

# POLÍTICAS PÚBLICAS

PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

---

## **Organizadores:**

Fábio Severiano do Nascimento

Flávio Romero Guimarães

Paulla Christianne da Costa Newton

Ricardo dos Santos Bezerra



**realize**  
Editora

**ISBN 978-85-61702-63-2**

## CONSELHO EDITORIAL

**Cássius Guimarães Chai** *UFMA (Brasil)*

**Esther Martínez Quinteiro** *USAL (Espanha) e UPT (Portugal)*

**Flávio Romero Guimarães** *UEPB (Brasil)*

**Paula Christianne da Costa Newton** *UFPB/UEPB (Brasil)*

**Raquel Guzmán Ordaz** *USAL (Espanha)*

**Ricardo dos Santos Bezerra** *UEPB (Brasil)*

**Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti** *UCSAL (Brasil) e Instituto de Sociologia da  
Universidade do Porto (Portugal)*

**Fábio Severiano do Nascimento**  
**Flávio Romero Guimarães**  
**Paula Christianne da Costa Newton**  
**Ricardo dos Santos Bezerra**  
*(Organizadores)*

# **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

**1ª Edição**

Realize Eventos Científicos e Editora Ltda  
Campina Grande – PB  
2019

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

P779 Políticas públicas para efetivação dos Direitos humanos / organizadores, Fábio Seberiano do Nascimento, Flávio Romero Guimarães, Paulla Christianne da Costa Newton, Ricardo dos Santos Bezerra. - Campina Grande: Realize eventos, 2019. 642 p. : il.

ISBN 978-85-61702-63-2

1. Direitos humanos. 2. Políticas públicas. 3. Direitos sociais. I. Nascimento, Fábio Seberiano do. II. Guimarães, Flávio Romero. III. Newton, Paulla Christianne da Costa. IV. Bezerra, Ricardo dos Santos.

21. ed. CDD 341.481

**Sumário**

**APRESENTAÇÃO, 10**

**UMA PERSPECTIVA DA UNESCO SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO, 12**

*Clara Roberta Alves de Sousa; Luiz Henrique Oliveira Rodrigues; Luciano Nascimento  
Silva; Guilherme Alves de Moura Mendes*

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI-PB, 24**

*José Carlos do Nascimento Santos; Daniela Caroline Medeiros Ferreira*

**MEIO AMBIENTE E LIVRE INICIATIVA ECONÔMICA: ANÁLISE DA  
JURISPRUDÊNCIA DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA E DO  
SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 32**

*André Soares da Silva*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO,  
PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA  
ESCOLA, 44**

*José Roberto Gomes; Liane Maria Braga da Silveira*

**GOLPE DE ESTADO NO BRASIL: A EC 95 DE 2016 E OS IMPACTOS À  
SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 56**

*Nataly Isabelle Pessoa da Silva Pinto; Terçalia Suassuna Vaz Lira*

**A DEIFICAÇÃO DO SISTEMA JUDICIÁRIO VERSUS A NECESSIDADE  
DE EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: ANÁLISE  
DO HOSPITAL SALGADO FILHO ENQUANTO MICROCOSMO DA  
SOCIEDADE BRASILEIRA, 69**

*Giovanna Maria Braga Graça; Valdemir Alves de Medeiros Neto*

**ELEMENTOS DE UMA ÉTICA ECOFEMINISTA PARA A PROMOÇÃO  
DO DIREITO AO DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS RURAIS DO  
NORDESTE, 81**

*Larah Diniz Azevedo*

**A NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE PADRÕES INTERNACIONAIS  
PARA INSTALAÇÕES QUE ARMAZENAM REJEITOS DE MINERAÇÃO  
À LUZ DOS PRINCÍPIOS DO DIREITO INTERNACIONAL AMBIENTAL,  
93**

*Laura do Nascimento Lucena; Bruna Pinheiro de Lima; Joana Pereira Alves; Cynthia  
Lays Feitosa de Brito; Milena Barbosa de Melo*

**CLASSE HOSPITALAR NA PEDIATRIA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA  
AÇÃO INTERDISCIPLINAR, 106**

*Aline Freire Falcão; Eloíde Teles Silva Grisi; Alannety Monteiro Falcão; Janine Marta  
Coelho Rodrigues*

**EM DEFESA DA LIVRE “LOUCURA”: RUMOS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL FRENTE AOS DIREITOS HUMANOS E GARANTIAS CONSTITUCIONAIS, 114**

*Brunna Leite Felix; Larah Diniz Azevedo*

**O TRATAMENTO DE PACIENTES COM MUCOPOLISSACARIDOSE E O DIREITO À SAÚDE: ESTUDO DE CASO DE PATRICK DORNELES, 126**

*Bárbara Pereira de Casto; Marcelo Alves Pereira Eufrasio*

**A CONDIÇÃO DO PACIENTE COM CÂNCER DIANTE DA MORTE, 135**

*Antonio Clarindo Barbosa de Souza*

**ZIKA VÍRUS E MICROCEFALIA: UM ESTUDO DA EFICÁCIA DAS POLÍTICAS DE SAÚDE PÚBLICAS EM PATOLOGIAS TROPICAIS PARA A PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA, 148**

*Raiff Ramalho dos Santos; Monica Lucia Cavalcanti de Albuquerque Duarte-Mariz*

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO URBANA COMO EFETIVADORAS DOS DIREITOS HUMANOS, 160**

*Gilson José Julião*

**RETORNO DAS OPERAÇÕES DA SAMARCO MINERAÇÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE A LICENÇA SOCIAL PARA OPERAR, 171**

*Marcelo Quintino dos Santos Junior*

**MEIO AMBIENTE DO LABOR ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL A OIT E AS NORMAS DE SAÚDE E SEGURANÇA NO AMBIENTE LABORAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL, 177**

*Wesley Gonçalves Amorim Bezerra*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE NO BRASIL, 185**

*Tadeu Coatti Neto; Kadydja Menezes da Rocha Barreto; Guinaldo da Costa Lira Júnior; Valter Henrique Pereira Júnior*

**AS VIOLAÇÕES DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS ATIVIDADES DOS CASTANHEIROS DO NORDESTE, 197**

*Maria Isabella Alves Facund; Fidel Barbosa Fernandes; André Angelo Rodrigues*

**O DIREITO À CIDAD(E)(ANIA) DAS CATADORAS DE LUXO: O ACESSO À JUSTIÇA EM UMA SOCIEDADE LIXO ZERO, 207**

*Laíze Lantyer Luz; Antonio Carlos da Silva*

**A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO APÓS O CÁRCERE EM JOÃO PESSOA, 219**

*Tatiana Cavalcanti de Albuquerque Leal*

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

**DIVERSIDADE E GÊNERO: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL, 230**

*Kaline Araujo Resende; Lessana Kemiatic; Orientadora: Cristiane Maria Nepomuceno*

**DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA ACERCA DO  
AMBIENTE ESCOLAR QUE ALMEJAMOS, 242**

*Kaline Araujo Resende; Orientadora: Cristiane Maria Nepomuceno*

**POLÍTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DO IFPB: EXPERIÊNCIAS E  
NARRATIVAS, 250**

*Ana Paola da Silva*

**REPENSANDO A ABORDAGEM INDÍGENA NAS ESCOLAS: ANÁLISE  
DE UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, 261**

*Gilma Alves Ferreira; Ana Carolina de Aguiar Braga; Emídio Ferreira Neto*

**DO MULTICULTURALISMO ASSIMILACIONISTA AO  
MULTICULTURALISMO INTERATIVO: O PAPEL DA ESCOLA  
FRENTE A INTOLERÂNCIA, 271**

*Gilma Alves Ferreira; Alice Santos de Morais e Silva; Letícia Monteiro Pereira; Ana Carolina de Aguiar Braga*

**A EFETIVIDADE DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 NAS  
ESCOLAS DAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE CAMPINA  
GRANDE – PARAÍBA, SOB A PERSPECTIVA DO OLHAR DISCENTE,  
279**

*Flávio Romero Guimarães; Isabel Tauaná de Souto Moura*

**PARA ALÉM DA NECESSIDADE, URGÊNCIA! O PROCESSO DE  
INCLUSÃO CULTURAL NAS ESCOLAS, 291**

*Ana Carolina de Aguiar Braga; Gilma Alves Ferreira*

**VONTADE, DESEJO E FRACASSO ESCOLAR: INCLUSÃO OU  
EXCLUSÃO?, 301**

*M<sup>a</sup> Cristina Maia de O. Fernandes*

**SEXUALIDADES DISSIDENTES NO ESPAÇO ESCOLAR: DISCUSSÕES  
PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA E PELOS DIREITOS  
HUMANOS, 312**

*Pollyanna Rezende-Campos*

**POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO  
ESCOLAR, 323**

*Janice Nascimento Barbosa; Maria Anailde do Nascimento Silva; Rizzardo Roderico Pessoa*

**EDUCAÇÃO POPULAR E GÊNERO: CONSTRUINDO SABERES COM  
AS MULHERES INDÍGENAS TABAJARA DA ZONA DA MATA SUL DA  
PARAÍBA BRASIL, 332**

*Rosiane Barboza da Cruz*

**NOS “ENTRELUGARES” DA EDUCAÇÃO: VIOLAÇÃO DO DIREITO DE EXISTÊNCIA CULTURAL DOS CIGANOS NA ESCOLA, 344**

*José Aclecio Dantas*

**PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER” NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM JOÃO PESSOA E DIREITO VIOLADO: UMA ANÁLISE CRÍTICA, 356**

*José Aclecio Dantas*

**PROMOVENDO A IGUALDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PAUTADA NOS VALORES HUMANOS E NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 367**

*Rosicleia Palitot da Silva; Patricia Albuquerque Medeiros; Nájila Bianca Campos Freitas; Valdiney Veloso Gouveia*

**DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 379**

*Renata Tito de Paula*

**O USO DAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS, 387**

*Paulina Gessika Ferreira da Silva; Maria Raiana Barbosa dos Santos; Emilly Diniz Fernandes; Patricia Bezerra Dantas*

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A PROMOÇÃO DO EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS, 395**

*Josepha Paloma Neves Fernandes; Rosanne Mirakelle Pereira de Oliveira; Melânia Nóbrega Pereira Farias*

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO DIREITO HUMANO NO CONTEXTO ESCOLAR, 407**

*Maria Raiana Barbosa dos Santos; Paulina Gessika Ferreira da Silva; Emilly Diniz Fernandes; Patricia Bezerra Dantas*

**A DISPARIDADE SOCIAL COMO UM IMPASSE PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS ÀS PESSOAS DE BAIXA RENDA, 415**

*Maria Victória Leite de Lira; Orientadora: Mylena de Lima Queiroz*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS NAÇÕES UNIDAS E SUAS REVERBERAÇÕES NO NÍVEL LOCAL: O PAPEL DO COMITÊ PARAIBANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 427**

*Isabela Victória Barbosa Nogueira e Silva; Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS NAÇÕES UNIDAS E SEUS IMPACTOS NO NÍVEL LOCAL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 439**

*Kelvin Araújo da Nóbrega Dias; Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo*



**DIREITOS HUMANOS: UM TRAJETO DE LUTA EM BUSCA DA PAZ,  
451**

*Lessana Kemiatic; Orientadora: Cristiane Maria Nepomuceno*

**O ENSINO RELIGIOSO EM CONTRA-MÃO AO ESTADO  
DEMOCRÁTICO DE DIREITO E AOS DIREITOS HUMANOS, 459**

*Alex Pereira da Silva; Mariana Janaína Pereira Rodrigues*

**UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS  
SOB A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS, 471**

*Lindalva José de Freitas*

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O ENFRENTAMENTO À  
VIOLÊNCIA ESCOLAR, 482**

*Guinaldo da Costa Lira Junior; Kadydja Menezes da Rocha Barreto; Valter Henrique  
Pereira Junior; Tadeu Coatti Neto*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS PERSPECTIVAS NO  
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 496**

*Carline Melo de Sousa; Andria Vanessa Lina Martins; Luzia da Trindade Souza*

**OS AVANÇOS DAS LEIS DE INCLUSÃO SOCIAL EM CONTRASTE  
COM A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES, 506**

*Jalidiane Moura Queiroga; Ruth Margarete da Silva Albuquerque; Mayara Campos  
Pires; Patricia Cristina de Aragão; Marinalva Bezerra Vilar de Carvalho*

**A INSERÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFORMAL:  
UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA DE  
ADOLESCENTES DE CARUARU-PE, 516**

*Clara Raquel Nascimento Silva; Arquimedes Fernandes Monteiro de Melo*

**O ENSINO BÁSICO NA CONTRAMÃO DA EFETIVAÇÃO DAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO  
BRASIL, 526**

*Driely Xavier de Holanda; Suelídia Maria Calaça*

**POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE  
SOCIAL: DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E  
EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA, 538**

*Zélia Maria Melo de Lima Santos*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO QUE SE DEIXA  
DE HERANÇA, 550**

*Anatielle Maiara Martins Seriano; Isadora Emmanuelle Araújo Oliveira*

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL  
DIANTE DE PERSPECTIVAS JURÍDICAS, 563**

*Maria Emanuella Feliciano da Silva*

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

**ANÁLISE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL APÓS A LEI Nº 9795/99 PARA  
PROTEÇÃO DO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL AO MEIO  
AMBIENTE SÁDIO E BEM-ESTAR DA HUMANIDADE, 571**

*Edilson Cavalcante Lourenço Pereira; Lyuska Leite Andrelino Santino*

**DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: IMPORTÂNCIA DO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES, 583**

*Edilson Cavalcante Lourenço Pereira; Lyuska Leite Andrelino Santino*

**ENTRE A LEI E O DIREITO: EDUCAÇÃO, GOVERNO E DISCURSO, 595**

*Rafael Venancio*

**CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 PARA A POPULAÇÃO JOVEM E  
ADULTA NEGRA NO BRASIL, 604**

*Alcione Ferreira da Silva; Tomires da Costa e Silva Nascimento*

**O CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI 10639: ANÁLISES E  
PERSPECTIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS, 616**

*Alcione Ferreira da Silva; Tomires da Costa e Silva Nascimento*

**QUEM ME INJURIOU E ME RACIOU? LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁXIS, 627**

*Tomires da Costa e Silva Nascimento; Alcione Ferreira da Silva*

**ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA  
DE ADAPTAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
NO MUNICÍPIO DE CUITEGI, 639**

*Daniela Caroline Medeiros Ferreira; José Carlos do Nascimento Santos*

## APRESENTAÇÃO

“Políticas Públicas para a efetivação dos Direitos Humanos”, título deste livro (E-book), traz nas análises de seus escritores, um conjunto de discussões científicas realizadas no 4º Congresso Internacional de Direitos Humanos, com a temática: “Direitos humanos em um mundo em transformação”, realizado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em parceria com outras instituições, Universidade de Salamanca (Espanha), Universidade Portucalense (Portugal), dentre outras, no período de 20 a 22 de novembro de 2019 na cidade de Campina Grande-PB.

Considerando a atual conjuntura social, política e cultural que impõe contínuas formas de interação social, a existência de conflitos decorrentes dessa convivência conduz a um número cada vez maior de pessoas que buscam efetivar seus direitos. A efetivação dos direitos humanos é trazido à baila no presente estudo como uma preocupação sobre uma indisfarçável crise, cujos sintomas se manifestam nas instituições sociais de um modo geral.

No processo de construção da igualdade material revela-se essencial efetivar os direitos humanos, para que não se transformem em uma inútil expectativa incitada pelo Poder Público. O cidadão exige bem mais que uma formal manifestação do Poder Público, mas uma satisfatória prestação de serviços, seja no tocante à saúde, à educação, à moradia, à segurança e à justiça, concretizando as liberdades civis e garantias constitucionais.

Entretanto, a realidade social atual revela que as leis abstratas têm se mostrado insuficientes para efetivar os direitos humanos, há que se inferir a urgente necessidade da existência de políticas públicas eficazes que na prática viabilizem os direitos humanos. O objeto de estudo do presente trabalho enfrenta tal problemática numa perspectiva interdisciplinar, problemas sociais evidentes do nosso dia a dia como a fome, a pobreza, o desemprego, o analfabetismo, a insegurança pública, dentre outros; procurando analisar a relação existente entre as políticas públicas e a efetivação dos direitos humanos.

Portanto, o presente estudo convida o leitor a uma reflexão acerca da realidade de políticas públicas que efetivem direitos humanos, que denegados aleija não apenas as prerrogativas básicas para o exercício da cidadania, mas a própria dignidade de ser humano. Assim, para além das grutas do dogmatismo do Direito, em caráter interdisciplinar, oferta-se ao debate o presente trabalho como hipótese construtiva, diante dos desafios que oferecem, a cada dia, a efetivação dos direitos humanos.



Fábio Severiano do Nascimento  
Flávio Romero Guimarães  
Paula Christianne da Costa Newton  
Ricardo dos Santos Bezerra  
(Organizadores)

## UMA PERSPECTIVA DA UNESCO SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Clara Roberta Alves de Sousa<sup>1</sup>  
Luiz Henrique Oliveira Rodrigues<sup>2</sup>  
Luciano Nascimento Silva<sup>3</sup>  
Guilherme Alves de Moura Mendes<sup>4</sup>

### RESUMO

Considerando que a educação é um direito fundamental para todo ser humano, pois propicia a formação de cidadãos e tendo em vista que não são todos os países que garantem o acesso ou proporcionam uma educação de qualidade, o presente trabalho objetivo geral demonstrar uma das perspectivas da UNESCO para tornar a educação melhor: a responsabilização na educação. Daí, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: i) apresentar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) evidenciando o que ela representa no âmbito internacional, a sua criação, os seus objetivos e a sua relação com a educação; ii) expor o ponto de vista da UNESCO para garantir uma educação melhor através da responsabilização dos governos, escolas, professores, pais e estudantes, organizações internacionais e setor privado, além de exibir dados referentes ao progresso dos países em relação a educação. Para isso, foi utilizado uma análise de caráter bibliográfico, através da utilização de livros, dispositivos legais, relatório analítico, sites etc.

**Palavras-chave:** Direito a educação , UNESCO , Universidade Estadual da Paraíba.

### INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno que, por meio da instrução e condução de conhecimentos e disciplinamentos relacionados aos modos de ser e agir essenciais ao convívio, é responsável pelo seguimento, transformação e evolução da sociedade. Dessa forma, a educação se institui como um direito fundamental para todo ser humano que vai muito além de ser uma simples aquisição do saber, mas propicia a formação de cidadãos.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Direito na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, estagiária no escritório de advocacia Asfora e Leal consultoria jurídica, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Observadores do Direito – NUPOD, clararobertasa@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Direito na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, estagiário no escritório de advocacia Asfora e Leal consultoria jurídica, luixhenriquer@gmail.com ;

<sup>3</sup> Pós-Doutor em Sociologia e Teoria do Direito no Centro di Studi sul Rischio dalla Facoltà di Giurisprudenza dell'Università del Salento, professor na Universidade Federal da Paraíba- UFPB e Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, lucianonascimento@hotmail.com;

<sup>4</sup> Graduando do Curso de Direito na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Estagiário na Defensoria Pública da União – DPU, guimouram11@gmail.com;

O acesso há uma educação de qualidade possibilita vários impactos para toda sociedade e para a vida dos indivíduos como o combate à pobreza, o crescimento da economia, a diminuição da violência, a garantia de acesso a outros direitos, o fortalecimento da democracia e da cidadania etc. Porém, não são todos os países que garantem o acesso ou proporcionam uma educação de qualidade.

Desta maneira, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada, como será visto, para alcançar um dos seus principais propósitos: auxiliar os países a assegurar o acesso e a qualidade da educação para todas as pessoas, em todos os níveis e modalidades.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral demonstrar uma das perspectivas da UNESCO para tornar a educação melhor: a responsabilização na educação. Daí, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: i) apresentar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) evidenciando o que ela representa no âmbito internacional, a sua criação, os seus objetivos e a sua relação com a educação; ii) expor o ponto de vista da UNESCO para garantir uma educação melhor através da responsabilização dos governos, escolas, professores, pais e estudantes, organizações internacionais e setor privado, além de exibir dados referentes ao progresso dos países em relação a educação. Portanto, o trabalho está organizado em dois tópicos, cada um relacionado e buscando responder, respectivamente, a um dos objetivos específicos.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados no trabalho, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois tenta compreender e explicar fatos presentes na sociedade e aprofundar questões acerca de uma realidade social. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Quanto ao tipo de pesquisa, o presente estudo é de caráter bibliográfico, pois é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (FONSECA, 2002, p. 32). Logo, o estudo realizado é proveniente de observações sobre textos (livros, dispositivos legais, relatório analítico, sites etc) que colaboram para a análise da problemática apresentada.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adotou, quanto aos meios, conforme proposto por VERGARA (2009, p. 42), pesquisa bibliográfica e quanto aos fins, será explicativa.

O universo da pesquisa foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, tendo por finalidade conhecer a visão destes no que tange ao direito ao acesso à educação desde o nível básico até de nível superior, bem como as verdadeiras condições de acessibilidade ofertada pelas instituições de ensino, aqui buscando obter informações mais detalhadas do tema para construção de novos conceitos e adequação de produtos e serviços, de forma a projetar necessidades da população mundial.

## **2 A UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA) COMO UM ORGANISMO INTERNACIONAL ESPECIALIZADO: ANTECEDENTE, OBJETIVO, ESTRUTURA, AÇÕES BÁSICAS E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

Segundo Seitenfus (2005), com a criação das Nações Unidas em 1945, as organizações internacionais de cunho administrativo e técnico passaram por uma dupla evolução. De um lado, o número de órgãos multiplicou-se exponencialmente e, paralelamente, houve um aumento na cooperação entre os Estados nos mais diversos setores da sociedade. Por outro lado, através do documento constituinte da ONU (Organização das Nações Unidas), foi indicado os elementos necessários para a definição dos tais organismos e, outrossim, houve uma busca por coordenar os seus esforços por intermédio da ECOSOC (Conselho Econômico e Social das Nações Unidas), “a fim de determinar as condições em que a entidade interessada será vinculada às Nações Unidas” (BRASIL, 1945).

Estes organismos foram designados como estruturas especializadas e autônomas da ONU, sendo definidos, no artigo 57 da Carta de 1945, como instituições que foram ou venham a ser “criadas por acordos intergovernamentais e com amplas responsabilidades internacionais, definidas em seus instrumentos básicos, nos campos econômico, social, cultural, educacional, sanitário e conexos” (BRASIL, 1945).

Desse modo, as organizações especializadas partilham de uma série de características em comum, como o fato de possuírem autonomia jurídica e de conteúdo, de serem criadas por um acordo realizado entre Estados e de tornarem-se dotadas de reconhecidas e amplas

atribuições nos temas atinentes em seu instrumento básico, bem como a vinculação à ONU através de um específico acordo (SEITENFUS, 2005, p. 181-182).

Historicamente, foi o governo holandês, em 1913, o responsável por tentar criar um tipo de organização internacional especializada e dedicada aos anseios educacionais da época. No entanto, seu desenvolvimento e a sua concretização foram barrados pela Primeira Guerra Mundial.

Após 1919, criou-se, sob a égide da organização internacional conhecida como Sociedade das Nações ou Liga das Nações (do francês, *Société des Nations* e, do inglês, *League of Nations*), uma Comissão Internacional de Cooperação Intelectual (CICI) como órgão consultivo do Conselho para a promoção da cooperação intelectual internacional. Num momento posterior, especificamente em 1942, em plena Segunda Guerra Mundial, foi elaborado, entre os países e os governos europeus que enfrentavam a Alemanha Nazista e seus aliados, um projeto objetivando a cooperação científica e intelectual denominado Conferência de Ministros Aliados da Educação (CAME). Este projeto buscava, basicamente, questionar a forma como os sistemas educativos iriam se reconstruir quando a paz fosse alcançada.

Por fim, foi em 11 de novembro de 1945, precisamente no final da Segunda Guerra Mundial e com base nos pressupostos lançados pelo CAME a níveis universais, que nasceu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em decorrência da Conferência de Londres dos Ministros da Educação de quarenta e quatro Estados (ECO-CONF). Com a contribuição do Reino Unido e da França, dois dos países mais afetados pela guerra, os delegados presentes decidem por criar uma organização especializada em instituir uma legítima cultura de paz, a fim de evitar eventuais novos conflitos através de um princípio de solidariedade moral e intelectual da humanidade. Desse modo, trinta e sete dos Estados membros firmam a Constituição que marca o início da UNESCO, tendo esta entrado em vigor em 1946 após ratificação e aprovação de 20 países, entre eles, o Brasil.

Sediada em Paris, a UNESCO reúne a clássica e tradicional estrutura institucional de outros organismos internacionais: possui uma Conferência Geral, um Conselho Executivo e uma Secretaria. Já com relação aos seus objetivos, estes são traçados pelo primeiro artigo da sua Constituição (1945), *in verbis*:

1. O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. (UNESCO, 1945)



A Conferência Geral é composta por 195 Estados-membros integrantes das Nações Unidas e 9 membros associados cuja solicitação de entrada tenha sido aprovada por dois terços da Conferência. A reunião, por sua vez, é realizada a cada dois anos em inglês, árabe, espanhol, russo, francês e chinês, podendo participar, além dos Estados-membros e associados, na qualidade de observadores, Estados não-membros, fundações, organizações intergovernamentais e não governamentais. Dentre as suas finalidades, a principal é a aprovação de recomendações e convenções, semelhante com o que ocorre na Organização Internacional do Trabalho (OIT). Além disso, a Conferência, que detém a personalidade jurídica do organismo, também determina as linhas gerais dos aspectos políticos do órgão, definindo o orçamento vigente dos dois próximos anos, examinando os relatórios dos países-membros, elegendo os membros do Conselho Executivo e nomeando, a cada seis anos, o Diretor Geral. Por fim, vale ressaltar que o direito de voto, exercido pelos membros da Conferência, é realizado democraticamente, independentemente do grau de apoio direcionado ao orçamento.

No que diz respeito ao Conselho Executivo, este é constituído por 58 membros, eleitos a cada quatro anos pela Conferência Geral, seguindo uma lógica de repartição geográfica e cultural como forma de garantir a diversidade dos representantes de cada país. A Diretoria Executiva, no que lhe concerne, funciona basicamente como o conselho administrativo da UNESCO ao preparar o trabalho desenvolvido no âmbito da Conferência Geral e atentar para que as decisões tomadas sejam efetivamente executadas. Atinente às suas atribuições, estas são emanadas da própria Constituição da UNESCO, das recomendações da Conferência Geral e de acordos travados entre a UNESCO e a ONU, de organismos especializados e de outros órgãos intergovernamentais.

O Diretor Geral, por sua vez, está inserido no contexto do Secretariado, assim como alguns outros funcionários necessários (UNESCO, 1945). Cabe ao Diretor, eleito pela Conferência para um mandato de seis anos passíveis de renovação, dirigir os escritórios, programas, decisões e departamentos que auxiliam a Diretoria Executiva e a Conferência Geral.

Destarte, toda essa estrutura e todos os projetos estatuídos pela UNESCO estão voltados à construção de uma sociedade de paz, utilizando meios educacionais, culturais, científicos e comunicacionais como instrumentos, uma vez que, segundo o preâmbulo da própria Constituição, “as guerras nascem na mente dos homens, então é na mente dos homens que devemos erguer os baluartes da paz” (UNESCO, 1945). À vista disso, a UNESCO compreende

que a melhor maneira de encarar as mudanças sociais e a liquidez da sociedade é adotando uma postura de investimento em educação, investigação científica e diversidade cultural.

Portanto, é justamente por essa motivação, que a UNESCO, como uma organização internacional especializada, tem combatido o analfabetismo e, principalmente, tem buscado garantir uma melhor educação durante toda a vida das pessoas ao mobilizar governos e muitos outros integrantes através do estabelecimento de programas de desenvolvimento do ensino e formulando estratégias por meio do Relatório de Monitoramento Global de Educação, objeto do presente artigo.

### **3 RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

#### **3.1 RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO**

O Relatório de Monitoramento Global da Educação é publicado anualmente, financiado por alguns governos, agências e fundações privadas, além disso, conta com o apoio da UNESCO; assim, tem por objetivo, analisar e orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4). De acordo com o relatório ED.2017/8, 264 milhões de crianças e jovens não frequentam a escola, o que dificulta e impossibilita a efetivação do ODS 4 e demais objetivos previstos para educação e desenvolvimento social até 2030.

A finalidade do relatório de monitoramento GEM 2017/8 está baseada na responsabilização dos sistemas educacionais para avaliar a educação inclusiva e equitativa para todos. De acordo com o relatório, responsabilização é a capacidade de agir quando não há êxito em determinada proposta ou objetivo, por meio de políticas, leis e defesa, até mesmo através de *ombudsmen*, para proteger os direitos coletivos. A responsabilidade cabe não somente aos governos, mas depende totalmente do apoio das escolas, dos professores, pais, estudantes e responsáveis, uma vez que a educação é uma via de mão-dupla, um direito-dever de todos em que cada ser social desenvolve um papel para melhoria e progresso da mesma, buscando alcançar qualidade e oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.

#### **3.1.2 RESPONSABILIZAÇÃO PARTILHADA**

A educação é um longo processo de aprendizado durante toda a existência humana, tendo início no próprio lar, onde a família irá direcionar o caminho em que o indivíduo deverá percorrer, posteriormente, indicará a escola e assim seguirá o ciclo de aprendizagem. E é a partir desse estágio que identificamos um dos problemas que dificultam a efetivação dos objetivos educacionais, dado que, a maioria dos pais acreditam não fazer mais parte desse processo, julgando ser dever da escola “educar” as crianças. No entanto, sabemos que a educação é uma via de mão dupla, as escolas devem agir em conjunto com os professores, mas necessitam do acompanhamento ativo dos pais nessa trajetória, participando de reuniões escolares, fazendo visitas inesperadas para analisar o comportamento dos filhos na sala de aula, bem como a assiduidade do mesmo.

Diante disso, identificamos outro ponto que atrapalha o desenvolvimento da educação e a efetivação desta, uma vez que a maioria dos governantes negligenciam esta e não cumprem com o seu dever de garantir, planejar e destinar o orçamento, bem como promover políticas públicas destinadas à aprendizagem de forma igualitária para que as crianças, os jovens e os adultos possam ter acesso a um ensino efetivo e de qualidade. Todos os países ratificaram tratados internacionais juridicamente vinculados ao direito de educação, portanto, têm a responsabilidade de respeitar, proteger e garantir esse direito.

Nesse sentido, a sociedade desenvolve um papel importante nesse processo, visto que pode coagir o governo a cumprir com os seus deveres, bem como com as promessas eleitorais realizadas durante o pleito eleitoral. Além disso, podem coibir através de movimentos sociais, principalmente os que visam dar visibilidade às pessoas portadoras de deficiência que na maioria das vezes não possuem uma escola acessível fisicamente e humanamente, com professores capacitados para lidar com as mais variadas limitações e déficits.

A mídia também exerce uma função essencial e múltipla de fiscalização, informação e comunicação social, tanto para os cidadãos que inúmeras vezes são desassistidos e negligenciados sem saber ao certo quem responde pelos déficits no âmbito educacional, bem como estão sendo gastos os recursos que deveriam ser destinados à educação; por outro lado, contribui para os governantes os deixando informados a respeito do clamor e das necessidades populares, visto que através das mídias digitais as pessoas podem compartilhar informações livremente, sem censura midiática ou governamental.

Diante desse contexto, na atualidade, analisamos que, tratar de responsabilidade é uma tarefa difícil, uma vez que não se pode atribuí-la com facilidade a apenas um indivíduo ou a um grupo único de pessoas, para atingir os objetivos sociais e educacionais se faz necessário a

colaboração de todos os governantes, cidadãos, profissionais da educação e da mídia. A educação é um dever de todos, sendo imprescindível a atuação em conjunto dos indivíduos, bem como a implementação de políticas voltadas para a cultura organizacional das instituições educacionais de onde saem suas estratégias de ensino, buscando alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável para educação (ODS 4) e contribuir para que esta seja mais justa e igualitária.

### **3.2.3 PROFESSORES RESPONSÁVEIS**

A função primária dos professores é a de educar os seus estudantes, sendo assim, é de fundamental importância que esse ensino seja de qualidade. Por todo o globo essa aprendizagem é feita apenas pelo ensino formal, oferecendo somente o conteúdo de disciplinas básicas. Porém, há uma preocupação geral em desenvolver habilidades transversais e competências sociais, comportamentais e emocionais.

Um dos meios para garantir que o ensino dos professores seja de qualidade é a avaliação constante dos mesmos. Em alguns países, como a Finlândia, o processo avaliativo se dá de forma branda e existe total confiança nos métodos utilizados pelos professores durante o ensino.

Porém, normalmente existe um processo avaliativo, 96% dos professores nos países mais ricos que participaram da TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 tiveram seu desempenho observado em sala de aula. Na mesma pesquisa, também foi descoberto que 83% dos professores relataram que pesquisas entre os estudantes faziam parte das avaliações. Além disso, 97% dos professores na TALIS 2013, afirmam que as notas dos estudantes foram o componente mais comum das avaliações de professores.

Sendo assim, a responsabilização profissional se define com o envolvimento, experiência e profissionalismo dos professores. Sistemas de ensino em que o professor deve prestar contas em relação a sua qualidade profissional, geralmente advém da confiança pública na profissão docente de oferecer uma educação de qualidade.

Uma forma para que o ensino possa melhorar de forma significativa, é a utilização de comunidades de aprendizagem profissional, que ofereçam uma estrutura para a aprendizagem colaborativa. O Estudo de Aula, adotado em alguns países do mundo, utiliza de forma colaborativa o planejamento, a observação, as análises e o aperfeiçoamento de forma a melhorar a execução de aulas e a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a própria comunidade tem um dever social de monitorar o absentismo dos professores. Em alguns lugares, o uso de tecnologia para monitorar docentes é comum, apesar de criar receios sobre confiança e indiscrição no que concerne aos professores. Dessa forma, para que tal monitoramento obtenha sucesso, os membros da comunidade e os professores deveriam ser envolvidos na decisão dos critérios e no desenvolvimento de mecanismos de responsabilização, com papéis e responsabilidades claramente definidos.

### **3.2.4 PAIS E ESTUDANTES RESPONSÁVEIS**

É importante perceber que a educação de qualidade é um esforço conjunto da sociedade e, para tanto, pais e estudantes também exercem um papel importante a cumprir. Os pais devem oferecer um ambiente estimulante em casa, apoiar a frequência escolar, o esforço e o comportamento de seus filhos. No que concerne aos estudantes, na medida em que crescem, estes devem assumir mais responsabilidades escolares.

Uma das problemáticas em relação ao ensino é justamente o absentismo, tanto dos professores como dos alunos. As consequências de tal fato para os estudantes são claramente negativas, ocorrem desde repetição e abandono escolar, até mesmo o envolvimento com a Justiça.

Para diminuir esse fenômeno mundial do absenteísmo, países desenvolveram programas para famílias de baixa renda. As transferências condicionadas de renda (TCRs) oferecem subsídios a famílias pobres desde que os pais ou responsáveis garantam que seus filhos frequentem a escola. Tal medida provoca o aumento da assiduidade, principalmente de meninas, em países como Bangladesh, Camboja, Nicarágua e outros.

Além disso, é necessária não somente a frequência nas escolas, como também que o ambiente nesses locais seja seguro. Para tanto, existem códigos de conduta que visam ensinar aos estudantes estratégias aceitáveis de interação, conseguindo reduzir a violência escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Um dos indicadores da ODS-4 é verificar a taxa de participação dos jovens e adultos na formação e educação formal e não formal. O relatório de monitoramento global da Educação revela como tem sido nos últimos anos a participação e conclusão na educação terciária, técnica e profissional e entre os adultos.

Na educação técnica e profissional, conforme apresenta o relatório, em 2015 cerca de 10% do total de estudantes da Educação secundária estavam matriculados também na educação profissionalizante. Um número consideravelmente reduzido em que predominam os homens. Já se tratando de educação terciária, vê-se uma predominância gradativa e constante do sexo feminino no número de matrículas. Em dados reais, em 2015 havia 213 milhões de estudantes matriculados na educação terciária.

Pesquisas escolares mostraram que a situação da infraestrutura física da escola muitas vezes dificultava o ensino em países em todos os níveis de renda, principalmente em escolas em desvantagem econômica. A comodidade é um fator que traz mais qualidade ao ensino, e dessa forma, influência nas taxas de aprendizagem em todos os níveis de escolaridade.

O relatório de Monitoramento global da Educação revelou a dificuldade de muitos países em oferecer uma boa infraestrutura escolar, e assim, de tornar menos deficitário o ensino. Inúmeros são os obstáculos a serem superados para tornar o ambiente escolar propício ao desenvolvimento de uma boa educação. As condições oferecidas no espaço escolar estão diretamente ligadas às taxas de conclusão do ensino.

Um dos pontos que se revela mais deficitário é a dificuldade dos estudantes com deficiência concluírem os níveis de escolaridade. Isso porque muitos são os obstáculos, a exemplo da falta de equipamento de mobilidade, dos edifícios projetados de forma inapropriada, da falta de ajuda dos professores e currículos inadequados, etc. Todos são fatores que tornam mais dificultoso a educação inclusiva e de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas discussões estabelecidas, se pode verificar que a UNESCO, sendo uma organização internacional especializada, foi criada com o objetivo precípua de contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura. Dessa forma, uma das áreas de investimento da UNESCO é a educação, ao buscar com a sua melhoria impulsionar a construção de uma sociedade de paz.

Em vista disso, a UNESCO publica anualmente um Relatório de Monitoramento Global da Educação que tem por objetivo analisar e orientar o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4) que visa assegurar uma educação de qualidade em toda a sociedade internacional. No relatório de 2017/8, a UNESCO propôs a responsabilização de toda a sociedade para promover uma educação adequada. A

responsabilidade com o sistema educacional cabe não somente aos governos, mas também depende dos professores, pais, estudantes, organizações internacionais e atores privados, para garantir um ensino efetivo e de qualidade para as crianças, jovens e adultos de todo o mundo.

Além disso, em relação ao progresso alcançado pelos países quanto ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4) pode-se verificar que, mesmo que alguns países tenham realizado avanços no tocante a educação primária, secundária, terciária, técnica, da paridade de gênero e das instalações educacionais, outros países, principalmente os de renda baixa e média, têm encontrado dificuldades em atingir as metas estabelecidas para possibilitar uma educação qualidade para os seus estudantes.

Logo, percebe-se que o trabalho em conjunto de todos os segmentos da sociedade é apenas uma das formas de se garantir uma educação de qualidade, mas que ainda é necessário se pensar em outras soluções para que todos os países consigam de maneira equitativa proporcionar uma boa educação para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945. **Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas.** Rio de Janeiro, out. 1945. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm)>. Acesso em: 30 maio. 2018.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 127/153).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

RESENDE, José Armando Zema de. **A cooperação intelectual internacional da Sociedade das Nações e o Brasil (1922-1938):** dinâmicas de um processo. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14343>>. Acesso em: 30 maio 2018.

MANOS ANTONINIS. Unesco (Org.). **Relatório de Monitoramento Global da Educação: Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos.** Paris, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

SÃO PAULO. Rede das Escolas Associadas PEA-UNESCO. Regional São Paulo. **História da UNESCO no 70º aniversário de sua criação.** 2015. Disponível em:

<[http://www.peaunesco.com.br/Ano2016/Outros Documentos/2.Documento - História da UNESCO no 70º aniversário de sua criação.docx](http://www.peaunesco.com.br/Ano2016/Outros%20Documentos/2.Documento%20-%20Hist%C3%B3ria%20da%20UNESCO%20no%2070%C2%BA%20anivers%C3%A1rio%20de%20sua%20cria%C3%A7%C3%A3o.docx)>. Acesso em: 30 maio 2018.

SEITENFUS, Ricardo Antônio da Silva. **Manual das Organizações Internacionais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2005.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Por uma ciência universal: a atuação de intelectuais brasileiros no projeto de cooperação intelectual da Liga das Nações (décadas de 1920 a 1940)**. São Paulo: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011.

15 p. Disponível em:

<[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300803039\\_ARQUIVO\\_TextoANPUH-2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300803039_ARQUIVO_TextoANPUH-2011.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.

