivos que impulsionam uma velhice saudável de prazer, bem estar e qualidade de vida. Por isso, para se tornar eficaz a implementação das políticas públicas voltadas à esta clientela necessita-se de um trabalho laboral mútuo e interdisciplinar (VERAS, 2007).

2 | PROBLEMA DE PESQUISA

Articulação para provimento de recursos capazes de assegurar qualidade da atenção à saúde da pessoa idosa.

3 | OBJETIVOS

Descrever como as políticas voltadas aos idosos têm sido utilizadas e vivenciadas no contexto de um hospital de reabilitação.

4 | RESULTADOS ALCANÇADOS

Dentre as diretrizes da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa algumas principais permeiam a atuação da equipe multiprofissional na atenção ao idoso que são: promoção do envelhecimento ativo e saudável; atenção integral, integrada à saúde da pessoa idosa e estímulo às ações intersetoriais, visando à integralidade da atenção. Se adequando as diretrizes das políticas já existentes e buscando qualidade no atendimento dessa população, algumas estratégias são utilizadas pela equipe

multiprofissional.

Durante a internação de idosos na unidade de Cuidados Continuados Integrados, o paciente e seu cuidador participam de momentos em que recebem informações sobre como será o seu período de reabilitação e informações gerais sobre seu estado de saúde. Neste primeiro contato, consideramos fundamental a criação de vínculo e confiança do paciente na equipe multiprofissional que irá realizar os cuidados de forma individualizada utilizando ferramentas como discussões de caso e criação do Projeto Terapêutico Singular.

É indispensável que nesse período de internação os idosos estejam constantemente acompanhados de um cuidador, pois esse direito é assegurado, devendo o órgão de saúde proporcionar as condições adequadas para a sua permanência em tempo integral, segundo o critério médico. Neste período, são realizadas educações em saúde e treinamentos voltados aos cuidadores para melhor acompanhar o período pós-alta garantindo que seja de forma ativa e segura.

Toda forma de atendimento é direcionada a promoção da autonomia do paciente idoso, levando em consideração suas expectativas, opiniões, crenças, fragilidades e buscando que cada vez mais esse paciente obtenha reintegração familiar e retorne as suas atividades de vida diária de forma segura.

Neste contexto, os profissionais de saúde devem atuar não apenas colocando em prática os artigos das Políticas e do Estatuto, mas também informando à população idosa a existência deste documento, garantindo-lhe o conhecimento de seus direitos nele reafirmados. Tal formato de atendimento leva em consideração o respeito aos direitos dos idosos e se torna fundamental, à medida que o envelhecimento é um fenômeno mundial em progressão constante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.842, de 4 de Janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de Outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm

BRASIL. Portaria n. 2.528, de 19 de Outubro de 2006. Aprova a política nacional de saúde da pessoa idosa. Diário Oficial Da União, Brasília, DF. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html

BATISTA, A. S; JACCOUD, L. B; AQUINO, L. Envelhecimento e dependência: desafios para a organização da proteção social. Brasília, DF. MPS, SPPS; 2008.

CAVALIN, B. A; FERREIRA, M. C. G; FERREIRA, M. A. **Política nacional do idoso e sua implementação na assistência de enfermagem.** Rai. Rum., v. 2, n. 01, p. 155. Rio de Janeiro, jun, 2014.

COSTA, N. R. C. D.; AGUIAR, M. I. F.; ROLIM, I. L. T. P.; RABELO, P. P. C.; OLIVEIRA, D. L. A.; BARBOSA, Y. C. **Política de saúde do idoso: percepção dos profissionais sobre sua implementação.** Rev. Pesq. Saúde, n. 16, v. 2, p. 95-101, mai-ago, 2015.

KALACHE, A. **O mundo envelhece: é imperativo criar um pacto de solidariedade social.** Ciênc Saúde Coletiva, v. 13, n. 4, p. 1107-11, 2008.

LADEIRA, S.; TERRAZAS, F. V.; LIUZZI, A.; JUBILUT, L. L.; ZYLBERSZTAJN, J. **Coleção: Cartilhas sobre Direitos Humanos.** Centro de Direitos Humanos – CDH. São Paulo - SP, 2005.

RODRIGUES, R. A. P.; KUSUMOTA, L.; MARQUES, S.; FABRÍCIO, S. C. C.; CRUZ, I. R.; LANGE, C. **Política nacional de atenção ao idoso e a contribuição da enfermagem.** Texto Contexto Enfermagem, jul-set; n. 16, v. 3, p. 536-45, Florianópolis, 2007.

SIQUEIRA, F. V.; FACCHINI, L. A.; PICCINI, R. X.; TOMASI, E.; THUMÉ, E.; SILVEIRA, D. E.; VIEIRA, V.; HALLAL, P.C. **Prevalência de quedas em idosos e fatores associados.** Rev. Saúde Pública, v. 41, n.5, p. 1-7. São Paulo, out., 2007.

VERAS, R. **Envelhecimento populacional e as informações de saúde do PNAD: demandas e desafios contemporâneos: Introdução.** Cad. Saúde Pública, n. 23, v. 10, p. 2463-2466. Rio de Janeiro, out., 2007.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: SOBRE CONSERVADORISMOS, FUNDAMENTALISMOS E PÂNICOS MORAIS

Cristiano Figueiredo dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Instituto de Física
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: A reivindicação de igualdade para os que amam fora da norma heterossexista tem sido uma pauta constantemente reiterada frente a oposição que se faz aos direitos das pessoas LGBT, especialmente por parte de grupos conservadores de grandes religiões monoteístas. O presente artigo versa sobre como conservadorismos, fundamentalismos e o acionamento de pânicos morais influem no direito a educação das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Trata-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, qualitativa, elaborada a partir de artigos e livros já publicados nas áreas do direito, da sociologia, da antropologia e da educação, principalmente. Parece existir em ambientes escolares e educacionais uma lógica que opera a partir da exclusão, da diferenciação e da violência homofóbica que se volta para pessoas LGBT. A ação orquestrada de grupos fundamentalistas conservadores resulta em ações legislativas e normativas que influem diretamente nas condições de acesso e permanência de pessoas LGBT a espaços

educacionais formais, o que esbarra tanto no direito à instrução quanto em uma série de outros direitos básicos como, por exemplo, o da dignidade da pessoa humana. A garantia dos direitos das pessoas LGBT precisa ser uma questão do compromisso em alcançar os ideais democráticos, emancipatórios e libertadores da Constituição Federal.

PALAVRAS-CHAVE: Religião, política, LGBT.

ABSTRACT: The claim to equality for those who love outside the heterosexual norm has been a constantly reiterated agenda in the face of opposition to the rights of LGBT people, especially by conservative groups of major monotheistic religions. This article deals with how conservatism, fundamentalism and the activation of moral panics influence the right to education of lesbian, gay, bisexual, transvestite and transgender (LGBT) people. It is an essentially bibliographical research, qualitative, elaborated from articles and books already published in the areas of law, sociology, anthropology and education, mainly. It seems to exist in school and educational environments a logic that operates from the exclusion, differentiation and homophobic violence that turns to LGBT people. The orchestrated action of conservative fundamentalist groups results in legislative and normative actions that directly influence LGBT people's access to and stay in

formal educational settings, which runs counter to both the right to education and a range of other basic rights, such as , the dignity of the human person. Ensuring the rights of LGBT people needs to be a matter of commitment to achieving the democratic, emancipatory and liberating ideals of the Federal Constitution.

KEYWORDS: Religion, politics, LGBT.

1 | INTRODUÇÃO

Os direitos humanos são, para Rodrigues (2011, p. 24), direitos históricos e socialmente determinados que têm em sua gênese direitos “de classe (dos proprietários), de gênero (dos homens) e, obviamente, dos brancos, notadamente dos europeus”. De maneira desigual, trabalhadores, mulheres, jovens, negros, indígenas e pessoas não heterossexuais estão, junto a outros grupos, permanentemente lutando pelo direito de viver com dignidade, contra autoritarismos e injustiças de todo o tipo. Historicamente, incorporar temas que envolvam esses grupos pode ter sido difícil mesmo entre grupos progressistas por serem temas, muitas vezes, encarados como questões menores ou mesmo uma não questão (RODRIGUES, 2011).

O presente artigo versa sobre como conservadorismos influem no direito a educação das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). De forma geral, argumentarei que existe uma articulação entre grupos fundamentalistas religiosos que, acionando pânicos morais, movimentam uma série de estratégias que visam impedir ou dificultar o exercício do direito a educação das pessoas que não se conformam à norma heterossexual.

Para tanto, realizei uma pesquisa essencialmente bibliográfica, qualitativa, elaborada a partir de artigos e livros já publicados nas áreas do direito, da sociologia, da antropologia e da educação, principalmente.

O texto se apresenta dividido em três partes, das quais a primeira se presta a tecer uma breve aproximação entre o direito à educação e sua ligação com expressões da sexualidade nos espaços educacionais escolares no contexto brasileiro, tomando como fio condutor da discussão a heteronormatividade, a homofobia, o bullying homofóbico e o surgimento de algumas políticas públicas neste cenário. Na segunda parte me aproximo da conceituação, da contextualização e de como se colocam em prática a mobilização e efetivação dos conservadorismos, fundamentalismos religiosos e pânicos morais, elucidando o debate pelo que se convencionou a chamar de “ideologia de gênero” e pelas articulações pretensas no Movimento Escola Sem Partido. Na terceira parte, sem querer finalizar a discussão, apresento algumas considerações que julgo importantes diante das problemáticas apresentadas.

2 | DIREITOS HUMANOS E SEXUALIDADE

O Brasil é um país signatário de tratados internacionais e documentos similares que tratam da igualdade entre as pessoas e também da proibição de discriminação como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto de San José da Costa Rica e a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções (PEREIRA; BAHIA, 2011). Contudo, Rodrigues (2011) indica que

O rol de violações aos direitos humanos que atinge as pessoas devido à orientação sexual ou identidade de gênero ainda constitui um padrão sistemático e global. A comunidade LGBT além de não ter seus direitos civis reconhecidos na maioria dos países, continua sendo vítima de discriminação, violência, abuso, perseguição e agressão constantes. Atualmente, relações homossexuais entre adultos continuam sendo criminalizadas em 80 países (11 deles na América Central e no Caribe). Em sete países, a pena para esse “crime” é a execução. (RODRIGUES, 2011, p. 28).

Expressões da sexualidade que não se conformem a uma determinada, naturalizada e suposta norma são, assim, entendidas com fatores que podem, embora não deversem, ser motivo de obstrução de acesso a direitos. É preciso, nas palavras de Rios (2018, p. 87), “realizar, no campo jurídico, o movimento verificado nas ciências sociais, dotando de legitimidade dando consistência a um saber jurídico sobre sexualidade, esfera da vida fundamental no contexto da sociedade contemporânea”. Ao advogar por um direito democrático da sexualidade, Rios (2018) assevera que este deve enraizar-se nos princípios dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, atuando simultaneamente no reconhecimento do igual respeito às diversas manifestações da sexualidade e no igual acesso de todos aos bens necessários para a vida em sociedade.

O rol dos direitos sexuais pode ser visto como desdobramentos dos direitos gerais de privacidade, liberdade, intimidade, livre desenvolvimento da personalidade, igualdade, bases sobre as quais se tem desenvolvido a proteção jurídica da sexualidade das chamadas “minorias”. Este é um ponto importante: focalizando sob esta perspectiva, questões tidas como específicas, minoritárias, vistas como exceções quase intoleráveis, porém admitidas, perdem a conotação pejorativa. Assim contextualizadas, discussões sobre direitos gays e de lésbicas são concretizações de princípios fundamentais e de direitos humanos de todos (assim como discriminação por motivo de sexo, cor ou religião), não exceções a minorias toleradas (RIOS, 2018, p. 105).

Se tomarmos a educação como campo de possibilidades de necessárias mudanças emancipatórias e lugar de ideais da efetivação democrática, cabe destacar que o Brasil vincula-se, no plano internacional, à Convenção da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) relativa à Luta contra Discriminação no Campo do Ensino, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais e à Cúpula Mundial de Educação de Dakar (PEREIRA; BAHIA, 2011).

No âmbito nacional, o artigo sexto da Constituição Federal consagra a educação como um direito fundamental e, no artigo 205, ela é apresentada como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, entre outras coisas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante o direito à escola a todas as pessoas, sem discriminação. O atual Plano Nacional de Educação apresenta diretrizes com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Embora a importância da educação seja amplamente destacada em documentos nacionais e internacionais, espaços educacionais como a escola parecem figurar, por vezes, como lugares que, segundo Viganò e Laffin (2016, p. 108), “produzem diferentes formas de exclusão, evasão ou violências influenciando as identidades dos sujeitos jovens e adultos que se autodeclaram lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais – LGBT”.

Os direitos humanos e o direito à diferença, ao contrário do que se poderia pressupor, causam polêmica e estranhamento. Essa tensão aumenta significativamente se o direito humano em questão está relacionado à seara dos direitos sexuais e reprodutivos. Mesmo em âmbitos regulatórios internacionais, que definem como os direitos humanos dever ser compreendidos na esfera global (Correa, 2009), não é raro perceber que quando o direito das mulheres e os direitos sexuais e reprodutivos emergem no debate há setores conservadores que se contrapõem, mesmo, à inserção da pauta e do debate nesses organismos (VENCATO, 20015, p. 16).

Isso porque uma lógica heteronormativa instaura-se em diversos processos sociais e, conseqüentemente, educacionais. Dentro dessa perspectiva, não só existe o dualismo entre heterossexualidade e homossexualidade como uma primazia da primeira sobre a segunda, tornando-a compulsória e naturalizada. Segundo Miskolci (2009, p. 157), “a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto”. Louro (2011, p. 66) destaca que “O campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual”.

Assim, tomarei de empréstimo o que Borillo (2010) nomina de homofobia como tentativa de abarcar tanto processos individuais de preconceito, rejeição e discriminação como mecanismos excludentes que se alicerçam de forma mais socialmente instituídos.

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai

Homofobia e bullying homofóbico são apontadas como sendo fatores que minam as oportunidades educacionais e de aprendizagem e evidências dão conta de que a exposição ao bullying homofóbico resulta em redução da frequência escolar, abandono precoce da escola e queda de desempenho e rendimento acadêmico, estando fortemente associado à evasão escolar e, no caso de pessoas transgênero, o elevado nível de assédio associa-se, além das instâncias já mencionadas, à diminuição das aspirações educacionais (UNESCO, 2013).

O *bullying* homofóbico pode ter efeitos adversos na saúde mental e psicológica dos jovens, o que por sua vez tem um impacto negativo na sua educação. Estudos mostram uma associação clara entre *bullying* homofóbico que se repete ao longo do tempo na escola e depressão, ansiedade, perda de confiança, retração, isolamento social, culpa e distúrbios do sono. Alunos que são alvo de *bullying* homofóbico na escola têm maior probabilidade de pensar em se machucar - e maior probabilidade de cometer suicídio – que os jovens em geral. (UNESCO, 2013, p. 22).

Cabe destacar que uma pesquisa de ações discriminatórias no ambiente escolar de 2009 indica que “de maneira geral, o preconceito, é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país” (FIPE, 2009, p. 69). Além disso, é fundamental que se tenha em mente que América Central e do Sul são indicadas como regiões com altos índices de assassinato de pessoas trans (mais de 74% dos casos mundiais) e que, neste contexto, o Brasil figura como infeliz líder absoluto apresentando quase o quádruplo de casos do segundo lugar (TGEU, 2016). Viganò e Laffin (2016) apresentam dados de outras pesquisas que indicam números próximos a 60% de professores dizendo considerar inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais, quase 50% dizendo não saber abordar o tema em sala de aula e mais de 70% de estudantes de Vitória (ES) afirmando já terem sofrido algum tipo de violência verbal por conta de orientação sexual.

É diante deste cenário que as temáticas de gênero e sexualidade, frequentemente vêm à tona no debate público especialmente quando se trata da discussão de políticas públicas que se prestam a alterar a configuração exposta, isso quer dizer, mecanismos que teriam por finalidade combater a desigualdade e a exclusão e permitir ou facilitar o acesso e a permanência das pessoas LGBT nos espaços educacionais, assegurando e viabilizando as aspirações contidas em documentos nacionais e internacionais que versam sobre educação.

O que se apresenta é que se por um lado, em muitas ocasiões, grande parte da discussão sobre sexualidade realizada no campo da Educação é entremeada por tabus (PEREIRA; BAHIA, 2011), ignorância e desconhecimento (LOURO, 2000; VIGANO; LAFFIN, 2016). Contudo, por outro lado, nas últimas décadas, as transformações sociais relacionadas a mulheres e pessoas LGBT, entre outros grupos, têm resultado na afirmação de seus direitos e na conquista de espaços de afirmação de sua cidadania

(MOREIRA; CÂMARA, 2013) não, porém, sem resistências.

Os embates resultam em desdobramentos que ocorrem nos âmbitos do Executivo, do Judiciário e do poder Legislativo, sendo que neste último os avanços são refratários em relação aos dois primeiros (FACCHINI et al., 2013). Exemplos recentes incluem os planos municipais e estaduais, bem como a discussão do plano nacional de educação, em 2016, e sobre a Base Nacional Comum Curricular, desde 2017 que, em muitos casos, tiveram os termos gênero, sexualidade e orientação sexual paulatinamente suprimidos. Em realidade, retrocessos no desencadeamento das discussões sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual parecem ocorrer desde 2010.

Dentre os retrocessos, diversos estados e municípios têm aprovado leis que proíbem qualquer discussão sobre gênero e diversidade sexual nas escolas públicas. Um exemplo é a Lei n.º 4.576, de 15 de fevereiro de 2016, do município de Nova Iguaçu, que veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino da rede pública do município, o que inclui a proibição de qualquer ação que vise ao combate da homofobia. Além disso, há projetos e leis que procuram proibir professores e professoras de fazer qualquer menção a gênero ou sexualidade no desenvolvimento de seu trabalho, estabelecendo uma verdadeira cultura da “mordaça” e de afronta ao direito constitucional da livre manifestação do pensamento bem como ao direito de liberdade de expressão da atividade intelectual e exercício da profissão (AMARO, 2017, p. 141-142).

Considero importante destacar, diante desta exposição, alguns documentos que se apresentam como importantes e que amparam a discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual nos contextos escolares e educacionais e que, por vezes, são ignorados. Incluem-se aí os Princípios de Yogiakarta e as Metas do Milênio da ONU (de 2000) para ações de enfrentamento a toda espécie de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, a própria Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional de Direitos Humanos II, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, os Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres (2004 e 2007), o Programa Brasil sem Homofobia, o Texto-Base da Conferência Nacional para Políticas LGBT e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT.

Muitos dos documentos acima detalhados são elaborados e ganham vigência a partir de 2002, o que merece destaque em função do contexto social em que se inserem. Para Machado (2016), diferentemente do que ocorreu entre os anos 1970 e 2000, a partir de 2005 os movimentos feministas e LGBT passam a serem demonizados por líderes políticos católicos conservadores e da bancada evangélica do Congresso Nacional. Segundo Natividade (2013), a instituição de uma política pública nacional voltada para minorias sexuais, resultante da articulação entre Organizações não Governamentais, Movimentos Sociais e Poder Público, foi encarada como perigosa por ameaçar ‘valores cristãos’ e ‘da família’.

Estudos sobre políticas públicas voltadas para LGBT dão conta de que ausência

de suporte jurídico é um ponto de fragilização dos avanços conquistados para este público (FACCHINI, 2013). Alguns pontos de instabilidade foram apontados nas políticas do período em tela, como foi o caso do Programa Brasil sem Homofobia (BSH), sobre o qual Daniliauskas (2011) destaca a ausência de uma unidade de gestão inicial e a fragilidade do financiamento dos recursos, feitos principalmente por meio de emendas parlamentares. Facchini et al. (2013) ressaltam a disparidade entre os programas de direitos humanos e os planos nacionais de políticas para as mulheres, aprovados por meio de decretos, contra o BSH e o Plano Nacional LGBT que, denotando uma cautela política, foram apenas publicados e divulgados pelo Governo Federal.

De toda forma, há que pensar na relação entre os grupos conservadores e sua atuação política na seara da educação, especialmente no que concerne à questões que envolvam gênero, sexualidade e diversidade sexual, ponto que passo a me dedicar na próxima sessão.

3 | CONSERVADORISMOS, FUNDAMENTALISMOS E PÂNICO MORAL

A garantia dos direitos fundamentais de uma série de sujeitos parece ser obstaculizada pelo embate conservador contra conquistas e a visibilidade de movimentos de minorias, de forma que o foco na moral sexual da agenda conservadora se volta especialmente para os direitos relacionados à equidade de gênero e à diversidade sexual e de gênero. Cristãos têm conseguido uma expressiva representação política pela disputa de cargos eletivos, principalmente legisladores, predominantemente a partir de partidos de centro-direita (FACCHINI; SÍVORI, 2017).

Organizados como bancada no Congresso Nacional, na sua atuação pública, parte importante desses parlamentares evoca uma visão idealizada de unidade de “povo de Deus” como suposta maioria nacional para agitar ansiedades morais com um relato apocalíptico no qual os direitos e políticas para as mulheres e LGBT, além de cercear a liberdade religiosa, ameaçariam a integridade moral das crianças e da família brasileira (FACCHINI; SÍVORI, 2017, p. 6).

Almeida (2017, p. 03) denomina as “forças que trabalham a favor da contenção, da restrição e do retrocesso de alguns direitos garantidos com a promulgação da Constituição de 1988” de onda conservadora. Ela certamente inclui evangélicos conservadores (sobretudo pentecostais), mas não se constitui somente destes, não podendo, portanto, ser entendida como uniforme. A referida onda tem raízes no contexto da abertura política do país e talvez seja hoje quase que instantaneamente associada à denominada Bancada Evangélica do Congresso Nacional, caracterizada por Almeida (2017, p. 06) como “um conjunto de deputados ‘moralistas’ que ameaçam a laicidade do Estado brasileiro”.

O âmbito educacional é um espaço em que as disputas morais sinalizam tensões entre política e religião que nos levam a discussões sobre processos de secularização

e visões da laicidade do Estado democrático (CARVALHO; SÍVORI, 2017). Sobre este quesito, Valente (2018) aponta a impossibilidade da aplicação do modelo de laicidade francês no Brasil, considerando as características culturais de cada país. Seria possível dizer que a construção de uma laicidade brasileira está intimamente ligada à uma identidade religiosa, o que, certamente reflete em espectros para além dos religiosos e políticos.

No que se refere a estas ligações, “as forças católicas são fortes o suficiente para colocar a disciplina de Ensino Religioso no currículo escolar” (VALENTE, 2018, p. 115) e, assim, “a religiosidade não só atravessa a prática docente, de acordo com a configuração de crenças de cada professor, mas também possui consequências para a socialização das crianças que frequentam o espaço escolar” (VALENTE, 2018, p. 123).

A educação religiosa articula-se com a discussão dos direitos humanos e da sexualidade na medida em que alguns pontos defendidos por certo entendimento de ensino religioso esbarram de forma contrastante com a promoção da diversidade, inclusive sexual. Carvalho e Sívori (2017), por exemplo, citam que, em uma análise do material didático disponível para a prática do ensino religioso no Brasil, as pesquisadoras Debora Diniz e Tatiana Lionço concluem que

haveria uma recusa do reconhecimento da diversidade no país, seja ela de cunho religioso ou outro. Por meio de retóricas específicas, o material tenderia a incitar um “etnocentrismo cristão” por meio de uma clara diferença na representação de cada religião. [...] as ambições argumentativas do material vão muito além do ensino religioso *stricto sensu*, buscando intervir inclusive no ensino de ciências. Esse é o caso da biologia, por meio do contraste entre evolucionismo e criacionismo e também sobre a polêmica questão do início da vida. [...] os materiais também contribuem para a marginalização de uma série de grupos minoritários, como pessoas com deficiência e a população LGBT. (CARVALHO; SÍVORI, 2017, p. 18-19).

Fica claro, no que concordamos com os autores, que a escola passa a se configurar como um espaço cada vez mais turbulento de disputas morais e que o ambiente escolar

passa a ser lócus cada vez mais estratégico das aspirações hegemônicas cristãs, para a difusão massiva de seus valores, indo de encontro a valores republicanos, como liberdade de ensino, os direitos humanos, a equidade e a própria diversidade religiosa (CARVALHO; SÍVORI, 2017, p. 22).

Se a participação católica é uma constante no desenho de políticas educativas no Brasil, Carvalho e Sívori (2017) destacam que merecem atenção a entrada dos, o crescente protagonismo e a radicalização da agenda moral conservadora na educação liderada por atores evangélicos. Contudo, é importante observar que, como destacado por Facchini e Sívori (2017), é precoce interpretar “evangélicos” a partir de uma noção de unidade. Conforme indicações de Cowan (2014), nem em seus passos iniciais em

direção as instâncias políticas esse grupo apresentou a suposta unicidade do “povo de Deus” e, para ir mais adiante, segundo Almeida (2017), “evangélicos” ainda é um termo em acirrada disputa atualmente no Brasil.

De qualquer forma, têm ascendido às instâncias políticas focando sua atuação nos direitos reprodutivos, sexuais e à família por caminho, principalmente, do Legislativo e do Executivo, já que o Judiciário tem um perfil predominantemente elitizado, tradicional e católico (ALMEIDA, 2017).

O argumento de um sujeito coletivo, “os católicos”, ou “os evangélicos”, como um segmento homogêneo no que tange às questões relativas aos direitos reprodutivos das mulheres, à homossexualidade, à transexualidade e à igualdade de gênero, não quer reconhecer a multiplicidade de vozes presentes entre os sujeitos que se denominam católicos ou evangélicos, sejam eles fiéis comuns ou clérigos das mais distintas instituições religiosas (SOUZA, 2014, p. 202).

A preocupação com a moral sexual e reprodutiva já figurava nas origens do que Cowan (2014) denomina Nova Direita brasileira. Se por um lado, “Historicamente auto-identificados como apolíticos, os evangélicos do Brasil inicialmente evitaram qualquer envolvimento com o ambiente ‘mundano’” (COWAN, 2014, p. 104), por outro lado

Quando o governo militar gradualmente cedeu, representantes de várias vertentes começaram a sugerir uma nova abordagem, mais conciliadora, para a política secular. [...] À medida em que, no final dos anos 1970 e 1980, o abandono do apoliticismo desdobrou-se, evangélicos moralmente conservadores dominaram a esteira dos políticos que se auto-identificavam como crentes. Liderados por batistas e assembleianos, esses políticos defendiam a remoralização como seu ponto de entrada no mundo “sujo” da política nacional. Eles supervisionavam o processo pelo qual os evangélicos entraram no legislativo nacional, emergindo como automeada vanguarda da defesa contra a crise moral iminente (COWAN, 2014, p. 109).

Inicialmente as preocupações do grupo eram menos com questões morais e mais com questões maiores, havendo portanto uma crítica, desde muito cedo, por parte dos “evangélicos” mais progressistas àqueles que centraram suas questões acerca da moralidade. Segundo Cowan (2014, p. 112), “os evangélicos de outras vertentes começaram a denunciar a natureza reacionária da política evangélica emergente: sim, os irmãos devem entrar na política, mas não com o propósito urgente da moralidade, como foi o presente caso”.

Almeida (2017) menciona que a preocupação com o moralismo é uma herdeira, no Brasil, do protestantismo norte-americano que ao lado do temor do terrorismo islâmico compõe o sentido do termo “fundamentalismo”, utilizado frequentemente nos meios de comunicação, principalmente nas redes sociais, como uma acusação contra “os evangélicos”. Amorim e Salej (2016, p. 40) consideram que o fundamentalismo religioso “define-se pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate”. Souza (2014, p. 189) assevera que “O moralismo sexual na política atrai e é reivindicado por vários segmentos religiosos, em especial

católicos e evangélicos”.

A influência de grupos religiosos “evangélicos” conservadores tem sido apontada como um dos entraves da efetivação de direitos humanos, sexuais e reprodutivos, concentrando potencial para modular ódio e preconceito às minorias. Consideremos, por exemplo, que “o processo de construção destes direitos [humanos, sexuais e reprodutivos] sofre influências que, por vezes, o comprometem, a exemplo de grupos religiosos considerados conservadores” (TAQUETTE, 2013, p. 74) e que

no cenário da educação, os ainda pequenos avanços em direção à inclusão desse debate nas escolas e formações docentes são também impactados pelo aumento significativo, no debate público, da interferência dos fundamentalistas religiosos (VENCATO, 2015, p. 17).

O engessamento de processos educacionais mais justos e dignos são destacados por Tolomeotti e Carvalho (2016), quando indicam

Impondo um jogo discursivo de apagamentos e de contradições, as manobras políticas e as proposições religiosas conservadoras engessam as pautas necessárias para um processo de escolarização mais justo e digno, importando-se em classificar, vigiar, controlar, corrigir os corpos e as sexualidades de mulheres, homens, crianças, pessoas transgêneras, queers, abjetas ou inqualificáveis nas normas (TOLOMEOTTI, CARVALHO, 2016, p. 83).

Almeida (2017) alerta que não se pode esquecer que a onda conservadora, apesar do componente religioso evangélico, centra-se sobre quatro linhas de força, quais sejam, a econômica, a moral, a securitária e a interacional (ALMEIDA, 2017). Desta seara, convém ressaltar o interesse por proposições legislativas que incidem diretamente sobre as mulheres e/ou pessoas LGBT, tais como aquelas defendidas pela Assembleia de Deus, por exemplo, como o Estatuto do Nascituro (que propõe estender direitos das crianças e adolescentes ao feto – a começar pelo direito à vida, Projeto de Lei, PL, 487/2007), o Estatuto da Família (que seria definida como constituída tão somente pela união de um homem com uma mulher, PL 6583/2013) e o de Cura Gay (que suspende o trecho de uma resolução do Conselho Federal de Psicologia que proíbe o tratamento e cura de homossexualidade, além de vetar manifestações preconceituosas em relação aos homossexuais, PL 4931/2016).

Essa reação toda pode ter relação com mecanismos que emergem a partir do medo social com relação às mudanças. Miskolci (2007) indica que na investigação sociológica dos pânicos morais o foco é a dinâmica de mudança social em meio a um processo de disputa de limites morais da sociedade, exprimindo as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamento e estilo de vida. “Cohen criou o conceito de pânicos morais para caracterizar a forma como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos” (MISKOLCI, 2007, p. 11).

Os pânicos morais instigam, por outra parte, ansiedades coletivas e discursos de ódio, contra gays, lésbicas e pessoas trans em geral, e especificamente contra a atuação da “esquerda LGBT” na política nacional, que é construída como “minorias barulhentas”, desviante e ameaçadora, privilegiada, antidemocrática e autoritária, cuja vontade é imposta a uma maioria nacionalista cristã (CARVALHO; SÍVORI, 2017, p. 34).