UNESCO. Constituição (1945). **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**: promulgada em 16 de novembro de 1945. Brasília, DF:

Unesco Brasilia Office, 14 fev. 2002. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018



## **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI-PB**

José Carlos do Nascimento Santos<sup>1</sup>

Daniela Caroline Medeiros Ferreira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva apresentar a experiência de educação especial na perspectiva de educação inclusiva com a implantação de 3 salas de AEE ( Atendimento Educacional Especializado) modalidade de ensino direcionada às crianças que apresentam alguma deficiência física, mental, sensorial intelectual ou múltipla deficiência, afim de auxiliar no processo de aprendizagem da crianças, com necessidades especiais, no município de Cuitegi-PB. As referidas salas estão localizadas em 3 bairros, sendo: 1 na Escola Municipal Hilda das Neves de Lucena ( Bairro Cruzeiro);1 na Escola Municipal Horácio Montenegro ( Bairro Santo Antônio) e 1 na Escola Municipal Emídio Madruga ( Conjunto Roberto Paulino).Será abordado também o organograma do funcionamento das salas de AEE. A pesquisa teve como metodologia levantamento bibliográfico e descritivo. Apresentaremos pensamentos e aporte teórico de vários autores da área de educação inclusiva. Este estudo servirá de aprofundamentos e contribuição para o trabalho de professores, psicólogos, pedagogos e profissionais que atuam na área de educação, como também pessoas que trabalham com deficientes

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Inclusão. Salas de AEE.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências das Religiões (UEPB); Pós-graduado em Língua, linguagem e ensino (FNSL);Licenciado em Letras (UEPB); Pedagogo (UNIFACS). Contato E-mail: [josecarloscuitegi@yahoo.com.br](mailto:josecarloscuitegi@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Psicóloga( UNINASSAU). Habilitada e pós-graduada em Avaliação Psicológica(FUNAD).E-mail: [contato@danielamedeirospsi.com.br](mailto:contato@danielamedeirospsi.com.br)

## INTRODUÇÃO

Abordar a temática em educação de cunho inclusivo torna-se um grande desafio, uma vez que requer dedicação, experiência, disponibilidade e gostar de educação. A educação especial um segmento da educação básica que merece uma atenção toda especial, pois o alunado com deficiência deve ser tratado de forma inclusiva, ou seja, assegurar todos os direitos de acessibilidade para que sejam respeitados e acolhidos na sua totalidade.

A escola por sua vez deve assegurar de forma efetiva todos os direitos de inclusão que as crianças com deficiência possuem. Devem constar no projeto político e pedagógico da escola todos os direitos adquiridos e garantidos por lei.

Fazem-se necessários termos políticas educacionais voltadas para este público que outrora foram esquecidos e excluídos. Para a implantação deste tipo de política, deve antes de tudo, a sensibilidade e responsabilidades dos governantes. Cabem aos gestores, professores, família e sociedade como todo despertar e lutar por uma educação de qualidade e de inclusão.

## IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE AEE NO MUNICÍPIO DE CUITEGI

Cuitegi é um município brasileiro no estado da Paraíba, localizado na Região Geográfica Imediata de Guarabira e, integrante da Região Metropolitana de Guarabira. De acordo com o IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2010 sua população foi estimada em 6.889 habitantes. Área territorial de 39,301 km<sup>2</sup> e o principal curso d'água é o rio Araçagi.

Na educação temos 11 escolas municipais, sendo: 9 localizadas na zona urbana e 2 na zona rural, tendo um total de 1.429 alunos e toda a rede, segundo os dados do censo escolar 2019. Diante de uma grande demanda ao longo dos anos com crianças com deficiências é que a secretaria juntamente aos órgãos competentes e em parcerias com a FUNAD ( Fundação centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência) é que implantou no ano de 2018, na administração do Prefeito Guilherme Cunha Madruga Júnior, como a Secretária de Educação a Sra. Michelline Paulino Pereira, juntamente com a psicóloga Daniela Caroline Medeiros Ferreira duas salas de AEE , sendo 1 na Escola Hilda Neves de Lucena e 1 na Escola Horácio Montenegro.

Dando continuidade as ações de políticas educacionais de inclusão foram realizados no nosso município 2 seminários de educação inclusiva. Um realizado em 2018 e outro este ano a fim de fortalecer cada vez mais a educação especial no nosso município.

Para uma maior atendimento foi implantada este ano mais uma sala de AEE, desta vez na Escola Municipal Emídio Madruga. O atendimento nas salas de AEE está sendo de acordo com o quadro abaixo:

<b>ORGANOGRAMA DAS SALAS DE AEE-CUITEGI/PB</b>			
<b>ESCOLAS</b>	<b>PROFESSORES</b>	<b>PROFISSIONAIS DA SAÚDE</b>	<b>DIAS DE ATENDIMENTO</b>
Hilda Neves de Lucena	Joani de Melo Muniz	Nutricionista: Dr <sup>a</sup> Rossana Lucena de Medeiros Psicóloga:Dr <sup>a</sup> Renally Mariane Guedes Cordeiro	Quartas e quintas
Horácio Montenegro	Eliane Amorim do Nascimento		Terças e quintas
Emídio Madruga	Clarice e Marcela		Segundas e terças
Coordenadora das salas de AEE: Dr <sup>a</sup> Daniela Caroline Medeiros Ferreira			

**Quadro1-Organograma das salas de AEE. Fonte: Secretaria Municipal de Educação.**

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação especial numa perspectiva de educação inclusiva tem sido nos últimos anos uma iniciativa significativa de políticas públicas de educação em alguns municípios da Paraíba, uma vez que a diversidade está muito presente de várias formas e contextos nos estabelecimento de ensino. Trabalhar com inclusão é saber trabalhar a unidade na diversidade. É despertar as potencialidades que as crianças com deficiências possuem. Nesse sentido, Blanco nos afirma que,

O desafio, agora, é avançar para uma maior valorização da diversidade sem ignorar o comum entre os seres humanos. Destacar muito que nos diferencia pode conduzir à intolerância, à exclusão ou a posturas fundamentalistas que limitem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ou, que justifiquem,

por exemplo, a elaboração de currículos paralelos para as diferentes culturas, ou para pessoas com necessidades educacionais especiais. (BLANCO, 2009).

A inclusão será de fato e de direito vivenciada nos estabelecimentos de ensino se houver o fortalecimento de formação continuada para docentes como também a criação de uma rede de apoio composta por alunos, gestores, docentes, famílias e profissionais de saúde, afim de que atendam as necessidades educacionais especiais.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Ainda neste mesmo sentido, pode se afirmar de que:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 28)

O espírito de inclusão deve estar explícito no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Esse documento é o que norteia as ações a serem realizadas durante todo o ano letivo. O PPP é a alma pedagógica da escola, sem ela a escola não caminha nem executa as suas atividades propostas.

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2007, p.13)

A proposta de uma educação de inclusão deve basear-se nos documentos oficiais como PNE( Plano Nacional de Educação), LDB( Leis de diretrizes e Bases) e CF( Constituição

federal). Sendo assim, toda e qualquer proposta terá o seu respaldo e assegurar as políticas de inclusão vigentes nos mesmos. A escola deve oferecer a aprendizagem através de várias possibilidades, a fim de que o alunado aproprie-se do conhecimento.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Para que de fato aconteça uma educação inclusiva deve haver parcerias de todos os componentes da escola: gestão, docentes, auxiliares, equipe pedagógica, vigias e porteiros. Não cabe ao(a) professor(a) carregar uma responsabilidade que é de todos os funcionários da escola desempenhar.

Art. 1º. Para a implementação do Decreto no 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem; Parágrafo Único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na Educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (CNB/CNE, 2009).

É através de iniciativa de ações de inclusão dos alunos para que assim seja garantido o acesso à escolaridade.

“nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” ( Art. 5º p.05)

É muito pertinente, em plena contemporaneidade, haver discussões a cerca de educação inclusiva uma vez que o seu principal intuito é a garantir o direito de educação para todos. Nesse sentido, esse segmento de educação pressupõe acesso de ação igualitárias, abrangendo as

diversidades existentes nos estabelecimentos de ensino quer seja de âmbitos: sociais, étnicas, intelectuais, culturais, físicas, sensoriais e de gênero.

“ é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-afetividade de todo o sistema educativo” ( UNESCO, declaração de salamanca, 1994)

Uma escola que se diz desenvolver uma política de inclusão percebemos no acolhimento e nas ações sem discriminações. O seu desempenho é de acolhimento e de afetividade. As políticas educacionais levam em consideração as diferenças existentes entre o alunado, daí têm a missão e o compromisso de acolher a todos, promovendo momentos de interação para que os considerados diferentes não sintam discriminados. Nesse sentido, Mendes nos afirma de que,

[...] inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças. (MENDES, 2002, p. 64)

Desenvolver no âmbito educacional uma política voltadas para uma educação de qualidade, diante do contexto atual de educação torna-se uma tarefa difícil, porém não impossível. As garantias já temos como conquista de lutas ao longo do tempo. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos está assegurado a educação como direito de todas as crianças.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho ficou claro para todos de que a educação inclusiva é um segmento que está em processo de implantação. Muitos são os desafios e obstáculos frente a um assunto de muita relevância para as crianças com deficiências, ou seja, para incluir no processo de ensino e aprendizagem todos aqueles que por muitos anos foram pedagogicamente excluídos.

Outro assunto que ficou bem nítido fora a implantação de salas de AEE como realização de políticas públicas educacionais e que o alunado deve ter como garantia salas especializadas para atender da melhor forma possível.

A formação docente para atuarem nas salas de AEE torna-se indispensável, uma vez que o docente deve estar preparado para atender todo e qualquer tipo de especificidade. Com a capacitação constante perceberemos uma revolução no método de ensino na práxis pedagógica em sala de aula.

As mudanças são urgentes, pois deve ser assegurado a escolaridade para todas as crianças, ou seja, garantir através de possibilidades para a aprendizagem acontecer nas vidas das crianças com deficiências. As barreiras e obstáculos são inúmeros, porém educação inclusiva vai muito além de receber a matrícula de alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BLANCO, R. In: Marchesi, A., Tedesco, J.C., **atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas**, 2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, R.E. In: Revista da Educação Especial. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação MEC/SEESP**. Out. 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

Site consultado:

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuitegi> . Acessado em 04/11/2019.



## **MEIO AMBIENTE E LIVRE INICIATIVA ECONÔMICA: ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA E DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL.<sup>1</sup>**

**André Soares da Silva<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

O presente artigo discorre sobre a elevação do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental e de que forma este direito convive harmoniosamente com o direito igualmente fundamental à livre iniciativa econômica. A pesquisa tem como problema o conteúdo das decisões pelos tribunais superiores das ações que envolvem conflitos de interesses quando os direitos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e da livre iniciativa econômica estão em jogo. O objetivo da pesquisa é responder se no atual estágio da jurisprudência superior brasileira, o direito ao meio ambiente tem prevalecido em face do direito à livre iniciativa. Para resolver o problema da pesquisa descritiva foram consultadas obras de autores dedicados ao tema, além da análise de julgados das cortes superiores. O interesse pelo tema da pesquisa nasceu da dúvida sobre a posição do Judiciário brasileiro em relação a proteção ambiental e sua posição diante do desenvolvimento sustentável. A importância do tema está presente no campo da ciência jurídica, política, sociológica e econômica. O artigo realiza uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o posicionamento doutrinário e jurisprudencial sobre o objeto da pesquisa. Ao final, conclui-se que nossos tribunais assumem hodiernamente uma posição altamente progressista em defesa do meio ambiente e sempre tendo como baliza a ideia de desenvolvimento sustentável.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento sustentável, Meio ambiente, Livre iniciativa econômica, Jurisprudência.

### **1 INTRODUÇÃO**

Todos os dias, a imprensa falada escrita divulga notícias sobre desastres ambientais, deslizamento de barragens de rejeitos de mineração, poluição dos mares e rios, mortandade de animais, caça e comércio ilegais de espécimes da fauna e flora brasileiras, desmatamentos, queimadas, e sem falar das incontáveis ações que batem as portas do nosso judiciário questionando autos de infrações e suas multas respectivas.

<sup>1</sup> Este artigo destina-se à apresentação no IV Congresso Internacional de Direitos Humanos, Campina Grande-PB, na área temática 06: Direitos Humanos, Meio Ambiente, Trabalho e Políticas de Saúde.

<sup>2</sup> Advogado, Bacharel em Direito pela UNICAP-PE, especialista em Direito Ambiental pela UNINASSAU-PE e pós-graduando em Direitos Humanos pela UNICAP-PE. E-mail: andresoadv35@hotmail.com

Mas, afinal, o que é o meio ambiente? Qual a importância da sua proteção? O direito brasileiro protege o meio ambiente? E se a resposta for verdadeira a essas perguntas, de que nível de proteção estamos falando?

Apresentando uma crítica ao conceito de meio ambiente trazido pela Lei 6.938/81, o professor paulista, aponta:

Assim, entende-se por meio ambiente “o conjunto de condições, leis, influências, alterações e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (art. 3º, I, da Lei n. 6.938/81). Registre-se que o conceito de legal de meio ambiente não é adequado, pois não abrange de maneira ampla todos os bens jurídicos protegidos. É um conceito restrito ao meio ambiente natural. (SIRVINSKAS, 2007, p.29)

Com efeito, pode-se dividir o meio ambiente em meio ambiente natural, cultural, artificial e do trabalho.

Em virtude do enorme plexo de interesses contidos na seara do meio ambiente, é justificável o interesse do Estado na sua proteção. A questão que se coloca é quanto de “energia” o Estado dispensará para a sua efetiva proteção?

A questão ganha maior sobreleva quando em decorrência do conflito surgido entre o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o direito ao exercício da atividade econômica, o Estado precise decidir numa dada situação concreta, qual interesse irá sagrar-se vencedor.

Portanto, o presente artigo tem como problema, a pergunta: nas decisões proferidas pelas nossas cortes superiores o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado tem se sobressaído em detrimento do direito à livre iniciativa econômica?

Este artigo tem como objetivo analisar a evolução do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, sua previsão e tratamento nos tratados internacionais e na legislação constitucional e infraconstitucional ligada ao tema.

Também se pretende levantar historicamente as origens e evolução do direito à livre iniciativa econômica e o tratamento legal conferido ao mesmo no nosso ordenamento jurídico, assim como examinar a construção da ideia de desenvolvimento sustentável e sua aplicação na prática, na resolução dos casos submetidos à apreciação pelo judiciário.

Sem a pretensão de ser exaustivo, o que seria obviamente inadequado para o objetivo do presente trabalho, o artigo pretende demonstrar que algumas decisões dos tribunais superiores sobre conflitos de interesses envolvendo o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o direito à livre iniciativa, têm privilegiado o direito ao meio ambiente sob o viés do paradigma do desenvolvimento sustentável.

O método adotado foi o hipotético-dedutivo, lastreado na utilização da pesquisa empírica documental e revisão de literatura pertinente ao objeto da pesquisa.

A importância do tema é inquestionável, haja vista que o modelo de desenvolvimento implantado pelas nossas instituições econômicas e políticas, sem a interferência do Estado, pode ocasionar sérios e irreversíveis danos ao meio ambiente, que como direito fundamental que é, deve ser tutelado em face do capital sempre insaciável pelo lucro, seja a que custo for.

O artigo deve servir para fomentar o debate a respeito do tema no meio acadêmico, notadamente na área jurídica, econômica, política e social, aprofundando a discussão sobre tão importante aspecto da vida em sociedade.

## **2 O DIREITO AO MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO COMO DIREITO FUNDAMENTAL**

A publicação do livro, *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson<sup>3</sup>, em 1962, abriu os olhos do mundo para a questão ambiental. Com efeito, denunciando o uso indiscriminado de pesticidas nos Estados Unidos da América, a autora afirmou que a saúde humana, a flora e a fauna eram afetadas pelo uso dos pesticidas.

Na cidade sueca de Estocolmo, (1972), sob a organização da Organização das Nações Unidas (ONU), foi realizada a primeira conferência mundial sobre o meio ambiente. É importante ressaltar que nessa conferência, pela primeira vez, ficou registrada a preocupação dos países com as gerações futuras.

Vinte anos depois, na cidade do Rio de Janeiro, era realizada a Eco 92 ou Rio 92. Com a presença de 172 países e centenas de organizações ligadas à defesa do meio ambiente.

Outras conferências sobre o meio ambiente foram realizadas em Berlim (1995), a COP-1; Genebra (1996), a COP-2; Kyoto (1997), a COP-3; e a Rio+10, que teve como nome oficial: Cúpula Mundial Sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Johannesburgo, África do Sul.

Em 2012, novamente, no Rio de Janeiro, a Rio+20, também conhecida como Convenção da ONU Sobre o Desenvolvimento Sustentável, que reuniu, dessa vez, representantes de 193 países, resultou na elaboração do documento: *O Futuro Que Queremos*.

---

<sup>3</sup> Rachel Carson, apesar de ter sido acusada na época de alarmista, é considerada a mãe do ambientalismo.

Tendo participado da conferência de Estocolmo, o Brasil, por meio da lei 6.938/81, instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente.

Importante explicitar a influência dos tratados internacionais sobre direitos humanos nas legislações internas dos países. A respeito do assunto:

Os tratados internacionais de direitos humanos têm como fonte um campo de Direito extremamente recente, denominado “Direito Internacional dos Direitos Humanos”, que é o Direito do pós-guerra, nascido como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos pelo nazismo. Neste cenário, fortalece-se a ideia de que a proteção dos direitos humanos não se deve reduzir ao domínio reservado do Estado, isto é, não se deve restringir à competência nacional exclusiva ou jurisdição doméstica exclusiva, porque revela tema de legítimo interesse internacional. Por sua vez, esta concepção inovadora aponta para duas importantes consequências: a revisão da noção tradicional de soberania absoluta do Estado e a cristalização da ideia de que o indivíduo deve ter direitos protegidos na esfera internacional, na condição de sujeito de Direito (PIOVESAN, 2016, p.57).

Nesse cenário, o Brasil, dedicou um capítulo inteiro na Constituição Federal de 1988, ao meio ambiente, disciplinado que o meio ambiente equilibrado é direito de todos e todos devem protegê-lo para as presentes e futuras gerações.

No que diz respeito à submissão do Brasil aos tratados internacionais de Direitos Humanos, o constituinte de 88, no parágrafo 2º, expressamente alarga o catálogo de direitos e garantias, prevendo a plena aplicabilidade de direitos constantes em tratados internacionais dos quais o país for signatário.

Como decorrência da preocupação da República Federativa do Brasil com a tutela dos direitos humanos e em absoluta consonância com a recente internacionalização desses direitos, a Emenda Constitucional 45/2004 introduziu o parágrafo 3º no artigo 5º, onde consta que os tratados de direitos humanos que tiverem o rito das emendas constitucionais a estas se equipararão.

No tocante às visões éticas a cerca do meio ambiente é crucial adentrarmos na análise, mesmo que “*en passant*”, destas teorias, o que nos ajudará na compreensão das visões do mundo acerca do nível de proteção do meio ambiente.

Culturalmente, salvo as linhas teocêntricas ainda adotadas por muitos países (notadamente orientais), o Direito é tradicionalmente informado por uma visão antropocêntrica, ou seja, o homem é o ser que está no centro do Universo, sendo que todo o restante gira ao seu redor. Por essa linha, a proteção ambiental serve ao homem, como se este não fosse integrante do meio ambiente, e os outros animais, as águas, a flora, o ar, o solo, os recursos minerais não fossem bens tuteláveis por si sós, autonomamente, independente da raça humana (AMADO, 2012, p. 3).

Com base ainda na lição de Amado, (2012, p.7), “o novo ordenamento constitucional brasileiro adotou o antropocentrismo, mitigado por doses de biocentrismo e de ecocentrismo, o que acentua o dialeticismo constitucional”.

Nesse momento já é possível concluir que o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como direito de terceira geração, faz parte do extenso catálogo dos direitos humanos assegurados em nível internacional e que no plano nacional faz parte da gramática de direitos fundamentais, direito difuso, posto que a todos pertence, indistintamente, e por todos deve ser respeitado.

Importante salientar que apesar de importante direito difuso e assegurado constitucionalmente, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, não possui caráter absoluto, como aliás, nenhum outro direito possui. Destarte, a constituição brasileira, enumera extenso rol de direitos fundamentais no artigo 5º e em outros dispositivos constitucionais, como o direito à livre iniciativa econômica, que será objeto de análise, no próximo tópico.

### **3 O DIREITO À LIVRE INICIATIVA ECONÔMICA COMO DIREITO FUNDAMENTAL**

O direito à livre-iniciativa é uma conquista burguesa e que representa a prática do livre comércio e indústria desenvolvida pelos particulares sem a interferência do Estado. É um típico direito de primeira geração.

A ideia de um Estado verdadeiramente abstencionista em matéria econômica, em que a organização e a atuação do setor produtivo fossem inteiramente orientadas pelas forças de mercado (pela mão “invisível” a que aludia o economista escocês, Adam Smith), em que os indivíduos pudessem exercer, sem peias, qualquer atividade econômica visando exclusivamente ao lucro e ao seu próprio bem-estar (sob o pressuposto de que essa livre atuação levaria naturalmente ao bem-estar geral), foi defendida com paixão pelos maiores pensadores dos séculos XVIII e XIX (PAULO, 2012. p. 1009).

Decorrente dessa nova visão econômica todas as constituições surgidas durante o movimento que se convencionou chamar de constitucionalismo: Constituição dos Estados Unidos (1787) e as Constituições Francesas (1791,1793) e posteriormente todas as constituições europeias e americanas foram fortemente influenciadas pelo Liberalismo, conforme Paulo (2012).

Com o passar do tempo, o Estado Liberal se mostrou incapaz de promover a igualdade de oportunidades para as pessoas e a igualdade formal obtida como triunfo e negação de privilégios existentes no antigo-regime precisou ser rechaçada para abrir campo para a igualdade material que propicia o tratamento das pessoas desiguais de acordo com suas desigualdades.

Com efeito, sobre as consequências na vida das pessoas, do Estado Liberal:

São sobejamente conhecidos os gravíssimos conflitos sociais que resultaram da adoção desse modelo de Estado. A atuação sem limites dos detentores do capital (e, por isso, do poder político e econômico) – representantes da burguesia triunfante sobre o Absolutismo, guindada ao poder pelas grandes revoluções liberais – simplesmente gerou para a imensa massa das populações (os camponeses e o proletariado) uma situação de miséria dantesca e intoleráveis sofrimentos. Resultou insofismável a total incapacidade das leis naturais da economia e do mercado para promover a distribuição da riqueza produzida, pelo menos em um nível suficiente para assegurar a todos uma existência digna (PAULO, 2012, p. 1010).

Em decorrência da crise do Liberalismo surgiu o Estado Social Democrático, cujas constituições do México (1917) e da Alemanha (1919), são consideradas como marco.

Entre nós, a constituição de 1934, fortemente influenciada pela constituição alemã, além de consignar princípios sobre a ordem econômica fortaleceu a ideia do Estado do bem-estar social, tentou conciliar os direitos de liberdade e igualdade e harmonizar a democracia liberal com preocupações sociais.

A Constituição Federal de 1988, dispõe em seu artigo 170, que:

A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre-iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: I - soberania nacional; II - propriedade privada; III – função social da propriedade; IV – livre concorrência; V – defesa do consumidor; VI – defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação; VII – redução das desigualdades regionais e sociais; VIII – busca do pleno emprego; IX – tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País.  
Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei (BRASIL, Constituição (1988), p. 51).

Também conta da Constituição Federal de 1988, como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, os valores sociais do trabalho e da livre-iniciativa.

A Carta Política de 1988, disciplina que a ordem econômica tem como fundamento a valorização do trabalho humano e a livre-iniciativa. Dessa forma é possível concluir que a constituição escolheu harmonizar o antagonismo entre empresário e trabalhador de forma a permitir o exercício do direito à livre iniciativa desde que se coadune com a realização da justiça social.

Sobre a dificuldade de realização de justiça social num Estado Capitalista:

Assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, não será tarefa fácil num sistema de base capitalista e, pois, essencialmente individualista. É que a justiça social só se realiza mediante equitativa distribuição de riqueza (SILVA, 2007, p. 789).

Também a constituição de 1988, dispõe que são princípios da ordem econômica, entre outros, a defesa do meio ambiente.

O constituinte originário assegurou que o desempenho de atividades econômicas não pode sob a alegação de crescimento econômico e de desenvolvimento causar destruição insustentável ao meio ambiente.

A técnica utilizada pelo Poder Judiciário para dirimir conflitos de direitos constitucionalmente previstos é chamada de sopesamento ou ponderação de interesses ou direitos.

A referida técnica pode num caso concreto resultar no privilegio do exercício do direito de empreender, ou livre iniciativa e noutro caso resultar no privilégio do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

#### **4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A JURISPRUDÊNCIA DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA E DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**

Para falar em desenvolvimento sustentável é preciso falar em princípio implícito ambiental da sustentabilidade. Conforme lição do mestre português:

os princípios são normas jurídicas impositivas de uma otimização, compatíveis com vários graus de concretização, constante os condicionalismos fácticos e jurídicos. Permitem o balanceamento de valores e interesses (não obedecem, como as regras, “à lógica do tudo ou nada”), consoante o seu peso e ponderação de outros princípios eventualmente conflitantes (CANOTILHO, 1997, p. 1034-1035).

O direito ambiental como ramo autônomo do Direito possui princípios que norteiam a sistematização dos seus postulados e aplicação de suas normas, dando-lhe identidade e individualidade. Podemos citar como exemplos: o princípio da prevenção, precaução, poluidor-pagador, democrático, equilíbrio, etc.

Observe-se que assim como falamos em princípio da sustentabilidade, também podemos falar em princípio do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e princípio da livre iniciativa econômica.

Mas o que se entende por sustentabilidade?

A noção de sustentabilidade funda-se em pelo menos dois critérios: primeiro, as ações humanas passam a ser analisadas quanto à incidência de seus efeitos diante do tempo cronológico, pois esses efeitos são estudados no presente e no futuro; segundo, ao se procurar fazer um prognóstico do futuro, haverá de ser pesquisado que efeitos continuarão e quais as consequências de sua duração (MACHADO, 2014, p. 67).

Depois de identificarmos os conceitos de sustentabilidade e de desenvolvimento, é hora de compreendermos como os dois conceitos juntos formam a palavra desenvolvimento sustentável e o que essa por sua vez representa valorativamente.

Falando sobre o desenvolvimento sustentável, Machado, (2014, p. 69) adverte que “o conceito de sustentabilidade passa a qualificar ou caracterizar o desenvolvimento.” Para o autor o termo é um paradoxo intencional.

E o mesmo autor, ensina:

O antagonismo dos termos – desenvolvimento e sustentabilidade - aparece muitas vezes, e não pode ser escondido e nem objeto de silêncio por parte dos especialistas que atuam no exame de programas, planos e projetos de empreendimentos. De longa data, os aspectos ambientais foram desatendidos nos processos de decisões, dando-se um peso muito maior aos aspectos econômicos. A harmonização dos interesses em jogo não pode ser feita ao preço da desvalorização do meio ambiente ou da desconsideração de fatores que possibilitem o equilíbrio ambiental (MACHADO, 2014, p. 70).

O fato é que a ideia de desenvolvimento sustentável implica uma mudança de visão que possibilite a desconstrução do fenômeno econômico do crescimento quantitativo para uma reconstrução do crescimento qualitativo. A mudança em tela, encontra forte resistência das instituições políticas e econômicas.

É exatamente nesse cenário, ou seja, diante da resistência dos setores políticos e econômicos em implementarem em seus projetos institucionais um modelo de desenvolvimento sustentável, que o Poder Judiciário, instado a se pronunciar sobre os conflitos envolvendo o direito à livre iniciativa econômica versus o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, se utilizando do princípio do desenvolvimento sustentável como fiel da balança, se vê obrigado a decidir, de forma que os direitos conflitantes restem protegidos, apesar de um deles ter que se sobrelevar em detrimento do outro, ao menos, dentro daquele caso concreto específico, levado a julgamento.

Passaremos, agora, a verificar algumas decisões das nossas cortes superiores, Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal, sobre o assunto. É evidente que pela própria limitação do presente trabalho, não pretendemos fazer uma análise pormenorizada do ementário jurisprudencial das cortes superiores, mas apenas, trazer à baila alguns julgados que nos ajudarão a compreender como os direitos, até aqui analisados, são tratados pelo judiciário.

É importante dizer preliminarmente que o Superior Tribunal de Justiça abandonou uma postura mais conservadora em matéria ambiental para assumir uma postura mais extremamente progressista. Com efeito, na última década, o tribunal tem proferido decisões tutelando o meio ambiente como bem jurídico autônomo.



Reconhecendo a autonomia do meio ambiente o STJ tem proferido decisões<sup>4</sup>: determinando a inversão do ônus da prova contra o poluidor; adotando a teoria do risco integral na verificação do dano ambiental; imprescritibilidade da ação que vise a reparação do dano ambiental; a responsabilidade do Estado nos casos de omissão de fiscalização em matéria ambiental; obrigação do adquirente de imóvel de restaurar o meio ambiente, mesmo que não tenha causado o dano ou contribuído para o mesmo e reconhecimento da responsabilidade solidária do Estado com o agente poluidor e para evitar que a sociedade seja duplamente punida, o reconhecimento da responsabilidade subsidiária do Estado, na fase de Execução.

Vejamos a ementa de um julgado do STJ, sobre omissão do Estado do dever de fiscalização e sobre a responsabilidade solidária:

**EMENTA: AMBIENTAL. UNIDADE DE CONSERVAÇÃO DE PROTEÇÃO INTEGRAL (LEI 9.985/00). OCUPAÇÃO E CONSTRUÇÃO ILEGAL POR PARTICULAR NO PARQUE ESTADUAL DE JACUPIRANGA. TURBAÇÃO E ESBULHO DE BEM PÚBLICO. DEVER-PODER DE CONTROLE E FISCALIZAÇÃO AMBIENTAL DO ESTADO. OMISSÃO. ART. 70, § 1º, DA LEI 9.605/1998. DESFORÇO IMEDIATO. ART. 1.210, § 1º, DO CÓDIGO CIVIL. ARTIGOS 2º, I E V, 3º, IV, 6º E 14, § 1º, DA LEI 6.938/1981 (LEI DA POLÍTICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE). CONCEITO DE POLUIDOR. RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO DE NATUREZA SOLIDÁRIA, OBJETIVA, ILIMITADA E DE EXECUÇÃO SUBSIDIÁRIA. LITISCONSÓRCIO FACULTATIVO.**

A partir da análise dos julgados do STJ, é possível vislumbrar que o tribunal adotou uma postura progressista, abraçando o ideal do desenvolvimento sustentável e privilegiando de forma inquestionável o meio ambiente, reconhecendo este, como sujeito de direitos e adotando uma visão ética pautada no ecocentrismo.

No Supremo Tribunal Federal<sup>5</sup>, a jurisprudência da corte caminha no mesmo sentido da jurisprudência do STJ. Analisando a jurisprudência mais recente do STF encontramos a decisão emblemática sobre a importação de pneumáticos usados, onde o tribunal ponderando os interesses da livre-iniciativa e da proteção ao meio ambiente, privilegiou o meio ambiente.

Vejamos a ementa do julgado mencionado:

---

<sup>4</sup> Agravo regimental no Recurso Especial 206.748. Relator: Ministro Ricardo Villas Boas Cueva. DJU, 27/03/2013. Recurso especial 200400011479. Relator: Ministro Luiz Fux, DJU, 31/08/2006. Agravo regimental no recurso especial 1.412.664, Relator: Ministro Raul Araújo, DJU, 11/03/2014. Recurso especial 201002176431, Relator: Ministro Castro Meira, DJU, 04/02/2013. Recurso especial 201100461496, Relator: Ministro Herman Benjamin, DJU, 11/09/2012. Recurso especial 200801460435, Relator: Ministro Herman Benjamin, DJU, 16/12/2010.

<sup>5</sup> Recurso extraordinário 134.297-8-SP, 1ª turma, Relator: Ministro Celso de Mello, j. 13/06/1995, Mandado de Segurança 22164-0-SP. Relator: Ministro Celso de Mello, j. 30/10/1995. Recurso extraordinário 367.660-1-RN, Relator: Sepúlveda Pertence, j. 08/04/2003. Medida Cautelar na ADIN 3.540-1-DF, Tribunal Pleno. Agravo regimental na suspensão da tutela antecipada 118-6-RJ, Ministra Relatora: Ellen Gracie, Tribunal Pleno, j. 12/12/2007.

EMENTA: 1. Lei 8.437/92, art. 4º. Suspensão de liminar que deferiu a antecipação dos efeitos da tutela recursal. Critérios legais. 2. Importação de pneumáticos usados. Manifesto interesse público. Dano Ambiental. Demonstração de grave lesão à ordem pública, considerada em termos de ordem administrativa, tendo em conta a proibição geral de não importação de bens de consumo ou matéria-prima usada. Precedentes. 3. Ponderação entre as exigências para preservação da saúde e do meio ambiente e o livre exercício da atividade econômica (art. 170 da Constituição Federal). 4. Grave lesão à ordem pública, diante do manifesto e inafastável interesse público à saúde e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225 da Constituição Federal). Precedentes. 5. Questão de mérito. Constitucionalidade formal e material do conjunto de normas (ambientais e de comércio exterior) que proíbem a importação de pneumáticos usados. Pedido suspensivo de antecipação de tutela recursal. Limites impostos no art. 4º da Lei nº 8.437/92. Impossibilidade de discussão na presente medida de contracautela. 6. Agravo regimental improvido.

Por fim, cumpre-nos reconhecer que a Jurisprudência dos nossos tribunais superiores, atualmente, adotou uma postura protetiva do meio ambiente e não raras vezes, tem se posicionado de forma a privilegiar o meio ambiente alicerçado na ideia de desenvolvimento sustentável.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discorrer sobre o início da preocupação ambiental no mundo e sobre as diversas conferências internacionais que resultaram na confecção de importantes documentos protetivos do meio ambiente, foi possível compreendermos que o direito ao meio ambiente emergiu como direito humano de terceira geração que requer proteção em nível internacional e nas legislações caseiras dos países.

Também é possível deduzir que a proteção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado requer uma mudança de postura ética que reconheça o meio ambiente como sujeito de direitos e que tal mudança foi bem aceita e levada a efeito pela nossa Carta Magna e pela legislação aplicável que veio regulamentar as normas principiológicas constitucionais.

Ao tratarmos do direito à livre iniciativa econômica podemos ver que a nossa constituição quando afirma que a nossa república tem como fundamentos a dignidade da pessoa humana e a valorização do trabalho e da livre iniciativa, apesar de instituir um Estado capitalista, primou pela harmonização da liberdade de empreender com a garantia de proteção do meio ambiente.

Optou a Carta Política de 1988, por um modelo de apropriação dos bens de capital por parte dos particulares, de forma a promover a justiça social e dessa forma, repudiando os erros

cometidos na vigência do Estado Liberal, e que ainda hoje nos acomete os mais diversos males. Sendo oportuno o ensinamento do diplomata brasileiro:

Na modernidade de ontem, o pobre era vítima de um sistema reconhecidamente iníquo, que procurava ou deveria auxiliá-lo. Na “pós-modernidade” contemporânea, ávida de eficiência e dinheiro, os pobres de sempre e os novos pobres são responsabilizados pela própria pobreza, não lhes devendo o Estado qualquer forma de apoio. Esta fica por conta, quando existe, da magnanimidade individual e da filantropia organizada da sociedade civil (ALVES, 2017, p. 12).

Finalmente analisamos que o direito à livre iniciativa econômica também reclama proteção estatal, pois se consubstancia em direito de primeira geração, imprescindível ao exercício da atividade produtiva e responsável pelo crescimento do país.

Apesar de igualmente relevante, o direito à livre iniciativa, não é absoluto, como aliás, nenhum outro direito é, e verificou-se que o exercício do direito em análise deve ser exercido em absoluta harmonia com o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, tendo como baliza a ideia de desenvolvimento sustentável.

Dissertando sobre sustentabilidade, um dos mais festejados autores sobre direito ambiental, leciona:

O desenvolvimento sustentável é definido pela Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades”, podendo também ser empregado com o significado de “melhorar a qualidade de vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas” (MILARÉ, 2014, p. 64).

Por último, ao analisarmos a jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal, verificamos que a jurisprudência dos tribunais tem se mostrado progressiva em matéria de proteção ambiental e que em muitos casos submetidos a julgamento, tem-se privilegiado em nome do desenvolvimento sustentável, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado em detrimento do direito à livre iniciativa econômica.

Podemos concluir que a proteção do meio ambiente como bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida parece não encontrar mais no mundo, possibilidade de retrocesso e que quem ganha com isso é a humanidade, e, no Brasil, tendo em vista a nossa avançada e protetiva legislação e o posicionamento das nossas cortes superiores, a proteção ambiental caminha para o bem de todos, por um caminho de proteção integral, sem volta.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, António. **Como se posicionam os professores perante manifestações culturais com impacto na natureza.** Resultados de uma investigação. Revista Electrónica de las

Ciencias, vol. 8, nº 2, Lisboa, 2009. Disponível em: [http://recc.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART15\\_Vol8\\_N2.pdf](http://recc.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART15_Vol8_N2.pdf). Acesso em: 24 nov. 2009.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os Direitos Humanos na Pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

AMADO, Frederico. **Direito Ambiental Esquemático**. Rio de Janeiro: Método, 2012.

BRASIL, Constituição (1988). **Vade Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial 1.071.741-SP**. Relator: Ministro Herman Benjamin. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 16/12/2010. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:superior.tribunal.justica;turma.2:acordao;resp:2009-03-24;1071741-1075754>> Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental na Suspensão da Tutela Antecipada Recursal 171-2-PR**. Relatora: Ministra Ellen Gracie. j. 12.12.2007. Tribunal Pleno. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/diarioJustica/verDecisao.asp?numDG=229>> Acesso em: 2 fev. 2019.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. Coimbra: Almedina, 1997.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2014.

MILARÉ, Edis. **Direito do Ambiente**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

PAULO, Vicente e Marcelo Alexandrino. **Direito Constitucional Descomplicado**. Rio de Janeiro: Método, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2007.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de Direito Ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2007.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

José Roberto Gomes <sup>1</sup>  
Liane Maria Braga da Silveira <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente projeto foi fruto de uma intervenção iniciada durante o Curso de pós graduação em “Impactos da Violência na Escola” pela ENSP/FIOCRUZ, que visou ampliar o conhecimento dos alunos, dos pais, dos professores e de toda a equipe da escolar quanto aos atributos e funções da política de educação em direitos humanos na Escola para o atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem advindos das situações de violência na família e/ou na comunidade e na própria escola. A proposta foi implementada na E.E.E.F., no bairro de Mangabeira - município de João Pessoa/Paraíba, nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir de conversas informais com a equipe da referida escola, e também de minha experiência como docente, pude perceber a necessidade de uma maior sistematização/integração da escola com a rede de apoio, em especial no atendimento ao Programa Saúde na Escola, Programa Saúde da Família, Conselho Tutelar, CREAS e ao CRAS, para obtenção de resultados mais efetivos em relação às crianças com dificuldade de aprendizagens. O tema é de fundamental importância, por ser atual, presente na vida dos alunos e dos professores. Crianças diante de situações desagradáveis e hostis, muitas vezes se sentem constrangidas com tais situações, chegam à escola com comportamentos variados e com sinais de violência. possibilitou aos técnicos pedagógicos e demais pessoas envolvidas com a educação das crianças um treinamento reflexivo e uma conduta pró-ativa – com acompanhamentos e tratamentos - frente aos alunos com tais comprometimentos e, ainda, atualizou e inseriu tal prática no Projeto Político Pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos, violência na escola; rede de apoio; dificuldade de aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

As atividades foram desenvolvidas em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, no turno vespertino e tiveram como público alvo alunos do 1º, 2º e 3º anos no ensino fundamental, na faixa etária de 06 a 12 anos de idade que desenvolvem problemas de relacionamento pessoal, hiperatividade, e dificuldade de aprendizagens em virtude das ações de violências. Esses alunos apresentavam sinais de depressão, ansiedade, TEPT, agressividade e comportamento transgressor com índices maiores de reprovação e evasão escolar.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de PEDAGOGIA da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro - RJ, [betogomes2016@hotmail.com](mailto:betogomes2016@hotmail.com);

<sup>2</sup> Professora orientadora: Dra Liane Maria Braga da Silveira, Doutora em Antropologia - PPGAS- Museu Nacional/UFRJ, [lianemariasilveira@gmail.com](mailto:lianemariasilveira@gmail.com).

Resultado de projeto de pesquisa de Pós Graduação em “Impactos da Violência na Escola” pela ENSP/FIOCRUZ – 2019.

Pretendeu-se, durante todo o desenvolvimento do Projeto de Intervenção na escola, elaborar palestras, encontros e atividades. Assis et al. recomendam o seguinte:

“Favoreça sempre que possível, no desenvolvimento do projeto, os processos de interações grupais por meio das dramatizações, dos jogos lúdicos, do trabalho em grupo, dos grupos de estudo, das oficinas pedagógicas, das aulas dialogadas, dos debates. Use e abuse no bom sentido dos recursos audiovisuais como filmes, vídeos, documentários, fotografias, fotojornalismo, imagens, história em quadrinhos, charges, peças publicitárias estimulando a reflexão crítica e um outro olhar sobre as mesmas”, (ASSIS et al, 2010, p.249).