Capaz de aglutinar disposições coletivas e deslocar objetos e significantes, os dispositivos comunicativos e mecanismos sociais dos pânicos morais resultam em agitação de ansiedades sociais relativas a disposições morais. Carvalho e Sívori (2017) indicam alguns de seus efeitos

Em primeiro lugar, a entronização, por um lado, dos empreendedores morais que os promove, e a desumanização, por outro lado, dos bodes expiatórios feitos responsáveis pela ameaça anunciada. Em segundo lugar, sua capacidade de interpelar outros atores políticos e os cidadãos em geral, que se veem obrigados a assumirem o compromisso moral de se posicionar “do lado do bem”, pois de outro modo se imaginam encarnando o monstro recriado pelo alerta denunciado (CARVALHO; SÍVORI, 2017, p. 24).

Evangélicos conservadores fundamentalistas tem tido enorme atuação em questões que envolvam sexualidade no campo das políticas públicas educacionais, de forma geral, dificultando ou impedindo ações que se voltam para a diminuição de desigualdades. Carrara e colaboradores (2018) no lembram que

Assistimos a uma crescente disseminação de pânicos morais, desde a decisão da Presidente Dilma Rousseff de suspender em 2011 o projeto Escola Sem Homofobia após pressão e protestos de parlamentares moralmente conservadores e/ou vinculados às chamadas bancadas religiosas no Congresso Nacional até as investidas mais recentes que resultaram na eliminação das referências a gênero, diversidade e orientação sexual dos Planos de Educação em todo país em 2015. Já no governo de Michel Temer, em 2016 e 2017, acompanhamos os debates sobre a chamada “Escola sem Partido” e a própria supressão pela Câmara dos Deputados da expressão “perspectiva de gênero” do documento que orienta a competência do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (atualmente renomeado para Ministério dos Direitos Humanos). Certa ansiedade paranoica, amplificada pelas redes sociais, alastra-se em direção à proibição de expressões artísticas e manifestações contra intelectuais, como aconteceu com a exposição Queer Museu, em Porto Alegre, e com a vinda da professora Judith Butler ao Brasil, em 2017 (CARRARA; FRANÇA; SIMÕES, 2018, p. 7).

Se por um lado evangélicos são um grupo de expressiva importância no que se refere à composição e atuação da denominada bancada evangélica, a igreja católica é fundamental no que se refere ao acionamento do pânico moral que se instaura com a ascensão do que se denominou “ideologia de gênero”, como resultado de uma noção resultante da “contraofensiva católica à Conferência da ONU em Beijing” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Segundo Miskolci e Campana (2017) as origens das ideias que sustentam a existência de uma “ideologia de gênero” estão em textos do então cardeal Joseph Ratzinger datados de 1997. Dez anos depois, na V Conferência Geral do Episcopado

Latino-Americano e do Caribe, a noção de uma “ideologia de gênero” aparece no “Documento de Aparecida”, que estabelece uma agenda comum contra tal ideologia. A noção, contudo, também aparece em outros documentos oficiais tais como o Conselho Pontifício para a Família e a Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no Mundo.

O conceito “ideologia de gênero” é elaborado por intelectuais católicas/os convocados pelo Vaticano para articular a resistência contra o avanço das pautas feministas no âmbito internacional do desenvolvimento, especialmente a partir da Conferência Internacional sobre População (Cairo, 1994) e da Conferência Mundial sobre Mulheres (Beijing, 1995) (Corrêa; Petchesky; Parker, 2008) e divulgado mundialmente pelos movimentos Pró-Vida e contra direitos LGBT (Cornejo-Valle; Pichardo, neste volume). (CARVALHO, SÍVORI, 2017, p. 30).

O termo “ideologia de gênero” foi cunhado por setores conservadores da Igreja Católica, adotado também por denominações protestantes e rapidamente incorporado à linguagem destes grupos. Contudo, “ele descarta, sem discussão, tudo aquilo que já se sabe sobre a produção social dos femininos e dos masculinos, mesmo que isso seja insustentável do ponto de vista científico” (AMORIN; SALEJ, 2016, p. 37).

Sobre este termo, Carvalho e Sívori (2017) asseveram

O construto “ideologia de gênero”, por um lado capta eficazmente a disposição contra o reconhecimento positivo da diversidade sexual e de gênero e, por outro, por meio do descrédito ativado pelo termo “ideologia” estimula o desprestígio tanto das perspectivas dos movimentos feministas, LGBT, de minorias e direitos humanos em geral, como da abordagem científica e da produção acadêmica sobre o assunto (CARVALHO; SÍVORI, 2017, p. 30).

O estandarte moral pelo qual tal noção opera reúne não somente a Igreja Católica, mas também organizações não governamentais denominadas de “pró-vida”, organizações evangélicas e outros grupos que apoiam a “causa” por razões não apenas religiosas (como é o caso do Programa Escola sem Partido, por exemplo) e que compartilham preocupações políticos-culturais, agindo política, jurídica e midiaticamente (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Organizações católicas e evangélicas têm encontrado parcerias para obstaculizar direitos para mulheres e população LGBT (SOUZA, 2014).

No Brasil, como indica Biroli (2018), as instâncias de participação previstas na CF tiveram incremento a partir dos anos 2000 e isto tem relação com a chegada de um partido cujas bases históricas estiveram nos movimentos sociais (Partido dos Trabalhadores, PT) à Presidência da República, permitindo uma permeabilidade inédita do Estado a movimentos como o feminista e LGBT. Se por uma vertente as iniciativas educacionais das diferenças avançam durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), é justamente a partir de 2011 que a hegemonia da noção de “ideologia de gênero” se estabelece no Brasil, popularizando-se na luta pela aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014.

As eleições de 2010 ampliaram a bancada neopentecostal no Congresso Nacional brasileiro e, não por acaso, alguns de seus representantes tomaram o controle de comissões como a de Direitos Humanos, evitando avanços em projetos de interesses de mulheres, indígenas, negros, homossexuais, entre outros. Iniciativas de combate a homofobia nas escolas foram desmontadas e houve uma sensível redução do espaço para o diálogo entre o governo federal e representantes dos movimentos LGBT (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 741).

Após esse momento de aproximação entre movimentos e governo, que rendeu diversas tentativas de garantia dos direitos de pessoas excluídas em função de suas identidades sexuais e de gênero, a partir de 2010, paulatina e gradativamente, como já explorado na primeira parte deste texto, as pautas vão sendo relegadas aos esquecimentos.

O Movimento Escola Sem Partido (MESP), em suas origens, presumia o combate a uma “doutrinação ideológica marxista” mas ganha importância no debate público quando seu projeto conflui para outra vertente da agenda conservadora, o combate à “ideologia de gênero”. A capilaridade de base tanto evangélica quanto católica é instrumento que fortalece a posição de seus propulsores (CARVALHO; SÍVORI, 2017) e em 2016 reunia 65 candidatos a vereador distribuídos por 14 estados brasileiros (AMORIM; SALEJ, 2016).

O MESP foi fundado pelo advogado Miguel Nagib em 2004 e preza pelo impedimento da difusão de valores contrários ao da família. Embora o foco principal seja a “ideologia de gênero” a regra se aplica também a posições políticas sobre outras questões, como a teoria da evolução das espécies e o heliocentrismo. Uma hierarquia entre família e escola é estabelecida, com o domínio incontestado da primeira. Isso porque o que extrai sobre o papel de professores é de que este seja um instrutor, repassador de conteúdos entendidos como neutros e objetivos (MIGUEL, 2016).

A argumentação que sustenta essa ideia é a de que os filhos são como se fossem propriedades dos pais, como fica flagrante no slogan “meus filhos, minhas regras”. O que não se observa, por vezes, é o que Miguel (2016, p. 605) indica ao afirmar que “ainda precisamos dessacralizar a ‘família’”. A família é também lugar de opressão e de violência”.

Faz-se importante destacar que, segundo Miguel (2016, p. 614), “O MESP afirma abertamente que deseja eliminar a liberdade de expressão dos professores”.

Os opositores das propostas de restrição da liberdade de cátedra, inspiradas na ofensiva religiosa contra a “ideologia de gênero” e no Movimento Escola Sem Partido, as denominam “leis da mordida”. São, de fato, projetos de criminalização da docência, entendida em seu sentido mais profundo – o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma. Impedem que a atividade profissional dos docentes seja exercida de modo pleno e também deixam professoras e professores à mercê dos pais. Uma vez que a caracterização do que é vetado e do que constitui “assédio ideológico” é extremamente vaga e subjetiva, qualquer educador, a qualquer momento, poderia se alvar de um processo. Longe de ser visto como partícipe do amadurecimento intelectual – e por que não?, político – dos

Por último, cabe destacar que existem diversos projetos de lei que visam combater a “doutrinação” ou a “ideologia de gênero” em tramitação no Congresso Nacional. Contudo, como bem coloca Miguel (2016, p. 216), “a pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem”.

4 | NOTAS FINAIS

Apesar de uma série de acordos legais e institucionais que salvaguardam o trato de questões da diversidade, inclusive a sexual, e que proíbam a discriminação em todas suas formas, em função de identidade de gênero e sexual, parece existir em ambientes escolares e educacionais uma lógica que opera a partir da exclusão, da diferenciação e da violência homofóbica que se voltam para pessoas LGBT.

Os embates que se dão no campo político de questões da sexualidade em discussões sobre educação envolvem tabus, ignorância e pânicos que, acionados por grupos conservadores fundamentalistas, resultam em ações legislativas e normativas que influem diretamente nas condições de acesso e permanência de pessoas LGBT a espaços educacionais formais, o que esbarra tanto no direito à instrução quanto em uma série de outros direitos básicos, como por exemplo, o da dignidade da pessoa humana.

Tanto evangélicos como grupos católicos, entre outros, articulam-se na empreitada estratégica dos pânicos morais, utilizando-se, por exemplo, da noção de “ideologia de gênero”, mas também se organizando na proposição de projetos de lei e ou mesmo na tentativa de alterar diretrizes nacionais como é o caso de algumas ações do Movimento Escola Sem Partido. Há que se confrontar e questionar uma série de pressupostos que organizam essas ideias e os diversos entendimentos que daí se extraem sobre direitos de crianças e adolescentes, educação e escola, liberdade de ensino, atuação de professores e, claro, sexualidade.

A garantia dos direitos das pessoas LGBT precisa ser uma questão de diversas instâncias e indivíduos comprometidos com uma visão de educação que leve em consideração todas as complexidades do cenário exposto. Concorrem como ideais a serem perseguidos para a mudança do contexto em questão, por exemplo, a criminalização da homofobia, a inadmissibilidade da institucionalização de “terapias reversivas” da homossexualidade, a despatologização de identidades trans e a severa e reiterada afirmação da laicidade do Estado.

É necessário assumir a responsabilidade de tornar o espaço educativo em um ambiente democrático e que represente os ensejos constitucionais de liberdade e

igualdade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 50, p. 1-27. 2017.
- AMARO, I. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 139-159. 2017.
- AMORIN, M. A.; SALEJ, A. P. O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do movimento escola sem partido. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, n. 1. p. 32-42. 2016.
- BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 83-94. 2018.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 141p.
- CARRARA, S.; FRANÇA, I. L.; SIMÕES, J. A. Conhecimento e práticas científicas na esfera pública: antropologia, gênero e sexualidade. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 71-82. 2018.
- CARVALHO, M. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas v. 50, p. 1-37, 2017.
- COWAN, B. A. “Nosso Terreno”: crise moral, política evangélica e a formação da ‘Nova Direita’ brasileira. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 30, n. 52. p. 101-125. 2014.
- DANILIAUSKAS, Marcelo. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2011.
- FACCHINI, R.; DANILIAUSKAS, M.; PILON, A. C. Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, p. 161-193. 2013.
- FACCHINI, R.; SÍVORI, H. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 50, p. 1-18. 2017.
- FIPE. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Relatório Analítico Final**: projeto de estudo de ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso 06 nov. 2018.
- LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000. 111p. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).
- LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, v. 03, n. 04, p. 62-70. 2011.
- MACHADO, L. Z. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado: Contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 47. 2016.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 16, p. 590-621, 2016.
- MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128. 2007.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182. 2009.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 5, p. 725-747. 2017.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. **Reflexões sobre currículo e identidade**: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.38-66.

NATIVIDADE, M. T. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. **Latitude**, Maceió, v. 07, n. 1, p. 33-51. 2013.

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 51-71. 2011.

RIOS, R. R. **Por um direito democrático da sexualidade**. In: BORRILLO, Daniel; SEFFNER, Fernando; RIOS, Roger Raupp (orgs). Direitos sexuais e direito da família em perspectiva queer. Porto Alegre: Editora da UFCSPA, 2018. p. 79-117.

RODRIGUES, J. **Direitos humanos e diversidade sexual**: uma agenda em construção. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Diversidade Sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 23-38.

SOUZA, S. D. “Não à ideologia de gênero!”: a produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, v. 28, n. 02, p. 188-204. 2014.

TAQUETTE, S. R. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 72-77. 2013.

TGEU. Transgender Europe. **Nota a imprensa**: Dia Internacional da Visibilidade Trans. 2016. Disponível em < https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/03/TvT_TMM_TDoV2016_PR_PT.pdf>. Acesso em 05 nov. 2018.

TOLOMEOTTI, T.; CARVALHO, F. A. Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 73-84. 2016.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Respostas do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO. 2013. 60p.

VALENTE, G. A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 1 (86): p. 107-127. 2018.

VENCATO, A. P. Estereótipos acerca de modelos não tradicionais de família em um curso de formação docente. **Áskesis**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 9-22. 2015.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 1, n. 1, p. 107-123. 2017.

O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS À LUZ DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E DOS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Aparecida França
Katlein França
Reginaldo França

RESUMO: No Brasil, o ingresso de candidatos nas Universidades Públicas, antes pacífico e incontroverso, se transformou em assunto polêmico, gerando acalorados debates e discussões, e até mesmo a manifestação do Supremo Tribunal Federal, em razão da aprovação e implementação de leis prevendo a reserva de cotas para minorias raciais. O privilégio concedido a uma parcela da sociedade sempre provoca a revolta entre os que não são aquinhoados pela mesma benesse, principalmente quando, nessa concessão, não são levados em conta valores como a meritocracia, o preparo intelectual e a luta anterior para se conquistar o lugar almejado em uma instituição de ensino. O objetivo deste artigo é abordar aspectos psicossociais (privilegio de uma raça) como base na utilização do sistema de cotas para o ingresso nas Universidades Públicas brasileiras e, se esse sistema estaria ou não, em consonância com os Princípios Constitucionais da Igualdade e da Dignidade Humana. Buscar-se-á, de forma equidistante, mostrar a controvérsia que existe quanto ao posicionamento da doutrina sobre a matéria, sem deixar de ponderar que sempre que se

cria um privilégio para alguém, outra pessoa estará sendo prejudicada. Não obstante a mais Alta Corte Brasileira tenha decidido de forma favorável à concessão de cotas, nada impede que se reflita sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de Cotas. Ação Afirmativa. Princípio da Igualdade. Princípio da Dignidade Humana.

ABSTRACT: In Brazil, the admission of candidates into public universities, before pacific and uncontroversial, became a controversial subject, generating debates and discussions, and even a manifestation of the Federal Supreme Court, due to the approval and implementation of legal provisions foreseeing a reservation of spots for racial minorities. The privilege given to a piece of the society always provokes a revolt among those who are not besieged by the same benefit, particularly when this concession does not consider a meritocracy, an intellectual preparation, and prior preparation to conquer a spot in an educational institution. The objective of this article is to address psychosocial aspects (privilege of a race) as a basis for the use of the “quota system” for admission into Brazilian Public Universities and if this system would be or not in line with the Constitutional Principles of Equality and Human Dignity. Seeking, in an equidistant way, to show the controversy that exists when giving a privilege for someone another person is

being harmed. Although the Brazilian High Court has decided favorably for the granting of quotas, there is no reason why it should not be discussed.

KEY WORDS: Spots System. Affirmative Accion. Principle of Equality. Principle of The Dignity of The Human.

1 | INTRODUÇÃO

A reserva de cotas para minorias raciais nas universidades públicas brasileiras foi considerada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 26 de abril de 2012, quando do julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental - APDF nº 186, impetrada pelo Partido Democratas – DEM, que objetivava declaração de inconstitucionalidade do critério utilizado pela Universidade de Brasília, que destinava 20% das vagas do exame vestibular a negros e pardos¹.

No Acórdão que considerou constitucional o critério adotado, foi ressaltado que:

Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

O nascedouro da questão das cotas para minorias raciais no Brasil deu-se com a promulgação da Lei Federal nº 10.558, de 2002, que, em seu art. 1º, criou o “*Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros*”.

O conceito de ações ou políticas administrativas surgiu nos Estados Unidos, no governo de John Kennedy, como resposta aos movimentos dos direitos civis, com destaque ao liderado por Martin Luther King. As autoridades governamentais norte-americanas viram-se forçadas a adotar medidas sociais para atenuar diferenças socioeconômicas que existiam na população negra, que se sentia marginalizada diante dos demais. Os resultados práticos desse movimento trouxeram, num primeiro momento, para a classe média afro-americana o direito a vagas em universidades e aos cargos públicos.

Anos após, entretanto, a Suprema Corte americana extinguiu referidas medidas, por entender que não fora atingido o propósito inicial de diminuir as desigualdades.

¹ Curiosamente, foi na própria Universidade de Brasília que, em 2007, houve a polêmica questão envolvendo os gêmeos idênticos Alex e Alan Teixeira da Cunha, de 18 anos, filhos de pai negro e mãe branca. A banca designada para a definição do direito às vagas, feita com base em fotografias, considerou um deles negro e outro branco. Depois a questão veio a ser corrigida.

2 I RESERVA DE COTAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

2.1 A Noção de Reserva de Cotas

O próprio termo “reserva de cotas” já indica que determinadas cotas não são oferecidas a todos os interessados ou capacitados para disputá-las. Já é um indicativo de privilégio, de discriminação para aqueles que não podem acessá-las.

Lincoln Frias (2013) desenvolveu um estudo intitulado “As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?”. Em seu trabalho procurou argumentar a questão moral que motiva o debate em torno tanto da ADPF, quanto à lei discutindo se é justo destinar vagas em universidades para pobres e negros; ou se é injusto que um negro ou um pobre entre na universidade pública com nota menor comparado aos candidatos não cotistas. Por sua vez, a cota racial é a reserva de vagas para membros de determinada cor, raça ou etnia sob o pretexto de igualdade de oportunidades.

Mesmo depois da decisão do Supremo Tribunal Federal, muitas outras normas se seguiram e hoje existe uma gama extensa de “reservas de cotas” não somente para os afrodescendentes, para os índios, para deficientes e também para alunos oriundos de escolas públicas.

Como exemplo, temos a Universidade Federal do Paraná (UFPR) que aderiu à política de ação afirmativa racial, social e para deficientes, destinando 20% das vagas para estudantes pertencentes ao grupo racial negro, que possuam traços fenotípicos que os caracterizem de cor preta ou parda, com a disponibilização de dez vagas oferecidas para indígenas (qualquer etnia do Brasil), disputadas no Vestibular dos Povos Indígenas do Estado do Paraná. Outros 20% das vagas são reservadas para estudantes que realizaram o Ensino Fundamental e o Médio exclusivamente em escola pública. A reserva ainda uma vaga em cada curso a pessoas que apresentarem deficiências que lhe tragam dificuldades para o desempenho de funções educativas na universidade, exigindo atendimento educacional diferenciado.

Este trabalho, no entanto, abordará somente uma das situações, a da questão racial.

2.2 As Ações Afirmativas

No entender de Joaquim Gomes (2001), as ações afirmativas “Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos

atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”.

O propósito da ação afirmativa seria, assim, o de fazer com que parcela marginalizada da população pudesse ser integrada à sociedade por interferência governamental e, ainda, pela própria sociedade, visando corrigir eventuais injustiças ou omissões historicamente ocorridas.

No caso das ações relativas às cotas para pessoas negras – para os defensores de sua implementação - representaria uma compensação pelo fato de que, a partir da abolição da escravidão no Brasil, em 1888, os negros, então escravos, sem recursos e sem condições culturais passaram a compor uma camada social marginalizada, condição essa que chegou, com poucas exceções até os tempos atuais.

As ações afirmativas são de duas espécies: i) as ações reparadoras e as ii) ações redistributivas. A ação afirmativa reparadora é um modelo compensatório e tem como função ressarcir os prejuízos causados, pelo setor público e por pessoas físicas ou jurídicas, nesses grupos sociais. Sob a ótica redistributiva a ação afirmativa está relacionada com a igualdade proporcional, com base no princípio do bem comum, na distribuição de direitos, privilégios e ônus, entre os membros da sociedade, implementados com artifícios visando reduzir ou eliminar iniquidades decorrentes da discriminação.

Daniela Ikawa (2008, p.76-77), em uma análise sócio-econômico da matéria, salienta que a redistribuição econômica abarca a necessidade de redistribuição de bens, sejam esses bens recursos, educação ou moradia, dentre outros, em decorrência de dois fatores: de uma desigualdade acentuada de classe e da pobreza. O primeiro fator tem cunho relativo, estando muitas vezes associado a uma hierarquia moral convencional que identifica indivíduos mais favorecidos, com maiores graus de respeito, e indivíduos menos favorecidos com menores graus de respeito (reconhecimento). O segundo fator tem cunho absoluto, estando relacionado a um patamar mínimo de subsistência não preenchido. Em ambos os casos, algum grau de redistribuição faz se necessário para restaurar o reconhecimento de um valor intrínseco ao indivíduo e para permitir que esse indivíduo desenvolva suas potencialidades de escolha e articulação.

Na opinião de Nilma Lino Gomes (2002, p.45), as ações afirmativas não se reduzem à concessão de cotas que promoveriam a igualdade de oportunidades de ingresso das minorias em determinados setores do mercado de trabalho e nas escolas. As cotas são apenas uma das estratégias de implementação dessas ações e, ao serem implantadas, desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnicos/raciais da sociedade. Talvez por isso elas incomodem tanto a sociedade brasileira, uma vez que ainda impera em nosso imaginário a crença de que somos uma “democracia racial”. Ora, a realidade social e educacional dos negros e mestiços, revelada pelas pesquisas mais recentes, tem nos mostrado o contrário”.

2.3 A Fixação de Cotas Tendo como Motivação as Ações Afirmativas

No julgamento da ADPF pelo Supremo Tribunal Federal, vários Ministros justificaram seus votos invocando a necessidade da adoção de ações afirmativas no intuito de corrigir erros e omissões históricas.

Todos acompanharam o voto do relator, Ministro Ricardo Lewandowski que afirmou em sua justificativa que “as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília estabeleceram um ambiente acadêmico plural e diversificado, tendo como objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas.

O Ministro Luiz Fux, identificou no comando constitucional a reparação de danos pretéritos do país em relação aos negros com base no artigo 3º, inciso I, da Constituição Federal, que preconiza, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

O Ministro Joaquim Barbosa ressaltou que “não se deve perder de vista o fato de que a história universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à condição de potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo, no plano doméstico, uma política de exclusão em relação a uma parcela expressiva da sua população”.

O Ministro Cesar Peluso afirmou que é fato histórico incontroverso o déficit educacional e cultural dos negros, em razão de barreiras institucionais de acesso às fontes da educação e que existe “um dever, não apenas ético, mas também jurídico, da sociedade e do Estado perante tamanha desigualdade.

O ministro Gilmar Mendes reconheceu as ações afirmativas como forma de aplicação do princípio da igualdade, salientando, em seu voto que o reduzido número de negros nas universidades é resultado de um processo histórico, decorrente do modelo escravocrata de desenvolvimento, e da baixa qualidade da escola pública, somados à “dificuldade quase lotérica” de acesso à universidade por meio do vestibular.

O Ministro Marco Aurélio disse que as ações afirmativas devem ser utilizadas na correção de desigualdades, com a ressalva de que o sistema de cotas deve ser extinto tão logo essas diferenças sejam eliminadas.

O último a votar, o Ministro Ayres Britto ressaltou que a Constituição legitimou todas as políticas públicas para promover os setores sociais histórica e culturalmente desfavorecidos. “São políticas afirmativas do direito de todos os seres humanos a um tratamento igualitário e respeitoso.

Embora se trate de uma decisão emanada da mais alta Corte do país, esta gerou inúmeros questionamentos por parte da doutrina, conforme se vê adiante.

3 | CONCEPÇÕES DOUTRINÁRIAS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIAS À RESERVA DE COTAS

3.4 Manifestações Favoráveis

Embora existam um expressivo número de publicações e trabalhos acadêmicos em defesa da reserva de cotas, estamos selecionando duas que praticamente esgotam os argumentos nesse sentido.

Maurício Santoro (2006) entende que a Constituição Cidadã de 1988 e os acordos internacionais de direitos humanos dos quais o país é signatário implicam o compromisso com políticas de ação afirmativa e combate ao racismo. Tais medidas também são adotadas por países que à semelhança do Brasil são democracias multiétnicas com graves problemas de inclusão social, como Estados Unidos, Índia e África do Sul.

Segundo Thays Oliveira de Brito (2011) a igualdade em seu sentido absoluto nunca será atingida, considerando as particularidades de cada indivíduo, porém é necessário proporcionar oportunidades iguais para todos, ou seja, garantir que todas as pessoas, independentemente de sua classe social, possam usufruir das garantias constitucionais estabelecidas no ordenamento jurídico brasileiro. Uma educação de qualidade proporcionada de forma igualitária pode representar o caminho capaz de solucionar problemas como a exclusão social e a pobreza. Desta forma, investir em políticas assistencialistas sem foco não soluciona o problema dos excluídos, apenas os manterão na mesma situação durante tempo indeterminado. As políticas públicas que atendam minorias na sociedade podem tornar-se um meio eficaz de combate às desigualdades.

1.2.2 Manifestações Contrárias

Embora os Ministros do Supremo Tribunal Federal tenham decidido, por unanimidade, que o critério de distribuição de cotas pela Universidade de Brasília estava de acordo com a Constituição Federal, uma parte expressiva da doutrina entende que este é ofensivo, sim, ao princípio da isonomia previsto na Carta Magna.

Um dos mais contundentes nesse sentido é Américo Ribeiro Filho (2012) que salienta: “a priori ressalta-se o confronto entre o princípio da isonomia e estes benefícios concedidos, afinal, da forma que são feitos, agridem o disposto na Constituição Federal e, em seguida, geram uma discriminação aos beneficiados. É de saber que a Carta Magna traz, no corpo do texto de seu conhecido e difundido art. 5º, *caput*: “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (...)*”. E arremata com uma indagação: Se todos são iguais perante a lei, considerando o disposto no inciso I do supracitado art. 5º da Constituição Federal “*(...) homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos dessa Constituição*”, por que devemos tratar com um

regime diferenciado estes cidadãos?

Adotando outra linha de pensamento, mais voltada a aspectos sociológicos, igualmente contrária à reserva de cotas, Roberto Henrique Girão, comenta: qual seria a relação lógica entre perfis de cor e raças com a o benefício de acesso as faculdades cargos públicos através de programa especiais? Qual o motivo que o negro, o pardo e o índio tenham esse “privilégio” e os demais não? Sendo a resposta a cor da pele, pode-se afirmar que não há pertinência lógica entre o fator de discriminação e o tratamento jurídico. A norma em tela, ao tomar como objeto diferenciador o critério da cor da pele, cria hipótese onde esta, por si só, iria interferir em resultado de provas, seja de vestibular ou de concursos, o que se configura como desatino. Afirmaria, portanto, que as pessoas negras obteriam resultados piores que os brancos pelo simples fato de possuírem a cor mais escura. Tal situação é ilógica, ofendendo gravemente o princípio da isonomia.

Sabe-se que no Brasil existem desigualdades sociais. Que existe uma discrepância salarial entre homens e mulheres. Que existe pobreza e marginalização. Mas também existem negros que se encontram muito bem situados nas elites empresariais, políticas, artísticas, no judiciário e em inúmeras outras atividades. E galgaram posições de relevo com base em seu mérito, seu talento e esforço, o que prova que não são menos aquinhoados que os brancos.

Na medida em que se considera o negro como uma raça a ser protegida, a medida protetiva parte do pressuposto que a raça negra estaria em condição inferior aos demais, de disputar o acesso ao ensino superior. Nesse diapasão, veja a interrogação feita por Américo Ribeiro Filho: seria certo presumir uma capacidade diferenciada entre negros e os demais segmentos étnicos da sociedade? Não estaria o estado presumindo que este tem capacidade intelectual reduzida perante os demais? Incide em uma fuga da realidade considerar isto, haja vista que existem diversos e incontáveis exemplos de estudantes de escola pública, afrodescendentes e outros com inteligência elevadíssima, sucesso em sua vida profissional e maior capacidade de raciocínio e destaque em comparação aos que ficam de fora desses projetos.

João Júlio Soares Lopes e outros (2010) também não vislumbram aspectos positivos na adoção do sistema de cotas, ao afirmar que: “Ademais, por sermos uma sociedade em que as bases do sistema produtivo assenta-se nos preceitos do capitalismo – apropriação dos fatores de produção pela iniciativa privada, liberdade, competição. O sistema de cotas surge como um mecanismo de inclusão social que por um lado acolhe um determinado segmento social da sociedade e exclui um outro. Essa diferenciação é por natureza discriminatória e excludente. O direito do cidadão (considerado branco) é violado. A adoção do sistema de cotas não garante que esses cidadãos anteriormente excluídos e marginalizados serão capazes de competir de modo igualitário no mercado de trabalho”.

4 | DISTRIBUIÇÃO DE COTAS E O PRINCÍPIO DA IGUALDADE OU DA ISONOMIA

Tanto os que ocupam o lado da trincheira favorável à fixação de cotas, como os que a ela se opõem, independentemente do mérito das ações afirmativas, fazem menção a dispositivos da Constituição que tratam do princípio da igualdade.

Mas, afinal, pode-se considerar uma obediência a um princípio constitucional a igualação de desiguais? O princípio da isonomia pressupõe igualdade de aptidões, igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos têm direito a um tratamento igualitário em igualdade de condições.

Rui Barbosa (2001), em seu célebre discurso *Oração aos Moços*, disse: “A regra da igualdade não consiste senão em quinhoeirar desigualmente os desiguais, na medida em que se desigualam. Nessa desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira força da igualdade (...). Tratar com desigualdade a iguais, ou desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”.

Segundo Hédio Silva Júnior (2002), o princípio da igualdade não é entendido como antítese de desigualdade, e sim da discriminação, ou seja, igualdade e discriminação figuram como palavras antônimas, exprimindo conceitos antagônicos. O que se combate é a discriminação e não as diferenças, uma vez que as diferenças sempre irão estar presentes em todas as sociedades, pois os homens são diferentes em sua natureza.