Após 8 semanas de aulas interativas de alfabetização, os alunos com dificuldade de aprendizagens que não apresentaram êxito na aprendizagem e/ou no comportamento, foram encaminhado à rede de apoio. Desta forma, salientamos a importância da participação dos Conselhos Tutelares na abordagem às famílias e alunos, principalmente para a regularização da frequência escolar, atrasos e o comportamento na escola. No entanto, os Conselhos dialogam com a escola, ora sendo autores ora sendo parceiros, para intervenções nos núcleos familiares quando da identificação de violências e abusos contra as crianças, infrações de alunos ocorridas na escola ou que chegam ao conhecimento dos profissionais, denúncias ou chamados da família, alunos ou profissionais para assegurar direitos essenciais.

No âmbito da prevenção a violências, nossa escola contou com parcerias como Redes de atenção: Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), Conselho Tutelar (CT), Programa Saúde na Escola (em conjunto com Secretaria Municipal de Educação), Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Referência em Assistência Social (CRAS). Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude, Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) - com integração das escolas e Conselhos Tutelares. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI).

Compreendeu-se apoio em rede como um processo de interação permanente, constante e gradativo, uma busca por aperfeiçoamento profissional e troca de saberes e experiências. “O trabalho em rede é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, permitindo que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem”, (FERREIRA, 2010, p.204).

## JUSTIFICATIVA IMPLÍCITA

A partir de conversas informais com a equipe da referida escola, e também de experiência como docente, pudemos perceber a necessidade de uma maior sistematização/integração da escola com a rede de apoio, em especial no atendimento ao Programa Saúde na Escola, Programa Saúde da Família, Conselho Tutelar, CREAS e ao CRAS, para obtenção de resultados mais efetivos em relação às crianças com dificuldade de aprendizagens. O tema é de fundamental importância, por ser atual, presente na vida dos alunos e dos professores.

## OBJETIVOS DA PROPOSTA

### Objetivo Geral

Ampliar o conhecimento em relações humanas da equipe pedagógica, dos alunos, dos pais e da comunidade para o atendimento às crianças com deficiência de aprendizagem em sinais e situações de violência na escola .

### Objetivos Específicos

Promover ciclos de palestras sobre relações humanas sobre a importância do Programa Saúde na Escola e saúde da Família; Propor atividades de interação e sociabilidade com os alunos em sala de aula e em todos os ambientes da escola; Orientar e estabelecer fluxos de encaminhamento, acompanhamento e tratamento de alunos com distúrbios de aprendizagem; Atualizar e inserir no Projeto Político Pedagógico a sistematização das relações humanas e do encaminhamento e acompanhamento dos alunos aos programas saúde na escola.

## METODOLOGIA

### Caracterização da escola integrante do projeto de intervenção

<b>Escola</b>	Escola Estadual de Ensino Fundamental xxxxx
<b>Cidade</b>	João Pessoa-PB
<b>Endereço</b>	Rua José Gomes de Souza, S/N, Bairro Mangabeira
<b>Caracterização do bairro/comunidade</b>	O bairro de comunidade carente, na capital do estado, possui grande comércio, bancos, órgão de segurança pública e escolas. O prédio escolar situado na metade de um quarteirão composto de quadra de esportes descoberta, estacionamento interno e uma enorme caixa d'água inoperante. A comunidade escolar reside neste bairro e no entorno. A formação da comunidade se dá em meados dos anos 60 com a construção de um conjunto residencial com casas populares. Hoje a região possui aproximadamente 80 mil habitantes
<b>Número de alunos</b>	Ensino Fundamental - Séries Iniciais: 170 Ensino Fundamental - Séries Finais: 194 Total Ensino Fundamental: 264 Programa de reforço: 29

<b>Número de turmas atendidas</b>	Ensino Fundamental - Séries Iniciais: 06 vespertino Ensino Fundamental - Séries Finais: 05 matutino,
<b>Séries atendidas</b>	Ensino Fundamental de 09 anos Séries Iniciais: 1º ao 5º anos Séries Finais: 6º ao 9º anos
<b>Número de profissionais, tipo de vínculo e sua formação</b>	43 Profissionais. Vínculos: 04 administrativos; 01 estagiário; 04 terceirizados; 28 professores efetivos e 2 professores admitidos em caráter temporário, 2 merendeiras e 1 porteiro
<b>Espaço físico da escola</b>	A escola possui 12 salas de aula ativas, com quadros brancos, cadeiras e mesas individuais, com armário e ventiladores; Sala de professores e de orientação/supervisão pedagógica, direção, secretaria, biblioteca, sala informatizada, Programa Mais Educação é na biblioteca, cozinha, e banheiros de alunos e professores. A escola conta com pátios (coberto e não coberto), quadra esportiva não coberta.
<b>Tecnologias disponíveis na escola</b>	A sala de informática é bastante utilizada pelas educadoras e composta com 15 computadores em pleno funcionamento com internet banda larga. Para outras atividades a escola conta com: 1 televisores; 1 aparelhos de DVD e multimídias.
<b>Forma de utilização das tecnologias</b>	A sala de informática tem sido mantida com professor de informática utilizando-se dos equipamentos eletrônicos, como projetor multimídia para apresentações de trabalhos e DVD para assistir filmes com as turmas.
<b>Orgãos colegiados da instituição escolar</b>	O órgão Associação de Pais e Professores (APP) não existe na escola por decisão da gestora. O Conselho Deliberativo é composto por professores, a agremiação estudantil nunca existiu segundo a professora mais antiga.
<b>Projeto político-pedagógico atual</b>	A elaboração inicial do PPP e sua versão mais atual é de fevereiro de 2006, o texto está bastante defasado teoricamente, sendo os últimos temas tratados: avaliação escolar, violência, atenção e atendimento na escola, revisão das atribuições dos grupos participantes, projetos escolares e ações pedagógicas. Esses temas motivaram as mais recentes alterações na estrutura do projeto, ainda incompletas no documento apresentado.

## PLANO DE AÇÃO

Munidos de todas as informações sobre a dinâmica social no contexto vivenciado, serão providenciadas as estratégias que viabilizaram o alcance dos objetivos propostos:

Orientar os docentes a ficarem atentos a possíveis casos de violência com sinais de depressão, ansiedade, TEPT, agressividade e comportamento transgressor com índices maiores de reprovação e evasão escolar. Restabelecer aspectos e conceitos sobre violência em palestras com os a equipe técnico pedagógica da escola, compreendendo que interferem na aprendizagem e na formação dos alunos; Incrementar momentos dedicados às leituras sobre violências na escola, principalmente entre os profissionais da educação; Revisar com a gestora e a equipe



pedagógica os documentos utilizados para registro escolar e reordená-los através de debates junto à comunidade; Criar e aproximar do cotidiano escolar as entidades democráticas como Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo Escolar, Grêmio Estudantil, fomentando a participação destas em reuniões de turmas e com pais, conselhos de classe; Observar questões legais e intervenções na escola em casos de violência, com apoio; do Conselho Tutelar, Programas de Saúde da Família, Programa de Saúde na Escola, Ouvidorias e comunidade; Prezar pela transparência nas ações da escola e divulga-las a todo meio escolar; Mobilizar os atores da escola para atualização e divulgação do Projeto Político Pedagógico de acordo com anseios da Secretaria de Educação e da comunidade local.

Para desenvolver tal plano de ação, que considera o contexto em que foi implementado, é preciso em primeira mão de profissionais qualificados. “O importante é que o professor, e os demais profissionais da educação se sintam preparados para o reconhecimento, a prevenção e o enfrentamento das diferentes situações de violência, assim como para incluir a participação da família e da comunidade, tanto na condição de sujeitos passíveis de proteção quanto na de parceiros na garantia e promoção dos direitos de crianças e adolescentes”, (ASSIS et al., 2008, p.245).

As práticas educativas, por menores que sejam, constituem poderosos instrumentos de reprodução e criação, produzindo os mais surpreendentes efeitos que a professora faz em provocar na sua turma ao propor o projeto que produzimos na prática educativa com arte, criatividade, criticidade, reflexão e prazer

### CRONOGRAMA DE AÇÃO

Objetivo	Estratégias	Recursos necessários	Cronograma		Responsável pela execução e supervisão
			Início	Fim	
Observar desenvolvimento cognitivo dos alunos em sala de aula	Orientar os docente ficarem atentos a possíveis casos de violência, imperatividade	Diálogo constante entre professores coordenação pedagógica	FEV	JUN	Professor em sala de aula
Desenvolver estratégias pedagógicas.	Fazer com que a turma tenha um desenvolvimento de aprendizagem uniforme.	Jogos, brincadeiras com letras e palavras, números e cálculos, problemas.	FEV	JUN	Professores em sala de aula e Orientador Escolar (OE)

Revisar as matérias e executar avaliações de aprendizagem.	Verificar através de avaliações os alunos com problemas de aprendizagem.	Exercícios e provas.	JUN	JUN	Orientador Escolar (OE), Supervisor Educacional (SE), professores.
Separar os alunos com deficiência de aprendizagem em aula de reforço em outra sala.	Convidar os pais para uma reunião e passar a atual situação do aluno e solicitar acompanhamento em casa por parte do responsável.	Sala do Supervisor Resultado de prova do aluno, caderno de exercício do aluno e ficha disciplinar.	AGO	AGO	Orientador Escolar (OE), Supervisor Educacional (SE), professores, alunos e responsáveis.
Executar aulas de reforço de leitura, escrita e cálculos e resoluções de problemas.	Meio tempo de aula de reforço com professor auxiliar sobre leitura, escrita e cálculo.	Sala de aula, sala de informática e biblioteca.	SET	OUT	Orientador Escolar (OE), Supervisor Educacional (SE), professores, alunos e responsáveis, famílias e comunidade geral.
Conhecer os alunos que realmente venham a ter distúrbios de aprendizagem.	Revisar as matérias e executar avaliações de aprendizagem.	Sala de aula, sala de informática e biblioteca, brincadeiras e jogos	OUT	NOV	Orientador Escolar (OE), Supervisor Educacional (SE), professores readaptados, alunos e responsáveis, famílias e comunidade geral
Encaminhar o aluno com Distúrbio de Aprendizagem, ao Programa Saúde na Escola, Programa Saúde na Família, proporcionando que ele volte a sala de aula e consiga acompanhar a turma nas próximas aulas.	Convidar os pais para uma reunião, passar atual situação do aluno e solicitar encaminhamento ao Programa Saúde na Escola/Cons. Tutelar para acompanhamento da Psicóloga/Assistente Social.	Sala do GESTOR Resultado de prova do aluno, caderno de exercício do aluno, ficha de notas e ficha disciplinar.	DEZ	DEZ	Gestora, Orientador Escolar (OE), Supervisor Educacional (SE), professores, alunos e responsáveis, famílias e comunidade geral.

## DESENVOLVIMENTO

Entre esses alunos, observamos que quatro alunos não conseguiam obter desenvolvimentos nas atividades, não conseguiam acompanhar a turma e atrapalhavam os outros alunos com brincadeiras e comportamentos dispersos.

O que fazer com eles? Tínhamos conhecimento de entre a maioria dos 29 alunos, haviam várias formas de violência em suas famílias, podendo levar a danos físicos, emocionais, psicológicos e cognitivos; alterando a sensibilidade da criança e a forma de lidar com os problemas.

“Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, (BNCC,2010, p.8). Desse modo, a partir de problemas observados em 4 alunos, foi visto a necessidade imediata de se promover uma intervenção junto à família, o Programa Saúde na Escola e a coordenação pedagógica, buscando oferecer outras perspectivas às crianças, e assim conhecer, combater e prevenir todas as formas de violências presentes na escola. E ainda, usando as redes de apoio para que contribuam com o ambiente escolar e principalmente com a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O projeto político pedagógico da escola está totalmente desatualizado; o ano de 2016 consta como sua última versão e sem contribuição para o atendimento às situações mencionadas. Por esse motivo, considera-se importante também atualizar o PPP para acompanhar e/ou preconizar medidas que norteiem a performance da equipe pedagógica.

O diálogo entre educadores e educandos precisa ser mediado pela compreensão dos direitos, deveres e responsabilidades estabelecidos na escola e na sociedade. É preciso entender o respeito como direito, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 15º: "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis" (Brasil, 1990). No artigo 17º, do referido estatuto, está normatizado no que consiste o direito ao respeito. "O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais" (Brasil, 1990).

O direito à educação, previsto no artigo 53 do estatuto, onde contempla o direito da criança e do adolescente serem respeitados por seus educadores, indicando inclusive o direito de posicionar-se.

A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita.

Nesse contexto, compreender a escola como espaço estratégico na efetivação da rede de proteção e garantia de direitos implica no desenvolvimento de ações para superação de toda sorte de manifestações de violências que podem afetar crianças e adolescentes, quer ocorram dentro ou fora da escola.

### **VIOLÊNCIA E GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS**

A ideia de produção ainda que reforçada pela reflexão sobre o modo como o desenvolvimento dessas atividades pode dialogar com as áreas de conhecimento presentes na LDB (Lei 9394/96) e a organização escolar visualizando a cidade e a comunidade como locais potencialmente educadores. Afim de subsidiar debates acerca dos temas: Territórios Educativos para a Educação em Direitos Humanos: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. destinam-se a provocar uma reflexão embasada na realidade de cada comunidade educativa, incentivando a atenção para constantes reformulações e a discussão sobre cada uma das áreas, mas sim qualificar o debate para a afirmação de uma política de Educação em Direitos Humanos na escola.

Pensar na elaboração de uma proposta de Educação em Direitos Humanos como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre a transformação do currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. A educação não é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do criança e do adolescente. Ao assumir o compromisso de induzir a agenda de uma jornada escolar ampliada, como proposta de Educação, reafirma a importância

que assumem a família e a sociedade no dever de também garantir o direito à educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Art. 205, CF).

Nesse sentido, abraçando a tarefa de contribuir com o processo de requalificar as práticas, tempos e espaços educativos, na figura de seus gestores, professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar, a refletir sobre o processo educacional como uma prática educativa vinculada com a própria vida. Essa tarefa exigiu, principalmente, um olhar atento e cuidadoso ao Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), pois é a partir dele que será possível promover a ampliação das experiências educadoras sintonizadas com o currículo e com os desafios acadêmicos. Isso significa que a ampliação do tempo do estudante na escola precisa estar acompanhada de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola e a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens.

Entender que a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral. Para contribuir com o processo de implementação da política de Educação em Direitos Humanos, pensados e elaborar para contribuir com o Projeto Político-Pedagógico da escola e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação em DH.

O Programa Mais Educação (Serie cadernos pedagógicos nº 5, P. 5), apresenta uma reflexão sobre cada uma das temáticas que compõem as possibilidades educativas oferecidas pelo escola, quais sejam: Acompanhamento Pedagógico; Alfabetização; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

Sugere-se caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas a partir do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da comunidade. Essa ideia ainda é reforçada pela

reflexão sobre o modo como o desenvolvimento dessas atividades pode dialogar com as áreas de conhecimento presentes na LDB (Lei 9394/96) e a organização escolar visualizando a cidade e a comunidade como locais potencialmente educadores. destinam-se a provocar uma reflexão embasada na realidade de cada comunidade educativa, incentivando a atenção para constantes reformulações. Portanto,

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades serão promovidas nas aulas de reforço, meio tempo do turno da tarde em uma sala de aula separada utilizando-se dos equipamentos eletrônicos, como projetor multimídia para apresentações de trabalhos e DVD para assistir filmes, quadro branco, jogos e brincadeiras pedagógicas, além do uso da biblioteca.

Após 8 semanas de aulas interativas de alfabetização, os alunos com dificuldade de aprendizagens que não apresentaram êxito na aprendizagem e/ou no comportamento, foram encaminhado à rede de apoio. Desta forma, salientamos a importância da participação dos Conselhos Tutelares na abordagem às famílias e alunos, principalmente para a regularização da frequência escolar, atrasos e o comportamento na escola. No entanto, os Conselhos dialogam com a escola, ora sendo autores ora sendo parceiros, para intervenções nos núcleos familiares quando da identificação de violências e abusos contra as crianças, infrações de alunos ocorridas na escola ou que chegam ao conhecimento dos profissionais, denúncias ou chamados da família, alunos ou profissionais para assegurar direitos essenciais.

No âmbito da prevenção a violências, nossa escola contou com parcerias como Redes de atenção: Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), Conselho Tutelar (CT), Programa Saúde na Escola (em conjunto com Secretaria Municipal de Educação), Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Referência em Assistência Social (CRAS). Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude, Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) - com integração das escolas e Conselhos Tutelares. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI).

Compreendeu-se apoio em rede como um processo de interação permanente, constante e gradativo, uma busca por aperfeiçoamento profissional e troca de saberes e experiências. “O trabalho em rede é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão

ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, permitindo que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem”, (FERREIRA, 2010, p.204).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento e a avaliação do projeto é de fundamental importância e demonstra cuidado, comprometimento, redireciona as ações planejadas ao que foi vivido e realizado. A avaliação na concepção transformadora e o olhar coletivo dos diversos participantes foram democrática, reflexiva, investigativa, participativa, negociada, contínua, envolvendo todo o processo educativo. A avaliação do projeto foi utilizada para subsidiar a melhoria da qualidade da ação pedagógica como um todo, procurando atingir os níveis desejados pelos órgãos públicos.

Pretendeu-se com a proposta de intervenção, o reconhecimento de uma educação de qualidade, lutar para fazer com que o ambiente escolar seja propício ao aprendizado, sabendo que a violência atrapalha o desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, o professor tem bastante dificuldade de desempenhar suas funções em um ambiente violento e extremamente desagradável. No entanto, é na relação do indivíduo com a escola e a sociedade que surgem múltiplas relações, dando importância a afetividade no desenvolvimento do aprendizado, a autoestima e ao bom convívio social.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Ana Lúcia. **A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes**, In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Jovia- na Quintes (Orgs.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/FIOCRUZ, 2010. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Direitos Humanos em Educação : Série cadernos pedagógicos nº 5. 2017.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 30 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocu-ment](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocu-ment)>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument)>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.** Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%207.037-2009?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.037-2009?OpenDocument)>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument)>. Acesso em: 21 dez. 2017



## **GOLPE DE ESTADO NO BRASIL: A EC 95 DE 2016 E OS IMPACTOS À SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Nataly Isabelle Pessoa da Silva Pinto<sup>1</sup>  
Terçalia Suassuna Vaz Lira<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho é resultado da pesquisa intitulada “A conjuntura política atual e seus impactos na infância” realizada entre 2018 e 2019 cujo objetivo é analisar as implicações das mudanças políticas ocorridas no Brasil em 2016 mediante o golpe parlamentar e seus reflexos no atendimento à saúde de crianças e adolescentes. O estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica, documental e coleta de dados. O golpe marca um avanço do neoliberalismo e uma forte ofensiva aos direitos sociais, que em consonância, aponta para um retrocesso nas políticas sociais de proteção à infância e em especial aquelas que buscam garantir o atendimento à saúde. O que irá ocorrer devido a implementação da Emenda Constitucional nº 95 e a onda conservadora que tomou conta do país que vem rebater na violação do direito à saúde de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Proteção social; Infância; Golpe de Estado; Violação de direitos.

### **INTRODUÇÃO**

A conjuntura política atual, entre outras consequências vem constituindo mudanças no orçamento, na elaboração e gestão das políticas sociais. O governo atual, implantado depois do Golpe Parlamentar ocorrido em 2016, congelou o orçamento com os gastos públicos por 20 anos. Por tratar-se de um governo de direita que tem como foco reduzir os gastos sociais para beneficiar o capital financeiro e retomar o projeto neoliberal iniciado nos anos 1990, tais medidas têm acarretado impactos na gestão das Políticas Públicas, e em especial nas dirigidas à proteção à infância. Cujo quadro remete a um contexto de violação dos direitos de crianças e adolescentes que remete a baixa e ineficiente assistência e prevenção aos danos provocados à sua saúde. Traremos à tona como isso recai sobre a saúde de crianças e adolescentes, considerando alguns indicadores específicos tais quais: desnutrição, morte por causas evitáveis, gravidez na adolescência, HIV/AIDS e cobertura vacinal.

### **METODOLOGIA**

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Natalyisabelle0@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora: Dra. Terçalia Suassuna Vaz Lira, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, tercalia\_suassuna@hotmail.com

Este estudo consistiu em um estudo descritivo e analítico, onde por meio da pesquisa bibliográfica buscamos a apreender o objeto considerando sua historicidade, contradições e articulando-o com os aspectos econômicos, políticos e sociais; e por meio de coleta de dados quantitativos buscou-se apreender os elementos que dão concretude ao objeto. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que se fez desenvolver em três momentos: inicialmente foi realizado o estudo de autores clássicos e contemporâneos sobre as categorias centrais da pesquisa (Proteção social, infância e Golpe de Estado), num segundo momento foi realizada a análise de leis e emendas constitucionais implantadas após o Golpe de 2016 e sua relação e impactos à população infantojuvenil, e em seguida foi realizada a coleta de dados oficiais junto ao Ministério da Saúde.

## **DE OBJETO DE DIREITO À SUJEITO DE DIREITO – A HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL**

Apreendemos facilmente que vigora em nossa sociedade a idéia de que crianças e adolescentes possuem determinantes que os diferenciam de adultos e idosos considerando seus papéis e limites. Essa percepção transparece em nosso cotidiano e está cravada em nossa legislação mediante a defesa e a proteção desses sujeitos mas nem sempre foi assim.

No Brasil, até o período imperial destacamos a não existência da distinção de fases de idade, nesse período as crianças e os adolescentes eram tratados igualmente aos adultos. A preocupação em especial as crianças se dá em cenário posterior, onde se teve um aumento no fluxo de pessoas da zona urbana resultando no crescimento também de epidemias, no período de 1852 e 1853, a média de 70%, trazendo a urgência de contenção e prevenção de doenças infecto-contagiosas.

Até então, o suporte dado as crianças se articulavam unicamente a um caráter filantrópico e assistencialista, apenas no Brasil Império, é que esta pauta entra em debate no cenário jurídico ganhando uma dimensão política, quando por um lado necessita de defesa ao mesmo tempo em que se coloca como uma perturbação à ordem da sociedade, onde seria necessário corrigir e educar, gerando sujeitos adultos que contribuam para o país. Iniciam-se também debates sobre as questões referentes ao aumento da criminalidade infantil, onde era grande o temor das crianças candidatas ao crime. Rizzini e Pilotti (2011) mostram que foi a partir desse fator que a questão da infância se estabelece como um problema, direcionada aqueles em estado de pobreza e abandono ou delinquência. Podemos pontuar aqui que se destacava muito mais a idéia de que para um Brasil “moralmente civilizado” era preciso

conter os menores abandonados e delinquentes, os que são considerados potencialmente criminosos, reduzindo assim os vadios e baderneiros que não contribuíam para o crescimento do país.

O cenário é transformado com a entrada da Constituição Federal brasileira em 1988, transfigurando essa versão de “ajuste”, “coerção” e “punição” para um caráter de garantia de uma proteção integral para crianças e adolescentes, sendo este modelo, reforçado posteriormente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Na sua execução se destaca o papel da família, da sociedade e principalmente do Estado para garantir e fiscalizar o estabelecimento desses direitos para todas as crianças e adolescentes sem distinção de nenhuma natureza. A CF/88 traça assim o enfrentamento das problemáticas da infância diferente de qualquer outra direção, reconhecendo aí a condição delicada de desenvolvimento físico e psíquico de crianças e adolescentes. Para a efetivação desses direitos dá-se a oferta de políticas sociais públicas, que forneçam subsídios para melhoria das condições de vida destes sujeitos e também das suas famílias, visto que é dentro do convívio familiar que ocorre o desenvolvimento.

No entanto, a conjuntura política atual coloca em xeque os direitos destacados na CF/88, ao passo que, no cenário Pós-golpe parlamentar de 2016 avançam ideais e governanças de cunho neoliberal. O funcionamento de todas as políticas é atingido, fator que desestabiliza a proteção das pessoas em vulnerabilidade social, o desenvolvimento sadio, bem como a dignidade humana de crianças e adolescentes, salvaguardada constitucionalmente, o que vem rebater na proteção à sua saúde, ponto ao qual daremos destaque nesse trabalho. Para compreender esses retrocessos iremos apreender o desfecho do golpe.

## **O GOLPE TRANSVESTIDO DE IMPEACHMENT**

A definição de *copud'étatou* “golpe de estado” passa por mudanças no decorrer dos séculos e momentos históricos. Podemos, sem a intenção de tratar de todas as visões, reunir aqui alguns pontos que apontam para a mudança na compreensão do golpe. No século XVII Naudè (1679) o compreendia como sendo as ações que se contrapunham as leis vigentes com um teor de conspiração palaciana onde o protagonista era sempre o soberano com o objetivo de manutenção de seu poder.

As literaturas políticas do século XIX colocam sua compreensão para além dos palácios e do cunho único do soberano destacando que pode ser orquestrado por outras vias,

como dentro do próprio sistema, Marx condiz com essa nova percepção quando faz reflexão sobre a lei que era preparada na Assembleia para definir as responsabilidades do Presidente da República como sendo um golpe contra Bonaparte (MARX, 2011 [1852], p. 51).

No século XX outras compreensões assumem a exemplo da visão do escritor Curzio Malaparte (1981 [1931]), do Golpe de Estado ser o próprio ato de conquista do poder político como um momento da revolução e da contrarrevolução. Ainda no século XX, as mudanças do Golpe de Estado trazem a forma do pronunciamento promovido pelos militares essa compreensão se amplia principalmente nos países da América Latina que sofreram golpes militares na década de 1960. No Brasil, um golpe fora orquestrado em 1964 quando A Mobilização Militar encontrou o respaldo no Senado, que declarou “vaga a presidência da República” e no Supremo Tribunal Federal, que realizou uma sessão na madrugada do dia 3 de abril para empossar Ranieri Mazzili na presidência (BIANCHI, 2016).

Compreendemos assim que para conceituar um Golpe de Estado devemos esclarecer quem o protagoniza, os meios que caracterizam a ação e os fins desejados, e não nos fixar em um modelo já colocado, ao passo que os meios são excepcionais, ou seja, não são característicos do funcionamento regular das instituições políticas. Esses meios são caracterizados pelos procedimentos e recursos utilizados. E o fim é a mudança institucional, uma alteração radical na distribuição de poder entre as instituições políticas, podendo ou não haver a troca dos governantes. Em suma, o Golpe de Estado é uma mudança institucional promovida sob a direção de uma fração do aparelho de Estado que utiliza para tal de medidas e recursos excepcionais que não fazem parte das regras usuais do jogo político. É frente à presença de manobras excepcionais, que identificamos o impeachment da ex-presidenta como golpe.

O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. (Fonte: Agência Senado), no entanto, como vários estudiosos que analisaram o processo apontam, o crime de responsabilidade fiscal está na Constituição, mas, não pesa o suficiente para depor um presidente da República Federativa, logo *não foi apresentado nenhum crime de responsabilidade dolosamente cometido pela presidenta uma vez que as chamadas pedaladas fiscais não passava de manobras fiscais que por mais sejam uma anomalia, não estão previstas na Constituição como passíveis de crime de responsabilidade.* (Gomes, 2016, p.41)

Cabe considerar que, posteriormente, a Justiça brasileira reconhece o não cometimento de crime de responsabilidade por parte da presidenta Dilma, o que veio ocorrer, somente, após

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

a sua destituição. O que nos faz refletir: o que levou então ao Impeachment da presidenta? Podemos apontar elementos para essa análise. Uma característica muito direcionada por estudiosos que analisaram o governo petista é que a presidenta acabou exercendo muito mais a agenda do governo opositor, o que desmobilizou as bases partidárias dando força a oposição conservadora. Ao contrário do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), a presidenta não conseguiu um relacionamento bom com os governadores dos partidos da coalisão, o que enfraqueceu seu poder dificultando até mesmo a aprovação de pautas no congresso. Esse distanciamento também se aplica ao povo, o marco é a queda de votos na sua reeleição, além das intensas mobilizações das jornadas de junho de 2013 e as que se sucederam em 2015 que levaram ao impeachment. Outro marco é a pressão sobre o governo com os inúmeros pedidos de impeachment para depor a presidenta no incipiente segundo mandato, o que não é de se estranhar, principalmente frente a uma oposição que não se conformou com a perda das eleições do segundo mandato.

No entanto, o marco do Golpe se dá no dia 2 de dezembro de 2015 quando Eduardo Cunha (PCDB) - mesmo dia em que o PT declarou apoio ao processo de cassação do mesmo no Conselho de Ética – o ex-presidente da Câmara, anunciou o acolhimento do pedido de impeachment contra a presidente, e posteriormente com a divulgação do projeto de governo “Uma Ponte para o Futuro” do vice-presidente Michel Temer .

Em todo esse cenário temos o papel ávido da mídia deturpando antes, durante e depois do processo a imagem do Partido dos Trabalhadores, seja na divulgação, diversas vezes, dos “crimes” dos integrantes do partido, seja negando o golpe, em contramão tem-se o desenrolar das mídias internacionais que o denominam como é a exemplo do “The Guardian”. Outro ponto, não menos importante, está mediante o fato que se somou a crise política uma crise econômica, o que desmobiliza qualquer governo.

Considerando os pressupostos apontados sobre o golpe, podemos destacar os “protagonistas”, que aqui se inclui a oposição unida no próprio Estado com integrantes do PSDB e PMDB, os “meios utilizados” através de recursos estratégicos da mídia, da compra e de acordos entre parlamentares, e os “fins desejados”, em que se articula o avanço do neoliberalismo, que até então, vinha sendo reprimido moderadamente pelos governos do PT. Contudo, os reflexos desse avanço do neoliberalismo, se dá com a entrada dos projetos de leis e emendas constitucionais, trazendo inflexões de grande peso para a garantia de direitos como veremos a seguir.

## **“UMA PONTE PARA O PASSADO”- O DESMONTE DAS POLÍTICAS SOCIAIS**

O documento "Uma ponte para o futuro", foi publicado em 29 de outubro de 2015, pela Fundação Ulysses Guimarães, se trata de um novo plano de governo, que iria contra o plano petista aprovado nas urnas em 2014. É apresentado como sendo um programa de crescimento econômico, fazendo um retrato do presente, mostrando como sendo uma necessidade conter o crescimento das despesas do país e tornar um Estado racional, onde a iniciativa privada deveria ser incentivada e os "conflitos distributivos" controlados, traz a questão fiscal mostrando a necessidade de um ajuste fiscal, devendo conter os excessos do Governo Federal, com a criação de novos programas e ampliações de programas antigos.

E dentre as mudanças postuladas no governo destacamos a PEC 55 (ou a 241, ou ainda conhecida como PEC do fim do mundo) aprovada em Brasília, em 15 de dezembro de 2016, se configurando como Emenda constitucional nº95 (BRASIL, EC 95). Essa emenda tem como objetivo limitar os gastos primários dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Os gastos primários são todos os gastos da união exceto as despesas financeiras com a dívida pública. O impacto dessa emenda se estende pelos próximos 20 anos, período em que ela irá vigorar como previsto no Art.106, o que traz como consequência o congelamento de gastos por esse período, bem como, a impossibilidade de implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade social brasileira, onde o mesmo só poderá ser alterado após 10 anos da vigência desse decreto, como apontado no Art.108.

Sendo assim, são determinados limites de gastos relevantes com: saúde, educação, transferência de renda, previdência, entre outros, no entanto, resgatamos um dos pontos que é o fato de esse congelamento não afetar as despesas financeiras com a dívida pública, ou seja, não há nenhuma limitação, podendo os gastos com a dívida, é claro, ultrapassar o limite imposto pelo IPCA para as despesas primárias no anos posteriores, logo se houver um crescimento econômico haverá aumento na fatia de orçamento para as despesas, mas, será contido a fatias dos gastos primário da união. Outro ponto é que esse novo regime fiscal dita que serão permitidas apenas aplicações mínimas, ainda nesse debate o professor de Direito Financeiro da Universidade de São Paulo (USP) Fernando FacurySkall (INESC, 2018a), aponta que essa emenda coloca as metas fiscais acima da Constituição de 1988, onde a mesma apresenta uma lógica de Orçamento Mínimo Social, que é quebrado com esta emenda, colocando em risco as políticas públicas que são necessárias para efetivar os direitos dos cidadãos.

Considerando essa difusão de restrições para o orçamento destinado ao funcionamento dos gastos primários em que se inclui o desenvolver das próprias políticas sociais iremos analisar a seguir, como já adiantado anteriormente como foco do nosso trabalho, os impactos que esse cenário trás na vida de crianças e adolescentes em destaque no campo da saúde.

## **A VIOLAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES – EXPRESSÕES DO DESMONTE**

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia em parceria com a Universidade de Stanford e o Imperial College de Londres afirmam que o desmonte do SUS acirrado com a EC (% de 2016 deve causar 50 mil mortes precoces no Brasil até 2030. Se considerar os óbitos infantis em menores de 5 anos, o número sobe para até 100 mil. Estas previsões estão diretamente ligadas ao corte de gastos promovido pela EC 95/2016 e o corte no Mais Médicos promovido pelo governo Bolsonaro, sobretudo com a devolução dos médicos cubanos, que ainda não tiveram sua substituição realizada equiparativamente. Tais medidas atingem diretamente a atenção básica responsável pela promoção da saúde e a prevenção de doenças (BRASIL DE FATO, 2019).

Os retrocessos na assistência à saúde são preocupantes. Esses cortes de verbas afetaram alguns fatores relacionados a saúde, em que se faz expressar nos indicadores de desnutrição em crianças, aumento de número de morte de crianças por causas evitáveis, gravidez na adolescência, crianças e adolescentes infectadas com HIV/AIDS e baixa cobertura vacinal.

Iniciando a análise sobre a desnutrição temos três pontos a serem destacados: o aumento no número de crianças desnutridas, e em consonância, a queda no orçamento destinado aos programas referentes à aquisição de alimentos, e a diminuição no número de famílias não atendidas por políticas sociais, com a restrição dos gastos com a assistência social.

Analisando os dados divulgados pelo observatório da criança podemos identificar que, dos anos que vão de 2008 a 2014 houve uma diminuição vertiginosa e sistemática nos índices de desnutrição no país, o que corresponde ao mesmo período de ampliação no número de beneficiários do Programa Bolsa Família onde relatórios do CNAS (2017) mostram que também houve uma elevação de 385% do valor nominal repassado às famílias no período de 2005 à 2015, que se acentua fortemente entre os anos que vão de 2008 à 2014, indo no

período de 10,61bi para 27,1 bi. No período que vai de 2005 a 2015, esses valores cresceram de 5,69 bi em 2005 para 27,6 bi em 2015. A partir de 2015, contudo, este cenário vertiginoso é alterado, ocorrendo uma diminuição no orçamento com os gastos sociais, que se torna maior a partir de 2016, como também, um aumento nos índices de desnutrição infantil em todas as regiões nos dois últimos anos. Este cenário se agrava a partir de 2017 chegando nesse ano a 4,5% de crianças menores de 5 anos desnutridas no país contra 4% em 2015.

As implicações da EC/95 ficam implícitas, é de extrema importância atrelar as melhores condições de vida dos sujeitos em vulnerabilidade social com a disponibilidade de políticas sociais. Segundo José Graziano (VALOR ECONÔMICO, 2017), diretor-geral da FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, o número de famílias brasileiras extremamente pobres que não recebem nenhum tipo de Assistência Social aumentou em 2016, chegando a um total de sete milhões de pessoas. Em 2017 a Pobreza extrema no país aumentou em 11%, atingindo 14,8 milhões de pessoas. Não é por menos que o nível de desnutrição aumenta de forma expressiva.

No que tange a redução orçamentária os números são expressivos. O governo brasileiro reduziu o financiamento dos programas de segurança alimentar, essenciais, particularmente, para mães de baixa renda, o que se reflete na redução dos recursos para O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), depois de uma década de financiamento crescente, reconhecimento social e benefícios reais à população mais pobre. O PAA enfrenta cortes orçamentários profundos ocasionados pelas medidas de austeridade prevista na EC95/16. Os dados da CONAB (2018) mostram que de 2016 a 2018 os cortes chegaram a 68%.

Segundo relatório elaborado pelo Inesc (2018), o orçamento autorizado ao Ministério do Desenvolvimento Social e à Secretaria de Desenvolvimento Agrário em 2017 foi de apenas 31% daquele autorizado em 2014 – um corte de 69% em três anos. Por conseguinte, muitos pequenos produtores rurais viram-se privados desse benefício, esses dados se fazem refletir nos índices de desnutrição apresentados anteriormente, em que se considera a relação entre peso e idade.

Partindo agora para o índice de crianças mortas por causas evitáveis, os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde mostram que desde 2013 todas as regiões vinham apresentando uma queda nos índices de óbito por causas evitáveis, contudo, a partir de 2016, os índices são alterados, apresentando a partir de então, um crescimento no número de óbitos de crianças por causas que poderiam ser evitadas, em



quase todas as regiões, excetuando a região centro-oeste, que manteve seus índices decrescentes. Os óbitos por causas evitáveis são decorrentes de: acesso a alimentos insuficientes e/ou inadequados ao desenvolvimento infantil, falta de acesso a serviços de saúde, ineficácia da gestão pública no controle de endemias e epidemias evitáveis, falta de acesso a programas de assistência social que promovam um ambiente familiar e comunitário harmonioso que promova um bom desenvolvimento infantil, livre de violência e de danos ao desenvolvimento, o que presume na política pública a consideração do atendimento prioritário no atendimento à infância conforme preconiza o ECA, a Lei 8069/90.

Outro fator que também se configura um elemento que vem afetar a saúde das pessoas de menor idade diz respeito a gravidez na adolescência, que embora tenha diminuído os índices no país nos últimos anos, ainda se mantém como algo preocupante. Das regiões que o problema tem maior incidência, observou-se a Região Sudeste que entre os anos de 2014 a 2017 registou 679.706 casos e o Nordeste 693.060 na mesma faixa de tempo. Regiões que também concentram o maior número da população infanto-juvenil (DATASUS, 2018).

Dados do Observatório da Criança e do Adolescente (2018) mostram que o Brasil ainda apresenta um grande número de gravidez na adolescência, apesar de tais índices virem caindo significativamente desde 2014. Trata-se de reconhecer que ainda muito há que se fazer para solucionar o problema, visto que estes índices ainda se apresentam acima da expectativa mundial.

Nesse debate sobre saúde reprodutiva entra também os índices de doenças sexualmente transmissíveis do Ministério da Saúde em que foi possível perceber que houve de 2014 para 2017 uma diminuição no total de crianças portadores do HIV no país, de 1670 em 2014 para 598 em 2017 (DATASUS, 2017). O que nos levar a inferir que a diminuição dos números de gravidez na adolescência e de crianças e adolescentes com AIDS, é presumidamente resultado do trabalho realizado por meio de atividades educativas realizadas pelas equipes de saúde da família, e da educação sexual realizada pelas escolas e pelos serviços de convivência ofertados pela Política de Assistência Social. O tema da educação sexual foi considerado na gestão pública na última década, cujos temas abordados incluem: sexualidade, educação sexual e direitos reprodutivos, o que foi eficiente em termos preventivos e que tende a ser alterados em função da onda conservadora que assola o país após o Golpe de 2016, tendo como pauta a extinção de tais atividades no âmbito dos serviços públicos, sob o discurso de extinguir a ideologia de gênero.

Por último destacamos o que se refere a prevenção de endemias e epidemias, oriundo de um controle do sistema público de vacinação, esse quadro nos últimos anos se torna mais crítico. Os dados DATA/SUS (2019) nos mostra a cobertura vacinal por região do país, número este que vem caindo em todas as regiões desde 2015. Considerando o total da cobertura, é possível perceber uma queda brusca ocorrendo na cobertura de 2015 para 2018, saindo de 95,1 para 34,9 pontos percentuais do número de crianças em idade vacinal no cenário nacional, uma diminuição em cerca de 63%. O que vem explicar a ocorrência de doenças antes tidas como erradicadas, como o sarampo. O que desperta nossa atenção é que observando os dados da compra de imunobiológicos podemos inferir que a causa para essa redução da cobertura não está vinculado a queda de investimentos, ao passo que este teve um aumento no período, chegando em 2017 a um total de 2,4 bilhões. A causa da queda da imunização está atrelada a não procura de vacinação pelas mães, por receio, e/ou, falta de informação sobre a eficácia da vacina, como também devido a veiculação de informações falsas, configurando a existência de um movimento anti-vacina no país que se disseminou mais fortemente frente ao conservadorismo, ao fundamentalismo religioso que se dissemina no país, que se acirra frente à implantação de um novo governo, de extrema direita, em 2018, dando, como continuidade da perspectiva política implantada com o Golpe de 2016. Tal problema é apontado na matéria da revista Pesquisa FAPESP, editada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP/2018), em que se faz manifestar a Organização Mundial da Saúde (OMS), como um dos desafios da saúde para 2019, e explicar que “a complacência, inconveniência no acesso a vacinas e falta de confiança são as principais razões subjacentes à hesitação” das famílias à vacinação das crianças, o que vem implicando na diminuição da cobertura e no retorno de doenças antes erradicadas no Brasil. Esse são alguns dos elementos que vêm penalizar crianças e adolescentes que deveriam estar sendo protegidas pelo Estado, a sociedade e a família, como bem destaca a nossa Constituição e a lei 6069/90. O que remete à violação do direito à saúde preconizado a todas as crianças e adolescentes do país.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados apresentados tornam evidente que mesmo a Constituição Federal de 1988 tendo reconhecido às crianças e adolescentes a condição de sujeitos de direitos, que gozam de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, devendo ser-lhes assegurado o

desenvolvimento físico, mental, espiritual e social harmonioso, em condições de liberdade e dignidade, devendo viver em um ambiente livre de violência e constrangimentos, devendo ser protegido pela sua condição de vulnerabilidade, o qual se inclui à proteção à sua saúde, tais princípios contudo, encontram-se hoje ameaçados com as mudanças políticas ocasionadas pelo Golpe de Estado corrido em 2016, o que se expressa por meio da EC 95 de 2016 e a onda conservadora que vem assolando o país, o que vem implicar em situações de desproteção à infância. Na prática essa proteção integral se encontra limitada em função do atual contexto político, social e econômico em que pondera ideais neoliberais que vão na contramão das conquistas da classe trabalhadora no que remete aos direitos sociais, que se fazem via acesso a serviços públicos, sobretudo, de educação, assistência social e saúde. Os reflexos das mudanças ainda podem perdurar por mais 18 anos, o que torna o cenário político futuro mais desafiador para a garantia da proteção social da criança e do adolescente e para a manutenção das políticas sociais que se destinam a este fim.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO, disponível in:  
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BIANCHI, Alvaro. O que é um golpe de Estado. Blog junho, v. 26, 2016.