A reserva de cotas para determinada parcela da sociedade, independente de ser por motivo de cor, raça, ou outro qualquer fundamento, ao invés de combater a discriminação, tem efeito reverso: na medida em que o candidato beneficiado recebe proteção, coloca-se numa posição de preconceito ao contrário, pois estará ocupando um lugar que, por mérito e direito não lhe pertencia naturalmente. Alguém saiu prejudicado, por vezes oriundo de uma camada mais pobre que o beneficiado.

Celso Bastos (1978) comenta que na antiguidade Aristóteles (300 a.C.) teria afirmado que o Princípio da Igualdade consiste em: “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que eles próprios se desigualam” (p. 229). O princípio norteador dessa hermenêutica seria a instauração da igualdade material, contrariamente, tal conteúdo não seria sustentável. O Princípio da Igualdade pode ser analisado sob dois diferentes aspectos.

A igualdade material está relacionada com o tratamento equânime e uniforme de todos os seres humanos e equiparação de possibilidades na concessão de oportunidades para todos. Na concepção de Marcelo Amaral Silva (2003), a igualdade material procura equiparar os cidadãos em todos os aspectos. Segundo esse conceito, todo cidadão deve ter oportunidades e chances semelhantes, oferecidas a todos igualmente, em distinção, na apropriação de bens e de cultura para uma vida melhor. No entendimento de Bastos (1978): “todos os homens, no gozo e fruição de direitos, assim como à sujeição a deveres são iguais perante a Lei” (p. 229). No entanto,

embora humanitária, idealista e desejável a tal igualdade, não tem possibilitado tornar a sociedade humana de fato no Brasil, sendo a desigualdade material muito visível.

Carolina Rosa e Silva (2017) estabelece a diferença entre igualdade formal e igualdade material. Segundo a autora, a igualdade em seu sentido puramente formal, também denominada igualdade perante a lei ou igualdade jurídica, consiste no tratamento equânime conferido pela lei aos indivíduos, visando subordinar todos ao crivo da legislação, independentemente de raça, cor, sexo, credo ou etnia. Já a igualdade material, denominada por alguns de igualdade real ou substancial, tem por finalidade igualar os indivíduos, que essencialmente são desiguais. Conclui que as pessoas possuem diversidades que muitas vezes não são superadas quando submetidas ao império de uma mesma lei, o que aumenta ainda mais a desigualdade existente no plano fático. Nesse sentido, faz-se necessário que o legislador, atentando para esta realidade, leve em consideração os aspectos diferenciadores existentes na sociedade, adequando o direito às peculiaridades dos indivíduos.

De acordo com Marcelo Amaral Silva (2003), a igualdade formal encontra-se positivada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o art. 5º., que estabelece a igualdade de todos perante a Lei, não dispensando qualquer privilégio a um membro em detrimento à outro em âmbito de nação. Segundo o autor, a igualdade formal trata da identidade dos direitos e deveres concedidos à coletividade através de conteúdos fixados na norma. Assim, esses direitos e deveres podem e devem ser reivindicados por todo e qualquer cidadão em qualquer momento.

A conceituação do princípio da isonomia compõe-se de conteúdo variável, pois a doutrina tradicional preconiza que o preceito busca tratar diversamente pessoas desiguais. No entanto, a norma não esclarece as circunstâncias admissíveis que a Lei desigualasse constitucionalmente um indivíduo, conforme pode visto na citação seguinte. Para Fernando Rey Martínez (1995): [...] a ideia de igualdade serve para determinar, razoavelmente e não arbitrariamente, que grau de desigualdade jurídica de trato entre dois ou mais sujeitos é tolerável. A igualdade é um critério que mede o grau de desigualdade juridicamente admissível. Por seu turno, João Mangabeira apud Pinto Ferreira (1974) vislumbra tais questionamentos de modo mais reflexivo e acrescenta que: [...] a igualdade perante a Lei não basta para resolver as contradições criadas pela produção capitalista. O essencial é igual oportunidade para a consecução dos objetivos da pessoa humana. E para igual oportunidade é preciso igual condição. Igual oportunidade e igual condição entre homens desiguais pela capacidade pessoal de ação e de direção. Porque a igualdade social não importa nem pressupõe um nivelamento entre homens naturalmente desiguais. O que a Lei estabelece é a supressão das desigualdades artificiais criadas pelos privilégios da riqueza em uma sociedade em que o trabalho é social e conseqüentemente social a produção, mas o lucro é individual e pertence exclusivamente a alguns.

Bandeira de Mello apud Walber de Moura Agra (2009) menciona que a Lei somente pode fazer discriminação em casos onde seja possível discriminar, do contrário é

vedado discriminar todo e qualquer cidadão. Nessa linha de raciocínio interpõe-se o seguinte: [...] o reconhecimento das diferenças que não podem ser feitas sem quebra da isonomia se divide em três questões: i) a primeira diz com o elemento tomado como fator de desigualação (fator de *discrímen*); ii) a segunda reporta-se a correlação lógica abstrata existente entre o fator erigido em critério de *discrímen* e a disparidade estabelecida no tratamento jurídico diversificado; iii) a terceira atina à consonância desta correlação lógica com os interesses absorvidos no sistema constitucional e destarte juridicizados (p. 162).

De acordo com o mesmo autor, a norma deve cumulativamente observar a desigualação, a correlação lógica e os interesses envolvidos em face do princípio da igualdade, pois critérios discricionários não devem contrariar valores constitucionais. Sendo assim, para que a norma não fira o Princípio Constitucional da Igualdade é necessário atentar: [...] que o fator de *discrimen*, em hipótese alguma, venha atingir de maneira absoluta e atual um só indivíduo; devem ser distintas entre si as pessoas e as situações que sofrerem a discriminação, não podendo a Lei discriminar qualquer elemento exterior a elas; deve existir um nexó lógico entre o fator de *discrimen* e a própria discriminação em função deles estabelecido; que esse vínculo de correlação seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos visando proteger o bem público à luz do texto constitucional..

A igualdade perante a Lei se traduz em uma imposição do poder estatal e para ele também, que na aplicação da norma não pode subordiná-la a critérios simplistas que busquem tratamento seletivo ou discriminatório do cidadão (Silva, 2003). A violação ao princípio da isonomia deve de ser analisada à luz do caso concreto, considerando o potencial da agressão causada ao sujeito, que evidencia após a avaliação do trato e suas consequências perante o ordenamento constitucional. Por fim, percebe-se a importância de se questionar a atividade desempenhada pelo intérprete e aplicador da Lei.

5 I O SISTEMA DE COTAS E A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana somente encontrou a dimensão com que hoje é visto, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e principalmente por sua enunciação por Immanuel Kant que reconheceu que ao homem não se pode atribuir um preço, um valor e a dignidade seria uma qualidade inerente aos seres humanos, como entes morais.

A Constituição Federal de 1988, já em seu artigo primeiro, contempla a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos: “Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana (...).

Hoje se pode afirmar que o Princípio da Dignidade Humana é o princípio *mater* que abarca todos os demais princípios, inclusive o princípio da igualdade. Assim, todas as normas, todas as decisões que envolvam um ser humano único e individual, têm que privilegiar o respeito à dignidade de seus destinatários. Considerar alguns mais dignos de que outros para ingressar, com privilégios, no ensino superior, não é, definitivamente, respeitar a dignidade daqueles que são alijados no processo em razão dessa distorção.

Segundo Ingo Wolfgang Sarlet (2001), o Princípio da Igualdade ou da Isonomia:[...] encontra-se diretamente ancorado na Dignidade da Pessoa Humana, não sendo, por outro motivo, que a Declaração Universal da Organização das Nações Unidas (ONU) consagrou que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos. Assim, constitui pressuposto essencial para o respeito da Dignidade da Pessoa Humana a garantia da isonomia de todos os seres humanos que, portanto, não podem ser submetidos ao tratamento discriminatório e arbitrário, razão pela qual não podem ser toleradas a escravidão, a discriminação racial, perseguições por motivo de religião, sexo, enfim, toda e qualquer ofensa ao princípio isonômico na sua dupla dimensão formal e material (p. 89).

Alexandre de Moraes (2007), por seu turno, afirma que *“a dignidade humana é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se em um mínimo invulnerável que todo o estatuto jurídico deve assegurar, de modo que só excepcionalmente possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, porém sem menosprezar a necessária estima, a qual merecem todas as pessoas enquanto seres humanos”*.

Mais adiante, salienta o mesmo autor que *“o princípio fundamental consagrado pela Constituição Federal da dignidade da pessoa humana apresenta-se em uma dupla concepção. Primeiramente prevê um direito individual protetivo, seja em relação ao próprio Estado, seja em relação aos demais indivíduos. Em segundo lugar, estabelecer verdadeiro dever fundamental de tratamento igualitário dos próprios semelhantes”*.

A dignidade humana, por ser um atributo que a todo ser humano alcança, não admite que alguns seres sejam tratados de forma mais digna que outros. É uma espécie de preconceito ao revés, um preconceito que não coaduna com os ideais de solidariedade e compreensão que deve imperar nas relações sociais. Se o preconceito positivo, o racismo é condenável; o preconceito negativo, enxergando preconceito onde este não existe, também merece reprovação. Um candidato branco, prejudicado por uma proteção injusta e que se veja alijado da vaga por motivo racial seria alimentado a ter preconceito e racismo como revolta.

6 | OUTROS FATORES QUE DEVEM SER PONDERADOS EM RELAÇÃO ÀS QUOTAS

É indiscutível que existe desigualdade no Brasil. Mas essa desigualdade não acontece somente em razão do racismo. A escravidão foi abolida em nosso país em 1822, há quase 200 anos, portanto. Os aspectos positivos da libertação dos negros (respeitando-se o seu direito à liberdade e à dignidade) trouxe, como é natural, transformações sociais.

Mas o Brasil convive com outros problemas estruturais como as divergências salariais, o subemprego, a falta de oferta de ensino técnico, o precário nível educacional das escolas públicas, a ausência de uma política adequada de habitação, enfim uma gama de fatores que provoca desigualdade, surgimento de favelas habitadas por negros ou brancos marginalizados pelo Poder Público.

Em nosso país ainda existem minorias ainda discriminadas. Quando, pela necessidade de mão de obra no passado, houve a adoção de políticas migratórias muitos italianos, alemães, poloneses, japoneses e ucranianos aqui chegaram para o exercício do trabalho mais rude, braçal. Também foram discriminados e muitos viveram numa espécie de escravidão disfarçada. Mas não se acomodaram, buscaram seus espaços e superaram preconceitos.

Assim também ocorreu com muitos negros que hoje ocupam lugar de destaque na sociedade como profissionais liberais, empresários, juristas, membros do judiciário, militares, etc. que não contaram com *política de cotas* para conseguir o seu lugar ao sol. Lutaram em igualdade de condições e venceram o desafio.

O próprio ensino universitário já apresenta deficiências. Melo Lobo (2011) alerta sobre a necessidade de melhorar o ensino universitário brasileiro, e considera que o sistema de cotas instala claramente uma beligerante diferença de etnia e instaura no Brasil a concorrência injusta no tocante à igualdade e condições de ingresso. Assim, muitos candidatos em melhores condições de acesso ficam alijados da disputa em razão da reserva de vagas.

Para o ingresso na Universidade Pública o mérito é fundamental pois são os egressos do ensino superior que acorrem ao mercado de trabalho, nas ciências, na indústria, nos serviços, de acordo com a vocação de cada um. Assim, é necessário que o aluno tenha um perfil adequado para o ingresso, e que a porta de entrada não seja facilitada pelo requisito etnia.

A Universidade deve ser uma ilha de excelência na produção científica. Para isto precisa captar para os seus quadros docente e discente, pessoas com talento e dinamismo. O exame vestibular, embora ainda possa ser questionado, corresponde a um filtro que seleciona os melhores, os mais preparados para os desafios vindouros.

CONCLUSÃO

Em princípio, o ingresso no Ensino Superior exige que seja aquilatado o nível de conhecimento dos pretendentes, suas habilidades, esforço prévio e dedicação. Estes são os requisitos, não a etnia. A etnia, neste caso, está funcionando mais como uma justificativa política, não constitucional que, ao invés de trazer equilíbrio e justiça, cria desigualdades e fomenta o próprio racismo que deveria ser combatido.

Na medida em que se criam cotas para uma camada social, as vagas, a ela reservadas, não acessíveis aos demais interessados, resulta numa competição desigual. Tudo isso, sem deixar de considerar que indivíduos mais preparados podem fazer frente aos requisitos exigidos pelas disciplinas da grade curricular e contribuir, de forma mais efetiva, para o desenvolvimento científico e para o exercício das futuras profissões, que deve ser, em síntese, o anseio maior da universidade mantida com recursos públicos.

A lógica do argumento de que a medida seria um meio compensatório para reparar discriminações históricas de populações negras e pardas é insuficiente e também injustificável, diante do Princípio da Igualdade e da Dignidade Humana, estabelecidos na Lei Maior.

O ingresso a um cargo público ou privado que exija habilidades específicas evidentemente deve passar pelo crivo analítico sobre a capacidade e reais condições do cidadão poder assumir ou não. Da mesma forma, o acesso à Universidade Pública, ainda que gratuita, exige a capacidade de discernimento e desenvoltura necessária, não devendo jamais seu ingresso ser por outros fatores que não atendam aos requisitos de capacidade e desempenho.

Sempre que uma decisão do Supremo Tribunal Federal não seja tomada como decorrência da sua função de guardião da Constituição e se incline por razões políticas, há o risco de resultados não condizentes com as aspirações sociais. Nem o argumento do relator da APDF, nem os votos dos demais ministros demonstraram a existência de um julgamento imparcial, tendente a verificar a verdadeira dimensão do comando constitucional. Como afirma Robert Alexy (2010, “a análise de decisões jurídicas é a análise de fundamentações”.

Os fundamentos apresentados não justificaram cabalmente a decisão. As premissas que os nortearam foram frágeis. Não foi um julgamento de constitucionalidade. Foi um julgamento de omissões da sociedade ou do governo. Um julgamento social (ou político-social). A pregação de um resgate em decorrência de possíveis injustiças ocorridas no passado soa mais como um discurso de palanque político do que uma ação jurisdicional. Este não é o papel do “guardião” da Constituição e sim, de movimentos sociais organizados. A Corte Maior não deve tecer julgamentos sociais. Mas mesmo que pudesse, não há argumento que justifique que um branco, muito mais pobre e carente que um negro, possa ser alijado de uma vaga em universidade, apenas por que sua cor não mereceu a mesma preocupação por parte dos ilustres julgadores.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Walber de Moura. *Curso de Direito Constitucional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- ALEXY, Roberto. *Direito, Razão, Discurso. Estudos para a filosofia do direito*. Trad. Luiz Afonso Heck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.
- BARBOSA Rui. *Oração aos Moços*. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais (2001).
- BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1978
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações posteriores.
- FRIAS, Lincoln. (2013). *As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?* Direito, Estado e Sociedade nº 41:130-156.
- GIRÃO, Roberto Henrique. *O Princípio da Igualdade e as Cotas Raciais em Universidades e Concursos Públicos Federais: Uma análise constitucional*. Disponível: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f861a1acaebb1618>
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Revista Eletrônica “Aletria”. Universidade de Minas Gerais, 2002, p.45. Disponível: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>
- IKAWA, Daniela. *Ações afirmativas em universidades*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.p. 76-77.
- LOPES, João Júlio Soares; MONTEIRO, Wagner Oliveira; PASSANEZI, Paula Meier Soares. *As cotas raciais no Brasil: a solução para a diminuição da desigualdade social?*XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica ; VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação; IV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior – Universidade do Vale do Paraíba. Disponível: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0797_0883_01.pdf
- MANGABEIRA, João. Apud. PINTO FERREIRA. Luís. *Princípios Gerais do Direito Constitucional Moderno*. São Paulo: Saraiva. 1983.
- REY MARTÍNEZ, Fernando. *El derecho fundamental a no ser discriminado por razón de sexo*. Madrid: McGraw-Hill, Madrid, 1995.
- MEIRA, A. V. C. (2010). *O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil*. Alethes. Periódico Científico dos Graduandos em Direito. UFJF;3(2).
- MELLO, C. A. B. (2009). **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Malheiros, 2009.
- MORAES, Alexandre de. *Constituição do Brasil Interpretada e Legislação Constitucional*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007, p.60 e 61.
- OLIVEIRA DE BRITTO, Thays. *Ações Afirmativas: Cotas para Negros nas Universidades Públicas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, 2011. Disponível: http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2011-11-24T174337Z-455/Publico/dissertacao_thays_britto.pdf.
- RIBEIRO FILHO, Américo. *O princípio da Isonomia em confronto com as Cotas Raciais e para estudantes de Escolas Públicas*. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-principio-da-isonomia-em-confronto-com-as-cotas-raciais-e-para-estudantes-de-escolas-publicas,35460.html>.