BRASIL DE FATO. Desmonte do SUS deve causar 50 mil mortes precoces no Brasil até 2030, aponta estudo. Por Emilly Dulce. 29 de abril de 2019. Disponível em: <http://brasildefato.com.br>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº95, de 15 de Dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO. Compêndio de Estudos CONAB / Companhia Nacional de Abastecimento. – v. 1 (2016- ). Brasília: Conab, 2016. Disponível também em: <http://www.conab.gov.br>

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL .- CNAS. II PLANO DECENAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL/ 2016 -2026. Brasília, 2016.

DATA/SUS. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SINASC - Sistema de informações de nascidos vivos. 2018. IN: [sinan.saude.gov.br](http://sinan.saude.gov.br). Acesso em 15 de maio de 2019.

DATA SUS, 2017. Indicador de crianças e adolescentes com AIDS. In: <http://www2.aids.gov.br/cgi/defthtm.exe?tabnet/br.def>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

DATA SUS, 2019. Programa nacional de imunização. In:<https://docs.google.com/spreadsheets/d/10NMUDhaCfYErHr93ILCUgEjZD3uPDWLQHfAaMgVGhHs/edit#gid=1123928465>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

FAPESP. Revista de Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2018. In: <https://revistapesquisa.fapesp.br/>.

GOMES, Ciro. Por que o golpe acontece? In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

INESC. 2018a. O desmonte por trás do Orçamento de 2018. [www.inesc.gov.br](http://www.inesc.gov.br). Acesso em novembro de 2018

MALAPARTE, Curzio. Técnica do golpe de estado. Lisboa: Europa-América, 1981.

MARX, Karl. O 18 brumário de Luís Bonaparte. Prólogo de Herbert Marcuse. São Paulo, SP: Boitempo, 2011 [1952].

NAUDÉ, Gabriel. Considérations politiques sur les coups d’Etat. Paris: s.e., 1679.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Cenário da Infância 2018. In:[https://observatorio3setor.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/cenario\\_da\\_infancia\\_2018\\_internet.pdf](https://observatorio3setor.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/cenario_da_infancia_2018_internet.pdf). Acesso em 10/04/2019.



PMDB/ Fundação Ulisses Guimarães. Uma ponte para o futuro (out.2015). 2016 Disponível em:<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso: 20 nov. 2018

VALOR ECONÔMICO. País tem 7 milhões de pobres sem assistência social, diz FAO. 18 de dezembro de 2017. Disponível em [www.valor.com.br/brasil/5230255/pais-tem-7-milhoes-de-pobres-sem-assistencia-social-diz-fao](http://www.valor.com.br/brasil/5230255/pais-tem-7-milhoes-de-pobres-sem-assistencia-social-diz-fao) Acesso em novembro de 2018.

## A DEIFICAÇÃO DO SISTEMA JUDICIÁRIO VERSUS A NECESSIDADE DE EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: Análise do Hospital Salgado Filho enquanto microcosmo da sociedade brasileira

Giovanna Maria Braga Graça <sup>1</sup>  
Valdemir Alves de Medeiros Neto <sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo visa a esmiuçar a seara do ativismo judicial – como meio interventor do Judiciário em deliberações políticas, competentes a outros poderes –, de modo a compreender um estudo microcósmico, a fim de investigar como tal fenômeno abraça a conjuntura brasileira. Assim, perquire-se a compreensão desse modelo de conduta jurisprudencial, para revelar suas decorrências e raízes, com o fito de, *a posteriori*, posicionar-se quanto à validade de se sustentar a judicialização da política. Para tanto, com o uso da metodologia indutiva – a partir do microcosmo do Hospital Salgado Filho –, galgamos inferências preocupantes, que elucidam as ofensas que o ativismo acarreta ao arranjo institucional do Brasil. Nesse contexto, questões como a legitimidade democrática, o desenho institucional imposta pela Carta de Outubro, a reserva do possível e a tripartição dos poderes sobrevêm, e a sucessão do ativismo judicial é posta em xeque

**Palavras-chave:** Ativismo Judicial, Políticas Públicas, Saúde, Hospital Salgado Filho.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de colocar um olhar sobre a hipertrofia do sistema judiciário brasileiro, não apenas do Supremo Tribunal Federal, o qual tem atuado dinamicamente nas políticas públicas, de modo que interfere na atuação do Poder Executivo. Em análise específica, usaremos, como pano de fundo da discussão, o Recurso Extraordinário 684.612, interposto pelo Município do Rio de Janeiro contra acórdão proferido pelo Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, em que se discute eventual violação dos artigos 2º e 196 da Constituição Federal.

Em uma perspectiva histórica, enxerga-se que as primeiras políticas de saúde a nível nacional surgiram com a Proclamação da República, em 1889, período marcado pelas condições precárias de moradias devido à propagação dos cortiços. Mesmo as cidades centrais não

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [giovannagraca@hotmail.com](mailto:giovannagraca@hotmail.com);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [valdemirneto100@gmail.com](mailto:valdemirneto100@gmail.com);

possuíam saneamento básico adequado, sobretudo nas periferias, de modo que a transmissão de doenças era facilitada.

Após o surto de varíola vivido em 1904, o Governo tomou medidas drásticas, para combater a propagação da doença, visto que a situação calamitosa prejudicava até mesmo o turismo na cidade do Rio de Janeiro. Oswaldo Cruz, encarregado pela Reforma Sanitária da capital, iniciou sua ação tomando medidas questionáveis, as quais geraram grande insatisfação, a exemplo do desalojamento de milhares de pessoas no processo de demolição dos cortiços, a fim de construir avenidas e edifícios mais modernos.

Com as medidas de destruição dos cortiços, a população de baixa renda se viu obrigada a ocupar os morros, formando as hodiernas favelas, mundialmente conhecidas. Nessa circunstância, o problema persistiu nas periferias, de modo que o Governo se viu obrigado a atuar mais uma vez. Com a instituição das vacinas obrigatórias, apesar das revoltas e desentendimentos causados, o Brasil começou a dar os primeiros passos na caminhada em direção à instituição da saúde universalizada.

Ao longo do século XX, a saúde pública estava atrelada à Carteira de Trabalho, de modo que autônomos, profissionais informais e desempregados estavam à margem do amparo, dependendo unicamente de auxílios fornecidos por entidades de caridade. Apenas em 1953, com o surgimento do Ministério da Saúde, as políticas passaram a ter um caráter – ainda que não plenamente – universal.

Tendo em vista que hodiernamente a República Federativa do Brasil é constituída sob a égide da Constituição Cidadã, promulgada em 1988 com o intuito principal de assegurar e proteger os direitos fundamentais de cada cidadão, o cenário da saúde nacional se modificou. Em seus artigos 196 a 200, nossa Carta trata especificamente da saúde, consolidando a universalidade do acesso às políticas sociais que a garantam.

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Nesse sentido, a saúde enquadra-se como um Direito de Terceira Geração, tendo em vista que existe uma prestação positiva do Estado para sua consolidação. Foi com base nisso que surgiu o Sistema Único de Saúde, constituído por ações e serviços prestados por instituições públicas a todos os cidadãos.

O ativismo judicial, com efeito, adentra no âmbito da saúde pública, como um fenômeno que se enraíza na produção jurisprudencial brasileira, de tal sorte que se notabiliza, em princípio, como uma alternativa de garantir, com eficácia, o acesso dos cidadãos a esse direito.

Dessa maneira, registram-se diversas ocorrências do ativismo judicial relacionadas à esfera da saúde, por isso se faz pertinente aferir em que medida é legítima a interferência dele, sem haver confusão entre as funções do Poder Judiciário e as do Legislativo.

Diversos indivíduos, não possuindo adimplidos serviços prestacionais de saúde básicos, garantidos por direito, procuram a via judicial, como caminho à consagração de tais necessidades. Esses requerentes alegam, não holisticamente sem razão, que é função, dever e obrigação vinculada ao Estado o suprimento das carências alusivas à saúde, mediante políticas sociais e públicas.

Os óbices à afirmação da saúde pública, a seu turno, mostram-se extensos, a exemplo da escassez de medicamentos, da funcionalidade precária de alguns equipamentos, da insuficiência de profissionais da saúde nos estabelecimentos hospitalares e da pouco estratégica disposição geográfica de hospitais. Posto isso, há o entendimento de que a fervorosa judicialização do direito à saúde não ocorre por ausência de políticas públicas, mas sim pelo seu não cumprimento. Isso decorre do fato de que todos os obstáculos supracitados encontram-se previstos nas ordens operacionais da administração pública, não existindo, entretanto, a operacionalidade de fato, nesse processo.

Outra questão se levanta, quando se trata do cerne dos medicamentos excepcionais, que detêm, majoritariamente, um alto custo e não são abrangidos pelas políticas públicas ordinárias do Sistema Único de Saúde. Com isso, recrudescem as demandas judiciais que pleiteiam o fornecimento desses fármacos específicos, sob o arrazoado de que, prevista no texto constitucional, à saúde deve-se resguardar um tratamento de direito individual. Segundo esse pretexto, as vulnerabilidades individuais não devem ser desrespeitadas, de forma que não prevaleça somente o suprimento das urgências gerais, em detrimento das especiais.

A matéria em questão, em suma, resume-se ao conflito entre ativismo judicial, como a ferramenta que impele o Poder Público ao cumprimento de obrigações já definidas em seu Governo, e desalinhamento na tripartição dos poderes, com exercício de funções estranhas ao Poder Judiciário. Esse é a oposição que se instala no contexto da disputa judicial que envolve o Hospital Salgado Filho, no Rio de Janeiro.

## **METODOLOGIA**

No intuito de nos adequarmos às dinâmicas mudanças que tal assunto tem passado nos últimos anos, optamos pela metodologia de pesquisa exploratória, buscando realizar um maior



levantamento de informações sobre o assunto e correlacionando diferentes dados com o intuito de atender aos objetivos propostos.

Ao analisarmos o Hospital Salgado Filho como microcosmo da sociedade, seguimos o método indutivo, de modo que as generalizações feitas derivaram de observações de casos da realidade concreta. Ademais, no intuito de solucionar “como” e “por que” tal fenômeno se desenvolve, o estudo de caso está ligado à análise da contemporaneidade e o contexto das relações sociais e das políticas públicas no século XXI.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A Conjuntura Nacional**

Preliminarmente, é válido tecer comentários sobre o teor dos dispositivos mencionados. O art. 2º, em linguagem clara, solidifica o princípio da separação dos poderes, o qual é basilar na construção de nossa República Presidencialista, nos seguintes termos: “*São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.*” Em análise isolada dessa sentença, pode-se chegar à conclusão equivocada de que não cabe a um Poder interferir na esfera do outro.

No entanto, para que seja garantido o superprincípio da Dignidade da Pessoa Humana, é necessário que haja um sistema de freios e contrapesos entre eles, de modo que todos estão umbilicalmente ligados, seja revisando, aprovando, limitando ou balanceando a atuação do Poder Público como um todo. É nesse diapasão que surge a possibilidade de atividade por parte do Judiciário, enquanto controlador da constitucionalidade de atos legislativos ou executivos. Reiteradas vezes, tal conjuntura se torna imbróglia na esfera das políticas públicas, tendo em vista que se discutem os limites da atuação do Judiciário.

Ato contínuo, em revolucionária proposição, o já mencionado artigo 196 da Constituição institui a universalidade do direito à saúde, concretizando o dever do Estado de atuar em sua efetivação. Em sendo omissivo ou insatisfatório o comportamento do Poder Executivo, o Judiciário entra em cena, para preservar o mínimo social que garanta a existência digna, por meio de um atendimento básico e eficiente de saúde.

### **Terreno fértil**

Sendo um fenômeno mundial, o ativismo judicial hoje está no centro dos debates jurídicos, tendo em vista sua ampla influência no cotidiano. A preponderância e a interferência do Judiciário variam a depender da maneira como estão constituídas as Nações, porém observa-

se um padrão de crescimento do prestígio dado às decisões proferidas pelos magistrados. A obra *Supremocracia*, de Oscar Vilhena Vieira (2008), procurou mapear as razões para o crescimento da judicialização da política, apontando causas sociológicas, constitucionais e doutrinárias para tal fato.

Os estudiosos mais ligados às correntes sociológicas do Direito entendem que essa conjuntura é consequência direta da expansão do sistema de mercado. Isso se configura, porque os grandes investidores passaram a enxergar os tribunais como um meio mais confiável de se garantir a segurança jurídica, a estabilidade e a previsibilidade necessárias à consolidação do mercado.

Há ainda que se perceber a realidade macrocós mica que as Nações têm enfrentado: a crise da representação política. Ao passo em que a classe política tem sua legitimidade questionada, seja por escândalos de corrupção ou por incapacidade de gerência eficaz nos momentos de crise, o Judiciário, enquanto terceiro poder, tem sido acionado para cumprir as promessas de justiça e igualdade consolidadas na Constituição.

Os cientistas políticos Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, na obra *Como as Democracias Morrem* (2018), apontam os partidos políticos como guardiões da democracia, uma vez que protegem o sistema de *outsiders* que buscam sua destruição. No entanto, é cada vez mais fatigante seguir tal linha de pensamento, sobretudo em terras vernáculas, onde a corrupção partidária tornou-se a regra, e a população já não se espanta ao ver manchetes denunciando esquemas criminosos no coração do Congresso Nacional.

É nesse diapasão que atua a Magistratura, muitas vezes vista como super-heroína da Nação, trabalhando de maneira a proteger os cidadãos, por meio de sentenças que obrigam o Executivo a tomar determinadas atitudes ou através da análise da constitucionalidade de normas emanadas do Legislativo. No entanto, como aponta Vieira (2008), “ao buscar suprir as lacunas deixadas pelo sistema representativo, o judiciário apenas contribui para a ampliação da própria crise de autoridade da democracia”.

Há ainda a perspectiva dos constitucionalistas, que apontam que a superconstitucionalização da vida cotidiana nos levou à conjuntura atual. A Lei Maior de 1988, influenciada pelo espírito democrático de valorização dos direitos humanos, sobretudo em um país que acabara de vivenciar os horrores da Ditadura, tratou pormenorizada e obsessivamente de temas que a ela não caberia em legislações anteriores.

Isso nos levou à explosão da litigiosidade constitucional, uma vez que grande parte das matérias tratadas nos tribunais têm fundamento direto em nossa Carta. É diante disso que o

Supremo Tribunal Federal, enquanto corte constitucional, tem competência para se debruçar sobre omissões inconstitucionais do legislador e do executivo. No mesmo caminho também trilham as outras esferas do Judiciário, sobretudo os Tribunais Regionais.

### **O cerne do problema**

O primeiro obstáculo em que esbarra o ativismo judicial decorre de sua própria razão de ser: uma vez que o conceito mais aceito de jurisdição a coloca como o ato de construir a norma para o caso individual, fica clara a atuação majoritariamente individualista do judiciário. Nessa perspectiva, a solução judicial não é a mais adequada, para solucionar problemas coletivos – como o caso das políticas públicas – devido ao raciocínio do Judiciário, o qual gira em torno de termos individualísticos.

Em outro viés, aponta-se a inconveniência de se reduzir a atuação do ativismo judicial a uma mera questão principiológica de preceitos constitucionais. A Constituição Federal de 1988, como diploma legislativo distribuidor de competências, delineia um arranjo institucional, a que se deve obedecer, sob sanção de se insurgir inconstitucionalidade.

Ao assegurar, nesse sentido, que o direito à saúde fosse garantido mediante políticas sociais e econômicas, o poder constituinte originário optou pela delegação ao Poder Executivo – que detém visão global dos recursos possíveis e das carências desguarnecidas – da competência para tomar decisões quanto aos gastos públicos. Devido a isso, aparelham um desrespeito ao desenho institucional, previsto em nossa Carta, as decisões judiciais que asseveram a entrega sem custo de medicamentos pela União.

Outra questão que recrudescer trata da seara da legitimidade democrática, uma vez que se discerne uma notável incongruência em retirar de poderes legitimados pelo voto popular a prerrogativa de decidir de que modo os recursos públicos serão despendidos, o que, no ativismo judicial, sucede com frequência. Na despesa pública, conforme Carlos Alberto de Moraes Ramos Filho, distintamente ao que se dá na privada, o Estado exercita sua atividade financeira, com vistas a adimplir fins políticos – satisfazendo o bem comum –, como um meio de realizar finalidades que lhes são próprias, com a consagração do interesse público.

Nesse nexo, dado que os recursos públicos são adquiridos por intermédio de cobrança de impostos, saldados pelo povo, a este cabe deliberar como os recursos públicos devem ser consumidos. Trata-se de decisões razoáveis, a serem tomadas, com formato direto ou por meio de representantes eleitos democraticamente, pelo povo, que, com força popular, designa sua vontade. A judicialização das políticas públicas, portanto, constitui um obstáculo à reverência

ao princípio democrático, uma vez que se imiscui nas atribuições que são próprias e particulares da população, de exclusiva competência desta.

Como já ilustrado, ademais, o artigo 196 da Constituição de 1988, como norma programática, institui que a garantia do direito à saúde se concretizará por meio de políticas sociais e econômicas, e não mediante decisões judiciais. Assim, a intervenção do Poder Judiciário, a fim de fazer cumprir o direito à saúde, sem mediação legislativa, afronta a forma positivada no artigo 196, que delega essa incumbência aos órgãos executores das políticas públicas, os quais o farão com lei que regulamente e norteie a norma programática em questão.

Nessa linha de construção argumentativa, o argumento da reserva do possível é levantado, posto que indica o reconhecimento de limitações impostas pela realidade econômico-social do país. Nesse sentido, deve-se analisar o cenário fático-material que limita a amplitude da tutela exigível em direitos sociais. Em virtude de serem escassos os recursos públicos, é necessário que sejam feitas escolhas alocativas que determinem a destinação do capital. Deve-se perceber que tais escolhas são opções políticas e, portanto, estão a cargo do Executivo e do Legislativo, tendo em vista que sua legitimação emana diretamente do voto popular.

Ao passo em que o Judiciário tem um olhar voltado ao caso individual e não está passível de controle popular, ele se mostra deslegitimado para assumir o papel decisório no tocante às políticas públicas de saúde. Nesta seara, um conjunto de decisões pode afetar diretamente a qualidade de vida da população, e é devido a isso que se mostra explícita a necessidade de cautela e de estudo na alocação de recursos. Tais medidas só podem ser postas em prática, após ser analisada toda a conjuntura econômica e social por trás da destinação dos recursos, o que não é possível ser feito, de maneira satisfatória, pelo Poder Judiciário.

### **Microcosmo: O Hospital Salgado Filho**

O Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro ajuizou Ação Civil Pública, com base em inspeção realizada no Hospital Salgado Filho, para compelir o Município do Rio de Janeiro a suprir a carência do corpo técnico do hospital, assim como executar medidas, para melhor aparelhar e conservar a unidade de saúde. Com o encerramento do litígio, o TJRJ reformou a sentença, nos seguintes termos:

**Apelação cível. Ação civil pública com preceitos cominatórios visando obrigação de fazer. Legitimidade do Ministério Público (artigo 127 da CF/88). Situação caótica do Hospital Salgado Filho. Dever constitucional do poder público (artigos 5º, caput, e 196) e direito à saúde do cidadão.** Fato que atinge, principalmente, a camada mais pobre da população, que não possui plano particular e depende tão

somente da rede pública para atendimento. Possibilidade do Judiciário exercer controle de política pública fundamental, fazendo observar os princípios da legalidade e moralidade (artigo 37 da CF). Inexistência de desrespeito à separação dos poderes. Necessidade urgente de contratação de médicos e funcionários técnicos, de modo a permitir o regular funcionamento do hospital. Ausência de comprovação, pelo poder público, da impossibilidade de remanejamento de receita orçamentária. Precedentes do STJ e STF. Recurso provido para que seja cumprido o déficit de pessoal, com a realização de concurso público de provas e títulos para provimento dos cargos de médico e funcionários técnicos, nomeação e posse dos profissionais aprovados no certame, bem como corrigidos os procedimentos e sanadas as irregularidades expostas no relatório do Conselho Nacional de Medicina, no prazo de 6 (seis) meses, sob pena de multa diária de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).

O Município interpôs Recurso Extraordinário, para discutir a eventual violação dos artigos 2º e 196 da Constituição. Nessa conjuntura, discutiu-se, com base em doutrina e em jurisprudência, a importância da saúde enquanto direito subjetivo a prestações positivas do poder público, passíveis de serem submetidas ao controle judicial. Como a efetivação desse direito está limitada pela reserva do possível, cabe ao Executivo tomar as decisões de alocações de recursos para áreas determinadas, ou seja, são opções políticas.

Ao opinar pelo desprovimento do RE 684.612-RJ, a Procuradoria-Geral da República afirmou que não cabe ao judiciário interferir nas escolhas políticas de Governo, porém, devido à determinação constitucional, é sua competência avaliar o sistema de prioridades fixado. Além disso, asseverou-se que o princípio tradicional da separação dos poderes deve ser entendido sob outra ótica, em virtude dos problemas sociais que nosso país enfrenta. Com tais argumentos, consolida-se o papel ativo – e, portanto, político – dos juízes enquanto executores das políticas públicas essenciais, não ferindo a separação dos poderes, mas atuando em um eficaz sistema de freios e contrapesos.

Essa lógica, no entanto, deturpa-se no momento em que são apresentados os problemas já discutidos, de tal sorte que o Recurso Extraordinário interposto pelo Município detém valia indubitável. A Procuradoria-Geral da República, ao embasar sua postura avessa ao deferimento do recurso, equivoca-se e conclui que o papel de fiscalizar a conjuntura prioritária fixada se confunde com a ação positiva e ativista do Tribunal em ordenar o cumprimento de medidas que competem às atribuições do Legislativo e do Executivo, intervindo na esfera pública de dispêndio. Como supracitado, o Poder Legislativo e o Executivo conservam seus encargos resguardados na Constituição, e a eles incumbe a feitura das providências prescritas na decisão do Tribunal.

Outro ponto inequivocamente questionável e hasteado pela PGR traduz-se nas mazelas que a sociedade vernácula atravessa, o que justificaria uma mutação óptica na tripartição dos poderes hoje vigente. Dessa maneira, resta patente a ruptura de segurança jurídica que tal afirmação representa, haja vista que fundamenta um desvirtuamento ao arranjo institucional

assegurado pela Carta Magna de 1988, com a alegação simplória dos entraves nacionais, que compõem a desenvoltura de qualquer país. Vê-se que essa argumentação se constitui, ainda mais, ofensiva às estruturas políticas do Estado, de maneira a levantar um pressuposto que adultera o arcabouço público.

A iniciativa do Judiciário, por isso, em agir com diligência política, profana ainda o princípio da legitimidade democrática, imiscuindo-se em atribuições que não lhes são próprias. A repartição de despesas públicas, incumbente ao Poder Executivo, já que oriunda dos tributos do povo – talhados à observância do bem comum –, resta ultrajada com a postura ativista do Tribunal de Justiça, respaldada pela PGR, os quais não ponderaram as decorrências formais e institucionais de tal mandamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tratando do assunto, a doutrina vanguardista se posiciona de maneira controversa, posto que é dificultosa a tarefa de caracterizar o ativismo judicial como um instituto positivo ou prejudicial. O dizer de Vieira (2008) muito explicita tal dualidade, posto que o fenômeno discutido demonstra a fortaleza em que o Judiciário se transformou, havendo valorização do constitucionalismo, porém, no mesmo caminho, verifica-se a fragilidade do sistema representativo em responder as expectativas sobre ele colocadas.

Tal raciocínio pode levar à descrença na necessidade de um sistema democrático pautado no voto popular, posto que as atitudes emanadas dos representantes do povo estão, cada vez mais, passíveis de subversão mascarada de monitoramento por parte dos Tribunais. Na busca de evitar tamanho absurdo, no presente trabalho buscamos defender o posicionamento que, a despeito de reconhecer os aspectos positivos, aponta os atribuições que circundam o avanço da judicialização das políticas públicas, sobretudo no âmbito da saúde pública.

Diante da conjuntura contemporânea de crise de representatividade e superconstitucionalização da vida privada, não é difícil enxergar que o Judiciário, no exercício do controle da Administração Pública, figuraria como o caminho mais provável para se buscar a solução dos imbrólios referentes aos direitos sociais. No entanto, na mesma proporção em que se demonstra fácil, essa saída é precipitada e temerária, posto que resulta em diversas consequências negativas, que podem inclusive levar a um maior enfraquecimento do Estado de Direito, dada a crescente insegurança jurídica.

Ainda que exista a necessidade de o ordenamento jurídico acompanhar a dinamicidade do mundo moderno, essa progressão não pode ser feita por um órgão cuja legitimidade não decorre diretamente da população, sob pena de haver uma inversão nos papéis delegados a cada um dos Poderes e a conseqüente ruína das instituições democráticas.

Não obstante tenha parcela de razão a doutrina que aponta a necessidade do papel ativo do judiciário, mostra-se mais prudente a atuação voltada diretamente à política pública, buscando consertar suas falhas, para que o problema seja solucionado – ou, ao menos, mitigado – para um número maior de pessoas. O cenário atual ainda demonstra grande individualização das soluções, sentenciando a Administração Pública a apresentar soluções para casos isolados, o que pode comprometer a correta alocação de recursos, tendo em vista que o Judiciário não possui uma visão direcionada a perceber a macroestrutura da sociedade.

Ambicionando alcançar prestações que amparem os cidadãos, o Poder Judiciário se vê diante de um verdadeiro Dilema de Trolley, em que precisará decidir se atuará de maneira positiva salvando individualmente aquele que peticona, porém condenando outros inocentes detentores dos mesmos direitos à vida e à saúde; ou se terá uma postura omissiva, deixando que o peticonário possa ser lesado, em nome do amparo de um grupo quantitativamente maior. Assim como percebeu a filosofia, tal resolução não é descomplicada e dependerá sobremeneira da subjetividade do julgador, de modo que não há resposta correta.

Ao utilizar o RE 684.612-RJ para estudo de caso, tencionamos demonstrar que o conflito apresentado no microcosmo do Hospital Salgado Filho reflete uma circunstância em que se colocam em polos antagônicos o direito individual e o direito coletivo à vida e à saúde. Nessa perspectiva, há uma imprevisibilidade e conseqüente disfuncionalidade da prestação jurisdicional, que muito mais desorganiza a atividade administrativa e leva à não realização prática dos direitos consolidados pela Constituição Federal.

Seguindo tal raciocínio, pode-se perceber que tal seara urge maiores discussões, posto que envolve uma ponderação de princípios e a verdadeira efetividade das políticas públicas responsáveis por garantir a vida digna à pluralidade dos cidadãos brasileiros. Não se pode permitir que haja letargia na atuação dos poderes Executivo e Legislativo, porém as ferramentas utilizadas para monitorar e garantir sua eficiência não devem ultrapassar os limites impostos pela soberania popular.

Nesse sentido, o Judiciário deverá atuar sempre que houver lesão ou ameaça de lesão a um direito fundamental, mormente se houver vilipêndio ao mínimo existencial. No entanto, se houve, por parte do Legislativo ou do Executivo, uma ponderação válida de valores à luz da

colisão entre direitos e princípios, o Judiciário deve se abster da interferência, posto que a ele não cabe o juízo de mérito sobre decisões tomadas por entes políticos. À vista disso, não se deve permitir que a busca pela concretização de direitos fundamentais feita pelos Tribunais seja a propulsora do desmantelamento do nosso Estado de Direito.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, Luis Roberto. **Da falta de efetividade à judicialização excessiva: direito à saúde, fornecimento de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial.** 2007. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/38245/falta\\_efetividade\\_judicializacao\\_barroso\\_PLENUM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/38245/falta_efetividade_judicializacao_barroso_PLENUM.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 684.612.** Recorrente: Município do Rio de Janeiro. Recorrido: Ministério Público do Rio de Janeiro. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, 7 de setembro de 2017.

BRUTSCHER, VOLMIR JOSÉ. **Gestão, Direito e Participação no SUS.** 2012. 9 p. Artigo (Coordenador Estratégico do Centro Formador de Recursos Humanos)- UFPB, João Pessoa - PB, 2012. 16.

CORREA, Karina Ambrozio. **Direito à saúde: A responsabilidade do Estado e a judicialização da saúde.** Orientador: Professora Mestre Danielle Regina Bartelli Vicentini. 2012. 21 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade do Norte Novo de Apucarana, Apucarana, Paraná, 2012. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://facnopar.com.br/conteudo-arquivos/arquivo-2017-06-14-14974729091845.pdf&ved=2ahUKEwj7mrbkgd3kAhU6ILkGHaoVBS4QFjACegQIARAB&usg=AOvVaw0u1Sd2Oby0VUANC2EoEcN&cshid=1568900704597>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

**DIREITO à saúde.** Disponível em: <<https://pensesus.fiocruz.br/direito-a-saude>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

GADIA, Giovanna Cunha Mello Lazarini; DE OLIVEIRA JÚNIOR, Mário Ângelo; BORGES, Alexandre Walmott. **Evolução da Saúde no Brasil.** 2012. 2 p. Artigo ( pós-graduação em



Direito da Administração Pública)- Universidade Federal de Uberlândia, [S.l.], 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/22446/evolucao-da-saude-no-brasil>>. Acesso em: 13 julho 2018.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias Morrem**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. 271 p.

MESSEDER, Ana Márcia; OSORIO-DE-CASTRO, Claudia Garcia Serpa; LUIZA, Vera Lucia. **Mandados judiciais como ferramenta para garantia do acesso a medicamentos no setor público: a experiência do Estado do Rio de Janeiro, Brasil**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro , v. 21, n. 2, p. 525-534, Abril 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2005000200019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000200019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Set. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013. p. 51-52.

RAMOS FILHO, Carlos Alberto de Moraes. **Direito Financeiro Esquematizado**. 3ª. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2018. 704 p. ISBN 978-85-536-0134-9.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Supremocracia. **Revista Direito GV**, São Paulo, p. 441-464, 2008.

## ELEMENTOS DE UMA ÉTICA ECOFEMINISTA PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO AO DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS RURAIS DO NORDESTE

Larah Diniz Azevedo <sup>1</sup>

### RESUMO

Propõe-se neste artigo caracterizar o ecofeminismo enquanto ética para promoção do desenvolvimento no Nordeste. Para isto, foi utilizado o método dedutivo, realizando um levantamento bibliográfico sobre o conceito de desenvolvimento em Sen e Furtado e de ecofeminismo em Daniela Rosendo, Janyne Sattler e outras teóricas. A partir dessas relações, compreende-se o desenvolvimento como parte do sistema de Direitos Humanos. Com a pesquisa, pudemos constatar que a formação social do Brasil é fonte de influência no modo de se promover desenvolvimento, contraposto a atual compreensão do direito ao desenvolvimento. Assim, para atingi-lo, partimos inicialmente de uma ética ecofeminista para no futuro pensar em outros elementos que possam compor um novo projeto de desenvolvimento em contextos rurais do Nordeste.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, desenvolvimento, ecofeminismos, meio ambiente, agricultoras.

### INTRODUÇÃO

Em uma sociedade continuamente explorou a natureza sem refletir sobre os impactos futuros desses atos e sobre a necessidade humana de preservá-la e que, seguindo a mesma lógica, explora seres humanos à partir de relações de poder, sendo uma delas a opressão exercida pelo patriarcado frente as mulheres, questiona-se se é plausível continuar seguindo a ética desenvolvimentista a qual permeou o início da formação social brasileira.

Nesse sentido, justifica-se o tema pela necessidade de buscar um meio de desenvolvimento pleno no meio rural - que maximize a autonomia e possibilite exercer as liberdades - da população de agricultoras no Nordeste junto à uma ética de preservação ambiental e valorização dos saberes locais.

Para tanto, apresenta-se à comunidade acadêmica, aos militantes e ativistas dos contextos rurais e aos gestores públicos, o caminho para a construção de autogestões de mulheres fundadas no direito ao desenvolvimento como princípio norteador e ancoradas no ecofeminismo<sup>2</sup> como baliza ética dentro dessas novas práticas.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [larahdin@gmail.com](mailto:larahdin@gmail.com);

<sup>2</sup> Relação entre feminismo e ecologia, compreendendo a existência de um sistema bioimperialista de opressão caracterizado pela relação de subordinação às quais as mulheres e a natureza estão horizontalmente submetidas.

Por conseguinte, é objetivo da pesquisa caracterizar o ecofeminismo enquanto ética para promoção do desenvolvimento no Nordeste. Para tanto, iremos: a) identificar o direito ao desenvolvimento no sistema de Direitos Humanos; b) definir o conceito de desenvolvimento por meio dos economistas Sen e Furtado; c) discutir ecofeminismo como fundamento ético para o desenvolvimento proposto.

## **METODOLOGIA**

O método que orienta esta pesquisa é o método dedutivo, pelo qual partimos de uma premissa maior sobre os conceitos de desenvolvimento e de ecofeminismos<sup>3</sup> para deduzir sobre as consequências do investimento em organizações autogeridas por mulheres em contextos agrícolas.

A pesquisa é qualitativa porque o caráter subjetivo da pesquisa não fará ou fornecerá resultados numéricos exatos, mas trará compreensão para o campo das ideias, valorando e discutindo as questões levantadas por meio de um levantamento bibliográfico e documental, tendo como fontes livros, legislações e relatórios técnicos.

## **O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO NO SISTEMA DE DIREITOS HUMANOS**

A priori, o Direito ao Desenvolvimento foi reconhecido na Carta Africana de Direitos de Humanos e dos Povos de 1981 em seu artigo 22. Em sequência, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU (ou United Nations - UN) adotou a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento em 1986, a qual estabelece o desenvolvimento como um direito e coloca as pessoas no centro do processo de desenvolvimento, e dessa forma, define:

O desenvolvimento é um processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa ao constante incremento do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos com base em sua participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios daí resultantes. (UN, 1986)

Além de definir e proclamar o direito ao desenvolvimento, esse documento traz um artigo bastante pertinente ao estudo em questão, o artigo 8<sup>a</sup>, em seu ponto 1 no trecho em que declara deverem ser tomadas medidas “para assegurar que as mulheres tenham um papel ativo no processo de desenvolvimento”, e em seu ponto 2 quando sustenta que “os Estados devem

---

<sup>3</sup> A escolha do plural foi consciente e chama atenção para os variáveis ecofeminismos.

encorajar a participação popular em todas as esferas, como um fator importante no desenvolvimento e na plena realização de todos os direitos humanos”, merecendo relevo este último ponto por se coadunar com os valores da autogestão proposta ao fim da pesquisa.

Destarte, desde os primórdios do desenvolvimento como parte dos Direitos Humanos, a inter-relação entre mulheres e desenvolvimento foi selada. Pois bem, vê-se que não é coeso defender um desenvolvimento centrado nas pessoas enquanto se ignora a pulsante desigualdade de gênero que assola metade da população mundial.<sup>4</sup>

Na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a contar do seu preâmbulo podemos constatar menção ao direito ao desenvolvimento, e ainda vê-se constituir em seu art. 3º, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: garantir o desenvolvimento nacional.

Ressalta-se ainda que o documento “Agenda 21”, resultante da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio, 92), dispõe, no artigo 24:

Pede-se urgência aos Governos para que ratifiquem todas as convenções pertinentes relativas à mulher, se já não o fizeram. Os que ratificaram as convenções devem fazer com que sejam cumpridas e estabelecer procedimentos jurídicos, constitucionais e administrativos para transformar os direitos reconhecidos em leis nacionais e devem tomar medidas para implementá-los, a fim de fortalecer a capacidade jurídica da mulher de participar plenamente e em condições de igualdade nas questões e decisões relativas ao desenvolvimento sustentável.

Desta maneira, mais uma vez em âmbito nacional e internacional resta evidente que não se pode excluir a mulher do planejamento do desenvolvimento. Ainda que o presente estudo trace ressalvas quanto ao projeto de desenvolvimento “sustentável”, conforme se verá à seguir, devido ao mesmo não viabilizar a emancipação nem para a mulher, nem para a natureza, das forças que lhes exploram.

Inclusive, o Governo Federal do Brasil criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Existiram duas versões publicadas durante o governo FHC e a última foi publicada no final de 2009, no governo Lula. Seu art. 2º indica que o PNDH-3 será implementado de acordo com 6 eixos orientadores e suas respectivas diretrizes. Chama-se a atenção para o segundo eixo orientador, focando no desenvolvimento, conforme lê-se a seguir:

II - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos:

---

<sup>4</sup> Isto sem ignorar a necessidade de intervir em outras desigualdades sociais observadas à partir de recortes de raça e classe, posto que a natureza do estudo não o permite em exaustão.

- a) Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório;
- b) Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; e
- c) Diretriz 6: Promover e proteger os direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos (PNDH-3).

Assim, o programa reconhece e assimila as ideias de Amartya Sen (as quais aprofundaremos nos tópicos a seguir) de que:

As privações das liberdades não são apenas resultantes da escassez de recursos, mas sim das desigualdades inerentes aos mecanismos de distribuição, da ausência de serviços públicos e de assistência do Estado para a expansão das escolhas individuais. [...] a sociedade deve pactuar as políticas sociais e os direitos coletivos de acesso e uso dos recursos. (BRASIL, 2009)

Identifica-se, então, alguns dos dispositivos que integram o Direito ao Desenvolvimento aos Direitos Humanos e fazem parte do ordenamento jurídico nacional, sem, contudo, realizar registro exaustivo desses dispositivos, tentando tão somente atestar a existência de tal direito guia, devendo portanto, ser assegurado.

## **DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE E AUTONOMIA: PONTOS DE INTERSECÇÃO ENTRE SEN E FURTADO**

A sociedade brasileira forma-se enquanto colônia portuguesa, por ocasião do período conhecido como “expansão marítima”, preleciona Santos (2012, p. 54). Desse modo, o povoamento não estava nos horizontes das preocupações portuguesas, estando no foco dos objetivos a exploração comercial extensiva das potencialidades do território, segundo Prado Júnior (2004) citado por Santos (2012, p. 56).

Para a autora, essa relação entre ocupação do território e exploração econômica de suas potencialidades reforça a tese de uma colonização predatória. Por conseguinte, a mentalidade de exploração legou também outras características à nossa formação social:

como as grandes propriedades territoriais agrárias, fruto da agricultura de monocultura extensiva estimulada devido aos interesses comerciais; a questão indígena jamais solucionada desde a catastrófica exploração dessa mão de obra nativa que exterminou milhares desse povo e a traços da sua cultura; o papel secundário da agricultura de subsistência, que, estando fora do raio dos negócios lucrativos, fica relegada e provoca o disparate da fome e da subnutrição num país com a extensão territorial de terras agricultáveis como o nosso; o descaso com a educação, uma vez que um parco sistema de ensino concentrava-se apenas nas

maiores cidades e foi criado após 1776; e a corrupção denotando desde sempre, nenhuma fronteira entre interesses públicos e privados por parte da administração da Coroa portuguesa e dos colonos que aqui se instalaram. (SANTOS, 2012, p. 58)

Sendo assim, no coração da história da formação social brasileira está a exploração. Um projeto de desenvolvimento brasileiro surge apenas em meados do século XX e se direciona mormente para a industrialização do Centro-Sul, em uma concepção de desenvolvimento como crescimento econômico.

Para Sen (2010), embora a ascensão econômica seja um dos meios para atingir o desenvolvimento, ela não é a única e sequer figura como uma principal, da qual os outros fatores não poderiam prescindir. O autor assevera: “O desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam.” (SEN, 2010, p. 16). De modo que, as liberdades são o meio e o fim do desenvolvimento.