ROSA E SILVA, Carolina. *Igualdade formal x igualdade material: a busca pela efetivação da isonomia*. Disponível: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,igualdade-formal-x-igualdade-material-a-busca-pela-efetivacao-da-isonomia,57812.html>. Postagem 09.01.2017.

SANTORO, Maurício. *A Ação Afirmativa das Leis*. Revista Eletrônica “Os Conspiradores”. 17 de Julho de 2006. Disponível: <http://osconspiradores.blogspot.com/2006/07/ao-afirmativa-das-leis.html?m=0>

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *O princípio da igualdade e os direitos de igualdade a Constituição de 1988*. Revista de Direito Constitucional e Internacional. São Paulo: Revista dos Tribunais, ano 10, nº 38. janeiro-março 2002.

SILVA, Joaquim Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Marcelo Amaral. *Digressões acerca do princípio constitucional da igualdade*. Disponível em <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4143?>> Postagem em 3 out 2013.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR

Sandra Maria Rebello de Lima Francellino

UFMS, Campo Grande-MS

Luciane Pinho de Almeida

UCDB, Campo Grande-MS

RESUMO: Este ensaio consiste em refletir sobre a Educação em Direitos Humanos no ensino superior, por meio de estudo teórico fundamentado na Teoria Sócio-Histórica. Nessa perspectiva, considera-se que a origem da educação relaciona-se à própria existência humana, possibilitando aos seres humanos a apropriação da produção cultural de modo a garantir a sobrevivência em sociedade. No Brasil, é na Constituição Federal de 1988 que a educação começou a ser um direito constitucionalmente defendido, constituindo-se precursora de Direitos Humanos, com o objetivo de garantir às pessoas consciência de seus direitos e que esses sejam respeitados. Os direitos humanos se referem aos princípios e valores que permitem ao indivíduo afirmar sua condição humana (biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política) e participar da vida, protegendo-se dos diversos tipos de violência. Os estudos demonstraram avanços no que se refere à efetivação e aplicação dos direitos mínimos possíveis a uma existência com dignidade. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006),

no ensino superior, a Educação em Direitos Humanos pode ser implementada por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, no entanto, para sua efetiva implementação, existem entraves relacionados à falta de incentivo, à fragmentação do currículo nas diferentes disciplinas, à falta de articulação entre teoria e prática, entre outros. Dessa forma, buscou-se problematizar como se podem superar tais impedimentos, tendo em vista o contexto de uma sociedade neoliberal, com significativas desigualdades, o que torna necessário à universidade cumprir sua função na difusão de valores e concepções de mundo. Articular o currículo às pesquisas, promover experiências entre diferentes realidades sociais com ações e projetos baseados na solidariedade e na participação cidadã, ética comprometida com o fortalecimento dos direitos humanos fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos Humanos; Ensino superior.

ABSTRACT: This essay consists on reflecting Human Rights Education in higher education through a theoretical study based on Socio-Historical Theory. From this perspective, the origin of education is considered to be related to human existence itself, making it possible for human beings to appropriate cultural production in order to guarantee survival in society. In Brazil,

education started to be a constitutionally defended right from the Federal Constitution of 1988, constituting a forerunner of Human Rights, with the aim of ensuring that people are aware of their rights and that they are respected. Human rights refer to the principles and values that allow individuals to affirm their human condition (biological, psychological, economic, social, cultural and political) and participate in life, protecting themselves from various types of violence. The studies have shown progress in the realization and application of the minimum possible rights to an existence with dignity. According to the National Plan for Human Rights Education (2006), in higher education, Human Rights Education can be implemented through teaching, research and extension, however, for its effective implementation, there are barriers related to lack of incentive, the fragmentation of the curriculum in the different disciplines, the lack of articulation between theory and practice, among others. In this way, we tried to problematize how to overcome such impediments, considering the context of a neoliberal society, with significant inequalities, which makes it necessary for the university to fulfill its function in the diffusion of values and world conceptions.

KEYWORDS: Education; Human rights; Higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Neste ensaio estaremos refletindo sobre a educação em direitos humanos como parte integrante da estrutura curricular e das práticas cotidianas no ensino superior. Direitos Humanos se referem aos princípios e valores que permitem ao indivíduo afirmar sua condição humana (biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política) e participar plenamente da vida, protegendo-se contra todo tipo de violência. Mas antes de discorrermos sobre o tema se faz necessário entendermos o que é educação, as qual faremos sob o enfoque da perspectiva da Teoria Sócio – Histórica. Posteriormente, discutiremos quando a educação passou a ser um direito constitucionalmente defendido no Brasil, sua relação com os direitos humanos expressa, principalmente, no compromisso social e por fim, uma breve discussão sobre educação superior e sua relação com os direitos humanos.

2 | EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO – HISTÓRICA

A origem da educação está relacionada com a própria existência humana. É um processo que vai possibilitar aos seres humanos a apropriação da produção cultural para que consiga sobreviver na sociedade. A apropriação cultural é condição fundamental para que o homem se humanize, pois de acordo com Leontiev (1978) é o processo que no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade vai dar lugar a formação no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas.

Os homens no processo de humanização, para adquirirem as experiências

acumuladas no desenvolvimento histórico, devem entrar em relação com os fenômenos circundantes, através de outros homens, ou seja, num processo de comunicação com eles. Isto só pode ser facilitado através da educação.

De acordo com Moll, “Vigotsky considerava a educação não apenas central para o desenvolvimento do cognitivo, mas a quintessência da atividade cultural.” (MOLL, 2002, p.3). Dessa forma, os seres humanos possuem como atributo fundamental a capacidade de ensinar e de se beneficiar da instrução. Assim, o ato de educar só pode ser vivenciado pelo homem e que se realiza apenas e somente no meio social, ou seja, o homem apenas pode ser educado pelo homem. “Educar significa, antes, de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento.” (VIGOTSKY, 2001, p. 65)

A Educação numa perspectiva ontológica significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que estão disponíveis em sua cultura, para que ele possa assimilá-las e nela viver. Essa assimilação pressupõe uma atitude ativa que seja consciente, participativa e transformadora da realidade interna e externa do indivíduo para que possa ter uma boa aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (2001), “na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participante ativo desse processo.” (VIGOTSKY, 2001, p.70). Nessa perspectiva o processo educativo é dinâmico, ativo e dialético, que pressupõe constantes mudanças e embates entre o homem e o mundo.

Por considerar que, a educação possibilita desenvolver modalidades, de pensamento, bastante específicos, possuindo um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada, Vigotsky lhe dá uma atenção especial. Nesse sentido, ela representa o elemento fundamental para a realização plena do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, já que possibilita um modo mais complexo de analisar e generalizar os elementos da realidade: O pensamento Conceitual.

De acordo com Vigotsky (2001), o que torna acessível ao indivíduo o conhecimento formalmente organizado e que o desafia a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais é o universo da educação escolar.

É na escola que a criança se apropria dos conhecimentos científicos acumulados pelas gerações anteriores, e vai adquirir o seu desenvolvimento potencial. Inicialmente pela imitação e depois pela mediação, ou seja, na interação com o outro, um companheiro mais experiente ou pela intermediação do adulto, através do fornecimento de pistas, jogos, materiais pedagógicos, etc. De acordo com Rego, (1996) o ser humano ao interagir com o conhecimento formalmente organizado:

[...] se transforma: Aprende a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir de informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamentos, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar (que Vigotsky chama de científico) introduzem novos modos de operação intelectual: Abstração e generalização mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transforma os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua realidade cognitiva com o mundo. (REGO, 1996, p. 104)

Assim, o importante no processo educacional é a formação da consciência que é determinada pela natureza das relações que a engendra: trata-se das relações sociais com as quais cada sujeito realiza sua atividade coletiva, onde o trabalho ocupa o lugar central, é ele que define a essência humana.

Na sua atuação sobre a natureza através do trabalho, o homem também produz relações sociais, acumulando os conhecimentos produzidos que são transmitidos de geração a geração, através da linguagem. Portanto, ela é o instrumento de mediação que permite que o ensino se processe e a educação seja veiculada pela transmissão do saber acumulado às novas gerações, também possibilita a interação entre o homem e o ambiente, promove a preservação ontológica e filogenética humana, regula o comportamento entre os homens, ajuda a defender a cultura e ainda a fazer a mediação entre o indivíduo e o contexto simbólico.

Considerando que a compreensão está calcada na vivência que temos do mundo, uma educação voltada para a realidade existencial do sujeito e fundamentada nela, tem uma importância significativa, porque na multiplicidade de sentidos da nossa cultura, o educando somente pode apreender e aprender aqueles que o auxiliem a compreender-se.

De acordo com Duarte Junior (1981)

[...] e nesta reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural. A educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos tornam-se, portanto insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais. (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 56)

Partindo desse enunciado entendemos a educação como um fator de enriquecimento para o desenvolvimento da pessoa humana, porque a partir do seu papel de desenvolver pensamentos superiores, auxilia no desenvolvimento psíquico

do sujeito, pois a inter subjetividade existente nesse espaço e as relações ali estabelecidas ampliam o horizonte e a consciência, ou seja, modifica o modo de ver e relacionar com o mundo. Em outras palavras a educação possibilita a transformação social e o desenvolvimento pleno do ser humano rumo a conquista da sua cidadania, formando indivíduos conscientes e críticos contribuindo para uma sociedade justa, igualitária e democrática. Isto posto vejamos como a educação começou a ser um direito constitucionalmente defendido no Brasil.

3 | A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos no que diz respeito ao direito à educação, ela traz em sua redação de forma precisa conceito, princípios, objetivos, preceitos, organização do sistema e financiamento, bem como instrumentos jurídicos para a sua garantia.

O direito a educação é definido como um direito social (art.6º); traz especificações sobre a competência legislativa, define responsabilidades para o Estado e para a família, trata do acesso e da qualidade, organiza o sistema educacional, procura vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os diferentes órgãos da federação.

Raposo (2005) em seus estudos faz uma análise de todas as Constituições brasileiras e afirma que com maior ou menor abrangência e marcados pela ideologia de sua época todas dispensaram tratamento ao tema da Educação. Mas, foi na Constituição Federal de 1988 que o direito fundamental à educação, tornou-se expressamente um direito social, reconhecido na redação do artigo sexto; que tratou dos direitos sociais; e encontra sua regulação específica no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Sessão I, a partir do artigo 205. Na dicção do art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados na forma dessa Constituição”.

De acordo com Cezne (2006; P. 116) “Não se pode tratar do direito à Educação desvinculada dos fundamentos da República Brasileira, previsto no art. 1º, e dos objetivos fundamentais previstos no art. 3º da Carta Constitucional. ”

Dessa maneira, na ordem Constitucional de 1988, no artigo 1º, sentido do direito à educação está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana, pois esta exige a implementação do acesso à educação para sua concretização. E esse princípio é um marco no processo de institucionalização dos direitos humanos no Brasil. No art. 3º, dos objetivos fundamentais da República a redação prevê a Construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”; o que também só é possível através da Educação. A efetivação do direito à educação deve considerar sua previsão normativa abstrata e os instrumentos jurídicos que abriguem especialmente o Estado

a sua concretização.

É notória a vinculação atual da educação como um dever do Estado, maior do que ocorria nas constituições anteriores. No artigo 205 da Constituição Federal, encontra-se clara a obrigatoriedade da atuação deste, que deverá não só oferecer a educação gratuitamente nos estabelecimentos oficiais, como estabelecer políticas públicas visando à ampliação desse sistema, possibilitando a colaboração com a sociedade. “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, Constituição Federal).

Em face do exposto a Constituição Federal de 1988 é um marco jurídico, pois foi a partir dela que a educação começou a ser um direito constitucionalmente defendido e reconheceu, entre seus fundamentos a dignidade humana e os direitos ampliados da cidadania: civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Apresenta um regramento minucioso (Raniere 2000, p. 78) e traz uma grande inovação em relação ao direito à educação que decorre do seu caráter democrático especialmente pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade.

Nesse momento, a educação como direito passa a ser uma precursora de Direitos Humanos que tem como objetivo cuidar que todas as pessoas tenham consciência de seus direitos e possam exigir que sejam respeitados.

Direitos Humanos são definidos:

...como um corpo sistematizado de declarações político-jurídicas atribuídas ao ser humano enquanto tal, um conjunto de preceitos humanitários que implica um conjunto de dimensões interligadas, concatenadas, em um processo de internexão, indivisibilidade e indissociabilidade de todas as dimensões dos direitos humanos. (LIMA, 2013, P.191)

À guisa de explicação o seu conceito está ligado a àqueles direitos que garantem a dignidade humana, independentemente de sua condição de classe social, de raça, etnia, gênero opção ideológica, política ou religiosa. Portanto, se aplica a todos os homens e são instrumentos de proteção do indivíduo contra qualquer violência. Todos os seres humanos devem conhecer seus direitos e deveres. Se refere também a idéia de liberdade de pensamento, de expressão, e a igualdade perante a lei.

No Brasil alguns estudos sobre Direitos Humanos (Bittar, 2010; Amaral, 2013), afirmam que este já encontram local de destaque nas leis e em ações promovidas pelos governos federais, estaduais e municipais, mas que há ainda muito por ser feito. Pois, há dificuldades para mudar todo um contexto histórico e formas de pensar e agir, fazendo - se necessárias muitas ações para tornar a inclusão social mais eficaz.

Essa realidade poderá ser modificada pela Educação em Direitos Humanos, considerada um dos meios que pressupõe desenvolvimento de senso crítico, conscientização de seus direitos, possibilitando atuação frente às injustiças e

desigualdades, reconhecendo-se e reconhecendo o outro com iguais direitos, valorizando a convivência harmoniosa e o respeito mútuo e a solidariedade. A seguir, vamos contextualizar a Educação em Direitos Humanos e a sua sistematização no ensino superior.

4 | EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A SUA SISTEMATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A Educação em Direitos Humanos na atualidade é considerado uma ferramenta essencial de combate às violações dos direitos humanos. Pois, procura educar dentro dos princípios democráticos da tolerância e na valorização da dignidade humana, sensibilizando e conscientizando as pessoas para a garantia do respeito ao ser humano. Sendo considerado um instrumento importante na construção da formação cidadã.