Conforme elencadas por Sen (2010, p. 58) de forma não exaustiva, tem-se as seguintes dimensões de liberdades: a) liberdades políticas, b) facilidades econômicas, c) oportunidades sociais, d) garantias de transparência e, e) segurança protetora, tendo todas elas importância conjunta. Não obstante, elas também dependem de outros fatores como disposições sociais econômicas (ao exemplo dos serviços de educação e saúde) e direitos civis (como a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas) para lograrem êxito.

A partir dessa percepção e relacionando com a formação histórica brasileira, podemos inferir que as camadas mais fragilizadas socioeconomicamente não desfrutaram de uma constituição social que promovesse o desenvolvimento.

Se o que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por diversas condições asseguradas pelo meio, conforme afirma o autor, é nítido que uma população carente e vulnerável necessitará de transformações no meio, rompendo com o ciclo vicioso.

Embora Sen defenda que “as políticas públicas visando ao aumento das capacidades humanas e das liberdades substantivas em geral podem funcionar por meio da promoção dessas liberdades distintas mas inter-relacionadas.” (SEN, 2010, p. 25), traz-se à tona que as políticas públicas - ainda que muito importantes - possuem limites estruturantes a partir da sua própria formatação e concepção.

Portanto, ao nos depararmos com essa limitação de atender as demandas do crescimento econômico acima dos outros fatores desenvolvimentistas, optamos pela defesa da autogestão de mulheres.

Em suma, a visão de Sen (2010, p. 23) é de que o desenvolvimento é um processo integrado de expansão de liberdades substantivas interligadas e que integra considerações

econômicas, sociais e políticas. Nessa abordagem, se reconhece a influência dos costumes e valores sociais nas liberdades que as pessoas prezam e almejam desfrutar. De modo que o economista coloca que normas comuns podem influenciar características sociais, e cita o exemplo do tratamento dado ao meio ambiente.

Todavia, também é exposto que: “O exercício da liberdade é mediado por valores que, porém, por sua vez, são influenciados por discussões públicas e interações sociais, que são, elas próprias, influenciadas pelas liberdades de participação.” (p. 24).

Assim, o que se pretende discutir com tais reflexões é de que utilizando o exemplo dado pelo autor sobre o tratamento dado ao meio ambiente (pois ele vem a calhar) é a dinâmica social de que novas discussões podem adentrar os valores sociais. Vide a necessidade de por em pauta pública urgente a defesa ambiental, considerando as constantes e mais atuais do que nunca, violações ao patrimônio ambiental. Mais precisamente, pauta-se com o estudo uma defesa da agroecologia e do mercado local, em outras palavras, elementos em maior harmonia com a natureza do que a que se mantém no *status quo*.

Esse posicionamento parte do princípio de que não se pode continuar a reverenciar as grandes empresas, as quais continuamente participam de desastres ambientais, enquanto moradores nativos das regiões ocupadas pelas empresas são expulsos, tem o acesso às terras negados e seus saberes ignorados.

A crença na capacidade de agricultoras em serem protagonistas do desenvolvimento de uma comunidade partem da ideia de que as capacidades das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam podem ser aumentadas pela autogestão, pelo uso efetivo das capacidades participativas das mulheres. Dessa maneira, grandes benefícios podem vir da consideração das necessidades de uma população.

Celso Furtado há muito pôde desmistificar “o problema do nordeste”, ou seja, a defasagem desenvolvimentista em relação à outras partes do país, como uma questão exclusivamente relacionada a seca. Ele foi capaz de perceber que não era necessário solucionar de vez a seca nordestina para investir em outros setores carentes da região.

O que muito se relaciona com a contínua dialética proposta por Sen de que X pode influenciar Y, tanto quanto Y pode influenciar X, pois os fatores discutidos não são hierárquicos, mas sim, inter-relacionados. Dito de outro modo, a resolução da seca poderia potencializar o desenvolvimento do nordeste, tanto quanto a promoção de desenvolvimento no nordeste em outros setores poderia solucionar, ou melhor ainda, aprender a conviver com a

questão da água. Uma vez que aceitar a ecologia nordestina e usá-la a nosso benefício é o nado à favor da maré que precisamos dar.

Outro ponto de consenso entre Furtado e Sen é a diferenciação entre desenvolvimento e crescimento econômico. Furtado (2009, p. 16) aborda a não correspondência entre crescimento econômico e desenvolvimento na evolução da região nordestina no período anterior ao que o texto em discussão à seguir foi escrito, datando de 1984<sup>5</sup>.

O autor coloca que o Nordeste da década de 1960 e 1970 é um caso exemplar de mau desenvolvimento posto que mesmo havendo uma taxa de crescimento bastante elevada, a participação de investimento no produto interno alcançou níveis poucas vezes iguais no mundo subdesenvolvido, traduzindo um considerável esforço de acumulação.

Assim, o crescimento econômico beneficiou as grandes elites e engrossou o caldo da classe média, todavia, “os salários reais da grande massa da população em nada refletiram esse crescimento econômico e que a grande maioria da população rural pouco ou nada dele se beneficiou”. O autor atenta ainda para o fato de que “a emergência de uma classe média afluyente, em meio à pobreza absoluta da maioria da população, é a evidência maior do malogro da política de desenvolvimento seguida na região” (FURTADO, 2009, p. 17).

Aprofundando então, nas raízes das questões que barram o pleno desenvolvimento do Nordeste, Furtado diz que o problema fundamental está na agricultura, e levanta alguns pontos relevantes como: a pobreza em solos agricultáveis no Nordeste comparativamente ao Centro-Sul do país; a quantidade de terra cultivada por trabalhador no Centro-Sul, ser quase o dobro da que se observa no Nordeste; a destinação dos melhores solos à produção de excedentes de exportação; e, a incidência sobre a população mais pobre o mais duro impacto das secas periódicas por causa da organização socioeconômica da região semiárida.

Assevera-se que “a menos que o Nordeste reconstrua todo o seu setor agrícola, capacitando-o para assegurar uma oferta elástica de alimentos, os caminhos de acesso ao desenvolvimento continuarão bloqueados” (FURTADO, 2009, p. 20). Conseqüentemente, se pode extrair que a questão agrícola não pode prosseguir sendo ignorada ou renegada à segundo plano, ou mais precisamente dito: último plano na política caso se deseje elevar o nordeste em benefício de toda a nação brasileira.

Há um grande desequilíbrio na concentração de renda de algumas poucas elites que detém os meios de produção e o utilizam para exportação, provocando um crescimento

---

<sup>5</sup> O texto em questão foi o discurso de abertura do Primeiro Encontro sobre Alternativas Econômico-Sociais para o Desenvolvimento do Nordeste, promovido pela Universidade Federal e pelo Governo do Estado da Paraíba em 1984, usado como introdução do livro “O pensamento de Celso Furtado e o Nordeste hoje” de 2009.



econômico que não fomenta o desenvolvimento, uma vez que a população regional não tem sequer acesso ao melhor da produção de sua própria terra.

Destarte, é imprescindível que as atenções sejam dirigidas para a agricultura familiar e de subsistência que assegure uma oferta elástica de alimentos a população regional, tanto aos próprios trabalhadores da terra quanto os trabalhadores urbanos de baixa renda.

No caso brasileiro e, mais particularmente, no nordestino, a estrutura agrária é o principal fator causante da extremada concentração de renda no conjunto da economia. Não tanto porque a renda seja mais concentrada no setor agrícola do que no conjunto das atividades produtivas. Mas pelo fato de que, não havendo no campo nenhuma possibilidade de melhora das condições de vida para a massa trabalhadora, a população rural tende a se deslocar para as zonas urbanas, congestionando nestas a oferta de mão de obra não especializada. A sobreurbanização que se observa no Nordeste é uma das consequências negativas de sua atual estrutura agrária. (FURTADO, 2009, p. 22)

O autor segue defendendo a implementação de uma estrutura agrária (produção, comercialização e financiamento) capaz de assegurar uma melhora efetiva nas condições de vida da população local, orientada para produção de alimentos de consumo geral. Certifica então que “nenhum avanço real será realizado se não se logra elevar o nível de vida dos produtores pequenos e médios, pois somente eles têm aptidão para criar uma agricultura ecologicamente adaptada à região semiárida e absorvedora de mão de obra” (p. 23).

A exploração colonial, intensa no sistema de *plantation* aplicado no Brasil, deixou as piores marcas: dos grandes latifúndios, do trabalho escravo, da exportação (não consumo local) e da monocultura, e é por isso que Furtado (2009, p. 23) diz ser o principal objetivo de uma nova forma, dar elasticidade à oferta de alimentos de consumo popular, pois somente rompendo com o modelo colonial, é possível a emancipação.

Logo, o autor aduz que “a pobreza dos que trabalham a terra transforma-se em fonte de renda dos grandes proprietários e dos intermediários” e nesse sistema o trabalhador produz para o grande empreendedor que pretende à exportação, e é o trabalhador da terra também consumidor, porém dos piores alimentos, uma vez que não detêm do poder econômico de usufruir do melhor. Assim, se retroalimentam as formas mais vis e injustas de “mesma morte Severina”<sup>6</sup>. Para quebrar o ciclo, é preciso a tomada de consciência de que nossos problemas somente terão solução a partir da própria região (FURTADO, 2009, p. 29).

---

<sup>6</sup> Em menção à “Morte e Vida Severina” (2016) de João Cabral de Mello Neto.

## ELEMENTOS ECOFEMINISTAS PARA A PROMOÇÃO DE UMA ÉTICA DO DESENVOLVIMENTO

Conforme a compreensão de Rosendo (2012, p. 26) sobre a filosofia ecofeminista de Karen Warren (2000, p. 21) “O termo ecofeminismo abrange diversas posições, nem todas compatíveis entre si, e surge a partir de diferentes correntes do feminismo, seja liberal, marxista, socialista etc.”. Isto posto, abarcamos a seguinte definição para fins de aceção do ecofeminismo no presente estudo:

O ecofeminismo é uma posição que leva em consideração a perspectiva feminista e as teorias ambientais, com o objetivo de conjugar ambas e superar o sistema de opressão caracterizado pela relação de subordinação às quais as mulheres e a natureza são submetidas pelos homens. (ROSENDO, p. 21)

Distanciando-se nesse ponto de Warren e Rosendo, Dias, Soares e Gonçalves (2019) compreendem que “a relação das mulheres com outros seres subjugados ou alvos de opressão não apela a nenhum tipo de natureza intrínseca [...] ao feminino”, não obstante, ocorrem devido “ao modo como as estruturas, tais como o patriarcado e a heteronormatividade, moldaram relações de dominação e geraram um potencial de resistência e empatia entre as partes oprimidas”. (DIAS, SOARES E GONÇALVES, 2019)

Consoante Rosendo (2012, p. 34 e 35), apesar de serem as mulheres responsáveis pelo cultivo de pelo menos metade dos alimentos no mundo, e de serem elas entre um terço e metade dos trabalhadores rurais do Terceiro Mundo, demonstrando a feminização da agricultura no mundo, ainda assim, o trabalho das mulheres é invisibilizado.

A autora aponta a existência de “diversos motivos pelos quais as mulheres são mais afetadas do que os homens nas questões relacionadas ao meio ambiente [...] há interconexões empíricas entre as mulheres e a natureza.” (2012, p. 34), à se observar:

A escassez de água, por sua vez, afeta especialmente mulheres e crianças. São as mulheres que precisam percorrer a pé longas distâncias para buscar água. Secas e inundações têm implicações de classe e gênero, pois são as pessoas mais pobres que sofrem mais com tais questões e esses grupos são significativamente formados por mulheres e crianças. “As mulheres fazem mais da metade do trabalho no mundo, mas recebem somente 10% da renda mundial e são proprietárias de somente 1% das propriedades no mundo.” (WARREN, 2000, p. 8, *apud* ROSENDO, 2012, p. 34)

À vista disso, percebe-se que essas mulheres em contextos rurais se relacionam com a terra em um processo de ligação e sobrevivência que é diametralmente oposto ao processo de

da monocultura que deturpa as funções da terra e a explora ao máximo que esta possa oferecer, visando ao lucro por meio da exportação, sem distribuição ou benefício local.

Sattler (2019) aponta ser Vandana Shiva (2003) quem nomeia de “monoculturas da mente” os processos de uniformização do saber a partir dos processos de uniformização da agricultura e da silvicultura, em um ato de analogia e crítica ao modo de produção.

A filósofa trata dos vínculos existentes entre a tradição epistemológica ocidental e suas consequentes políticas de eliminação, evidenciando que o critério de tais políticas é sempre o resguardo do controle e do poder em vista da concentração e da maximização do capital financeiro. E propõe:

Neste sentido, é imperativo que se questione o significado e o sentido deste desenvolvimento quando acoplado às noções dominantes de racionalidade, instrumentalidade, controle e progresso – e mesmo de sustentabilidade, termo que serve amiúde como moeda de troca para a continuidade do sistema capitalista, com o que um capitalismo sustentável é novamente uma contradição em termos. Ao invés disso, um projeto efetivamente sustentável não pode ser monocultural, e a forte propaganda do agronegócio – com suas fatigadas escusas de segurança e abundância alimentar – deve ser impugnada com um retorno à agroecologia. Concepções agroecológicas – agroflorestais e permaculturais – dependem da compreensão da diversidade e da complexidade da vida e as mantêm, porque são sistemas complexos e diversos por definição.

Portanto, consoante Sattler (2019), “qualquer projeto efetivamente agroecológico deve ser sustentável para a integralidade da biodiversidade”. Entende-se ainda que as contribuições éticas dos ecofeminismos se encontram muito mais de acordo com o desenvolvimento como liberdade do que o próprio desenvolvimento “sustentável”, uma vez que fomenta a autonomia ao invés da exploração e da “concessão” de uma falsa liberdade em que a trabalhadora da terra não tem sequer acesso a boa produção de alimentos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com a pesquisa, constatou-se a origem da formação social brasileira enquanto colônia explorada em um modelo de monocultura, conforme descrito por Santos (2012). Contudo, a esse modelo não se fecha na produção agrícola, pois como posto por Shiva (2003, apud Sattler, 2019) fazem parte das “monoculturas da mente” a lógica bioimperialista, provedora de um projeto de desenvolvimento excludente e exploratório, a qual segundo Sattler (2019) “reproduzem em pequena e média escala a dependência do mercado, o empobrecimento epistêmico, a hierarquização de gênero, classe e raça” e outras lógicas bioimperiais.

Averiguou-se também que o desenvolvimento conforme difundido dentro da concepção dos Direitos Humanos e detalhado por Amartya Sen, não se sustenta meramente no crescimento econômico, não obstante seja este um meio para atingir a finalidade do desenvolvimento, que é o alcance das liberdades.

Ainda que os teóricos estudados se distanciem em muitos pontos, valiosas são todas contribuições para pensar a questão do desenvolvimento. O que Sen traz de fecundo para o presente estudo é a aceção de desenvolvimento como liberdade, enquanto Furtado incita a análise crítica da política agrícola imposta ao Nordeste, chamando à descontinuidade do método monocultural agrícola.

Já as teóricas e intérpretes brasileiras dos ecofeminismos abarcadas no estudo como: Rosendo, Sattler, Dias, Soares e Gonçalves e estrangeiras, como: Shiva e Warren, também todas com similitudes e divergências entre si, contribuem para a construção de uma ética que rompe com a exploração tanto feminina quanto da natureza.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se com a pesquisa que o caminho para um desenvolvimento pautado na ética ecofeminista pode não se parecer tangível em face dos obstáculos colocados pelas “monoculturas da mente”. Todavia, se afirma como um caminho íntegro, capaz de modificar as realidades da desigualdade de gênero e de estimular a capacidade plúrima da terra em prover.

Mediante todo o exposto, a principal conclusão diz respeito a maior harmonia entre o ecofeminismo e o direito ao desenvolvimento, uma vez que a monocultura nunca foi capaz de trazer à população rural um progresso que supere as dimensões econômicas e propicie uma qualidade de vida, tornando a migração do campo à cidade uma mera opção e não uma escolha à favor da sobrevivência.

Por fim, é necessário ressaltar o entendimento de que a presente pesquisa não finda na teoria, nem tem natureza exaustiva, limitando-se ao abordado pela forma introdutória do estudo. Daí ser necessário aprofundar o tema a fim de investigar os outros elementos constituintes do desenvolvimento pautado no ecofeminismo, ou seja, a descrição da práxis desse desenvolvimento em forma de autogestão que promova autonomia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 91, de 2016. **Lex**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

DIAS, Maria Clara; SOARES, Suane; GONÇALVES, Letícia. A perspectiva dos funcionamentos: entroncamentos entre ecofeminismo e decolonialidade. In: ROSENDO, Daniela et al. **Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2019.

FURTADO, Celso. O Nordeste: reflexões sobre uma política alternativa de desenvolvimento. In: FURTADO, Celso et al. **O pensamento de Celso Furtado e o Nordeste hoje**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 15-29.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**. [s.i.]: Alfaguara, 2016.

ROSENDO, Daniela. **Ética sensível ao cuidado: alcance e limites da filosofia ecofeminista de Warren**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

SANTOS, Josiane Soares. **"Questão Social": particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SATTLER, Janyne. Um projeto ecofeminista para a complexidade da vida. In: ROSENDO, Daniela et al. **Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2019.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UN, UNITED NATIONS. Resolução 41/128 adotada pela Assembléia Geral, de 4 de dezembro de 1986. **Declaration On The Right To Development**. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightToDevelopment.aspx>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

## A NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE PADRÕES INTERNACIONAIS PARA INSTALAÇÕES QUE ARMAZENAM REJEITOS DE MINERAÇÃO À LUZ DOS PRINCÍPIOS DO DIREITO INTERNACIONAL AMBIENTAL

Laura do Nascimento Lucena <sup>1</sup>  
Bruna Pinheiro de Lima <sup>2</sup>  
Joana Pereira Alves <sup>3</sup>  
Cynthia Lays Feitosa de Brito <sup>4</sup>  
Milena Barbosa de Melo <sup>5</sup>

### RESUMO

A emergência da temática concernente à criação de padrões internacionais para instalações que armazenam rejeitos de mineração se apresenta enquanto uma realidade fática tanto na conjuntura nacional, quanto internacional. Tal fato decorre, especialmente, da produção de debates concernentes as consequências acarretadas pelos desastres ambientais ocorridos nas cidades de Mariana e Brumadinho, bem como do rompimento da Mina de Mount Polley, no ano de 2014. Tal situação ensejou a tomada de medidas pela Organização das Nações Unidas, bem como a criação da Lei nº 12334/2010 no Brasil, no entanto, tais ações não se reputaram enquanto eficazes à solução de problemática suscitada, haja vista a clara inobservância dos parâmetros estabelecidos na lei em âmbito brasileiro. Neste sentido, ao utilizar o método indutivo e a pesquisa de natureza bibliográfica, o presente artigo partirá de uma análise dos princípios internacionais do meio ambiente frente aos desastres ocorridos na última década ao redor do globo, analisando, majoritariamente, o desastre ocorrido quando do rompimento da barragem da Samarco na cidade de Mariana, com vistas à compreensão da situação presente, bem como da iniciativa de organismos internacionais para a criação de parâmetros uniformes das instalações que armazenam rejeitos de mineração. Por fim, o estudo ora realizado visa suprir uma importante lacuna na escassa referência a respeito da temática, principalmente em âmbito nacional, de modo a realizar uma abordagem inovadora que servirá como importante meio para uma compreensão mais adequada da realidade internacional que se apresenta.

**Palavras-chave:** Parâmetros uniformes, instalações, rejeitos de mineração, princípios, meio ambiente.

### INTRODUÇÃO

A preservação de um meio ambiente saudável vem a constituir um dos interesses comuns entre todas as nações existentes na conjuntura mundial. Neste sentido, temos que a sociedade internacional deve estar atenta as questões ambientais de forma integralizada, o que

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - PB, lauranlucena@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - PB, brunabl25@outlook.com;

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - PB, alves.pereira.joana0304@gmail.com;

<sup>4</sup> Graduada do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - PB, cynthialfb@hotmail.com.com;

<sup>5</sup> Doutora em Direito Internacional pela Universidade de Coimbra e Professora Efetiva do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - PB, milenabarbosa@gmail.com

vem a incluir a devida cobrança e a respectiva efetividade de fiscalizações, de modo que nenhum evento danoso ao ecossistema passe despercebido. Aliás, por ora, o planeta Terra é o único capaz de prosperar e de manter várias espécies de seres com vida.

Assim, dentre muitos desastres ambientais que ocorrem, o presente artigo dedica-se a analisar algumas questões concernentes aos rompimentos de barragens destinadas à contenção de rejeitos de minérios, especialmente o catastrófico caso que aconteceu no Brasil na cidade de Mariana, em Minas Gerais. Nos acontecimentos em questão, temos que as instalações que armazenavam tais substâncias acabaram por se romper, de modo a provocar, além de graves tragédias humanitárias, enormes prejuízos aos ecossistemas das respectivas áreas.

Nesse sentido, organismos internacionais intergovernamentais, como a Organização das Nações Unidas, voltaram seus olhares para tais casos, de forma a mobilizar – se em prol da prevenção de tais acontecimentos. Diante de tal conjuntura, uma das propostas apresentadas diz respeito, justamente, a criação de padrões internacionais para as instalações que armazenam os rejeitos de mineração, que, em associação com os princípios internacionais do meio ambiente, vem a constituir o objeto de análise do presente artigo.

Para além de tal perspectiva geral, o estudo ora desenvolvido, busca problematizar a efetiva observância dos parâmetros de segurança das barragens construídas em âmbito nacional, bem como se organizações internacionais, a exemplo da ONU, podem intervir de modo a evitar a ocorrência de desastres envolvendo tais instalações. Paralelamente, também se pretende observar a falta de diligências de segurança nas barragens enquanto uma afronta aos princípios do direito internacional ambiental.

Assim sendo, temos que a emergência do tema se caracteriza enquanto pungente tanto na conjuntura nacional, quanto internacional, de modo que a relevância e atualidade da presente temática podem ser percebidas pelo vasto debate sobre a matéria no âmbito dos organismos internacionais, a exemplo da ONU e do Conselho Internacional de Mineração e Metais e Princípios para o Investimento Responsável (PRI), bem como internamente, o que resultou, por exemplo, na criação da Lei nº 12.334/10 no Brasil.

Entretanto, apesar das medidas adotadas, ainda não há uma regulamentação internacional para padrões de segurança de barragens, sendo ainda muito precária também no âmbito brasileiro, haja vista a clara inobservância dos parâmetros legais estabelecidos, o que se evidencia pelo rompimento da barragem da Samarco em Mariana-MG, cinco anos após a entrada em vigor da mencionada lei.

Vê-se, pois, que o descumprimento das normas de segurança para a construção e manutenção das barragens resultou em desastres catastróficos, que afetaram decisivamente o ecossistema, levando a séria degradação deste, e caracterizando – se enquanto grave afronta aos princípios internacionais que visam à proteção do meio ambiente.

Por fim, a pesquisa ora em estudo resultará em um apelo de natureza particular para uma prática transformadora, de forma a estimular a criação de normas mais duras e eficazes contra a negligência de empresas responsáveis pelo armazenamento de minérios, bem como a atuação preventiva do Estado e dos organismos internacionais para a efetiva fiscalização de tais instalações, de modo a prevenir novos desastres ambientais e, em última instância, preservar a manutenção da vida em nosso planeta.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa ora realizada adotará o método indutivo que, conforme GIL (1999, p. 28), consiste em um método no qual:

Parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos.

Assim sendo, objetiva-se, primordialmente, analisar as consequências no âmbito jurídico dos princípios internacionais do meio ambiente aplicado aos Estados soberanos em face da criação de padrões internacionais para barragens que armazenam rejeitos de mineração. A utilização do método indutivo na presente pesquisa tem por base o procedimento descritivo, que consiste em um processo no qual os dados são observados, registrados, analisados, classificados e, por fim, interpretados.

No tocante aos tipos de pesquisa, será considerado o critério de classificação proposto por Vergara (2009, p. 42), de modo que, quanto aos meios, será utilizada a pesquisa de natureza bibliográfica, haja vista a relevância da fundamentação teórico-metodológica do tema discutido, por meio de materiais de cunho filosófico, histórico, legislativo, sociocultural e doutrinário, ao passo que, quanto aos fins, a pesquisa será de caráter explicativo, de modo a objetivar esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência do fenômeno em questão. Neste sentido, cumpre notar que a pesquisa bibliográfica ajudou a traçar importantes considerações acerca da temática proposta.

## **1 O PAPEL DESEMPENHADO PELO DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO NO TOCANTE AS QUESTÕES DE NATUREZA AMBIENTAL**



O Direito Internacional Público, tal como se apresenta em sua perspectiva atual, remonta a um contexto histórico permeado por desafios e evoluções. Tais nuances, no entanto, ainda vem a se apresentar nos tempos hodiernos, haja vista que, assim como os diversos outros ramos do direito, o Internacional Público também se encontra marcado pelas modificações de natureza social, econômica e cultural.

Assim sendo, temos que diversos autores buscaram conceituar o que viria a constituir tal ciência denominada Direito Internacional Público, bem como os fundamentos responsáveis por justificar a sua legitimidade. Neste sentido, são elencados alguns marcos históricos que convergiram para a necessidade desse ramo do direito. Um deles, a título de exemplo, foi justamente a Crise do Petróleo em 1973, fenômeno responsável pela existência de uma extensa rede de relações e comunicações (desenvolvimento de regimes internacionais), bem como por fazer com que os Estados começassem a perceber a relação de interdependência que entre eles existia.

Neste sentido, o Direito Internacional Público seria, em síntese, o conjunto de normas e princípios responsáveis por regular as relações externas entre os atores que compõem a sociedade internacional, a saber, os Estados, Organizações Internacionais, os indivíduos (ainda que em uma perspectiva dotada de maior restrição) e outras entidades.

Estando, pois, diante desta nova realidade internacional que se apresenta, marcada por uma nova geografia do poder, na qual empresas transnacionais, organizações internacionais, Estados e governos locais assumem novos papéis, funções e expressões de poder, a interpretação do Direito Internacional Público vem a se aplicar ao mais diversos ramos do Direito, de forma que entre eles encontra-se o Direito Ambiental.

Neste sentido, em virtude das inúmeras modificações e transformações sociais, políticas e econômicas da comunidade internacional, percebeu-se a necessidade da criação de instituições internacionais destinadas a resoluções de questões que seriam bem mais dificultosas caso inexistisse a noção de cooperação e interdependência entre os Estados e organismos internacionais.

Sendo assim, a nova realidade fática que se apresenta encontra-se permeada pelo aparecimento de um consenso internacional, haja vista que um dos mecanismos de integração entre os Estados é o incremento da tomada de decisões e obrigações comuns entre estes.

Tal comunidade vem, pois, despendendo uma atuação em comum para a resolução de problemas de caráter global, a exemplo das questões ambientais, que vem a constituir o objeto de análise do Direito Internacional sobre o Meio Ambiente.

Neste sentido, é possível destacar, aqui, que entre as mais diversas conferências, cúpulas e convenções já realizadas no âmbito desta sociedade internacional, a exemplo da Conferência de Viena sobre Direitos Humanos (1993) e da Cúpula sobre Assentamentos Humanos (Habitat II – 1996), foi realizada no ano de 1972 a Conferência de Estocolmo sobre Meio Ambiente, de forma que esta tinha por objetivo fundamental estimular a consciência social no tocante a necessidade de melhoria da relação com o meio ambiente e assim atender as necessidades da população presente sem comprometer as gerações futuras. A Conferência das Nações Unidas, que teve seu acontecimento na capital da Suécia, Estocolmo, foi, dessa maneira, a primeira atitude mundial na tentativa de preservação do meio ambiente.

Neste sentido, foram abordadas na referida conferência, diversas temáticas, de forma a se fazerem presentes na discussão mais de quatrocentas instituições governamentais e não governamentais, bem como um total de cento e treze países, o que demonstrou a extrema importância tangente ao controle do uso de recursos naturais pelo homem, de forma a ressaltar que grande parte destes recursos, além de não serem renováveis, quando removidos da natureza em grandes quantidades, deixam uma lacuna por diversas vezes irreversível, cujas consequências virão e serão sentidas principalmente pelas nas gerações vindouras.

## **2 PRINCÍPIOS DO DIREITO INTERNACIONAL APLICADOS A ESFERA AMBIENTAL**

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo voltou, pois, a sua atenção à necessidade da criação de um critério e de princípios comuns que ofereçam aos povos do mundo parâmetros voltados à preservação e melhoria do meio ambiente humano, de forma que desta conferência resultaram um total de vinte e seis princípios que, diversos autores vem a denominar de um verdadeiro Manifesto Ambiental, haja vista que a proteção do meio ambiente humano representa uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos.

Tais princípios são, dessa forma, tidos como conceitos genéricos com substrato normativo positivo associado às regras particulares e programas que podem ou não vinculá-los quando controvertidos em normas jurídica, de modo que, aqui, vem a nos interessar apenas alguns destes. (LIMA, 2003, p. 34).

Em primeiro plano, encontra-se o Princípio da Cooperação Ambiental Internacional, tendo em vista que se trata de um importante instrumento para o tratamento de temas atuais que necessitam do consenso das Nações para a produção de novas diretrizes normativas. Dessa

forma, como as questões físicas do meio ambiente não podem ser utilizadas como critérios de parâmetros para delimitar onde e quando aconteceu tal fato nocivo, torna-se relevante o emprego da cooperação internacional no combate à poluição transfronteiriça gerada pelas atividades do ser humano, como é o caso de poluição pela água e pelo ar. Tal princípio pode ser encontrado tópico 24 da Declaração de Estocolmo, vide:

Todos os países, grandes e pequenos, devem ocupar-se com espírito e cooperação e em pé de igualdade das questões internacionais relativas à proteção e melhoramento do meio ambiente. É indispensável cooperar para controlar, evitar, reduzir e eliminar eficazmente os efeitos prejudiciais que as atividades que se realizem em qualquer esfera, possam ter para o meio ambiente, mediante acordos multilaterais ou bilaterais, ou por outros meios apropriados, respeitados a soberania e os interesses de todos os estados.

Em seguida, temos o denominado “Princípio do poluidor-pagador”, cujo objetivo primordial é forçar a iniciativa privada a internalizar os custos ambientais gerados pela produção e pelo consumo na forma de degradação e de escassez dos recursos ambientais. Dessa forma, estabelece que aquele que utilizar-se de determinado recurso ambiental deve suportar os seus custos, sem que tal cobrança resulte na imposição de taxas abusivas, de maneira que nem o Poder Público nem terceiros sofram com tais custos.

A Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento também dispôs sobre o princípio do poluidor-pagador ao estabelecer no Princípio 16 que:

Princípio 16: Tendo em vista que o poluidor deve, em princípio, arcar com o custo decorrente da poluição, as autoridades nacionais devem procurar promover a internacionalização dos custos ambientais e o uso de instrumentos econômicos, levando na devida conta o interesse público, sem distorcer o comércio e os investimentos internacionais.

Nesse sentido, destaca o autor Antunes (2005, p.37) que o princípio do poluidor-pagador parte da constatação de que os recursos ambientais são escassos e o seu uso na produção e no consumo acarretam a sua redução e degradação. Ora, se o custo da redução dos recursos naturais não for considerado no sistema de preços, o mercado não será capaz de refletir a escassez. Assim sendo, são necessárias políticas públicas capazes de eliminar a falha de mercado, de forma a assegurar que os preços dos produtos reflitam os custos ambientais.

Além destes, temos o Princípio da Prevenção e da Precaução, que demonstra a necessidade de se utilizar a cautela e o cuidado na aplicação de medidas que possibilitem causar a ameaça de danos sérios ou irreversíveis ao meio ambiente, mesmo em confronto com a ausência de absoluta certeza científica, ausência esta que não pode ser utilizada como razão para adiar medidas eficazes e economicamente viáveis para impedir ou prevenir a degradação ambiental. (LIMA, 2003, p. 72). Sendo assim, a Declaração de Estocolmo sobre o Meio

Ambiente Humano já revelava, em seu Princípio 2, a necessidade da prevenção e da precaução, da seguinte forma:

Princípio 2: Os recursos naturais da terra incluídos o ar, a água, terra, a flora e a fauna e especialmente amostras representativas dos ecossistemas naturais devem ser preservados em benefício das gerações presentes e futuras, mediante uma cuidadosa planificação ou ordenamento.

Ademais, temos o Princípio da Responsabilidade, segundo o qual os responsáveis pela degradação ao meio ambiente devem ser obrigados a arcar com a responsabilidade e com os custos da reparação ou da compensação pelo dano causado, de forma que também pode ser encontrado na Declaração de Estocolmo, no Princípio 22, que diz:

Princípio 22: Os Estados devem cooperar para continuar desenvolvendo o direito internacional no que se refere à responsabilidade e à indenização às vítimas da poluição e de outros danos ambientais que as atividades realizadas dentro da jurisdição ou sob o controle de tais Estados causem à zonas fora de sua jurisdição.

Por fim, é de extrema importância mencionar o Princípio do Desenvolvimento Sustentável, de forma que, segundo a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável deve ser entendido como sendo aquele que atende às necessidades presentes, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades. Tal princípio pode ser observado, então, como uma moldura que objetiva integrar estratégias e medidas voltadas às políticas ambientais e ao desenvolvimento socioeconômico dos países, fornecendo-lhes um caminho para a promoção da sustentabilidade em diversos campos da atuação humana.

Sendo assim, o desenvolvimento sustentável vem a se tratar de um processo em constituição que objetiva o redimensionamento das atividades econômicas para se obter um melhor equilíbrio entre o meio ambiente, o homem e a sociedade, pressupondo a compreensão das dimensões ambiental, cultural, institucional, social e ética, bem como a adoção de estilos de atuação que promovam a proteção do meio ambiente e o desenvolvimento social de forma eficaz. (LEITE, 2011, p.33)

É neste sentido que a mencionada Declaração de Estocolmo vem a afirmar que “o homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras”. Assim sendo, os Estados, indivíduos e entes da comunidade internacional devem atentar-se, por exemplo, para o impedimento da poluição de recursos hídricos, bem como para a preservação dos patrimônios da fauna e flora, vide:

Princípio 4: O homem tem a responsabilidade especial de preservar e administrar judiciosamente o patrimônio da flora e da fauna silvestres e seu habitat, que se encontram atualmente, em grave perigo, devido a uma combinação de fatores adversos. Consequentemente, ao planificar o desenvolvimento econômico deve-se atribuir importância à conservação da natureza, incluídas a flora e a fauna silvestres.

Princípio 7: Os Estados deverão tomar todas as medidas possíveis para impedir a poluição dos mares por substâncias que possam por em perigo a saúde do homem, os recursos vivos e a vida marinha, menosprezar as possibilidades de derramamento ou impedir outras utilizações legítimas do mar.

Esses princípios gerais do Direito Internacional aplicados a temática do Meio Ambiente podem ser considerados, portanto, como nortes ou linhas de conduta fundamentais para a persecução da política ambiental comum dos Estados e demais organismos que expressam o comportamento indicado pela comunidade internacional no tocante à questão da preservação ambiental. Tais diretrizes, no entanto, são gravemente violadas quando da ocorrência de rompimentos de barragens que armazenam rejeitos de mineração, fruto da inobservância das normas de segurança existentes, de forma a não serem tais eventos dotados de inevitabilidade e imprevisibilidade.

### **3 A TRAGÉDIA HUMANA E AMBIENTAL NA BARRAGEM DE MARIANA-MG**

O episódio marcante da maior tragédia ambiental já ocorrida no Brasil, ocorreu na tarde do dia 5 de novembro de 2015. Os funcionários da Samarco Mineração (empresa brasileira controlada pela Vale e pela anglo-australiana BHP Billiton), por volta da 15h30, se incomodaram com alguns tremores de terra, de forma que logo em seguida os 62 milhões de metros cúbicos de lama armazenados na barragem do Fundão, em Mariana, estado de Minas Gerais, devastaram o vale onde ficava o reservatório, após o rompimento deste.

De acordo com relatórios realizados, em 2018, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a enxurrada de rejeitos de mineração, formados principalmente por óxido de ferro, água e lama, destruiu por completo o distrito de Bento Rodrigues, situado a apenas oito quilômetros da barragem, com população de 620 habitantes, restando hoje apenas os escombros das antigas casas. Os impactos imediatos do desastre se deram pela população desabrigada e a pouca água potável que restou, à medida que a lama ia avançando o rio doce. Nesse dia, dezenove pessoas morreram.

Dezesseis dias depois, a lama de rejeitos atingiu a bacia hidrográfica do Rio Doce, e, consequentemente, às populações ribeirinhas, provocando escassez de água, diminuição da pesca, bem como os prejuízos no comércio, na indústria e no turismo. Atualmente, após quatro

anos da tragédia de Mariana, os números se mostram mais esclarecedores da magnitude do estrago.

Somam-se além da tragédia humana de 19 mortos, a vida de 1,2 milhões de pessoas que habitam em 39 municípios dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo foram afetadas, desabrigando ao todo 600 famílias, e subindo para 23,5% o índice de desemprego na região.

No que tange ao meio ambiente, conforme ainda as informações do IBAMA, mais de dois mil hectares de terras ficaram inundadas e inutilizadas para o plantio. Até atingir o oceano Atlântico, os rejeitos de minérios percorreram 600 km, resultando em impactos ambientais ao ecossistema marinho impedindo a realização da fotossíntese pelo fitoplâncton, especialmente aos recifes de corais, matando a maioria dos peixes e resultando no desaparecimento de 26 espécies da área.

Além disso, animais terrestres como pequenos mamíferos e anfíbios foram soterrados pela lama matando cerca de 14 toneladas de peixes, e as árvores próximas aos trechos dos rios foram arrancadas pela força da água ou ficaram submersas pela lama, somando o número de 1.469 hectares de vegetação destruídas.

Ademais, temos que tramitam judicialmente 22 processos contra a Samarco, a Vale e a BHP Billiton, porém, apesar dessa busca pelo implacável valor de Justiça, tais instrumentos não apagam o fato de que é apenas em 2032 a previsão de recuperação dos impactos ambientais causados pela tragédia, pois, em virtude da quantidade de rejeitos, especialistas acreditam que a lama demorará anos para secar impedindo o desenvolvimento de espécies vegetais, uma vez que a lama é pobre em matéria orgânica, o que tornará, portanto, a região infértil. Enquanto a terra não seca, também é impossível realizar qualquer construção no local. Todos esses fatores levarão à extinção total do ambiente presente antes do acidente.

De acordo com Joana Nabuco em entrevista à Mariana Vick (2018), do Nexo Jornal: “O caso é resultado de um somatório de fatores, entre eles o desmantelamento das políticas de proteção ambiental no Brasil.”. A advogada diz ainda que:

No contexto da mineração, especificamente, o “boom” das commodities fez com que o governo brasileiro acelerasse os processos de concessão de licenças para poder atender à demanda do mercado internacional. O licenciamento ambiental acelerado impede a identificação de certos riscos ou a adoção das medidas necessárias para mitigá-los. No caso da barragem de Fundão, por exemplo, não deveria ter sido permitida a instalação de uma barragem daquele porte logo acima de tantas comunidades, a uma distância tão pequena delas.

Contudo, o desastre não serviu para melhorar as leis ambientais ou pelo menos a fiscalização delas, e a consequência disso foi a repetição da tragédia em 25 de janeiro de 2019,

na cidade Brumadinho, também no estado de Minas Gerais. Desta vez, a tragédia humana foi maior, até a presente data 201 mortes já foram confirmadas, e são 107 desaparecidos, em decorrência do rompimento da Barragem 1 da Mina Córrego do Feijão, de propriedade da Vale.

#### **4 PLANEJAMENTO E ATIVISMO DA ONU PARA FISCALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE BARRAGENS PELO MUNDO**

Com a lacuna amistosa que vem acontecendo entre o governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas (ONU), é difícil imaginar a cooperação daquele com os rumos e diretrizes que este quer traçar mediante os incidentes mistos e tecnológicos que vêm ocorrendo nos últimos anos em solo brasileiro.

O governo brasileiro vem deixando de lado o posicionamento da ONU corolário aos ocorridos supramencionados, pois, desde o primeiro grande acidente com barragens de resíduos no Brasil, o caso em Mariana-MG – em 2015, o governo mostrou-se indiferente, por exemplo, ao acolher o relator da ONU para inspeção da tragédia. Segundo notícia do jornal ESTADÃO (2018), o relator então designado a representar os Direitos Humanos da Gestão Ambiental e Substâncias Tóxicas, Baskut Tuncak, passou por várias tentativas em vir ao Brasil, todas frustradas devido à falta de autorização e recepção do agente do governo para uma visita.

Circunstâncias como essas são explicadas pelo conceito de *soft law*, isto é, leis brandas que são apresentadas como meras recomendações, enxutas de rigor em eventuais sanções para se fazê-las cumprir. Conforme Mazzuoli (2015, p. 173):

Pode-se afirmar que na sua moderna acepção ela compreende todas as regras cujo valor normativo é menos constringente que o das normas jurídicas tradicionais, seja porque os instrumentos que as abrigam não detêm o status de 'norma jurídica', seja porque os seus dispositivos, ainda que insertos no quadro dos instrumentos vinculantes, não criam obrigações de direito positivo aos Estados, ou não criam senão obrigações pouco constringentes.