Tem como objetivo propiciar uma formação em todas as dimensões da vida da pessoa, contribuindo para o desenvolvimento de uma condição de cidadãos ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Nesse sentido, espera-se que uma pessoa que possui uma educação nesse âmbito seja capaz de tomada de consciência e tenha uma atuação ativa na resolução de problemas, nas estruturas de injustiças e de discriminação social.

De acordo com Silva (2008) a Educação para os Direitos Humanos deve:

[...] priorizar pessoas, segmentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidades. É preciso observar as abrangências: territorial (bairros, cidades, municípios, estados, regiões), social (segmentos sociais e étnicos envolvidos) e institucional (órgãos envolvidos do poder público e da sociedade civil) (p. 104).

Isto posto, a Educação em Direitos Humanos deve abarcar todos os segmentos da sociedade e culturas diversas, promovendo reflexão e aprendizado que não precisam necessariamente ser nos bancos escolares e universitários, devendo ocorrer de modo natural no cotidiano das pessoas com a finalidade de combater atitudes e comportamentos intolerantes de discriminação.

A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética está relacionada a preceitos subjetivos e aos valores humanizadores tais como: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade. A formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante da realidade cultural, político, econômico e social. A formação política promove o empoderamento de forma que os indivíduos tenham capacidade para defender seus interesses e da coletividade.

A Educação em Direitos Humanos se letigimando e reconhecendo - se nessa formação ética, crítica e política pode contribuir para a superação das diferenças sociais do país e criar uma nova cultura a partir da compreensão de que o ser humano

deve ser respeitado em razão da dignidade que lhe é inerente. Na nossa cultura, dignidade humana está relacionada à idéia de sujeito autônomo, ou seja, um indivíduo com capacidade para pensar e de ser.

De acordo com PIOVESAN:

...é no valor da dignidade da pessoa humana que a ordem jurídica encontra seu próprio sentido, sendo seu ponto de partida e seu ponto de chegada, na tarefa de interpretação normativa. Consagra se, assim, dignidade da pessoa humana como verdadeiro princípio a orientar o Direito internacional e o interno (PIOVESAN, 2004, P. 92).

No Brasil, encontramos vários documentos que normatizam os direitos humanos e a educação nesta área: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares de Educação (1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos, foram produzidos entre os anos de 1996 e 2002. Mas é a partir de 2003 que ganha um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisto em 2006.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no que diz respeito à questão normativa - legal, foi base de respostas do governo às diversas declarações, convenções, resoluções, dentre outros, oriundos da Organização das Nações Unidas (ONU), sempre com o objetivo de efetivação dos Direitos Humanos nas várias dimensões da vida e da convivência humana.

O referido Plano faz aprofundamentos de questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse Plano ressalta valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade e se configura como uma política educacional voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e formação profissional dos sistemas de segurança e justiça. Neste texto estaremos dando ênfase a área de educação superior que é o nosso objeto de estudo.

No que concerne ao Ensino Superior se faz necessário caracterizarmos a universidade como uma instituição que tem compromissos sociais claros e que tem papel fundamental na difusão de valores e concepções de mundo. E, que tem como objetivos principais a funções de ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável.

O ensino é considerado função tradicional da educação de nível superior caracterizando-se há muitos anos por ele. A pesquisa é parte integrante do processo de produção de conhecimento, sendo um elemento fundamental da revolução científico-tecnológica. E, a extensão é a oportunidade que a universidade tem de para estender a comunidade o seu saber.

É através desse tripé que a universidade produz o desenvolvimento cultural da formação, bem como se compromete com a justiça social, a cidadania, a democracia e a paz. É considerada como fundamental no processo de remodecratização da sociedade

e na promoção de mudanças de mentalidades a partir de valores e práticas baseados na solidariedade, na participação cidadã e ética comprometida com o fortalecimento dos direitos fundamentais.

Na educação superior o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) torna-se um instrumento indispensável para que se comprometam a trabalhar em defesa, respeito, promoção e valorização dos Direitos Humanos. No que se refere ao ensino superior pode ser implementada por meio de diferentes modalidades. No Ensino, nos Projetos Pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares. Considerando uma perspectiva crítica de currículo podem ser inseridas como ação transversal e interdisciplinar.

No campo da Pesquisa científica é possível produzir conhecimentos que podem ser incorporados a programas e políticas de promoção de paz, justiça, da igualdade e das liberdades, bem como da fraternidade. Nesse sentido, como área de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar é fundamental criar grupos de estudos e pesquisas em diferentes temáticas como gênero, violência, direitos humanos, políticas públicas, crianças e adolescentes entre outros.

No que se refere às atividades de Extensão, a introdução dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária destaca o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. Assim, além de atenderem as demandas formativas devem se preocupar em realizar intervenções por meio da aproximação com os elementos sociais em situação de exclusão social e violação dos direitos.

Atender essas demandas é um grande desafio para as universidades, pois, como já mencionamos acima, temos um contexto social de desigualdades e exclusão, e ainda mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco a todo o momento a vigência dos direitos humanos.

As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora para toda a sociedade. Cumpre a elas, preparar indivíduos para o exercício da cidadania, como condição que favorece a integração e a participação plena do ser humano na sociedade.

Cabe as instituições de ensino superiores como forma de contribuição para a consolidação da democracia, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos direitos humanos, preparando - os teórica e praticamente para análise reflexiva e superação de situações que violam os direitos e deveres do cidadão.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos textos pesquisados pudemos constatar que a introdução da temática dos Direitos Humanos no ensino superior tem conquistado alguns espaços, mas ainda é tímida, se atendo mais aos cursos jurídicos. Ainda encontram - se algumas resistências no que se refere à falta de incentivo à pesquisa e extensão, fragmentação do currículo nas diferentes disciplinas e falta de articulação entre teoria e prática.

Por vivermos em uma sociedade neoliberal de grandes desigualdades se faz necessário que as universidades cumpram seu papel fundamental na difusão de valores e concepções de mundo, articulando o currículo às pesquisas, promovendo experiências com as diferentes realidades sociais através de ações e projetos baseados na solidariedade e na participação cidadã, ética comprometida com o fortalecimento dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH, MEC, MJ, UNESCO, 2009.

CEZNE, A. N. – O direito à Educação Superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental – Revista do Centro de Educação – Edição 2006 – Vol. 31 – Nº 01 – Santa Maria RS – pag. 115 -132 – disponível – <http://WWW.UFMS,BR/ee/revista>.

DUARTE, Junior, João Francisco – Fundamentos Estéticos da Educação. São Paulo: Cortez 1981. P. 45-

LEONTIEV, A. - O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1978.

LIMA, G.R. - Educação em Direitos Humanos e Gestão escolar. In Direitos Humanos e Cidadania. Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. José Paulo Gutierrez, Antonio H. Aguilera Urquiza, organizadores- Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. ISBN 978-85-7613-377-3

MOLL, L.C. – Vigotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio- histórica. Tradução FAN. A. Tesseler – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RANIERE, N. – Educação Superior, Direito e Estado: Na lei de Diretrizes e Bases. São Paulo. Edusp, 2000.abelo, F. de L. M. Fernandes, M. M; Rodrigues: V. B; Louback, E. C. – Formação em Psicologia: entraves e Caminhos.

RAPOSA, Gustavo de Resende. A Educação na Constituição Federal de 1988. Texto elaborado em 12/2002. Publicado em 04/2005. Disponível em <http://jus.vol.com.br/revista/texto/6574/>

REGGO, T. C. *Vigotsky. Uma Perspectiva Histórico Cultural de Educação. RJ. Vozes, 1996.*

SILVA, Margarida Sonia Marinho do Monte; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Plano de ação em educação e para os direitos humanos na educação básica . In Direitos Humanos: capacitação de educadores. Módulo II – fundamentos políticos e jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008. P. 101-109.

TAVARES, C. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. 2011.

VIGOTSKY, L. S. O Manuscrito DE 1929, In Educação e Sociedade. CEDES: Campinas, n. 71, 2000.

VIGOTSKY, L. S Obras Escogidas. Tradução: Lydia Kuper. Vol.III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Icone, 1998.

VIGOTSKY, L.S. Teoria e Método em Psicologia. Tradução: Claudia Berliner. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica/ Tradução do russo e introdução Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo. 2004.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O RECONHECIMENTO DA IGUALDADE NA DIFERENÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE JOVENS DE DIFERENTES REALIDADES

Alaine Elias Amaral

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande – MS

Lorene Almeida Tiburtino-Silva

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande – MS

Josemar de Campos Maciel

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande – MS

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma proposta de ação educacional em direitos humanos e discute algumas das suas implicações. Tem por premissa o princípio da transformação e conhecimento cultural por meio de ações concretas, como as vivências de troca e intercâmbio ou negociação cultural, em paralelo com o estudo das diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A pesquisa foi construída ao redor de um relato de experiência que inclui a análise de tais princípios, no interior de um projeto denominado “O Amanhã em Ação”. O mesmo foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental, no âmbito de uma escola particular de Campo Grande, município de Mato Grosso do Sul. Por meio das atividades, realizadas no ano de 2015, foi possível proporcionar um encontro com crianças e adolescentes de diferentes realidades,

principalmente quanto a aspectos culturais, os quais abarcam o cotidiano, a experiência e, ainda, a construção da etnicidade, promovendo assim experiências e rodas de intercâmbio de saberes. Em um histórico de lutas brasileiras, em busca da valorização da dignidade humana e da igualdade para todos, as ações que focalizam a inter-relação de diferentes grupos tornam-se potencialmente válidas, enquanto os estudos destas ações possibilitam a visualização de novas propostas de educação. Desta forma, contribui-se para aproximar a escola de sua missão, em especial no desenvolver de cidadãos críticos, conscientes, e para que estes se encontrem em sua plenitude, para serem atores de mudanças em uma sociedade participativa, aberta e integradora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; direitos humanos; encontros culturais; ensino fundamental.

ABSTRACT: The present work has a proposal of educational action in human law and discusses some of implications. Its premise is the process of cultural change and knowledge through concrete actions, such as exchange and exchange experiences or cultural negotiation, in parallel with the study of the guidelines of the National Plan for human law education. The research was built together with an experience of analyzing principles, within a private school

in Campo Grande, Mato Grosso do Sul's county. Through the activities carried out in the year 2015, it was possible to find meetings with children and adolescents from different realities, covering a cultural perspective, which encompasses daily life, an experience and also a construction of ethnicity, thus promoting experiences and wheels exchange of knowledge. In a history of Brazilian struggles, in search of the valorization of human dignity and equality for all, actions that focus on an interrelationship of groups become selective, while. In this way, they contributed to the formation of their mission in particular the developments of citizens, conscious, and so that they were in full, so that they had participation of an open, inclusive and participative society.

KEYWORDS: Education; human law; cultural meeting; fundamental teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Em sua heterogenia, o Brasil concebe manifestações artísticas, religiosas, presença de patrimônios, valores e formas de vivências das mais variadas configurações, constituindo-se um país de grande riqueza multicultural. No entanto, para que seja garantida a perpetuação de sua diversidade, junto a uma representatividade saudável, são necessárias ações pertinentes. Concordando com esse discurso, o relatório sobre a situação da população mundial (2015) destaca a cultura como fonte de conhecimento, identidade e poder, dentro de uma compreensão dinâmica e adaptativa, onde circunstâncias em transformação contribuem para a promoção de mudanças significativas. O entendimento a respeito de como os valores, as práticas e as crenças modificam o comportamento humano se torna, para isso, inerente à eficácia de ações que se proponham a ajudar as pessoas e as nações a exercerem os direitos humanos.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos objetivou que diversos países assumissem o compromisso com a humanização da população, visando o bem comum (AMARAL et al., 2013). Entre as propostas para alcançar este objetivo, a educação em direitos humanos surgiu preconizando a proposta de ações e práticas focadas neste tema em ambientes educacionais. Uma educação que corresponda a tais princípios não equivale, de acordo com os mesmos, a tão somente uma educação formal, mas implica indispensavelmente no comprometimento com a responsabilidade dos indivíduos diante da sociedade.

Indispensável se torna, assim, a busca pela ascensão de conhecimentos, valores e compreensão sobre a realidade, com a compreensão de que educar com qualidade não se restringe, portanto, a uma repetição de preceitos, mas abarca, prioritariamente, a formação de consciências que serão responsáveis por guiar as ações daqueles que desempenham o papel de cidadãos no contexto social (SANDER, 2007).

O texto que segue tem por objetivo exemplificar, a partir de um relato de experiência, uma ação de educação em direitos humanos, realizada com alunos de uma escola particular, em 2015, junto aos membros da Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista, comunidade localizada no município de Campo Grande/MS, através

de um encontro de lazer proposto pelo projeto social “O Amanhã em Ação”.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Desde suas origens, a educação é responsável por perpetuar conhecimentos e formar cidadãos, influenciando sobre a sociabilidade de indivíduos, transmitindo normas e valores a serem seguidos e constituindo, desta forma, seu desenvolvimento moral. Como direito constitucionalmente defendido, é descrito na Constituição da República como dever do Estado e da entidade familiar (BRASIL, 1988). Tratando-se de um direito fundamental, de acordo com artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, caracteriza-se como uma poderosa via de construção social, enquanto potencial elemento na implementação de uma cultura de direitos humanos (AMARAL et al., 2013).

Para isso, são necessárias ações práticas que, como sugere Tuleski et. al. (2005), compreendem a relação entre o conteúdo aprendido e o cotidiano. Ainda, sugere-se que a relação e o interesse pelos mesmos tornam-se fatores motivacionais para que o aluno interaja mais ativamente em aula, além do avanço em políticas públicas educacionais. Conforme aponta Souza (2010), a institucionalização dos espaços democráticos proveniente da Constituição de 1988, juntamente com a crítica à escola tradicional, possibilitou o avanço de um novo olhar para a pesquisa no campo das políticas públicas educacionais, assim como de uma compreensão da escola que leve em conta sua constituição a partir de relações subjetivas, históricas, sociais e culturais.

É importante lembrar, no que se refere aos conhecimentos científicos, que o desenvolvimento de pesquisas se torna insuficiente se não for bem aproveitado nas práticas. A produção científica necessita não somente da atualização, mas também de ações concretas, assim como estas necessitam daquela. A palavra compromisso, na concepção de Borges e Mourão (2013), traz em si as noções de obrigação e envolvimento, que remetem a responsabilidade e vínculo com algo e alguém. Portanto, compromisso social implica em responsabilidade com o outro, aspecto fundamental da cidadania.

A diversidade das culturas institucionais e comunitárias, juntamente com a variedade de contextos subjetivos a cada local e momento, torna necessário pensar em ações calcadas nas necessidades locais. Considerando o indivíduo histórica e culturalmente, assim como suas relações estabelecidas e a dinâmica das mesmas, tais práticas não se limitam tão somente ao ambiente escolar. Isso se faz valer pelo fato de os processos educativos ocorrerem também fora da escola, conforme aponta Martinez (2010). Sendo assim, são primordiais à formação do indivíduo o fortalecimento de sua responsabilidade social, cabendo este mesmo princípio aos diversos profissionais que compõem a escola e a sociedade como um todo.

Torna-se imprescindível, no que se refere aos processos educativos, apoiar e

promover a utilização de mecanismos adequados para o melhor aproveitamento do aluno, visando que este se desenvolva enquanto cidadão capaz de contribuir para a sociedade. Tendo em vista a multiplicidade de fenômenos envolvidos nos processos educativos e a complexidade humana, todos os envolvidos neste processo merecem ser considerados, tais como profissionais da educação, a família e a comunidade (SOUZA, 2010).