Nesse sentido, não se encontra proibida a vinda de agentes da ONU ao país brasileiro, todavia para realização de suas missões, torna-se necessária autorização formal do governo a partir da fixação de uma data para recepção do respectivo relator. As tentativas de visitas ultrapassaram três governos (de Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro), todas sem acordo.

De acordo com a classificação dos teóricos liberais, Keohane e Nye (1989 apud ESTRE, 2011, p.30), a ONU, dentro da sociedade internacional, trata-se de um modo formal de distribuição de poder, relacionado a interdependência, pois é uma organização internacional estabelecida pelos Estados com fins específicos. Dessa maneira, por ser a questão ambiental

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

um interesse que deve ser encarado de modo integrado com todo o planeta, mesmo diante da indiferença apresentada pelos governos brasileiro, a ONU, observando também a recente tragédia de 25 de janeiro de 2019, em Brumadinho-MG – que resultou, por ora, em 214 mortos e 91 desaparecidos –, realizou em 19 de março do ano corrente, um debate sobre os acontecimentos mencionados no estado de Minas Gerais.

O debate ocorreu na Suíça, e foi discutido, entre o conselho Internacional de Mineração e Metais, a ONU Meio Ambiente e os Princípios para o Investimento Responsável (PRI) que, apesar da existência de outros tipos de barragens, resolveram lançar, de forma independente, uma revisão com o objetivo de estabelecer padrões internacionais para instalações que armazenam, especificamente, rejeitos de mineração.

O debate foi norteado para a necessidade extrema em inclusão de medidas padrões para a contenção de resíduos tóxicos de mineração pelo mundo. A reunião procurou salientar que o próximo passo para a evolução destas normas é a nomeação de um presidente independente e de um painel consultivo formado por múltiplas partes interessadas, para que, doravante, sejam elaborados os padrões necessários capazes de serem aplicados nos países membros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante das tragédias ambientais ocorridas tanto em âmbito nacional, quanto internacional, concernentes ao rompimento de barragens que armazenam rejeitos de mineração, organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas dedicaram – se a intensos debates acerca da prevenção de tais eventos danosos ao meio ambiente.

Como bem se sabe, antes da ocorrência de tais desastres ambientais, especialmente em âmbito nacional, já vigorava no Brasil a Lei nº 12.334/10, responsável por estabelecer a Política Nacional de Segurança de Barragens destinadas à acumulação de água para quaisquer usos, à disposição final ou temporária de rejeitos e à acumulação de resíduos industriais. Tal situação vem a demonstrar a clara inobservância dos parâmetros legais estabelecidos quando da construção das referidas instalações, o que se evidencia pelo rompimento da barragem da Samarco em Mariana-MG, cinco anos após a entrada em vigor da mencionada lei.

Assim sendo, temos que se faz necessária a atuação de organismos internacionais, sobretudo a Organização das Nações Unidas, com vistas à criação de padrões internacionais para as instalações que armazenam os rejeitos de mineração em consonância com os princípios internacionais destinados a preservação do meio ambiente.



Além de tal uniformização, se apresentam enquanto medidas de grande relevância a devida cobrança e a respectiva efetividade de fiscalizações, de modo que não mais se realize o descumprimento das normas de segurança para a construção e manutenção das barragens, que resultaram em desastres catastróficos, afetando decisivamente o ecossistema e caracterizando – se enquanto grave afronta aos princípios internacionais que visam à proteção do meio ambiente.

Ademais, é preciso que se estimule a criação de normas mais duras e eficazes contra a negligência de empresas responsáveis pelo armazenamento de minérios, bem como a atuação preventiva do Estado e dos organismos internacionais para a efetiva fiscalização de tais instalações, de modo a prevenir novos desastres ambientais e, em última instância, preservar a manutenção da vida em nosso planeta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisando a conjuntura internacional e suas respectivas nuances, é possível depreender que, em virtude das inúmeras modificações e transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais perpassou a comunidade internacional, percebeu-se a necessidade da criação de instituições internacionais, a exemplo da ONU, destinadas a resoluções de questões que seriam bem mais difíceis caso inexistisse a noção de cooperação e interdependência entre os Estados e organismos internacionais.

Neste sentido, temos que a nova realidade fática que se apresenta se encontra permeada pelo aparecimento de um consenso internacional, haja vista o despendimento de uma atuação em comum para a resolução de problemas de caráter global, a exemplo das questões ambientais, que vem a constituir o objeto de análise do Direito Internacional sobre o Meio Ambiente.

Sendo assim, no tocante aos desastres ambientais decorrentes do rompimento de instalações que armazenam rejeitos de mineração, se faz necessário tal consenso internacional no tocante a observância dos princípios internacionais destinadas a proteção do meio ambiente, de forma a uniformizar tais padrões de segurança e realizar a efetiva fiscalização de seu cumprimento, promovendo, assim, a preservação de um meio ambiente saudável, o que vem a constituir um dos interesses comuns entre todas as nações existentes na conjuntura mundial.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Henrique Rosmaninho. **O rompimento de barragens no Brasil e no mundo: desastres mistos ou tecnológicos.** DOM TOTAL 18, 2015.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Política Nacional do Meio Ambiente:** comentários à Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

CHADE, Jamil. Brasil não deu aval para inspeção de relator da ONU em barragens. **Estadão.** Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-nao-deu-aval-para-inspecao-de-relator-da-onu-em-barragens,70002697243>>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBAMA. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Rompimento da Barragem de Fundão:** documentos relacionados ao desastre da Samarco em Mariana/MG Disponível em: <<https://www.ibama.gov.br/cites-e-comercio-exterior/cites?id=117>>. Acesso em: 04 maio 2019.

LEITE, Icaro Demarchi Araújo. **O direito internacional do meio ambiente e a aplicação de seus princípios e de suas normas pela empresa.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 141. 2011.

LIMA, Lucila Fernandes. **A moldura regulatória internacional do mecanismo de desenvolvimento limpo do protocolo de Quioto.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 349. 2003.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público.** 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.** In: Arquivos sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro, 1992

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano.** In: Anais Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Site Oficial. **ONU apoia criação de padrões globais para barragens de mineração.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-apoia-criacao-de-padroes-globais-para-barragens-de-mineracao/amp/>> Acesso em: 20 de abr, 2019.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Acidente em Mariana (MG) e seus impactos ambientais.** Disponível em: < <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm> >. Acesso em: 18 abr. 2019.

## CLASSE HOSPITALAR NA PEDIATRIA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA AÇÃO INTERDISCIPLINAR

Aline Freire Falcão <sup>1</sup>  
Eloíde Teles Silva Grisi <sup>2</sup>  
Alannety Monteiro Falcão <sup>3</sup>  
Janine Marta Coelho Rodrigues <sup>4</sup>

### RESUMO

Na hospitalização a criança/adolescente se distancia de suas atividades diárias e passa a se inserir em um ambiente complexo com vários procedimentos dolorosos, invasivos e com barulhos constantes, caracterizando um contexto diferente de sua rotina habitual, de seu convívio familiar e, dependendo do tempo de permanência nesse local, ficam separados do meio social por longos momentos. Então se faz importante descrever no estudo a percepção da equipe interdisciplinar nas abordagens realizadas pelo pedagogo na classe hospitalar. Porém é relevante que a equipe interdisciplinar colabore com os pedagogos e os pacientes/alunos durante esses momentos, a fim de contribuir para a qualidade do processo de escolarização, buscando integrar as atividades nas rotinas hospitalares. Conclui-se que, é importante a ação de uma equipe interdisciplinar no ambiente hospitalar em prol da criança/adolescente que, diante da hospitalização, ficam fora das etapas de escolarização por períodos que os distanciam do processo tradicional de sala de aula. Aspira-se colaborar com atuais pesquisas voltadas para esse estudo e, com isso, dar relevância ao aprendizado mesmo fora dos muros das escolas, contribuindo assim, de forma positiva, no compromisso social e acompanhamento humanizado desses pacientes/alunos pelos profissionais envolvidos, promovendo uma melhor adaptação e elevando também a autoestima dessas crianças na hospitalização.

**Palavras-chave:** Classe Hospitalar. Educação. Interdisciplinaridade. Pedagogo. Profissional de Saúde.

### INTRODUÇÃO

Na hospitalização a criança/adolescente se distancia de suas atividades diárias e passa a se inserir em um ambiente complexo com vários procedimentos dolorosos e com barulhos constantes, caracterizando um contexto diferente de sua rotina habitual, de seu convívio familiar e, dependendo do tempo de permanência nesse local, ficam separados do meio social por longos momentos.

Para Libâneo (2005), “as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades”.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [alinefalcao100@hotmail.com](mailto:alinefalcao100@hotmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [elogrisi@gmail.com](mailto:elogrisi@gmail.com);

<sup>3</sup> Especialista em Neurociência pelo Centro Universitário de João Pessoa, [amfl\\_@hotmail.com](mailto:amfl_@hotmail.com);

<sup>4</sup> Professora Orientadora: Doutora/ PhD, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [jmcoelho@ig.com.br](mailto:jmcoelho@ig.com.br);

Consequentemente, na intenção de proporcionar uma internação com menores danos escolares à criança/adolescente, práticas pedagógicas alternativas são organizadas com o objetivo de disponibilizar um processo de escolarização dentro do ambiente hospitalar no qual permitam que os mesmos não percam sua ligação com a escola.

A Classe Hospitalar visa garantir o direito ao atendimento pedagógico às crianças hospitalizadas, assegurado, na Resolução nº41, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, de outubro de 1995, cujo item 9 estabelece o: “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar” (CONANDA, 1995), vem sendo discutida nos meios acadêmicos como um espaço pedagógico alterativo para melhoria da recuperação dos pacientes internos.

Para complementar esse direito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispõe em seu capítulo V da Educação Especial, Art. 58 §2º que:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Porém é importante que a equipe interdisciplinar colabore com os pedagogos e os pacientes/alunos durante esses momentos, a fim de contribuir para a qualidade do processo de escolarização, buscando integrar as atividades nas rotinas hospitalares como: estimular a criança/adolescente a participar; orientar os pedagogos a respeito de alguns entraves que existem no hospital, como uso de equipamentos de proteção individual, horários flexíveis de medicações, entre outros, criando o elo entre a pedagogia e os profissionais do hospital.

Portanto o interesse pela temática, partiu de momentos trabalhados em uma instituição hospitalar, no setor de pediatria como enfermeira, na qual inquietava ver crianças internas há um período de tempo pequeno ou longo muito ociosas em meio há vários procedimentos dolorosos e tão poucas atividades que diminuíssem esses momentos difíceis para eles e para seus familiares.

Então faz se importante descrever no estudo a percepção da equipe interdisciplinar nas abordagens realizadas pelo pedagogo na classe hospitalar, a fim de evidenciar a melhoria do estado geral dos pacientes/alunos. Assim, pretende-se integrar a equipe na intenção de proporcionar dias diferentes de internação, esses tão voltados a doença, tratamento e exames.

Por fim, surgiram os seguintes questionamentos: Qual a percepção da equipe interdisciplinar em relação ao conhecimento sobre Classe Hospitalar e como pode ser sua contribuição nessa prática pedagógica?

## **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE HOSPITALAR**

A pedagogia é indispensável quando se fala em teoria e prática na construção do conhecimento científico, mas traz a relevância da prática social como objeto central, intensificando as pesquisas para que os resultados causem impacto no contexto da sensibilidade do pesquisador de forma multidimensional. Entende-se que as pesquisas só são consideradas válidas a partir do momento que traz mudanças, acrescentam ou transformam o universo onde ela é realizada, trazendo progresso e desenvolvimento científico sem esquecer da ética e ressignificando o meio onde acontece. (SEVERO; PIMENTA, 2015).

Vale ressaltar que, a transformação da educação e a reformulação da ciência em pesquisas traz uma nova característica para o ensino. Com isso, observa-se que, a pedagogia passa por reorganização a partir dos avanços científicos e tecnológicos no ensino-aprendizagem, trazendo perspectivas e intervenções de seus profissionais e alunos para a formação.

Portanto o profissional educador precisa ter conhecimento especializado que o leve a desenvolver habilidades múltiplas através de situações onde se recria o ensino, contudo precisa de aliados para o sucesso no desempenho do aluno/paciente e para que a prática pedagógica aconteça, isso inclui um espaço interdisciplinar para atender aquelas crianças/adolescentes hospitalizadas que por essa situação não conseguem acompanhar os conteúdos escolares (RODRIGUES, 2012).

Com isso, o conhecimento é algo que se recebe desde cedo, onde cria-se relações de comunicação que vão se aperfeiçoando ao longo dos anos, através de regras e valores de alguém mais maduro para incorporar o outro no ambiente social de forma integral (NAVAS, 2004). Assim, é na Classe Hospitalar que se garante a possibilidade de pacientes/alunos serem acolhidos na continuidade dos processos escolares, valorizando a importância dos métodos pedagógicos nesses ambientes como forma de melhorar sua saúde mental, no qual sabe-se que, existem inúmeros danos causados pela hospitalização.

De acordo com Munhoz e Leite (2014), o pedagogo é um facilitador do processo da aprendizagem continuada e, no espaço hospitalar, tem um grande desafio ao desenvolver

estratégias para alcançar seu objetivo “o conhecimento”, de forma a garantir um local ao paciente/aluno, que traga atividades escolares ajudando na readaptação e na socialização do mesmo.

No entanto, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos é atribuição das Secretarias de Educação (BRASIL, 2008).

Existem algumas barreiras na implantação do ensino hospitalar, na maioria das vezes, estão ligados a comunicação ineficiente das equipes de saúde e os pedagogos. Sabe-se que o cuidar e o educar são tarefas difíceis, mas indissociáveis na pediatria, na qual deve acontecer de forma integral nos aspectos físicos, intelectuais e emocionais, aonde a cooperação da criança vem pelo lúdico junto a colaboração da equipe que está diretamente ligada a ela (CAMPOS JÚNIOR; BURNS; LOPEZ, 2014).

A educação permite ao aluno a oportunidade de desfrutá-la numa perspectiva que cause impacto social em suas vidas com o cuidado de promover uma satisfação/realização para os mesmos. Vê então a necessidade de uma prática educacional voltada para o ser humano com seus aspectos individuais, visão holística, onde envolve a subjetividade no contexto social, cultural e ideológico. (GHEDIN; FRANCO, 2008).

## **A INTERDISCIPLINARIDADE HOSPITALAR E OS DIREITOS HUMANOS**

A interdisciplinaridade é um ação articuladora no processo de ensino-aprendizagem e, no Brasil, surge no final da década de 1960 conduzida por estudos da obra de Georges Gusdorf (THIESEN, 2008), na qual, ganha força nos discursos, contribuindo para uma maior dialogicidade entre docentes nas práticas educacionais. Então fica claro quando diz que há integração nas áreas, mesmo que as mesmas sejam específicas e em função da importância instrumental de cada uma, correlacionam-se entre si e com o meio (BRASIL, 1998).

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traz a interdisciplinaridade no capítulo II no seu Art. 5º:

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, ítemVI: integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da *interdisciplinaridade* e da contextualização” (BRASIL, 2012).

Com isso vê-se que, a escolarização da criança/adolescente traz valores sociais e atitudes fundamentais para a qualidade de vida do ser humano com ações que integram atividades que aliam a educação e a saúde do paciente, a fim de buscar melhorias durante a hospitalização.

O direito à educação no Brasil é garantido na Constituição quando cita os títulos “II – Dos direitos e garantias fundamentais” e “VIII – Da ordem social”, além de outras disposições descritas nestes documentos. Então é importante salientar que, para a UNESCO, à educação é reconhecido como o primeiro dos direitos sociais e é tida como direito humano fundamental e central. Sendo assim, podemos dizer que é dever da família, sociedade e Estado educar e direito de todos, individualmente, buscar a educação (RANIERI; ALVES, 2018).

Trazendo esta temática à interdisciplinaridade hospitalar se intercalam conhecimento entre os profissionais de saúde, pedagogos e os pacientes crianças e adolescentes. A importância de diálogo e trocas de saberes entre estes envolvidos, inclusive aspectos de infraestrutura adequados ao ambiente hospitalar, a fim de promover um espaço de aprendizagem, são indispensáveis, nesta abordagem.

Parceria, encontros entre pedagogos e profissionais da saúde, incluindo também familiares envolvidos, são pressupostos determinantes para uma aproximação entre os possíveis conteúdos e práticas pedagógicas que serão abordados, com vistas as necessidades didática-pedagógica de cada paciente. Esta aproximação contribui ao direito que este ou esta paciente tem à educação, mesmo em ambiente não-escolar.

Freire (1987), aborda magistralmente conexões relacionadas a interdisciplinaridade quando diz que:

“...situações-limite, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa se não adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as situações-limite e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável. (p. 94).

As fragmentações dos direitos à educação, mesmo que previstos em lei, implicam também em certas “acomodações” da sociedade, esquecendo que pacientes hospitalares, crianças e adolescentes, ficam em situação de fragilidade neste contexto. Estes indivíduos precisam de apoio para terem acesso ao conhecimento, mesmo em ambiente de recuperação física. É uma situação-limite, como bem explana Freire, pois esta desfragmentação transcende um sistema educacional arcaico em um sistema educacional embasado na práxis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante a ação de uma equipe interdisciplinar no ambiente hospitalar em prol da criança/adolescente que, diante da hospitalização, fica fora das etapas de aprendizagem por períodos que os distanciam do processo tradicional de sala de aula. Com isso, vê que o profissional inserido no ambiente hospitalar deve estar diretamente envolvido com as práticas educativas e precisa valorizar e colaborar com esses momentos para que as atividades aconteçam de maneira interdisciplinar.

Entretanto, para a execução da Classe Hospitalar é importante que esses profissionais se envolvam direta e/ou indiretamente, no intuito de entender melhor como funciona todo o acompanhamento pedagógico e colaborem nessa forma de escolarização. Visto que, alguma das dificuldades encontradas partem das relações entre profissionais e pedagogos.

Consequentemente é relevante para o pedagogo que se insere nesse ambiente, se recriar e ter a iniciativa de transformar os momentos educativos e, durante a elaboração e execução das atividades, tentar envolver a família e os profissionais que estão no hospital, proporcionando um trabalho bem elaborado e valorizado por todos.

É notório que o direito a esses alunos/pacientes são garantidos em Leis e movimentos pelo mundo, pois estão em situação de fragilidades físicas e emocionais que os impedem de fazer suas atividades rotineiras nas escolas, mas muito ainda se deve proceder para que essa prática aconteça, buscando na formação do profissional pedagogo incentivos para que ele se sinta motivado a realizar essa prática se reinventando e permitindo aprender formas novas e criativas de fazer a aprendizagem.

Assim, o educador colabora, de forma humanizada, a garantir relações de autoestima aos alunos/pacientes nesses espaços, colaborando na saúde mental dos mesmos, além de manter o vínculo entre as instituições de ensino e hospitalares, auxiliando na sua inclusão após a alta e diminuindo os traumas que a internação causa.

Dessa forma, aspira-se colaborar com atuais pesquisas voltadas para esse estudo e, com isso, dar relevância ao aprendizado mesmo fora dos muros das escolas, contribuindo assim, de forma positiva, no compromisso social e acompanhamento humanizado desses pacientes/alunos pelos profissionais envolvidos, promovendo uma melhor adaptação e elevando também a autoestima dessas crianças na hospitalização.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) - Resolução 41/95.** Outubro, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2008.

CAMPOS JÚNIOR, D.; BURNS, D. A. R.; LOPEZ, F. A., **Tratado de Pediatria**, v.2 3ºed, Manole, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, E., FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C., **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 200p. 8. ed., 2005.

MUNHOZ, E.M.M., LEITE, V. A. M., **Pedagogia Hospitalar: a construção de um direito legitimado, Revista Interação**, Ano X, n. 2, 2º semestre, 2014.

NAVAS, J. L. **La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación.** In: POZO ANDRÉS, María del Mar del; ÁLVAREZ CASTILLO, José Luís; LUENGO NAVAS, Julián y OTERO URTZA, Eugenio. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 30. abr. 2019.

SEVERO, J.L.R. L.; PIMENTA, S. G., **A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set/dez. 2015.

RANIERI, N. B. S., ALVES, A. L.A. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**, São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RODRIGUES, J. M. C., **Classe hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.



THIESEN, J. S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

## **EM DEFESA DA LIVRE “LOUCURA”: RUMOS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL FRENTE AOS DIREITOS HUMANOS E GARANTIAS CONSTITUCIONAIS**

Brunna Leite Felix <sup>1</sup>  
Larah Diniz Azevedo <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Ao se analisar o conceito de normalidade socio-historicamente, temos que a "loucura" muda de lugar social, saindo de posição até mesmo privilegiada socialmente, para a marginalização, até a reinserção e aceitação da loucura na sociedade. Relevantes foram os efeitos das transformações ocorridas após a reforma psiquiátrica brasileira. No entanto, influências políticas da atualidade se colocam em dissonância aos princípios da reforma. Assim, o estudo se propõe a compreender esse fenômeno de retrocesso e desmonte da saúde mental no Brasil. Para tanto o método empregado na pesquisa foi o dedutivo, a partir de um levantamento bibliográfico e documental. Por meio da pesquisa pôde-se constatar que as tendências políticas atuais colocam sob grande ameaça as conquistas da reforma psiquiátrica brasileira.

**Palavras-chave:** reforma psiquiátrica, saúde mental, políticas públicas, luta antimanicomial.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo trata da temática acerca das políticas públicas de saúde mental no Brasil, mais de uma década depois da reforma psiquiátrica. Partindo da relação entre direitos humanos, garantias fundamentais e o que por muito tempo foi entendido como “loucura”. Para tanto, abordamos historicamente os processos de transformação dos significados da loucura.

Questiona-se nesta pesquisa se as políticas públicas motivadas pela mudança ideológica ocorrida a partir dos governos de 2016 vão de encontro a reforma psiquiátrica que teve seu ápice com a Lei 10.216 de 2001 a qual “dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental”.

A asserção que se faz é de que nos últimos anos tem ocorrido um retorno ao encarceramento da “loucura”, afastando a rede de proteção psicossocial surgida com a reforma psiquiátrica, cuja territorialidade do tratamento é basilar para a (re)construção da cidadania daquele a quem os serviços atendem.

São objetivos da pesquisa: a) identificar a proteção no sistema de Direitos Humanos às pessoas que se servem da rede psicossocial para promoção da saúde mental; b) analisar o

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, brunnaleite@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, larahdin@gmail.com.

conceito de normalidade socio-historicamente; c) elaborar um apanhado dos conhecimentos produzidos sobre a história da “loucura” e da saúde mental no ocidente e especificamente no Brasil; d) investigar os efeitos da influência política sobre os retrocessos no âmbito da saúde mental.

O destaque do tema decorre da magnitude de efeitos colaterais causados pelas decisões políticas recentes. A ressaltar: o desmonte da rede de saúde pública, principalmente no tocante à saúde mental, cuja ameaça das conquistas proporcionadas pela luta antimanicomial, fere os Direitos Humanos e aumenta a vulnerabilidade mormente daqueles já nesta condição pelos seus individuais sofrimentos psíquicos.

Ademais, justifica-se a pesquisa fundamentando em diversas áreas do conhecimento. A pesquisa possui relevância científica, uma vez que realiza levantamento de conhecimentos prévios para produção de novos debates; provoca impactos sociais considerando que a discussão acerca da saúde mental e da rede de assistência psicossocial abarca múltiplos atores sociais; e finalmente, possui pertinência jurídica no tocante à defesa do sistema internacional de Direitos Humanos, bem como discute as consequências de uma nova legislação e política de saúde mental.

## **METODOLOGIA**

O método que orienta esta pesquisa é o método dedutivo, pelo qual partimos de uma premissa maior sobre o momento atual da política no Brasil e da história da loucura - generalizadamente e regionalmente - para deduzir sobre as atuais consequências das políticas brasileiras de saúde mental.

A metodologia também é descritiva quanto aos objetivos, já que, constatado o problema, foram estudadas as informações reunidas, expondo as relações entre elas. Quanto aos procedimentos a pesquisa é bibliográfica e documental, sendo fontes dela: livros, artigos, jornais, revistas, jurisprudências e material audiovisual disponível.

## **1. LIBERDADE E IGUALDADE COMO PILARES FUNDAMENTAIS DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA**

De acordo com Norberto Bobbio (2004), a igualdade e a liberdade relacionam-se ao nascimento ou natureza ideais, sendo este o estado natural. Ele diz que: “A liberdade e a

igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser.”

Segundo o doutrinador, no processo de universalização dos direitos, atualmente ocorre uma tendência chamada de “especificação”, que trata da determinação dos sujeitos titulares de determinados direitos, seja em relação ao gênero, quanto às fases da vida, ao estado normal e ao estado excepcional, por exemplo:

Com relação aos estados normais e excepcionais, fez-se valer a exigência de reconhecer direitos especiais aos doentes, aos deficientes, aos doentes mentais, etc. Basta folhear os documentos aprovados nestes últimos anos pelos organismos internacionais para perceber essa inovação. Refiro-me, por exemplo, à Declaração dos Direitos da Criança (1959), à Declaração sobre a Eliminação da Discriminação à Mulher (1967), à Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971) [...]. (BOBBIO, 2004)

Nessa conjuntura, cumpre ressaltar que os direitos humanos, por definição, são os direitos inerentes a todos os seres humanos, não havendo distinção de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros.

Ainda nessa discussão, é pertinente destacar a articulação da ideia do que vem a ser *igual*. O artigo 5º da Constituição Federal (1988) aduz que “todos são iguais perante a Lei”. Não obstante, consoante Sen (2008. p. 76-78): “ainda que tal retórica (por exemplo, “todos os homens nascem iguais”) seja em geral considerada parte essencial do igualitarismo, o efeito de ignorar-se as variações interpessoais pode ser, na verdade, profundamente não igualitário.”

Diante do exposto, percebemos que o discurso de igualitarismo resta prejudicado frente às diferenças dos indivíduos, visto que o preconceito contra estes é um estigma tradicional, que impõe limitações ao gozo do direito à igualdade.

## **2. ANÁLISE DA ANORMALIDADE COMO UM CONCEITO DEFINIDO HISTORICAMENTE E SOCIALMENTE – BREVE APANHADO HISTÓRICO DOS LUGARES DA “LOUCURA” NO OCIDENTE**

Michel Foucault (1978), ao tratar do conceito de *normalidade*, afirma que esta não passa de uma definição criada pela sociedade, no intuito de isolar ainda mais os indivíduos marginalizados por ela. Nesse sentido, entende as próprias noções do “normal” e do “anormal”, como conceitos criados socialmente, tendo, inclusive, tais significações sofrido modificações ao longo do tempo.

Tomemos como exemplo o fato de a “loucura” ter sido vista como um fenômeno sobrenatural até o renascimento, passando a ser considerada o oposto da razão, e, no século XVII essas expressões estarem relacionados com a definição de anormais as pessoas consideradas miseráveis e vagabundas, que por sua ociosidade eram submetidas a internação em hospícios.

A partir dos estudos e reformas introduzidos por Philippe Pinel no séc. XIX, segundo Amarante (1996, p. 43), é estabelecido o estatuto patológico para a loucura quando esta passa a ser considerada uma doença mental, e não mais a ausência da racionalidade. Consequentemente, inicia-se a compreensão de que se a loucura é uma doença, para ela existe uma cura. Os primeiros tratamentos eram realizados em manicômios/hospitais psiquiátricos, chamado de "tratamento moral", consistindo na tentativa de remodelar o comportamento do “paciente”, punindo seus desvios, de forma que os manicômios tornaram-se progressivamente mais repressivos, habitando lá indivíduos cada vez mais abandonados e isolados da sociedade.

Após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se na Itália o movimento intitulado “psiquiatria democrática”. Seu precursor, Franco Basaglia, médico psiquiatra, se posicionava e agia contra o sistema de repressão institucionalizada dos manicômios. Ao assumir a direção do Hospital Psiquiátrico de Gorizia, em 1961, inaugura mudanças, visando transformá-lo em uma comunidade terapêutica.

Basaglia percebeu que o saber psiquiátrico em voga não era capaz de explicar e compreender a “loucura” em sua completude, e que as práticas terapêuticas mostravam-se mais eficazes em elevar a qualidade de vida dos indivíduos em sofrimento psíquico.

Assim, via-se que a questão manicomial ultrapassa discussões meramente científicas não sendo bastantes as transformações no campo do saber, se a fonte do problema reside em outros âmbitos, também neles deve ser protagonizada a luta antomanicomial. Portanto, posiciona-se Basaglia:

[...] o nosso discurso anti-institucional, antipsiquiátrico (isto é, antiespecialístico), não pode restringir-se ao terreno específico de nosso campo de ação. O questionamento do sistema institucional transcende a esfera psiquiátrica e atinge as estruturas sociais que o sustentam, levando-nos a uma crítica da neutralidade científica - que atua como sustentáculo dos valores dominantes - para depois tornar-se crítica e ação política. (BASAGLIA, 1985, p. 9 apud AMARANTE, 1996, p. 82)

O modelo proposto por Basaglia, conforme explanado por Amarante (1996, p. 78), não se satisfaz e nem finda na transformação do hospital psiquiátrico em comunidade terapêutica,

para o psiquiatra é imprescindível que estes hospitais deixem de existir e devolvam a liberdade dos internos. A comunidade terapêutica, embora necessária, não é a resposta final.

Logo, torna-se evidente que todo o percurso realizado histórico-socialmente pelo lugar da loucura, revela a abrangência de atravessamentos, não se restringindo ao âmbito da saúde, a questão do sofrimento psíquico, posto que atravessa a cultura, a política, e todas as esferas tocantes a sociedade, achando-se imperioso a participação de múltiplos atores sociais.

### **3. “HÁ TANTA VIDA LÁ FORA”: DOS MANICÔMIOS À LEI DA REFORMA PSIQUIÁTRICA BRASILEIRA (LEI Nº 10.216/2001)**

Em função da segregação promovida pelos manicômios, diversas atrocidades ocorreram no mundo e no território brasileiro, tendo como um dos maiores exemplos o conhecido como “O holocausto brasileiro”, título que remete as violações de Direitos Humanos ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena.

De acordo com Arbex (2019), o Colônia possuía capacidade para 200 pessoas, no entanto, chegou a abrigar 5 mil indivíduos. Estima-se que 70% dos atendidos não estavam em grave sofrimento psíquico, sendo o “destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e todos os tipos de indesejados, inclusive os chamados insanos”.

A autora revela ainda que sessenta mil pessoas perderam a vida no Colônia, com registros da entidade apontando para uma média de dezesseis falecimentos por dia em consequência da subnutrição, péssimas condições de higiene e de atendimento.

Devido a tal situação precária em que se encontravam os indivíduos institucionalizados nos Hospitais Psiquiátricos, em 1990 foi aprovada pela Organização Mundial da Saúde, a Declaração de Caracas, marcando o início das reformas psiquiátricas nas Américas, a qual reuniu organizações, associações, autoridades de saúde, profissionais de saúde mental, legisladores e juristas na Conferência Regional, havendo o reconhecimento de que os meios de assistência psiquiátrica da época não permitiam alcançar objetivos compatíveis com um atendimento comunitário, descentralizado, participativo, integral, contínuo e preventivo. Observa-se:

[...] o hospital psiquiátrico, como única modalidade assistencial, impede alcançar os objetivos já mencionados ao: a) isolar o doente do seu meio, gerando, dessa forma, maior incapacidade social; b) criar condições desfavoráveis que põem em perigo os direitos humanos e civis do enfermo; c) requerer a maior parte dos recursos humanos e financeiros destinados pelos

países aos serviços de saúde mental; e d) fornecer ensino insuficientemente vinculado com as necessidades de saúde mental das populações, dos serviços de saúde e outros setores. (SAÚDE, 1990).

Assim, foi decidida a reestruturação da assistência psiquiátrica ligada ao Atendimento Primário da Saúde, permitindo a promoção de modelos alternativos, centrados na comunidade e dentro de suas redes sociais, com recursos, cuidados e tratamentos que salvaguardem, invariavelmente, a dignidade pessoal e os direitos humanos e civis, de maneira baseada em critérios racionais e tecnicamente adequados, propiciando a permanência do enfermo em seu meio comunitário.

Observa-se, na reforma psiquiátrica brasileira, nas últimas décadas, intercalação de períodos de intensificação das discussões e de surgimento de novos serviços e programas, com períodos em que ocorreu uma lentificação do processo. Historicamente, podemos situar as décadas de 1980 e 1990 como marcos significativos nas discussões pela reestruturação da assistência psiquiátrica no país. (HIRDES, 2009)

A Lei nº 10.216, promulgada em 2001, dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, privilegiando o oferecimento de tratamento em serviços de base comunitária, porém, de acordo com o Ministério da Saúde (2005, p. 8), não institui mecanismos claros para a extinção dos manicômios.

Contudo, consoante o supracitado documento, com a realização da III Conferência Nacional de Saúde Mental, a política de saúde mental do governo federal, passou a consolidar-se, ganhando maior sustentação e visibilidade, através da criação de linhas específicas de financiamento pelo Ministério da Saúde para os serviços abertos e substitutivos ao hospital psiquiátrico.

Ao mesmo momento, é insituiído o programa “De Volta para Casa”, através da Lei nº 10.708/2003, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, a fim de desinstitucionalizar as pessoas internadas há um longo período de tempo, havendo a consolidação da Reforma Psiquiátrica como política oficial do governo federal.

À esse passo, são criados os Centros de Atenção Psicossocial - CAPS, os Serviços Residenciais Terapêuticos - SRT, os Centros de Convivência, o Programa “De Volta para Casa” e o Programa Anual de Reestruturação da Assistência Hospitalar Psiquiátrica no SUS, como uma rede substitutiva aos Hospitais Psiquiátricos, voltada à assistência psicossocial desinstitucionalizada, que se propõe a realizar um atendimento mais humanizado e a promover a autonomia dos usuários da rede, na sociedade.



#### **4. REORIENTAÇÃO CONSERVADORA DOS ATORES POLÍTICOS COM AÇÕES VOLTADAS À CONTRAREFORMA - LEI Nº 13.819, DE 26 DE ABRIL DE 2019 E NOTA TÉCNICA Nº 11/2019, VULGO: “NOVA SAÚDE MENTAL”**

Com vistas ao exposto, trataremos da análise das atuais políticas voltadas a preservação da Saúde Mental, que seguem uma linha oposta às conquistas sociais alcançadas com a antimanicomialização.

Segundo descrição de Guimarães (2018), a partir do governo de Michel Temer, a atuação dos serviços da rede substitutiva vêm sendo desvirtuados dos propósitos iniciais quando da Reforma Psiquiátrica, à exemplo, através da portaria interministerial publicada em dezembro de 2017, o governo federal aprovou mudanças no setor, com o financiamento público de internações em comunidades terapêuticas - estabelecimentos que, para o Movimento da Luta Antimanicomial, reproduzem a lógica do manicômio; havendo, inclusive a existência de casos de cárcere privado e indícios de tortura nestes locais, segundo relatório do Conselho Federal de Psicologia et al (2018).

Já o atual governo, de Jair Bolsonaro, segue o mesmo direcionamento do anterior, tendo como parte de sua Política Nacional de Drogas, o financiamento de 25% das comunidades terapêuticas existentes no país, destinando dinheiro público a esses espaços de cunho essencialmente religioso, voltados ao abrigamento de dependentes, inclusive tendo assinado a Lei 13.840/2019, que autoriza a internação involuntária de pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas, alterando a Lei 11.343/2006, do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas.

Igualmente preocupante é a Lei nº 13.819/2019, que instituiu a Nova Política Nacional de Prevenção a Automutilação e ao Suicídio, dispendo como solução às práticas de automutilação e tentativas de suicídio, a notificação compulsória pelos estabelecimentos de saúde públicos às autoridades sanitárias e os de ensino público e privados ao conselho tutelar. Em seu art. 8º estava previsto o tratamento como crime de infração sanitária a não observância das obrigações estabelecidas no dispositivo, tendo sido vetado por inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, segundo a Mensagem nº 152, de 26 de abril de 2019.

A Lei 13.819/2019, por si só, possui um viés dissociado do proposto na Convenção de Caracas e da Lei da Reforma Antimanicomial, com a preocupação das atuais políticas não focada na melhora de qualidade e dos cuidados dados aos enfermos com os serviços menos invasivos já existentes, e tal argumento é corroborado pela Nota Técnica 11/2019, publicada

por meio oficial do Ministério da Saúde, que previa aumento de verba para abertura de novos leitos psiquiátricos em Hospitais Gerais e para a compra de aparelhos de eletroconvulsão, conforme o trecho:

[...] há a Eletroconvulsoterapia (ECT), cujo aparelho passou a compor a lista do Sistema de Informação e Gerenciamento de Equipamentos e Materiais (SIGEM) do Fundo Nacional de Saúde, no item 11711. Desse modo, o Ministério da Saúde passa a financiar a compra desse tipo de equipamento para o tratamento de pacientes que apresentam determinados transtornos mentais graves e refratários a outras abordagens terapêuticas. (SAÚDE, 2019)

Após diversos posicionamentos contrários, a Nota foi retirada de publicação, porém foi capaz de demonstrar com clareza o atual rumo das políticas públicas de saúde mental: Um retrocesso, um perigo para os direitos sociais alcançados com a Reforma Psiquiátrica, e um atentado ao tratamento humanizado dos indivíduos acometidos com doenças mentais, bem como à sua participação na comunidade. Tal posicionamento é compatível com o da Associação Brasileira de Saúde Coletiva:

As nossas observações sobre a Nota Técnica independem dela ter sido retirada de circulação [...] Não se trata de uma “Nova” Reforma Psiquiátrica, mas de uma Contra-Reforma Psiquiátrica, ou seja um retrocesso, uma vez que a principal instituição que garante a perpetuação do modelo manicomial é recolocada na rede de atenção, a saber, o hospital psiquiátrico ou a “comunidade terapêutica”. [...] Desinstitucionalizar é reintegrar pessoas que, por violência histórica, passaram a morar nos manicômios longos anos da sua vida, mas é também impedir reinternações repetidas. Desinstitucionalizar é, sobretudo e ainda, acabar com espaços que estimulem e favoreçam a institucionalização. (ABRASCO, 2019).

O Conselho Federal de Psicologia, igualmente, manifestou repúdio à Nota, por entender que a medida rompe com a política de desinstitucionalização, tendo a representante do CFP, no Conselho Nacional de Saúde, “ressaltado a gravidade da desconstrução da Rede de Atenção Psicossocial (RAPs), com a inclusão dos hospitais psiquiátricos entre os mecanismos” (CFP, 2019).

JR (2019), acerca da eletroconvulsoterapia, conhecida como eletrochoque, entende que “a terapia de eletroconvulsão casa melhor com os caminhos que as políticas públicas parecem tomar atualmente, pendendo para formas mais “invasivas” de lidar com problemas”.

Ademais, o Conselho Nacional de Direitos Humanos, através da Recomendação nº 03, de 14 de março de 2019, requereu que sejam suspensas e submetidas ao debate público, garantindo a plena e efetiva participação dos usuários da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), “todas as normativas incompatíveis com a estabelecida Política Nacional de Saúde Mental, que subsidiam a Nova Política Nacional de Saúde Mental, elaborada e em execução sem ser legitimamente formulada.” (CNDH, 2019).

Por fim, como último exemplo de ações voltadas à Saúde Pública, seria a da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, que conforme reportado por Desideri (2019), em seu perfil na rede social *Twitter*, em agosto de 2019, afirmou se preocupar com o suicídio entre jovens, portanto iria pular de paraquedas para divulgar o “Setembro Amarelo”. Como se observa, de maneira geral, às atuais medidas adotadas pelo governo se mostram ineficazes, prejudiciais e contrárias ao interesse público.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O viés atual das políticas públicas de saúde mental realiza um movimento de retorno aos moldes anteriores à Reforma Psiquiátrica, os manicômios modernos se disfarçam de comunidades terapêuticas, cujo recebimento de recursos tem sido significativo recentemente, além de terem sofrido ampliação de vagas.

A Nova Política Nacional de Drogas, estabeleceu o financiamento de 25% das comunidades terapêuticas existentes no país, bem como houve a alteração da Lei 11.343/2006, com a Lei 13.840/2019, que autoriza a internação involuntária de pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas.

Ressalta-se as práticas de trabalhos forçados, castigos e humilhações ocorridas dentro das comunidades terapêuticas, de acordo com o Relatório do CFP (2018), absurdamente contrárias aos avanços e conquistas da luta anticomanicomial. Sobretudo porque excluem os indivíduos do seio social, desprezando o princípio da territorialização da saúde pelo qual os doentes deveriam permanecer próximos a uma rede de apoio, como amigos e familiares, em oposição ao isolamento proporcionado por uma internação. Além de ferir gravemente o dever-ser da liberdade.