A filosofia de Martin Buber analisa a existência do homem com base no que chama de relação inter-humana. Para ele, relação diz respeito a reciprocidade, caracterizando-se como uma relação entre entes. Relação esta que acontece na presença, no encontro, momento este que não se caracteriza somente por um instante cronológico, mas que provoca mudanças nos entes envolvidos. Diversas esferas da vida são abrangidas, perpassadas e significadas pela relação. De acordo com essa visão, o outro não é algo experimentável, dado seu caráter não objetificável (MARTINS, 2010).

Semelhantemente Levinas pontua que o caráter infinito do outro, em sua natural transcendência, consiste na impossibilidade de ser reduzido a objeto. O outro não se trata, portanto, de algo experimentável, e sim daquele com o qual é possível se relacionar, em um movimento natural de afetar e transformar com o ato da existência, ao mesmo tempo em que se é afetado e modificado no momento do encontro (CHACON, 2015). Buber chama a isso de relação originária, responsável por promover mudança interna naqueles que são envolvidos pelo encontro, sendo esta considerada, por ele, a verdadeira relação (MARTINS, 2010).

Na relação intersubjetiva, definida pelo autor como o “entre”, essa experiência de comunicação, resultante da busca de um ser humano por outro, embora se dê em uma esfera comum, ultrapassa o campo de cada indivíduo que se encontra, fazendo com que se modifiquem. Ainda para o autor, vínculos sociais não seriam somente aqueles que acontecem entre indivíduos de um mesmo grupo, uma vez que todos os seres humanos são parceiros no acontecimento da vida, independentemente da proximidade pessoal que possuam. O amor ao outro, para Buber, só pode ser possível mediante a não-objetificação do outro, por meio do encontro (MARTINS, 2010).

O desenvolvimento do pensamento ético, fator primordial na formação de cidadãos e, por isso, quesito indispensável para se pensar quando se trata de metodologias educacionais, atrela-se à necessidade de possibilitar o encontro, a relação intersubjetiva. Kierkegaard define o homem como um ser de relação. Para Chacon (2015), a ética só pode ser possível a partir dessa consciência. O pensamento ético necessita da saída de si para o encontro com o outro, não se limitando a uma apropriação deste outro com o qual se relaciona, dominação esta que envia sua revelação (CHACON, 2015; MARTINS, 2010). Síveres e Melo (2012) pontuam que a própria hospitalidade não deve ser resumida a uma instrumentalidade técnica e tão somente racional. Esta é definida pelos autores como uma experiência de acolhimento, a qual só é possível mediante a responsabilidade diante do outro.

Para Levinas, o encontro face a face, o olhar e o rosto, despertam no homem a noção de responsabilidade com aquele que se revela em sua infinitude. O conceito levinasiano de infinito vai além de um oposto daquilo que é finito. No caso do encontro, o infinito do rosto traz em si a transcendência daquele que não pode ser inteiramente captado, sendo necessário permitir que se revele. O rosto se torna um espaço de compartilhamento, superando a relação de posse, de forma que a tematização do outro no mundo individual dê espaço para o compartilhamento do mundo na esfera do outro (SÍVERES; MELO, 2012). Reconhecer a alteridade seria, deste modo, permitir que o outro seja livre do aprisionamento de concepções superficiais.

Além disso, o rosto traz em si obrigações daquele que encontra, uma vez que, diante do outro, não se pode ficar inerte. O encontro propulsiona, desta forma, um momento de inversão da prioridade de si, para o acolhimento da realidade trazida no rosto do outro, implicando na misericórdia, no acolhimento, e na responsabilidade (SÍVERES, MELO, 2012). Tais concepções teóricas preconizam que ações para o encontro se tornam indispensáveis para uma educação em direitos humanos.

3 | METODOLOGIA

O trabalho teve seu desenvolvimento em uma escola particular e na Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista, ambas do município de Campo Grande/MS. Optou-se por realizar a intervenção com dois públicos diferentes quanto a aspectos culturais e socioeconômicos, a fim de proporcionar o intercâmbio cultural, com especial atenção à proposta de desenvolver ações que visem a educação para a humanização das relações.

O projeto em questão foi dividido em dois momentos. Primeiro, com a sensibilização das turmas quanto ao intercâmbio de culturas e o encontro com o outro, em treinamentos de pintura facial e escultura de balões, com materiais específicos para essas atividades. Depois, com o encontro entre os dois públicos, sendo estes predominantemente juvenis. No que diz respeito à escola, os participantes se tratavam de adolescentes na faixa etária entre quatorze e quinze anos, enquanto o público da comunidade visitada envolvia crianças e adolescentes entre seis e quinze anos. Devido às idades mencionadas, a intervenção contou voluntariamente com a presença de profissionais que trabalhavam em ambos os lugares, além de pais e responsáveis que se dispuseram a auxiliar, para que fosse executada.

O treinamento em pintura facial e escultura em balões foi escolhido por se tratar de duas atividades que costumam despertar grande interesse em crianças e adolescentes, o que motivaria engajamento nos alunos que iriam participar da ação, e acolhimento quando estes fossem intervir na comunidade escolhida para receber a ação. A escolha dos participantes se deu a partir de dois critérios: da predisposição artística de alunos que demonstravam interesse e habilidade em áreas artísticas, e da

escolha livre do aluno em participar ou não do projeto.

A escola escolhida para o desenvolvimento do projeto situava-se em um bairro predominantemente comercial. Concomitante a este último aspecto, foi possível observar a escassez de recursos públicos, com atendimento integral focado em setores particulares, atraindo principalmente populações de classe média e alta. Quanto ao local visitado, a Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista foi escolhida devido a sua riqueza em valorização étnica e cultural, e por se tratar de uma instituição que atende famílias cadastradas através da Assistência Social, no projeto de desenvolver, juntamente com o propósito do fortalecimento da identidade negra, atividades culturais, de incentivo ao desenvolvimento e de fortalecimento de vínculo com suas crianças e famílias.

Define-se como “Remanescente de Quilombos”, manifestando-se através da valorização da cultura quilombola e de sua expressão religiosa e de reconhecimento de direitos. Certificada em 2006 pela Fundação Cultural Palmares, conta com eventos culturais e religiosos, reuniões em entidades do movimento negro e atividades culturais da própria comunidade e acompanhamento das famílias vinculadas (SILVA, 2010).

Com atividades grupais voltadas para a valorização da identidade negra e o fortalecimento de vínculo, suas práticas, bem como suas relações sociais e políticas constituintes, tiveram suas raízes na história de negociação e luta pelo reconhecimento e preservação de sua identidade étnica e cultural. As atividades comunitárias da instituição em questão possibilitam o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento étnico dos envolvidos, uma vez que a organização cultural dos quilombolas foi historicamente organizada como um modo de reagir às opressões, desde épocas passadas, buscando elementos que pudessem fortalecer especialmente o seu reconhecimento (SILVA, 2010).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os alunos envolvidos na experiência demonstraram grande interesse na participação e nas ações a serem realizadas, durante todo o processo de intervenção, com perguntas, desenvolvimento de projetos futuros, trocas de ideias e até mesmo treinamentos caseiros.

Um fato relevante no dia da ação concreta foi a maneira como se deu a integração entre os dois grupos. De realidades diferentes, os alunos da escola particular e as crianças da comunidade uniram-se em momentos que, de interação receptiva, permearam o aprendizado de percussão, ensinados aos alunos pelas próprias crianças do local, a explanação sobre os aspectos históricos étnicos valorizados pela comunidade, com oficina de turbantes, e em troca de passos de danças, realizadas espontaneamente em conjunto entre as crianças e adolescentes das diferentes realidades, em meio a músicas improvisadamente coreografadas.

Além de receberem o presente dos alunos do colégio, num dado momento as crianças e adolescentes do local visitado resolveram presentear também os alunos, com uma apresentação de percussão de tambores com dança africana. Isso mostra que o benefício e a doação se fizeram notórios enquanto troca e não somente enquanto oferta, tornando-se uma experiência gratificante para ambos os grupos envolvidos.

O encontro foi finalizado, ainda, com um lanche partilhado entre os membros da comunidade e a equipe da escola, contando com um bolo confeccionado pela mãe de uma das famílias associadas da comunidade, cujos ingredientes foram doados antecipadamente pelos alunos, e a junção de bebidas que foram levadas tanto pelos estudantes quanto preparadas pela comunidade visitada. Através do relacionamento entre os alunos e a associação, o encontro proporcionou um dia de fraternidade e divertimento para ambos os grupos sociais. Além das pinturas e das esculturas em balões, um grupo de alunos do ensino médio da mesma escola visitante compareceu ao local para realizar uma apresentação teatral, voltada para o público infantil, além de contribuir também para a partilha do lanche. Após o encontro, ambos os grupos foram questionados sobre a importância do momento. Com verbalizações de gratidão, contentamento e valorização de ações como esta, foi considerado por eles valioso para suas memórias e para a construção de uma sociedade mais fraterna.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua missão de perpetuar e promover conhecimento, a escola não somente educa por meio de conteúdo, mas através de ações, da reflexão intercalada com a realidade e das relações desenvolvidas por intermédio da escola, formando cidadãos para a vida social. Para que esse processo seja eficaz com as necessidades dos indivíduos em sociedade, é necessário que o aluno seja compreendido como um ser único, inteiro, inserido em um espaço dividido por outros e construído na inter-relação entre singularidades que compõem conjuntamente essa sociedade.

Para que cada cultura e realidade dos diversos grupos sociais seja respeitada e valorizada, de modo a combater sua segregação ou perda de direitos, é necessário que seja promovida uma cultura de respeito à diversidade, ao ser humano e aos seus direitos fundamentais. Educar em direitos humanos é não somente discutir a importância da igualdade e do respeito, mas também promover ações de sensibilização com o outro e sua realidade. É promover a compreensão de que, com a riqueza de ser diferente, é possível haver igualdade no sentido de que todos têm o direito e a importância de fazer parte, de forma digna, de uma sociedade naturalmente composta por diversidades.

Na experiência, o aprendizado não é jogado pronto para o indivíduo e decorado, mas ocorre com a sua participação, fazendo com que sua autonomia e vivência possibilite reflexões mais genuínas, mais conscientizadas e duradouras. Por meio

dela, o indivíduo se percebe dentro de um espaço onde faz parte, onde se encontra, ainda que indiretamente, em relação com outros e com realidades que além de afetá-lo são afetadas por suas ações, e pela qual por isso se torna também responsável. Além disso, o encontro com o diferente faz com que os indivíduos envolvidos no encontro reconheçam o outro como alguém com quem se relaciona, e não alguém que apenas se sabe que existe. Sensibiliza para o outro a partir do momento em que se percebe que o diferente não é uma ameaça ou alguém que não faz diferença, mas um ser humano com direitos, necessidades, emoções, dificuldades e aspirações, e que partilha da mesma sociedade em busca de seu espaço.

Sensibiliza também, por meio do encontro, para a compreensão de que o diferente não ameaça a individualidade daquele que o encontra, mas a torna ainda mais reconhecível: somos não somente o que somos, mas também o que não somos. O diferente possibilita a singularidade, a forma única de ser e, portanto, o reconhecimento de si e de sua identidade. O reconhecimento do outro, desta forma, fortalece também o grupo que o encontra. Quanto a isto, também estimula o bem-estar social através de sentimentos provenientes de relações saudáveis, como a generosidade, a bondade, a responsabilidade social e a empatia.

No caso do projeto “O Amanhã em Ação”, desenvolvido com alunos de escola particular junto a uma comunidade filantrópica e de valorização da história e cultura dos Quilombolas, as atividades serviram para a fomentação do sentimento de auto eficácia dos estudantes envolvidos, quanto ao seu aspecto filantrópico, assim como para o enriquecimento do vínculo entre os alunos, promovendo pertencimento, sentido e humanização, assim como para a empatia e sensibilidade com o outro, através principalmente da ação final.

Todavia, vale lembrar que o encontro intersubjetivo só é possível quando, superado o sentimento de posse sobre o outro, abre-se espaço para a hospitalidade e o acolhimento. A união entre as duas comunidades serviu como proposta de aproximação da Psicologia aplicada à escola enquanto um de seus principais compromissos atuais com a realidade, segundo defende Martinez (2010), Borges e Mourão (2013): o de comprometimento social. A ação possibilitou o encontro entre diferentes realidades que, diretamente ou não, encontram-se estritamente relacionadas, através da partilha de uma mesma sociedade. Partindo deste ponto de vista, torna-se necessário à escola, em sua função de formar cidadãos, desenvolver um olhar diferenciado através da aproximação com a realidade e a promoção de empatia, o que se faz essencial no processo de superação dos conflitos, desigualdades e separações entre os indivíduos que compõem a sociedade como um todo. Pode-se dizer então que o projeto possibilitou a aproximação deste trabalho com o seu objetivo principal: a promoção de hospitalidade, fraternidade e conscientização para a vida comunitária.

As questões teóricas abordadas no ato de ensinar e aprender só se fazem possíveis, assim como a reflexão e evolução das mesmas, por meio de sua relação com a realidade. Ações práticas se tratam, conseqüentemente, de poderosas aliadas

da educação. O projeto exposto e discutido neste trabalho revela que uma proposta de educação em direitos humanos, por meio de ações concretas, pode ser possível e facilitadora do processo de formação de cidadãos conscientes e de uma sociedade mais fraterna.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. P. M.; CAMARGO, C. L.; MURTA, E. F. Educação em Direitos Humanos: Princípios Fundamentais. In: GUTIERREZ, J. P.; URQUIZA, A. H. A. (Org.) **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. p. 41-64.

BORGES, L.O.; MOURÃO, L. O Trabalho e as Organizações: Atuações a partir da Psicologia. **Parte I – Grandes Eixos de atuação do Profissional Psicólogo**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 25- 52.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

CHACON, D. R. A. **Rosto e responsabilidade na filosofia da alteridade em Emmanuel Levinas**. Intuitio, 2015. V. 8, n. 2, p. 15-24.

MARTINEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MARTINS, J. S. A Existência Intersubjetiva em Martin Buber. **Argumentos**, Ano 2, nº 4, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3560/1/2010_Art_JSMartins.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. P. 75-83.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos**. Em Aberto, Brasília - 2010. V. 23, n. 83, p. 129-149.

SÍVERES, L.; MELO, P. G. R. **A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas**. Conjectura: Filosofia e Educação, 2012. 17(3), 34–38.

TULESKI, S. C. et al. **Voltando ao olhar para o professor: a Psicologia e a Pedagogia caminhando juntas**. Revista do Departamento de Psicologia, 2005. V. 17 – no 1, pp. 129-137.

UNFPA. **Negociação Cultural: Algumas conclusões**. Relatório sobre a situação da população mundial, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

Melissa Andréa Smaniotto - Conclui a faculdade de Bacharelado em Direito no ano de 2000, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Fui aluna de especialização da Escola da Magistratura do Estado do Paraná ? Núcleo de Curitiba em 2001. Entre 2004 e 2007 atuei, na graduação do curso de Direito, como professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa . O Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas foi concluído em dezembro de 2009. Lecionei também na graduação do curso de Direito nas Faculdades Integradas de Itararé (FAFIT) no período de agosto de 2009 a julho de 2011. Como professora convidada trabalhei no curso de pós-graduação de direito processual civil da Uninter, na modalidade de Educação à Distância. Atualmente sou professora no curso de graduação da Faculdade de Direito do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (Cescage), na disciplina presencial de Direito Civil ? Família e Sucessões. Na modalidade de Educação à Distância, lecionei a disciplina semi presencial de Introdução às Ciências Sociais e Humanas (fevereiro de 2012 até junho de 2016). Advogada e consultora jurídica, atuando em Ponta Grossa (PR).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-182-4



9 788572 471824