Na esteira do desmonte da saúde mental (e da saúde de modo geral), o Ministério da Saúde cessou a divulgação dos dados relacionados a saúde mental pública brasileira, sendo a última edição da “Saúde Mental em Dados, nº 12”, datada do ano de 2015. A falta de conhecimento público e de fiscalização, principalmente nas comunidades terapêuticas, consistem em grandes riscos ao respeito e a vigilância dos direitos humanos daqueles mais vulneráveis e mais necessitados de cuidados especializados no âmbito da saúde mental.

As supracitadas medidas adotadas, assim como a Lei 13.819/2019 e a Nota Técnica 11/2019 demonstram que, de fato, a solução encontrada pelos recentes governos para a questão da saúde mental é a contrarreforma psiquiática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de dados recentes torna difícil ter uma visão clara da atual situação da saúde mental pública brasileira, porém, com a análise das ações recentes do governo, é possível identificar que todas se relacionam com o mesmo fim: o retorno aos manicômios.

Mudam-se os termos utilizados, mas não mudam as práticas, nem a mentalidade daqueles que estão no poder. Quando se exclui socialmente o doente e violam-se os seus direitos humanos, o encarceramento nos manicômios mascarados é, por conseguinte, o próximo passo dessa lógica, prática e fácil.

Nise da Silveira há muito observou que "o problema não está tanto no doente, mas naqueles que são responsáveis pelos doentes" (PÓSFÁCIO, 1986). De fato, é mais fácil isolar os indivíduos que necessitam de cuidado. Uma vez que a exclusão poupa custos, poupa esforços, e exime responsabilidades.

Mas lembremos que o ataque à saúde mental é uma das mais menosprezáveis violações à dignidade da pessoa humana, pois "em qualquer indivíduo - mesmo no mais esfarrapado, mendigo egresso de um hospital psiquiátrico - existem funções criadoras, existem forças autocurativas esperando de apoio, esperando de amor, esperando de calor humano" (PÓSFÁCIO, 1986).

Por fim, compreendemos que a Reforma Psiquiátrica ocorrida envolveu esforços múltiplos de movimentos sociais e profissionais da saúde, além de uma longa construção histórica, a qual não pode ou deve ser desconsiderada por caprichos políticos de pobreza intelectual e moral.

## REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Sobre as mudanças na política nacional de saúde mental e nas diretrizes da política nacional sobre drogas.** Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/saude-da-populacao/sobre-as-mudancas-na-politica-nacional-de-saude-mental-e-nas-diretrizes-da-politica-nacional-sobre-drogas/39619/>>. Acesso em: 18 set. 2019.

AMARANTE, Paulo; NUNES, Mônica de Oliveira. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. **Ciência & saúde coletiva**, [s.l.], v. 23, n. 6, p.2067-2074, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018236.07082018>.

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro: Genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil.** São Paulo: Intrínseca, 2019.

BASAGLIA, Franco, et. al. **A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição federal de 1988.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10216.htm)>. Acesso em: 19 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.708.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.708.htm)>. Acesso em: 19 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm)>. Acesso em: 19 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Mensagem nº 152, de 26 de abril de 2019.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Msg/VEP/VEP-152.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Msg/VEP/VEP-152.htm)>. Acesso em: 18 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm)>. Acesso em: 19 set. 2019.

DESIDERI, Leonardo. **Damares promete salto de paraquedas para chamar atenção ao suicídio de jovens.** Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/damares-suicidio-jovens-paraquedas/>>. Acesso em: 18 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

HIRDES, Alice. **A reforma psiquiátrica no Brasil: uma (re) visão.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p.297-305, fev. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232009000100036>.

BRASIL. Recomendação nº 3, de 14 de março de 2019. **Recomendação sobre a nova política de saúde mental.** Brasília, 14 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/2019/marco/Recomendao3SadeMental.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Cfp manifesta repúdio à nota técnica “nova saúde mental” publicada pelo ministério da saúde.** Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/cfp-manifesta-repudio-a-nota-tecnica-nova-saude-mental-publicada-pelo-ministerio-da-saude/>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CFP, Conselho Federal de Psicologia et al. **Relatório da inspeção nacional em comunidades terapêuticas: 2017.** Brasília: Cfp, 2018.

GUIMARÃES, Juca. Retrocessos na política de saúde mental ameaçam três décadas de avanços. **Brasil de Fato.** [s.i.]. 18 maio 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/05/18/retrocessos-na-politica-de-saude-mental-ameacam-tres-decadas-de-avancos/>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

JR, Luiz Fujita. **Eletroconvulsoterapia e a nota do ministério da saúde.** Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/coluna-2/eletroconvulsoterapia-e-a-nota-do-ministerio-da-saude-coluna/>>. Acesso em: 19 set. 2019.

MS, Ministério da Saúde et al. **Nota técnica nº 11/2019.** Brasília: CGMAD, 2019. Disponível em: <<http://pbpd.org.br/wp-content/uploads/2019/02/0656ad6e.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde et al. **Reforma Psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil.** Brasília: Opas, 2005. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15\\_anos\\_Caracas.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde et al. **Saúde Mental em Dados: 12.** Brasília: Informativo Eletrônico, 2015. Disponível em: <[https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/innovation/reports/Report\\_12-edicao-do-Saude-Mental-em-Dados.pdf](https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/innovation/reports/Report_12-edicao-do-Saude-Mental-em-Dados.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2019.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Declaração de caracas.** Disponível em: <[http://www.abrasme.org.br/resources/download/1358516130\\_ARQUIVO\\_DeclaracaodeCaracas.pdf](http://www.abrasme.org.br/resources/download/1358516130_ARQUIVO_DeclaracaodeCaracas.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2019.

POSFÁCIO: imagens do inconsciente. Direção de Leon Hirszman. Roteiro: Leon Hirszman, Nise da Silveira. [S.I.]: Independente, 1986. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EDg0zjMe4nA>>. Acesso em: 16 set. 2019.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada.** trad. Ricardo Dominelli Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

## O TRATAMENTO DE PACIENTES COM MUCOPOLISSACARIDOSE E O DIREITO À SAÚDE: ESTUDO DE CASO DE PATRICK DORNELES

Bárbara Pereira de Casto<sup>1</sup>  
Marcelo Alves Pereira Eufrazio<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as dificuldades acerca do custeio do tratamento dos pacientes, que sofrem de Mucopolissacaridose (MPS) e fazer um apanhado do que é discutido sobre a judicialização dos casos que necessitam de tratamentos de alto custo. Um estudo de caso foi realizado com o paciente Patrick Dorneles, assistido pelo Hospital Universitario Alcides Carneiro (HU) quanto ao cumprimento do papel do Estado. Através de relatos dos portadores dessa doença rara, verificou-se que eles têm a medicação de uso contínuo, custeada pelo Estado o que lhes garante o direito a vida. De uma maneira geral, observou-se que as maiores dificuldades desses cidadãos são os altos custos de medicamentos, tratamentos invasivos, burocracia em liberação de exames e de procedimentos através do Sistema Único de Saúde (SUS).

**Palavras-chave:** mucopolissacaridose, doenças raras e judicialização.

### INTRODUÇÃO

As Mucopolissacaridoses (MPS) são doenças metabólicas causadas por erro inato do metabolismo, que levam à formação inadequada de enzimas, substâncias fundamentais para diversos processos químicos em nosso organismo. As enzimas que não funcionam adequadamente nas são encontradas nos lisossomos (estrutura que funciona como uma usina de reciclagem nas células).

Há uma série de sinais e sintomas decorrentes das Mucopolissacaridoses. Os principais são comprometimentos dos ossos e articulações, vias respiratórias, sistema cardiovascular e das funções cognitivas. Pode haver ainda o engrossamento progressivo das feições, a opacificação das córneas, aumento de fígado e baço, acometimento das válvulas cardíacas, rigidez nas articulações e alteração no crescimento.

Esta pesquisa visa estudar as dificuldades do tratamento da MPS devido aos altos custos dos medicamentos. A problemática norteadora consiste, em como os pacientes com mucopolissacaridose tem o direito o Direito à saúde garantido como consta no ART 6º da

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de direito da UniFacisa, [castrobarbara@icloud.com](mailto:castrobarbara@icloud.com);

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Professor da faculdade de Ciências Sociais Aplicadas. Email: [marcelo.eufrazio@gmail.com](mailto:marcelo.eufrazio@gmail.com)

Constituição Federal, quando a maioria deles é de baixo poder aquisitivo? Este trabalho tem como objetivo analisar a necessidade de judicialização de medicamentos para os portadores da MPS, de tal forma que possa ser verificado se os direitos dos portadores da doença estão sendo respeitados pelo Estado.

O presente estudo foi realizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro – HUAC da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG que fica localizado a 120 km da capital João Pessoa e é um centro de referência na Paraíba no estudo da MPS. O levantamento foi feito através de uma entrevista com o paciente Patrick Texeira Dorneles de 23 anos, portador de MPS IV.

A pesquisa executada nesse trabalho é classificada como descritiva, pois consiste numa forma de levantamento sobre a realidade das pessoas com Mucopolissacaridose na Paraíba frente ao direito médico. Para alcançar os objetivos do estudo, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a patologia e a aplicação do direito médico nos casos de doenças raras.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na pesquisa foi a realização de entrevistas com pacientes em tratamento no HU. Mediante autorização dos entrevistados, os depoimentos foram gravados para transcrição no trabalho. A pesquisa se constituiu numa abordagem qualitativa buscando apresentar os resultados através das análises e percepções das falas colhidas.

## **DESENVOLVIMENTO**

Alguns tipos de MPS já podem ser bem controlados com a administração da Terapia de Reposição Enzimática (TRE), por meio de infusão intravenosa feita semanalmente. Para formas graves da doença pode ser recomendado o transplante de medula óssea, desde que a doença seja diagnosticada precocemente. Os demais aspectos do tratamento envolvem diversas disciplinas médicas e visam ao controle das complicações da doença.

O Vimzim é apresentado como solução concretada para diluição injetável (1mg por mL), fornecidos como frasco de 5mL para infusão intravenosa, de uso único. Recomenda-se o uso profilático de anti-histamínico, associado ou não ao antipirético, de 30 a 60 minutos antes do início da infusão. O preço da dose proposta para ser possível a incorporação é de frascos de 5 mg com o valor de R \$3.171,13



A Organização Mundial de Saúde, define saúde como “um estado de completo bemestar físico, mental e social e não apenas a simples ausência de doenças e outros danos” (OMS, 1946). Mais que um direito, essa é uma condição que está ligada à vida do homem. A OMS (1946) estabelece, ainda, que “o gozo do mais alto nível de saúde possível é um dos direitos fundamentais de todos os seres humanos sem distinção quanto à raça, religião, convicção política ou situação econômica ou social”.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, está estabelecido no artigo 196 que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. Desta forma, sua função é de dispor de condições para proteção e recuperação da população brasileira. Com essa finalidade, dispõe de um conjunto de ações para prestar serviços de políticas públicas em diferentes segmentos e especialidades, mantendo parcerias com estados e municípios.

Para que o Ministério da Saúde possa cumprir sua missão, o planejamento e a gestão de recursos assumem relevância na consecução dos objetivos de prover os usuários do sistema público de saúde. Contudo, existem inúmeras situações adversas ao planejamento que dificultam o processo de organização da saúde pública. No caso específico desse estudo, destacam-se as situações dos portadores da Mucopolissacaridose que lutam judicialmente exigindo o cumprimento de prestação de serviços e de garantia do medicamento para o tratamento dessa patologia que não está previsto nas ações correntes do planejamento da saúde.

O acesso aos medicamentos corresponde às diversas necessidades que precisam ser supridas pelo Estado para que os cidadãos tenham segurança no que diz respeito ao seu direito à saúde (AGUSTINI, 2009, P. 66). As políticas de medicamentos foram introduzidas no Brasil a partir da Relação Nacional de Medicamentos Essenciais (RENAME) e seu escopo está no conceito de medicamento essencial, o qual, de acordo com a OMS, é aquele satisfaz às necessidades de saúde prioritárias da população, e que deve estar acessível em todos os momentos, na dose apropriada, a todos os segmentos da sociedade.

O fornecimento de medicamentos é ampla e textualmente assegurado na legislação brasileira e, por isso, é, além de fornecido, requerido pelos cidadãos. Os vínculos entre os fenômenos jurídicos e a saúde pública se intensificaram com a promulgação e publicação dos instrumentos legais anteriormente apresentados e as intervenções do Poder Judiciário no

acesso aos medicamentos é uma realidade importante na atual configuração da saúde e do orçamento público.

O processo judicial – tanto no âmbito individual quanto coletivo – reivindicando dos Poderes Públicos brasileiros o acesso a medicamentos e procedimentos médicos teve início na década de 90. As solicitações envolviam medicamentos antirretrovirais para a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, a AIDS (VENTURA, 2010). Desde então, constata-se um aumento relativo no que diz respeito às decisões judiciais referente ao fornecimento de insumos, medicamentos, cirurgias e equipamentos.

Discutir o conceito de saúde é discutir um conceito amplo, que vincula-se ao tempo, ao lugar e à classe social que o atribui. “A saúde, como pressuposto de vida digna, sempre esteve no palco das relações sociais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005, p. 9)”. Ela relaciona-se aos valores individuais e à conjuntura política, econômica e social e, para (ALMEIDA FILHO, 2011), “é um problema simultaneamente filosófico, científico, tecnológico, político e prático”. No Brasil, a primeira percepção da saúde como um direito fundamental ocorreu em 1988 com a promulgação do texto constitucional:

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

Em 1988 o Brasil elaborou e aprovou, por meio da Portaria n. 3.916, sua primeira política de medicamentos: a Política Nacional de Medicamentos (PNM). O propósito principal da PNM é “garantir a necessária segurança, eficácia e qualidade dos medicamentos, a promoção do uso racional e o acesso da população a aqueles considerados essenciais”. O conceito de medicamentos essenciais, por sua vez, foi criado dentro da OMS na década de 70: “são aqueles que satisfazem às necessidades de saúde da maioria da população, a um preço que eles e a comunidade possam pagar.” Destaca-se também a adequação do Brasil a essas atividades: “O Brasil, enquanto signatário das ações sugeridas pela OMS, poderia adotar uma lista com base na da OMS, denominado Relação Nacional de Medicamentos Essenciais – RENAME.”

De acordo com o Ministério da Saúde, A RENAME deve ser o instrumento mestre para as ações de planejamento, seleção de medicamentos e de organização da assistência farmacêutica no âmbito do SUS.

Ainda sobre medicamentos essenciais, eles são selecionados de acordo com a sua relevância na saúde pública, evidência sobre a eficácia e segurança e os estudos comparativos de custo efetividade. Destaca-se a amplitude e relevância da PNM, entretanto, quando

observadas as demandas judiciais para solicitação de medicamentos, percebe-se sua incompletude. É de entendimento geral que somente a PNM não é suficiente para cuidar das pessoas, pois há necessidade não só do medicamento e do acesso a ele. É necessário organizar a Assistência Farmacêutica que deve ser de qualidade e efetiva, sendo necessário inserir o insumo dentro do contexto do cuidado das pessoas.

A previsão constitucional de abrangência da saúde é uma prerrogativa importante para as discussões de democracia e inclusão social, entretanto, seu propósito de atender a toda a população brasileira não tem sido eficiente. Há filas nos hospitais e filas nos postos de saúde, há lista de espera para realização de cirurgias e para obtenção de medicamentos, sejam eles mais rebuscados e custos ou mais simples e mais baratos.

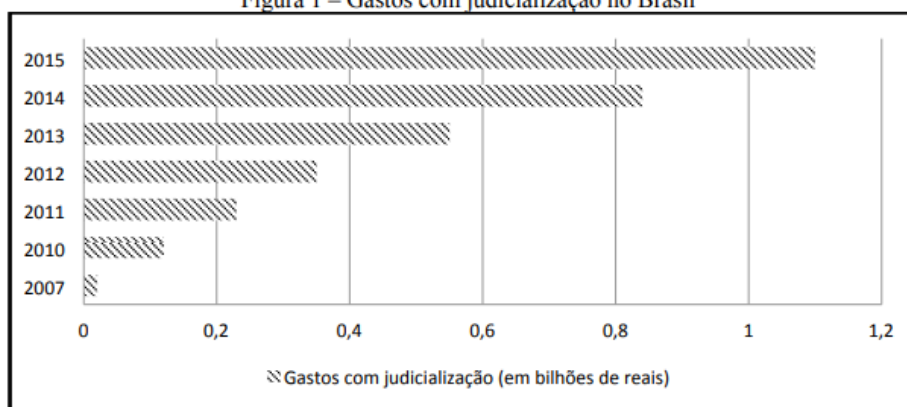
Uma das soluções encontradas foi a reinvidação judicial por cirurgias, insumos e medicamentos. Os vínculos entre os fenômenos jurídicos e a saúde pública se intensificaram com a promulgação e publicação dos instrumentos legais anteriormente apresentados e as intervenções do Poder Judiciário no acesso aos medicamentos é uma realidade importante na atual configuração da saúde e do orçamento público.

O processo judicial, quer seja individual ou coletivo, reivindicando dos Poderes Públicos brasileiros o acesso a medicamentos e procedimentos médicos teve início no Brasil na década de 90. As solicitações envolviam medicamentos antirretrovirais para o HIV/AIDS. Desde então, constata-se um aumento relativo no que diz respeito às decisões judiciais referente ao fornecimento de insumos, medicamentos, cirurgias e equipamentos

## **2.1 Gastos com a judicialização Mucopolissacaridose**

No que diz respeito à judicialização da saúde, o que se constata é que esse fenômeno está se tornando um problema para o orçamento público. Presente na sociedade brasileira desde 1990, as ações judiciais em busca de cirurgias, medicamentos e insumos tiveram uma crescente nos últimos anos. O Ministério da Saúde divulgou, por meio da sua Consultoria Jurídica, dados que mostram a evolução dos gastos públicos em relação à aquisição de medicamentos, equipamentos e insumos concedidos em decisões judiciais.

Figura 1 – Gastos com judicialização no Brasil



Fonte: Ministério da Saúde, 2015.

Na figura 1 está apresentando o comportamento dos gastos com a judicialização de medicamentos no Brasil. Observa-se que de 2013 a 2015 (período de referência dos dados analisados), o gasto com a judicialização da saúde duplicou: as contas para esse fenômeno tiveram um aumento de R\$ 550 milhões para R\$ 1,1 bilhões. Se comparado a 2007, quando os gastos com judicialização eram de aproximadamente dezenove milhões de reais, e o percentual de crescimento foi de 5689%. Esses dados trouxeram um alerta para os gestores públicos e também para a sociedade, ainda mais com a previsão do Ministro da Saúde.

As MPS e seu tratamento possuem características que as tornam referência para a pesquisa sobre judicialização de medicamentos. Estudos publicados pelo CONITEC (Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS) concluíram que o tratamento padrão da MPS com o alfaelossulfase empregado pelo SUS, que dá ao paciente um ganho médio de 4,6 anos de vida, gerava razão de custo-efetividade incremental de mais de 7 milhões de reais por ano de vida. Estimativa da população vinda de estudo de mercado realizado pelo SUS, associada a análises de compras no Diário Oficial, calculando 95 pacientes para tratamento no primeiro ano, e 9-12 novos casos nos anos subsequentes. Custo total determinado predominantemente pelo custo dos medicamentos. Impacto orçamentário estimado em 150 a 200 milhões de reais por ano. (CONITEC, 2018).

A questão jurídica da judicialização não é consenso entre os pesquisadores: há argumentação a favor e contra a judicialização da saúde. Ao passo que se enxerga o fenômeno como ampliação da cidadania e fortalecimento da democracia, também há fortes críticas no que diz respeito a separação de poderes. Merchant (1985), percebe que há uma incongruência entre orçamento e as esferas organizacionais, pois o orçamento, de responsabilidade do Executivo, é alterado pelo Judiciário.

### 2.3 O caso de Patrick Dorneles

Os medicamentos para o tratamento das mucopolissacaridoses (MPS) são citados como um caso paradigmático para o estudo da judicialização da saúde. Eles estão entre os mais caros no cenário da judicialização nacional e têm, cada um, sua produção monopolizada por uma única empresa farmacêutica, além de não terem sido incluídos na política de assistência farmacêutica do SUS até dezembro de 2011.

No dia 06 de dezembro de 2018, reuniu-se a Comissão Nacional de incorporação de Tecnologias no SUS-CONTECT, regulamentada pelo Decreto Nº 7.646, de 21 de dezembro de 2011, e os membros presentes deliberaram por unanimidade recomendar a incorporação da alfaelossulfase para pacientes com mucopolissacaridose tipo IV.

Em meados de 2017 houve a exclusão da MPS da lista de doenças custeadas de forma pública pelo SUS, justificando que o valor (cerca de 2 milhões de reais por paciente) iria afetar os gastos públicos. Sendo que a população tem consciência dos gastos fúteis e exorbitantes do próprio governo.

Ainda em 2017 na cidade do Congo-PB o jovem Matheus Queiros, 23, morreu devido à falta de medicamentos necessários para o seu tratamento, e em seu atestado de óbito foi declarado insuficiência respiratória que está entre as principais reações adversas de quem sofre a pausa no tratamento. Além da dificuldade de respirar sintomas como: cansaço, dores nos membros superiores e inferiores também são frequentemente relatados pelos pacientes.

Já no ano de 2018 o tratamento das MPS dos tipos IV e VI voltaram a serem autorizadas pelos SUS aumentando assim a expectativa de vida de milhares de pacientes. “São necessárias 14 doses por semana com duração média de uma hora e meia no hospital por meio de uma pulsão enzimática para que eu tenha uma maior expectativa de vida.” (Patrick Dorneles, 23, portador de MPS IV).

As populações da microregião do Cariri Ocidental localizada na mesorregião da Borborema do estado da Paraíba mostram maiores números de casos da doença Mucopolissacaridose Tipo IV-A, e este tipo de evento pode estar associado a tradição dos casamentos consanguíneos nessa região, e ser apontado como um forte fator de manutenção da Síndrome de Mórquio A no estado.

Atualmente, são 34 pacientes com MPS atendidos no Centro de Terapia de Reposição Enzimática do HUAC. A maioria foi diagnosticada no HUAC e é oriunda de várias cidades do interior da Paraíba. A geneticista Paula Frassinete Vasconcelos de Medeiros é a

responsável pela terapia de reposição enzimática no HUAC. Apesar de ser uma doença rara, a MPS tem grande frequência na Paraíba.

Na Paraíba, a reposição de enzimas para pacientes com mucopolissacaridose é feita em quatro cidades: Congo, João Pessoa, Cajazeiras e Campina Grande, sendo o HUAC-CG o pioneiro do Estado. O hospital possui uma ala específica para realização do serviço e faz a reposição com os custos pagos pelo SUS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou discorrer sobre o direito médico e a assistência aos pacientes com mucopolissacaridose. Também buscou-se estudar a legislação reguladora e as opiniões dos estudos realizados no Brasil sobre a judicialização dos medicamentos para portadores da doença. Verificou-se que os portadores da doença conseguiram tratamento por via judicial o que lhes garante uma sobrevida maior.

Os medicamentos para multipolissacaridose têm alto custo e seus mercados de produção e distribuição são monopolizados por poucas empresas. Os grandes volumes financeiros movimentados fazem com que os resultados da judicialização de medicamentos sejam objeto de interesse dessas empresas. Uma interpretação dos resultados obtidos nesta pesquisa não pode ignorar as potenciais consequências desses interesses.

A predominância de pacientes recorrendo a hospitais públicos não pode ser tomada como um indicador de que se trata de pacientes de baixa renda. A forte concentração de pacientes em alguns hospitais e o fato de esses hospitais concentradores serem também instituições de pesquisa em genética clínica sugere que as razões para recorrer aos serviços gratuitos não são estritamente econômicas.

Há três hipóteses para essa concentração da prescrição médica em centros públicos de pesquisa. A primeira é que essas instituições são a porta de entrada para a pesquisa sobre inovações tecnológicas no país, em particular para os medicamentos. Em consequência, são espaços privilegiados para a prescrição de novas tecnologias em saúde. A segunda hipótese é que a genética clínica para doenças genéticas raras ainda não foi regulamentada como uma subespecialidade médica no SUS, portanto, é nos hospitais universitários que se concentra a assistência a doenças genéticas, como as MPS. Por fim, a terceira hipótese é que a indústria farmacêutica é uma das principais financiadoras da pesquisa em genética clínica no país, e os

centros listados são, na sua maioria, financiados por uma ou mais empresas que produzem ou distribuem os medicamentos judicializados.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. F. C. **Os medicamentos excepcionais e as decisões judiciais sobre o seu fornecimento pelo Estado.** 2009. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

ALMEIDA FILHO, N. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

COMISSÃO NACIONAL DE INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO SUS. Relatório de recomendação de medicamento. Brasília, 2018. Relatório em meio eletrônico [http://conitec.gov.br/images/Relatorios/2018/Relatorio\\_Alfaelosulfase\\_MPS\\_IVa.pdf](http://conitec.gov.br/images/Relatorios/2018/Relatorio_Alfaelosulfase_MPS_IVa.pdf)

MEDEIROS M, Diniz D. **A tese da judicialização da saúde pelas elites: os medicamentos para mucopolissacaridose.** Cien Saude Colet 2013; 18(4):1079-1088.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O Remédio via Justiça. 2005. Um estudo sobre o acesso a novos medicamentos e exames em HIV/AIDS no Brasil por meio de ações judiciais.**

## A CONDIÇÃO DO PACIENTE COM CÂNCER DIANTE DA MORTE

Antonio Clarindo Barbosa de Souza

### RESUMO

Este artigo surgiu a partir da experiência de Estágio Supervisionado I, no Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, experiência esta que foi desenvolvida no Hospital da Fundação Alvares Penteadó em Campina Grande – PB. Utilizamos como metodologia a oferta espontânea de escuta aos pacientes oncológicos e seus acompanhantes naquele hospital e associamos as informações ali recolhidas a um depoimento escrito por uma ex-paciente oncológica. Ao longo do artigo trabalhamos com os conceitos de escuta oncológica (DAHER); metáfora (SONTAG); imaginarização (RASIA) e desastre narrativo (RICOEUR). O objetivo do artigo foi sintetizar os resultados das escutas disponibilizadas aos pacientes e seus acompanhantes na forma de um texto que desse conta das inúmeras formas de lidar e falar sobre a doença oncológica..

**Palavras-chave:** Psicologia; Psicooncologia; Câncer

### INTRODUÇÃO

Rosto tensos, angustiados. Olhos atentos, esperançosos que alguém lhes dirija um olhar ou uma palavra. Que lhes diga algo que possa aliviar a dor ou a espera. A espera por algo que não se quer aguardar e ao encontro do qual todos iremos um dia: a morte!

Falar alivia, mesmo que, como afirmava uma ex-paciente oncológica: “...quem fala com um portador de câncer fale mais com o olhar do que com a boca”. Por vezes, só falar sobre o assunto ou sobre o “problema” e como este atingiu sua família, como impactou os mais próximos, como mudou a sua relação com os parentes, com as pessoas mais distantes e até mesmo com o Deus da sua crença, já alivia a tensão deste encontro que não se quer concretizado.

Numa primeira visita a um hospital que trata de pacientes portadores de algum tipo de câncer o que chama a atenção do visitante é o misto de curiosidade e tensão estampadas nos rostos. Há uma angústia esculpida nas faces e, ao mesmo tempo, uma espécie de alívio por já estarem diagnosticado, em tratamento ou em busca dele.

Se entre os parentes predominam as expressões de cansaço e desesperança, entre os pacientes parece haver uma oscilação crescente entre o desejo de vida (eros) e a certeza da inevitabilidade da morte (thanatos).

O câncer pode ser silencioso - como no caso de Dona V. 44 anos, separada, mãe de três filhos - e se instalar de formas poucas vezes reversível. Noutras vezes, como no caso de Dona E. retorna numa forma avassaladora, passando de um nódulo do seio retirado há dois anos, para uma afecção nos ossos da perna e da mandíbula, atingindo também os tecidos do intestino e da área genital. O estigma sobre a pessoa que tem ou desenvolve

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br



certos tipos de câncer é forte demais, levando a própria pessoa ou seus familiares a, de repente, perceber a sua real e incontornável fragilidade.

O indivíduo acometido de câncer sente, pessoal e socialmente, que não pode mais tudo. Perde parte do controle sobre sua vida, sobre a vida de quem até bem pouco tempo dependia dele. Sobre suas empresas (se as tiver), sobre os destinos de seus empregados (quando rico), com os cuidados com seus cães e gatos (quando os tem). Perde a supremacia sobre seus filhos e o respeito e prestígio social que tinha adquirido ao longo de uma vida. Passa a ser visto e lido como fraco, débil, frágil. Como incapaz, como inaudito (aquele que não é ou não precisa mais ser ouvido em suas opiniões e decisões). Os outros falam por ele. Os outros decidem por ele, bombardeando-o com tratamentos, remédios e opiniões, abalizadas ou não. Como nos diz pungentemente uma ex-paciente oncológica: “Você deixa de ser uma pessoa e passa a ser um diagnóstico”.(V.M, 2019)

As reações às medicações e aos tratamentos químico e radioterápicos, como já constataram em pesquisas (Fonseca & Castro; 2016) permitem detectar nos pacientes manifestações de culpa, raiva, inconformismo, incapacidade, desamparo. Porém, ao longo das conversas sobre a condição do portador de um câncer o que salta aos olhos é o “medo da morte e da invalidez”. Toda uma vida vivida até ali se resume ou passa a se resumir à tentativa de viver ou de sobreviver por mais um tempo. Tempo este que pode ser longo ou curto, porém, extremamente desejado.

Diante desta situação que é, na maioria das vezes, bastante estressora, pois que nem todos enfrentam um diagnóstico de câncer com calma, tranquilidade e conhecimento de causa, o que o psicólogo ou profissional da psicologia pode fazer, num primeiro momento, é disponibilizar-se a escutar o paciente (ou seus parentes) e este, ao relatar sobre a sua condição temporária o faz de maneira que passa a se (re)conhecer melhor. As emoções, duramente traduzidas em palavras, podem nos dizer muito sobre como passar a ser o cotidiano de uma pessoa acometida pelo câncer. Num depoimento bem simples, mas ao mesmo tempo profundo, V.,M (2019) nos revela que: “Ser uma paciente oncológica, é viver uma gangorra de sensações. Um dia estava no chão, literalmente, no outro estava fazendo uma campanha pra prevenção ou doação de cabelos, chorava, sorria”<sup>1</sup>.

Portanto, apesar da escuta hospitalar com pacientes oncológicos não ser uma terapia nos moldes psicanalíticos ou pautado em outros modelos terapêuticos, ela pode ajudar ao

---

1V.M – A vida no fio da Navalha. Depoimento escrito e encaminhado ao autor pela ex-paciente oncológica M.V em 15/05/2019. Citado a partir daqui como V.M (2019)

paciente (e a seus parentes) a entender o que está acontecendo consigo, o que ele pode fazer para ajudar ou colaborar com o tratamento e como pode lidar com a doença e a sensação de finitude. Assim como nos estudos iniciais de Freud sobre a escuta enquanto um método eficaz de tratamento pela fala que se autoriza e autonomiza, também no tratamento oncológico quando o paciente começa a falar de si e de como ele se sente diante da vida e da morte “a palavra se impõe.” (Freud, S. 1915)

Se para alguns pacientes algumas palavras ou termos são interditos e para os médicos e demais profissionais de saúde estes termos são parte de um dialeto cifrado que impede que outros leitores e ouvintes se apropriem deles, mesmo assim, é pela fala que muito do sofrimento se expressa ou é calado.

Num caso oncológico nem todas as palavras precisam ser ditas. Nem todo o conteúdo ou extensão da doença precisa ser comunicada ao (à) paciente. Como parece ser o caso de Dona V, cuja irmã tem todas as informações sobre o caso dela, mas não se sente à vontade para reportar-lhe tudo ou à família. A irmã, acompanhante devotada, carrega consigo o peso de saber e não poder dizer tudo, pois observa na irmã adoentada uma esperança de que “não seja nada mais grave” e, principalmente, “que não haverá necessidade de cirurgia.” São estes tipos de formulações discursivas que o profissional de psicologia ouve em sua escuta especializada e que precisará manejar ao longo da experiência.

Na escuta psicológica voltada para paciente oncológico o profissional de psicologia pode e deve entregar a palavra ao próprio paciente para que ele fale sobre si mesmo e, ao falar, reelabore seu possível e prematuro luto. Nem sempre o paciente oncológico quer falar sobre si ou sobre a sua condição de incapacitado momentâneo. Contudo, ao falar de outros temas: família, trabalho, preocupações com os filhos, mortes anteriores na família ou desesperança com o país ou com a sociedade, ele está refletindo sobre si mesmo e sobre a utilidade, ou não, da vida.

Como afirma Daher et alli (2017)

que é  
esta escuta  
contribuir para que ele se  
ressignifique o motivo que o fez  
procurar o atendimento.

Espera-se, assim, que, ao mesmo tempo em  
escutado, o próprio que fala se ouça e  
possa, de alguma forma,  
reposicione ou

Apesar de não explorar o que Freud denominou de inconsciente, pois que as relações de quem está doente de câncer são bastante claras, precisas, conscientes e, por vezes, devastadoras, o inconsciente se revela nos pacientes e familiares na forma de sintomas. O próprio estresse ou condições

estressoras da doença leva a outros sintomas como: ansiedade, preocupação excessiva com o futuro, melancolia, arritmia cardíaca, taquicardia; sudorese excessiva e enjoos ou cefáleas provocadas pela medicação e pela radioterapia.

A escuta hospitalar voltada para este tipo de paciente, embora não se pretenda uma terapia intensiva nos moldes psicanalíticos, permite ao profissional de psicologia voltar o seu inconsciente para o inconsciente do paciente e “...atentar às palavras ditas e silenciadas, tendo em vista que há algo além do que foi dito ou escutado.” (DAHER et alli, 2017;p.150)

## II - O Câncer: Uma terra estrangeira e inóspita à qual ninguém que ir

Susan Sontag, em sua obra **A doença e suas metáforas (1984)** diz que pretende estudar este tema da seguinte forma: “O que tenciono descrever não é uma emigração real para o reino dos doentes e o que seja lá viver, mas as fantasias punitivas ou sentimentais forjadas em torno dessa situação; não a verdadeira geografia, mas os estereótipos do caráter nacional.”<sup>2</sup>

Segundo esta autora, tanto a tuberculose como o câncer sempre foram tratados por suas metáforas e isto não é uma coisa boa, pois falar de uma doença tão insidiosa como esta através de metáforas pode obscurecer a real percepção da gravidade de tal moléstia. Assim, ela afirma que: “Meu ponto de vista é que a doença não é uma metáfora e que a maneira mais honesta de encará-la - e a mais saudável de ficar doente – é aquela que esteja mais depurada de pensamentos metafóricos, que seja mais resistente a tais pensamentos”. (SONTAG; 1984;p.9)

Outra afirmação importante sobre o câncer, assim como fora a tuberculose em tempos passados é a de que: “Agora é a vez do câncer ser a doença que não bate à porta antes de entrar” (SONTAG, 1984;p.9). Ela é sempre vista como algo intempestivo. Que surge, aparentemente, do nada. Ou busca-se uma explicação a partir de uma situação psicologicamente aflitiva - como a morte do filho de Dona V, à qual, a irmã, cuidadora da paciente, atribui a piora em sua saúde como um todo. É como se o corpo vital, ao ser atingido por uma notícia desastrosa e impactante, fosse capaz de desencadear um processo cancerígeno no paciente<sup>3</sup>. Ou, como bem metaforiza a ex-paciente oncológica V.M: “O

<sup>2</sup>SONTAG, Susan - A doença e suas metáforas; Rio de Janeiro : Graal Editora; 1984. Existe uma edição mais recente desta obra pela Companhia das Letras : São Paulo; 2008 (Coleção Companhia de Bolso)

<sup>3</sup>Conforme nos informa a homepage do Hospital da FAP – Existem mais de 200 diferentes tipos de câncer e pode-se desenvolver a doença em qualquer parte do corpo. Cada tipo de tecido é constituído de diferentes tipos específicos de células podendo a doença se desenvolver em qualquer tipo de célula do corpo. In:[www.hospitaldafap.org.br/oncologia](http://www.hospitaldafap.org.br/oncologia)

câncer tem isso, costuma puxar o teu chão”. Esta queda ao solo da enfermidade é sentida por cada um de maneira diferente.

Assim, os portadores de câncer, nos seus inícios eram tratados pelas famílias como alguém portador ou possuidor de algo muito misterioso, chegando mesmo a “pessoas acometidas de câncer, em número surpreendentemente elevado, veem-se afastadas por parentes e amigos e são objeto de procedimentos de descontaminação por parte das pessoas de casa, como se o câncer, a exemplo da tuberculose, fosse uma doença transmissível”. Esta era a primeira versão das concepções sobre o câncer. Havia um mistério no ar e as pessoas se calavam ou se negavam a pronunciar o nome da doença. Este tabu ainda pode ser observado numa visita ou nas escutas promovidas com os pacientes atuais, quando expressões como: “a doença”; “esta doença”; “o caso dele”, são frequentemente, usadas principalmente pelos acompanhantes do paciente, como se esta fosse uma forma de respeito ou pudor diante da dor do outro.

Em algumas famílias continua, ainda, a existir o preconceito, em virtude de acreditarem que a doença pode ser contagiosa. Parte do depoimento escrito pela ex-paciente V.M (2019) parece confirmar esta situação. Diz ela:

Mas também fui deixada pra trás pelos amigos de trabalho, por muita gente da família que tem a cultura de que o câncer é contagioso. Pelos meus irmãos que não podem nem ouvir falar nessa doença, amigos chegados.

Alguns cientistas americanos e europeus no início da década de 1930 já discutiam isto. Karl Menninger, citado por Sontag (1984) observou em seu livro *The Vital Balance* que "a própria palavra 'câncer' é tida como capaz de matar alguns pacientes que não sucumbiriam (tão rapidamente) ao mal de que sofrem." Por outro lado, negar aos pacientes a exata noção do que está ocorrendo com eles seria subtrair-lhes a força de lidar com a situação.

O dr. Manninger, defendia que devia-se evitar o que ele chamava de paternalismo médico. "Os pacientes que nos consultam por causa de seu sofrimento, sua aflição e sua impotência", prossegue, "têm todo o direito de ressentir-se por estarem sendo inscritos num index condenatório." (apud SONTAG, 1984). Desta forma, ficar dizendo ao paciente que ele irá melhorar ou que a sua enfermidade é tratável, mas ele percebendo que de uma

forma ou de outra é isolado do restante da sociedade, já o leva a perceber-se como inscrito num índice de exclusão. “O câncer é solidão!” afirma V.M (2019). Solidão é um conjunto de outras coisas a enfrentar. “Enfrentar o preconceito da mutilação, enfrentar o medo dos exames posteriores, enfrentar as noites sozinha em que acordava sempre às três e não tinha com quem conversar”. Enfrentar o medo de ter medo.

Dizer ou não dizer ao paciente, com todas as letras, qual a sua real situação pode ser uma decisão difícil para os médicos e delicada de manejar pelo profissional de psicologia. Todavia, dentro dos conselhos do Dr. Manniger (apud Sontag, 1984) ele indica que: “Nossa função é ajudar estas pessoas e não afligi-las mais” no que é segundado por Sontag (1984;p.11) que afirma: “A solução não está em sonegar a verdade aos cancerosos, mas em retificar a concepção da doença, em desmitificá-la”.

Parece haver entre os pacientes e parentes do Hospital por nós estudado<sup>4</sup> um claro dilema ou uma luta interna entre dizer ou não dizer ao seu familiar toda a verdade sobre a doença. Desconhecendo, às vezes, que nem eles mesmos e nem os médicos sabem toda “A” verdade. Um câncer é algo não apenas insidioso, mas nebuloso. Obscuro até mesmo para os mais sofisticados equipamentos. As novas tecnologias apontam a etiologia, o formato, a extensão de um câncer, mas não lhes pode prever o desenvolvimento. Portanto, “toda” verdade que se possa dizer ao paciente, ainda não é a integral certeza. Por isto, mente-se ao paciente. E, como afirma ainda Sontag (1984)

“Mente-se aos pacientes cancerosos não só porque a doença é (ou é tida como) uma sentença de morte, mas porque é considerada obscena, no sentido original da palavra: de mau presságio, abominável, repugnante aos sentidos.”

Durante muito tempo, o câncer foi considerado uma punição divina, principalmente pelo seu caráter misterioso. Além do que, o próprio paciente pode ver em seu acometimento algo de sobrenatural. Em uma das diferentes fases do seu processo de tratamento (que segundo ela comportou o diagnóstico, o medo de morrer, o medo do preconceito, a tristeza, a aceitação e a solidão) V.M diz ter pensado que: “...foi assim que me senti como se alguém ou alguma força, emanada de uma vingança estranha puxasse meu chão.”

---

<sup>4</sup>Faz-se necessário ressaltar que mesmo as pessoas que nos enviaram depoimentos escritos foram, em algum momento, tratadas no mesmo Hospital e, conseqüentemente, tiveram as mesmas condições de tratamento.

E mesmo em países considerados muito desenvolvidos o tabu sobre o falar a respeito do câncer permaneceu firme por muitos anos. Na Itália e na França, até bem poucos anos atrás, não se comunicava ao paciente o seu estado de saúde ou de adoecimento. Já nos EUA, a partir de 1966 com a Lei de Liberdade de Informação, e até porque os riscos de um tratamento inadequado ou ineficaz poderiam recair sobre os médicos, o diagnóstico passou a ser comunicado diretamente ao paciente para que ele também se implicasse no tratamento, mantendo-se sabedor do máximo possível da extensão de sua enfermidade.

O fato de que a partir dos anos 2000 inúmeros políticos, artistas, esportistas terem passado a divulgar o seu diagnóstico de câncer e inclusive se exposto às câmeras e holofotes da imprensa como exemplos de superação e atuação contra a doença, em muito tem ajudado a quebrar este estigma sobre a doença. Contudo, também esta exposição excessiva às mídias sociais passa a gerar no paciente comum uma falsa impressão de que tudo ele sabe sobre o “seu tipo” de câncer, gerando até comparações positivas e negativas com as pessoas famosas ou de sua admiração política, esportiva ou artística.<sup>5</sup> Todavia, no mundo real, o paciente convive com pessoas reais e a maioria delas dotadas apenas dos elementos do senso comum, o que dificulta para o paciente estabelecer um diálogo positivo e compreensivo sobre a doença. Numa das passagens mais tocantes de seu depoimento nos informa V.M (2019)

“...expus minha doença e minha vida particular na Internet, andava careca numa cidade pequena e as pessoas visivelmente se espantavam. ...me paravam pra elogiar: Nossa tu vai ficar boa, pois estás forte. Por dentro imaginava aquela pessoa me olhando no caixão e eu não queria isso. Queria viver!

É este querer viver que faz com que as pessoas procurem um médico, um hospital, um tratamento, um diagnóstico. Todavia, na malha discursiva e metafórica em que está

---

<sup>5</sup>Veja-se por exemplo os casos dos ex-presidentes Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Roussef, que foram acometidos por câncer e, após intenso tratamento nos melhores hospitais de São Paulo recuperaram-se e voltaram à ativa, tendo enfrentado várias lutas pessoais e políticas. Já o ex-vice-presidente de Lula, o sr. José de Alencar serviu de alento a vários portadores de câncer após vencer mais de 25 cirurgias contra a devastadora metástase que se espalhou nele ao longo de mais de 12 anos de doloroso e constante tratamento. Também artistas como apresentadora de TV Ana Maria Braga e a jornalista Ana Furtado recentemente passaram por tratamentos fortíssimos, mantendo porém suas aparições diárias ou semanais na TV sem isolar-se de seus fãs ou telespectadores, mostrando-lhes que é possível conviver e trabalhar mesmo acometidas pelas formas mais brandas da doença. Esta é uma mudança de paradigma que em muito ajuda às pessoas comuns a quererem continuar lutando pela vida.

enovelada a doença há muito mais de ocultamento do que revelação. Sobretudo em virtude do grande poder concedido aos médicos e aos nosocômios.

### III – A fala do saber hospitalar e o silêncio dos pacientes

O hospital da FAP (Fundação Alvares Penteado) funciona em Campina Grande há 54 anos e possui um setor de oncologia. Em breves palavras, a própria página da *web* do Hospital, em dois breves e pequenos parágrafos, nos informa quais são as ações e paliativos que podem ser usados na ajuda ao paciente oncológico e, em resumo, a ação do psicólogo é colocada nos seguintes termos:

O Serviço de Psicologia do Hospital da FAP tem como proposta, acolher os pacientes em oncologia de acordo com a demanda do seu Centro de Oncologia, visando um atendimento humanizado não apenas junto ao paciente como também aos familiares dos mesmos. Atuando na promoção do bem-estar físico e emocional aos indivíduos em sofrimento por decorrência da doença.

e, entendendo que alguns pacientes já chegam ao serviço hospitalar em fase avançada, serviço de Oncologia determina os princípios que devem guiar os cuidados paliativos para pacientes:

- Fornecer alívio para a dor e outros sintomas estressantes como astenia, anorexia, dispneia e outras emergências oncológicas.
- Reafirmar a vida e a morte como processos naturais;
- Não apressar ou adiar a morte;
- Oferecer um sistema de suporte para ajudar os pacientes a viverem o mais ativo possível;
- Oferecer um sistema de apoio para ajudar a família a lidar com a doença do paciente em seu próprio ambiente;
- Usar uma abordagem interdisciplinar para acessar necessidades clínicas e psicossociais dos pacientes e suas famílias, incluindo aconselhamento e suporte ao luto.

Todas estas ações previstas ou propostas acima podem ser realmente experimentadas e efetivadas na experiência da psicologia hospitalar. Muitas vezes o paciente está numa situação que, em virtude de sua idade ou da severidade de seu quadro, não consegue mais comunicar-se com facilidade com os parentes e com os membros da equipe de saúde, como é o caso do

sr. O.F, 92 anos, acometido de câncer de próstata, afetado também nos dois pulmões e com os rins em mal funcionamento, o que o impede inclusive de receber os cuidados da hemodiálise. O sr. O.F já não responde por si, e a sua acompanhante, srta. L se disponibiliza a acompanhá-lo no que ela mesmo denomina de “momentos difíceis”.

Num caso como este, torna-se claro, que se pouco o profissional de psicologia pode fazer em relação ao paciente propriamente, uma escuta acurada da acompanhante é fundamental, pois a mesma, embora jovem e com disponibilidade de acompanhar o paciente, queixa-se de distúrbios do sono, crises de ansiedade, além de remeter-se a vários casos de pessoas suas conhecidas que desenvolveram um quadro do que ela chamou de “crise nervosa”, tendo inclusive uma destas pessoas chegado à tentativa de suicídio.

A análise do discurso desta acompanhante, nos permite indagar se a exposição dela a uma situação tão limítrofe entre a vida dela e a morte de seu paciente, não esteja impactando-a ao ponto de direcioná-la para este tipo de conversa ou para a constante observação de casos similares. Desta forma, acreditamos que manejar esta escuta e a (re)elaboração de uma espécie de luto antecipado é fundamental por parte do profissional de psicologia, pois neste caso específico pode-se ajudar mais a acompanhante do que ao paciente. Ela fala por ele e por ela. O corpo dela fala da necessidade de vida e da esperança da cura. O dele direciona-se apressadamente para a finitude e para a morte.

Importante ainda ressaltar que os parentes dos pacientes sempre fazem referência aos médicos que os atenderam, formulando um juízo de valor se estes são bons profissionais ou não, tomando como base a capacidade destes de explicar e explicitar as condições do (da) paciente. Para alguns parentes o fato do médico conseguir dizer se o paciente tem ou não condições de se curar é um fator importantíssimo para o processo e sucesso da cura. Destarte, nota-se que o poder advindo do saber médico ainda é muito forte e arraigado na cultura dos pacientes. Saber e poder este construído historicamente ao longo do tempo e profundamente enraizado no inconsciente coletivo. Se o médico disse é verdade.<sup>6</sup>

Muitos pacientes e acompanhantes que se dispuseram a falar conosco em nosso trabalho de escuta parecem ter esta fé no discurso da medicina e uma extremada

---

<sup>6</sup>Segundo Foucault, os hospitais não eram apenas um local de tratamento, mas também um local de produção do saber médico, visto que esta construção ocorre a partir da observação, da prática e das trocas informações realizadas entre os médicos. FOUCAULT, Michel – Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. **Coleção Ditos e Escritos**; Vol.VII; Rio de Janeiro : Editora Forense, 2011; p.458



confiabilidade nos exames laboratoriais. A sra. M. acompanhante da sra. M.M.C, 28 anos, que teve que retirar a tireóide, expressa bem isto quando afirma que: “minha irmã está muito bem, porque consegue entender o que está acontecendo com ela e sabe que não é nada grave. Porque nós somos mais instruídas.” Este tipo de informação ou afirmativa nos parece sintomática de uma gradação de saberes ou de uma vontade de saber. Quanto mais sabemos sobre a doença e quanto mais saberes de outros campos temos, mais fácil fica suportar o impacto da notícia sobre nós e sobre os parentes.

Isto parece contrariar a noção de boa morte muito difundida entre médicos e profissionais de saúde até os anos 1980. Ainda segundo Susan Sontag (1984)

A política de confundir os cancerosos sobre a natureza da sua doença reflete a convicção de que, para as pessoas que estão morrendo, é melhor que sejam poupadas dessa notícia, e de que a boa morte é a repentina, e a melhor de todas é a que ocorre quando estamos inconscientes ou adormecidos. Também a moderna rejeição da morte não explica o alcance da mentira e o desejo de ouvir mentiras.

Assim, entre “mentiras” e “ocultações” possíveis os pacientes e seus parentes vão circulando pelos corredores do Hospital, comparando-se aos que eles acreditam estar em estado mais grave ou em estado mais animadores. V.M (2019) ainda nos informa que: “O tratamento foi a fase melhor, pois conheci e convivi com pessoas como eu, piores, melhores. Recebi muito afeto nessa fase, sobretudo das pessoas de lá da FAP”.

#### **IV – O desastre narrativo**

Nem todos, contudo, parecem admirar ou reconhecer o impacto deste cuidado que os profissionais de saúde tem para com eles. Encontram-se numa situação tão tensa, que seu único objetivo é sobreviver. Quem está nas grandes enfermarias coletivas parece desejar estar sozinho num quarto individual, privado. Os que já conseguem erguer-se sem ajuda parecem ansiar por caminhar pelos corredores e pátios sem uma supervisão dos parentes ou do corpo médico. O que os une é a vontade de ir para casa. Voltar para os seus afazeres, para os seus filhos e netos, para as suas lutas e mesmo aborrecimentos diários.

Nos dizia “Seu D.”, que tinha cirurgia, para a retirada de um câncer de pele numa região da face, marcada para dali a cinco dias, que: “Estou bem. Devo estar bem, pois nunca fiquei doente. Nunca fui a um hospital. E agora, é só receber o resultado do exame, que serei operado segunda feira. Mas logo vou voltar para minha casa!”

Podemos dizer que neste tipo de paciente se instala o que o autor francês Paul Ricoeur chama de “desastre narrativo”. Segundo ele, o sofrimento produz uma separação entre o eu e o mundo, incluindo-se aí, obviamente, o outro. A luta que se instala dentro do sujeito é uma luta entre o tempo que teve (memórias) e o tempo que lhe resta (o tempo da espera - pela cura ou pela morte) (RICOUEUR, apud RASIA, 2006).

Em presença de uma doença tão grave, mesmo quem não lhe conhece a extensão oscila entre o imaginário criado em torno da doença, que é o conjunto de construções imagético discursivas sobre a mesma, e o simbólico, que seria aquilo que o doente consegue simbolizar, tratar por outro nome, deslocar da palavra. Segundo Rasia (2003) “estas construções discursivas, que se manifestam através de falas particulares, são, na verdade, produzidas socialmente.” Todos os discursos sociais que circulam sobre a doença câncer colaboram para que o doente adentre um imaginário sobre ela e, às vezes, consiga simbolizá-la de outra maneira. V.M (2019) nos diz em seu relato: “...mas na minha cabeça, sou uma eterna paciente oncológica. Meu corpo funciona em torno de tudo que passei.” Corpo e mente não se separam, embora, por vezes o paciente queira que os outros esqueçam que ele esteve ou está doente.

Por outro lado, ainda segundo Rasia (2006) “o imaginário sobre o câncer atua no doente, produzindo comportamentos de negação da doença, de recusa à palavra e a interação ao mesmo tempo, de uma certa alienação em relação à condição subjetiva”.<sup>7</sup>

Os pacientes escutados por nós em nossa atividade de Estágio Supervisionado e os depoimentos escritos e a nós dirigidos parecem confirmar a premissa de que eles buscam construir uma narrativa que faça sentido, quando mais nada parece fazer ou ter sentido. Neste processo de imaginarização<sup>8</sup> tais pacientes podem “recuperar sua potência de narrar, de dizer de si e do outro, recuperando o espaço da alteridade (do reconhecimento de si e do outro) da interação através da palavra que dirige e tendo como objeto deste processo seu sofrimento.” (RASIA, 2003;p.8).

Quando os acompanhantes falam sobre seus pacientes eles se remetem a um outro que lhes parece bastante familiar e ao mesmo tempo distante. O seu paciente ou quem ele está acompanhando parece habitar um mundo diferente do dele (de pessoa sadia). Por outro lado, as pessoas que não estão acometidas por um tipo de câncer parecem querer sempre

<sup>7</sup>RASIA, Miguel – *Imaginário e simbólico em pacientes com câncer: Análise de duas narrativas*.in: Revista Mediações; v.11 nº 2;p.65-82 – jul-dez, 2006.

<sup>8</sup>O conceito de imaginarização é pensado por RASIA, 2006 para explicar este processo de imagens que vão sendo socialmente criadas em torno da doença. Como por exemplo a imagem de “guerra a ser vencida”.

falar sobre a enfermidade do doente. Como nos lembra V.M (2019) as pessoas “não falam mais de tua profissão, poesia, da sua vida dentro da normalidade. Falam do teu cabelo, do teu corpo, do teu peito!” Desta forma, há o paciente que não quer falar de si e o acompanhante que só fala de seu enfermo, descuidando-se por vezes de seu processo de adoecimento por aproximação. Diante da queixa, às vezes, tão extrema do outro, o acompanhante fala abundantemente sobre o outro e muito pouco de si mesmo. É nestes traços de subjetividade que o profissional de psicologia pode descortinar algum sentido, encontrar algum elo entre a dor de si e do outro.

A escuta especializada proposta pela psicanálise pode ajudar a estas pessoas, pacientes e acompanhantes, a encontrar-se em si mesmos. Como afirmam Falcão e Macedo (2006) citados por Daher: “A escuta de si e a apropriação das próprias palavras, tornam-se um instrumento hábil no desbravamento dos territórios mais desconhecidos, uma vez que o saber encontra-se no próprio sujeito, cabendo a quem oferece a escuta, conduzir tal descoberta.” (DAHER et al.2017;p.153). Falar da doença não é o mesmo de falar de si, mas alguns pacientes como “Seu” D. parece antever a diferença de seus tempos de saúde e agora enfermidade.

“Seu” D. é um homem de pele clara, homem do campo, que viveu a vida toda em seu pequeno município e, segundo ele, “numa terra pequeninha, dividida entre muitos irmãos.” Talvez nunca tenha se preocupado com uma proteção mais efetiva para a sua alva cútis. A cultura ou o meio cultural no qual “Seu” D. está inserido, entre as serras e vales do Curimataú paraibano, não lhe permitem fazer grandes elucubrações sobre a sua enfermidade. A morte não lhe vem à mente. A doença lhe parece leve e passageira. Resolvida com exames, remédios, uma pequena cirurgia e muita fé no seu Deus!

A sua grande preocupação parece ser com o tempo que, nas dependências do Hospital, parece não passar. Seu relógio, retirado do braço na hora dos procedimentos do exame, parece lhe fazer falta. A marca indelével do mesmo sobre a sua pele é a lembrança constante de que o tempo de todos nós se esvai e ele, agora sentado na cama onde espera o resultado do derradeiro e talvez definitivo exame, arruma caprichosamente o relógio sobre o colchão.

“Seu” D. perdeu algumas horas internado, mas não parece querer perder a vida num leito de hospital onde todos parecem iguais. Quer voltar para casa. Aproveitar seus dias, conviver com seus familiares, cuidar de seus “bichos”. Ele não sabe teoricamente que o tempo é uma invenção dos homens e que o relógio é apenas mais um instrumento para

marcá-lo. O tempo de “Seu” D. é outro. É marcado pelos ritmos da Natureza, pelo cantar dos pássaros, pelo nascer do sol, pelo recolher-se das aves ao final da tarde. A noção de evolução da doença lhe é estranha. Não a compreende nem parece querer compreendê-la. A medicina há de lhe curar. Foi o que lhe disseram. “Seu” D., antes de nossa partida e de encerrar nossa escuta, ergue os olhos pela primeira vez e os seus olhos são claros como a certeza de que sairá dali vivo, porque a vida o espera lá fora, entre serras e vales, longe das palavras herméticas dos médicos, dos complexos nomes dos tratamentos e, principalmente, longe das metáforas da vida e da morte.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAHER, Ana Cláudia Broza; ORTOLAN, Maria Lúcia Mantovanelli; SEI, Maíra Bonafé & VICTRIO, Kawane Chudis – Plantão psicológico a partir de uma escuta psicanalítica In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.38, n.2, p.147-158, jul./dez.2017.

ESTEVES, Sabrynny Neves & LAGUÁRDIA, Nádia – A importância da escuta psicológica. In: **Revista de Psicologia**; Centro Universitário Newton Paiva.

FONSECA, Renata da & CASTRO, Marcelo Matta de – A importância da atuação do psicólogo junto a pacientes com câncer: uma abordagem psico-oncológica In: **Psicologia e Saúde em Debate**; s/l;Outubro, 2016:2 (edição Especial) 54-72

FOUCAULT, Michel – Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. **Coleção Ditos e Escritos**; Vol.VII; Rio de Janeiro : Editora Forense, 2011; p.458

MACEDO, Mônica Medeiros Kother & FALCÃO, Carolina Neumann de Barros – A escuta psicanalítica e a psicanálise da escuta in: **Psyché** – Ano IX – nº 15 – São Paulo – jan-jun/2005 – p.65-76.

RASIA, Miguel – *Imaginário e simbólico em pacientes com câncer: Análise de duas narrativas*.in: **Revista Mediações**; v.11 nº 2;p.65-82 – jul-dez, 2006.

SONTAG, Susan - **A doença e suas metáforas**; Rio de Janeiro : Graal Editora; 1984. Existe uma edição mais recente desta obra pela Companhia das Letras : São Paulo; 2008 (Coleção Companhia de Bolso)

V. M – Depoimento concedido por escrito ao autor no dia 15/05/2019

## **ZIKA VÍRUS E MICROCEFALIA: UM ESTUDO DA EFICÁCIA DAS POLÍTICAS DE SAÚDE PÚBLICAS EM PATOLOGIAS TROPICAIS PARA A PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA**

Raiff Ramalho dos Santos <sup>1</sup>

Dra. Monica Lucia Cavalcanti de Albuquerque Duarte-Mariz <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Atualmente existem evidências que apontam não só a transmissão do Zika vírus por meio de insetos, mas também verticalmente, da mãe infectada com o vírus Zika durante a gestação para o feto ou recém-nascido durante o parto, sendo esta, a transmissão congênita. Por essa razão, a presente pesquisa pretende investigar a eficácia das políticas de saúde pública existentes em combate das arboviroses, especificamente do Zika Vírus. Dessa forma, o principal objetivo é analisar a atuação do governo brasileiro perante a ineficácia ou inexistência de políticas de saúde pública, quanto a qualidade ou existência de diagnósticos e tratamentos de pacientes portadores de microcefalia. Para este fim, o estudo utilizou do método indutivo e tem como procedimentos metodológicos exploratória e descritiva quanto aos seus fins; bibliográfica, documental quanto aos seus meios; e qualitativa quanto a forma de abordagem. Percebe-se que a realização dos trabalhos de enfrentamento ao arbovírus no município de Campina Grande - PB ocorrem de forma hierarquizada para elaboração e implementação dos planos de enfrentamento, seguindo um cronograma vindo do Ministério da Saúde, onde a estratégia de elaboração dos planos passa pelo nível federal, estadual e municipal. Campina Grande vem se consolidando em oferecer tratamento aos pacientes portadores de microcefalia, pois disponibiliza do Instituto Professor Joaquim Amorim Neto (IPESQ), que é centro de referência no tratamento dessa patologia, contribuindo para o bem-estar dessas famílias, oferecendo dignidade humana aos portadores de microcefalia.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Microcefalia. Estado de Bem-Estar Social

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo intitulado “Zika vírus e microcefalia: um estudo da eficácia das políticas de saúde públicas em patologias tropicais para a promoção da dignidade humana” tem como principal objetivo analisar a atuação do governo brasileiro perante a ineficácia ou inexistência de políticas de saúde pública, quanto a qualidade ou existência de diagnósticos e tratamentos de pacientes portadores de microcefalia. Tem como objetivos específicos: a) Identificar as origens do Estado de Bem-Estar Social que permitiram o desenvolvimento atual das políticas de saúde pública brasileira; b) Conhecer quais políticas de saúde públicas foram desenvolvidas após o surto de Zika no Brasil no período de 2015-2016, especificamente no estado da Paraíba e, c) abordar os impactos sociais e paliativo do Instituto Professor Joaquim Amorim Neto (IPESQ) no tratamento de portadores com microcefalia no município de Campina Grande – PB.

<sup>1</sup> Graduando em Ciência da Computação UEPB; Graduado em Direito – UEPB; Especialista em Prática Judiciante ESMA-PB/UEPB; Advogado. raiffhramalho@gmail.com, [raiffhramalho@gmail.com](mailto:raiffhramalho@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor orientador(a): Doutora, UEPB, [monica.dte@gmail.com](mailto:monica.dte@gmail.com).

Nesse contexto, propõem-se o seguinte problema: Sabe-se que casos de arboviroses são comuns em países tropicais, onde há condições biológicas para que o vetor *Aedes Aegypti* proliferem de maneira exponencial tornando um problema de saúde pública. Sendo assim, as atuais políticas de saúde pública implementadas pelo governo federal, estadual e municipal são eficazes para combater e tratar os pacientes diagnosticados com microcefalia dando-lhes dignidade humana? Diante da precariedade da estrutura base da saúde pública no Brasil percebe-se que os pacientes com microcefalia tiveram que deslocar para cidades de médio ou grande porte para receber os devidos tratamentos paliativos e obter auxílio por parte do Estado, como se verifica no município de Campina Grande – PB. Entretanto, as políticas de saúde pública existentes no Brasil, tem primeiramente o intuito de erradicar ou controlar as arboviroses ficando comprometida a pesquisa e investimentos para tratar das consequências geradas por essas patologias nos brasileiros.

A escolha do tema como objeto de estudo encontra-se em relevantes experiências vivenciadas pelo autor em palestras e congressos de direito à saúde, na época da graduação e pós-graduação *lato sensu*, bem como as pesquisas desenvolvidas pela Dra. Adriana de Oliveira Melo sobre a relação Zika com a patologia microcefalia. Sendo assim, além de colaborar para conhecimento acadêmico e para o desempenho dos gestores públicos (federal, estadual e municipal) na elaboração, este trabalho contribui para a geração de conhecimento para a sociedade sobre a eficácia e criação de novas políticas de saúde públicas que visem melhorar as condições sanitárias, profiláticas e cuidar das enfermidades que assolam uma nação, cumprindo com o art. 196 da Constituição Federal, que trata sobre a saúde no Brasil.

## **METODOLOGIA**

Quanto aos tipos de métodos científicos utilizados na pesquisa, esta classifica-se como indutiva e observacional. Indutiva pois busca fundamentar-se na generalização de propriedades comuns em determinado número de casos possíveis de serem observados em todas as ocorrências de fatos similares que seja verificada no futuro; Observacional pois se trata do primeiro método adotado nas ciências sociais, jurídicas e humanas na análise de fenômenos. (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2014; LAKATOS, 2018).

Conforme a classificação promovida por Vergara (2016), do qual a pesquisa pode ser quanto aos fins e quanto aos meios, sendo apresentados de modo claro o processo metodológico que será utilizado esse artigo. Quanto aos fins, a pesquisa será exploratória,

descritiva e explicativa. Exploratória pois, a buscará informações encontradas em teses, dissertações, livros, artigos, periódicos e outros que instiga na busca de informações para concretizar os objetivos dessa pesquisa. Descritivo, pois visa descrever a concretização das políticas públicas de saúde existentes no Brasil e sua eficácia quanto ao problema da microcefalia, principalmente para o município de Campina Grande – PB. Explicativa, pois visa esclarecer quais os fatores levaram ao surto de Zika em 2016, principalmente na região Nordeste, bem como o empenho do município de Campina Grande – PB em oferecer tratamentos paliativos aos portadores de microcefalia.

Quanto aos meios, a pesquisa compreenderá de bibliográfica pois buscará aproximar o pesquisador do problema apontado, representando um estudo sistematizado desenvolvido com material obtido em legislação, artigos científicos, livros, dissertações, teses e outros, que são acessíveis para o público, que contribuíram para o embasamento do referencial teórico pois a fundamentação teórica-metodológica da pesquisa, bem como a investigação dos seguintes assuntos: políticas públicas, saúde, Estado de bem-estar social, governo, dignidade da pessoa humana e outros.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A INFLUÊNCIA DO WELFARE STATE NA FORMAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À SAÚDE NO BRASIL**

A sociedade moderna deste século XXI é marcada pelas seguintes dimensões: a presença hegemônica do Ocidente, em termos de valores culturais e financeiros; o acelerado desenvolvimento tecnológico e de meios de comunicação; desintegração de antigos padrões de relacionamento social; individualidade, do liberalismo e do consumo como satisfação última, oriundos das mudanças de organização social do século XVIII (GIDDENS, 1991). Nesse contexto, Weber (2002) destaca que o capitalismo é a força mais decisiva da vida moderna, entendendo esse autor que o capitalismo identifica-se em busca do lucro, sempre renovado por meio da empresa permanente, capitalista e racional, no qual se predomina dois tipos de classes: burguesia e trabalhadora. Na tentativa de equilibrar as relações de propriedade privada e o Estado legitimado e tributarista, apareceram práticas que remontam ao surgimento da moderna instituição assistencial social e de saúde denominada de política do bem-estar social.

Assim, o surgimento do *Welfare state* pode ser entendido como uma fonte de poder, pois movimenta os autores sociais em busca de recursos econômicos e políticos, sendo, inclusive suficiente para manter uma unidade de classe. O surgimento da sociedade de massas determinou que questões como saúde, educação, consumo, transporte, alimentação, poluição e tantas fizeram parte da pauta de reivindicação de amplos setores da coletividade que objetivaram melhores condições de trabalho e dignidade humana nos aspectos de habitação, saúde, lazer, previdência entre outros (REGONINI, 1986; BOBBIO, 1992).

Desse modo, o desenvolvimento do *Welfare State* pode ser creditado em duas razões: a política, expressada por meio da luta pela consagração legislativa e a consequente efetivação prática dos direitos individuais, dos direitos políticos e, finalmente, dos direitos sociais e econômicos; econômico, que se manifesta na transformação da sociedade agrária em industrial, deixando visível que o desenvolvimento da indústria impõem o acatamento e a solução do problema da segurança social. Assim, o Estado Social significou trazer de volta um sentido material da lei, na busca de redução das desigualdades sociais e procurando, garantir aos cidadãos um serie de direitos, que vão além da mera liberdade política (CANOTILHO, 1999).

Em suma, os direitos sociais, também denominados de direitos fundamentais de segunda geração e direitos de isonomia, próprios do Estado Social Democrático de Direito, são entendidos como direitos da pessoa humana situada na sociedade como direitos da pessoa humana situada na sociedade ou direitos relativos às relações sociais, econômicas ou culturais que o indivíduo desenvolve no curso de sua vida. Portanto, a garantia institucional que o Estado, como expressão da coletividade organizada, dá esses direitos é a implementação dos serviços públicos a eles pertinentes. De fato, a saúde pública sempre significou atenção médica preventiva ou curativa, por isso planos de saneamento e higienização forma os precursores do direito social à saúde, bem como reflete o progresso da ciência e da tecnologia médicas, pois a compreensão da natureza e da causa da enfermidade fornece uma base para o controle e a ação preventiva; por outro lado, para aplicação efetiva deste primeiro aspecto, é necessária, também, a participação de elementos não-médicos, notadamente fatores econômicos e sociais contribuintes (ROSEN, 1979; KUNTZ, 1997).

As políticas públicas surgiram como forma de responder aos anseios sociais, auxiliando em resolução de problemas identificados pela coletividade e publicizados de forma que os governantes enxerguem a necessidade de intervir e também reconheçam que tal política trará benefícios aos seus governos. Por sua vez, originar uma política pública é delicado e complexo, pois permite inter-relações e conexões que precisam ser analisadas amplamente na consolidação



do Estado Democrático de Direito, permitindo aos cidadãos usufruírem de seus direitos e benefícios. Compreender como as políticas públicas surgiram, a forma como foram postas em prática e seu efeito na sociedade é vital para o sucesso das mesmas. Foi nos Estados Unidos (EUA), na década de 1950, denominada de *policy science*; na Alemanha, que houve uma preocupação com determinados campos da política. Mas sua atuação ganhou força nos anos de 1970, quando com a ascensão da sociodemocracia, o planejamento e as políticas setoriais foram ampliados. (FREY, 2000; SECCHI, 2014, OLIVEIRA, 2018).

Após as décadas de 1960, no mundo ocidental, e de 1980 no Brasil, a Ciência Política inclui as políticas públicas entre as suas ênfases. O nascimento das *policy sciences* deu visibilidade às políticas sociais, pois permitiu a ampliação dos estudos na área, sistematizando/organizando as pesquisas sobre o assunto, e permitindo a análise destas políticas obedecendo a modelos, respeitando teorias e métodos científicos. É necessário distinguir entre política pública de decisão política. A política pública são várias decisões, além disso, requer diversas ações estrategicamente selecionadas para colocar em prática as decisões tomadas. A decisão política, corresponde a uma escolha entre várias alternativas, obedecendo à hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis num contexto de relações de poder e conflito (BOBBIO, 2002; RUA; ROMANINI, 2013; SECCHI, 2014).

Na análise das políticas públicas o setor saúde em particular parece ter sido negligenciado, o que despertou as iniciativas da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) em modificar as estruturas no campo da saúde pública. O Banco Mundial tem incentivado pesquisas e ações da saúde pública na sociedade contemporânea, que permitiram o desenvolvimento, aperfeiçoamento e a expansão da área da saúde coletiva (TERRIS, 1992; WALT; GILSON, 1994; NUNES, 1996; DYE, 2010).

De fato, o movimento de Saúde Coletiva teve papel decisório na criação do Sistema Único de Saúde (SUS), surgimento de Programa de Saúde da Família (PSF), os Centros de Assistência Psicossocial (CAPS) entre outros que permitiram uma certa flexibilidade e consequente receptividade por parte da cultura médico-hospitalar com relação às implicações sociais da prática da saúde. De certa forma, no campo das políticas de saúde há um predomínio da tradição Marxista e a escola Estruturalista na relação saúde e Estado. Quanto aos caso de microcefalia, os estados da federação continuam o debate sobre a implementação de políticas públicas específicas aos portadores de microcefalia. (MINAYO, 1989; BODSTEIN, 1997).

### 4.3 ZIKA E A MICROCEFALIA NO MUNICÍPIOS BRASILEIROS

A microcefalia é uma malformação congênita em que o cérebro não se desenvolve de maneira adequada: o perímetro cefálico dos recém-nascidos é menor que dois desvios-padrão da média para idade e sexo, podendo levar a alterações cerebrais e problemas no desenvolvimento neurológico. Contudo, o diagnóstico, desse evento, durante a gestação não é preciso. A prevalência de nascimento de microcefalia neonatal e outras malformações do sistema nervoso central aumentou consideravelmente entre 2015 e meados de 2016, no Brasil. Vários estudos sugeriram associação entre esses achados e a infecção pelo vírus Zika durante surtos no Brasil e na Polinésia Francesa. A maioria das infecções foram assintomáticas (MELO, 2016; SOUZA, 2016; VARGAS, 2016).

Não existe tratamento específico para a microcefalia contudo, o SUS oferece um suporte que pode auxiliar no desenvolvimento do bebê e da criança. Com o aumento de casos no período de 2015-2016, o Ministério da Saúde elaborou o Protocolo de atenção e resposta à ocorrência de microcefalia e/ou alterações do Sistema Nervoso Central (SNC), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde. Este protocolo visa orientar as ações para a atenção às mulheres em idade fértil, gestantes, puérperas e recém-nascidos com microcefalia e/ou alterações do Sistema Nervoso Central. Além de apoiar a identificação de serviços de saúde de referência no tratamento e o fluxo de atendimento necessários para essa população. As arboviroses tratam-se de doenças causadas pelos denominados arbovírus, vírus transmitidos por artrópodes, insetos e aracnídeos por meio de picadas. Entre as doenças causadas pelos arbovírus estão a Zika, dengue, febre Chikungunya e febre amarela. Ao todo, são conhecidas 545 espécies de arbovírus, sendo 150 espécies causadoras de doenças em humanos (LOPES, NOZAWA; LINHARES, 2014; BRASIL, 2016).

Segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde, o Nordeste brasileiro apresentou um total de 295.036 casos de dengue registrados até julho de 2016. No que diz respeito à Chikungunya, o Nordeste apresentou a maior taxa de incidência, com 267,8 casos a cada 100 mil habitantes, totalizando 151.488 casos. Também foi confirmada na região a transmissão autóctone de febre pelo Zika vírus, em um total de 66.991 casos, sendo 3.073 deles registrados no estado da Paraíba (BRASIL, 2016).

Com isso, a administração pública veja a saúde sob forma de prioridade do governo, reconhecendo a importância da prevenção, uma vez que os recursos estejam completos e o Sistema Único de Saúde, não possua todo o conjunto de especialistas para o tratamento de

crianças nascido com microcefalia. Após o surto, a Organização Mundial da Saúde exigiu que o Brasil adotasse medidas para controlar e combater o vírus Zika. As medidas devem continuar a desenvolver novas tecnologias responsáveis por detectar e conter o progresso do vírus, além de centros de atendimento e apoio a pessoas com microcefalia. Deve-se salientar que ninguém pode ser responsável por sua saúde quando existem várias características ambientais, fatores econômicos e sócio-políticos que ameaçam a saúde pública. (DALLARI; MAGGIO, 2017; OMS, 2017).

As políticas de controle de vetores, como *Aedes Aegypti* são insuficientes não apenas por razões orçamentárias e logísticas, mas também pela falta de conscientização da população na alocação correta de resíduos urbanos, como a separação de resíduos sólidos de resíduos orgânicos e a ausência de pontos de coleta (PINTO JUNIOR; PARREIRA; FERRINHO, 2015).

De fato, estabelece-se o vínculo entre os aumentos nos casos de microcefalia em regiões onde não há infraestrutura básica para a população, a oferta de serviços públicos é inexistente ou precária, confirmando a ineficiência da Administração Pública na realização de ações fundamentais, direitos contrários ao princípio da dignidade humana. O acolhimento e assistência financeira a famílias com bebês com microcefalia e, sobretudo, a promoção de pesquisa e tecnologia em instituições nacionais e internacionais, com o objetivo de desenvolver inovações para combater o vírus Zika e, conseqüentemente, reduzir o número de recém-nascidos com microcefalia. A complexidade do controle da epidemia de zika, que requer a ação mais efetiva do poder público, uma vez que as medidas identificadas são as mesmas de 30 anos atrás. Tais medidas não foram suficientes para combater o vetor *Aedes Egphit*, a negligência do governo traz inúmeras conseqüências, como o surto de bebês nascidos com microcefalia, bem como a preocupação com a ausência de plano eficaz de combate ao vetor Aedes (BRASIL, 2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o decreto nº 7.616 de 2011, a situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – ESPIN será declarada, quando da ocorrência das seguintes situações: epidemiológicas, desastres; ou desassistência à população. No caso da tríplice epidemia de Zika de 2014-2016, certas medidas foram adotadas pelo poder executivo federal, tendo em vista a situação de emergência decretada no país, ante o surto epidêmico. Como exemplo, o Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia, criado pelo Grupo Estratégico Interministerial de

Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e Internacional – GEIESPII, abrangendo três eixos: mobilização e combate ao mosquito; atendimento às pessoas; e desenvolvimento tecnológico, educação e pesquisa (BRASIL, 2011).

Com a instituição da Sala Nacional de Coordenação e Controle, para o enfrentamento da Zika Vírus e outras patologias relacionadas ao vetor *Aedes Aegypti*, houve o monitoramento e a intensificação das ações de mobilização e combate desse vetor para o enfrentamento das doenças. Para que possa cumprir os seus objetivos, a sala terá as seguintes atribuições: definir diretrizes para intensificar a mobilização e o combate ao mosquito no país; coordenar as ações dos órgãos federais de disponibilização de recursos humanos, insumos, equipamentos e apoio técnico e logístico, em articulação com órgãos estaduais, distritais, municipais e entes privados envolvidos; monitorar os procedimentos adotados para intensificar as ações de mobilização e combate ao mosquito *Aedes Aegypti*; apoiar e acompanhar a instalação das Salas Estaduais, Distrital e Municipais de Coordenação e Controle. Outra medida adotada pelo governo federal foi a intensificação de campanhas educativas, vistoria e eliminação de eventuais criadouros do mosquito, bem como e a limpeza de instalações públicas de funcionamento de órgãos e entidades do Poder Executivo federal, tendo sido instituído o Comitê de Articulação e Monitoramento das ações de mobilização, com a atribuição de acompanhar e avaliar periodicamente o cumprimento, pelos órgãos e entidades da Poder Executivo federal.

Com a imposição da Lei nº 13.301, de 27 de junho de 2016, trouxe uma série de medidas de vigilância em saúde, quando verificada situação de iminente perigo à saúde pública, pela presença do mosquito *Aedes Aegypti*. Dentre as medidas dispostas, destacam-se as seguintes: instituição de limpeza nos imóveis, com identificação e eliminação de focos de mosquitos e mobilização da comunidade nos sábados; realização de campanhas educativas e de orientação à população, nos meios de comunicação, especialmente às mulheres em idade fértil e as gestantes; realização de visitas a todos os imóveis públicos e particulares, para eliminação do mosquito e de seus criadouros, nas áreas que sejam identificadas como potencial locais de focos de transmissão; e ingresso forçado, nos imóveis públicos e particulares, que estejam em situação de abandono, ou quando haja, ausência ou recusa de pessoa, que não permita o acesso do agente público, que tenha sido designado para a contenção das doenças.

Deve-se atentar que as arboviroses está relacionado também com as omissões e falhas da atuação estatal no âmbito do saneamento básico, na distribuição de água e até mesmo na saúde pública, o que favorece a propagação do mosquito, vetor de transmissão das doenças. Nesse sentido: A doença tem revelado as contradições da sociedade brasileira e do mundo, bem

como do atual modelo de desenvolvimento capitalista neoliberal, tais como: insuficiências do SUS e demais sistemas de saúde, problemas de saneamento, de abastecimento de água, necessidade de políticas de urbanização sustentável, entre outras questões de cunho social, econômico, político e cultural (ABRASCO, 2016 apud NUNES e PIMENTA 2016).

Os altos índices de arboviroses no município de Campina Grande e análise da distribuição espacial do mosquito, nos anos de 2014 a 2016 na cidade, detectaram que um ponto fundamental para os índices elevados verificados, foi a irregularidade da distribuição da água na cidade no período de secas, o que obrigava as pessoas ao armazenamento inadequado de água, e conseqüentemente, favorece o surgimento dos criadouros do mosquito. Outros fatores verificados foram o saneamento básico inadequado, e o abastecimento de água e coleta de lixo insuficientes e inadequados, aumentando consideravelmente o aumento dos criadouros potenciais do mosquito (GONÇALVES, 2017).

Em 2008, o município de Campina Grande – PB, foi implantando O Instituto Professor Joaquim Amorim Neto (IPESQ) de Desenvolvimento, Fomento e Assistência a Pesquisa Científica e Extensão. A instituição é uma organização civil, sem fins lucrativos e de caráter filantrópico. Em 2017 foi criado projeto “Amor Sem Dimensões” no intuito de amparar e ajudar famílias com caso de microcefalia. O corpo médico, em sua maior parte, é composto por voluntários, tendo auxílio da ONG “Fraternidade sem Fronteiras” para manter a instituição. Conta com o apoio da UEPB, UFCG, UNIFACISA, UNICAMP e outros centros de pesquisa, que procuram dá suporte em pesquisas para o avanço em tratamentos da patologia de microcefalia. (IPESQ, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos resultados encontrados, observa-se que a legislação que implementou as medidas, entre os anos de 2015 a 2017 no país, foram colocadas em prática, especialmente, para intensificar as ações de combate específico ao mosquito *Aedes Aegypti*, e para a eliminação dos criadouros do mesmo. No entanto, o combate focado no mosquito não tem se revelado eficaz, ante a outras questões estruturais, que influenciam a disseminação do vetor.

Dentre as soluções eficazes estariam na eliminação dos fatores que favorecem o surgimento e a disseminação do vetor de transmissão, como a melhoria da infraestrutura e saneamento básico, a efetividade nas políticas de resíduos sólidos e de coleta de lixo, e melhorias na distribuição hídrica, o que contraria expressamente o combate exclusivo ao

mosquito, através das medidas adotadas durante a situação epidêmica. Entretanto, a reprodução deste modelo de combate unicamente voltado ao vetor de transmissão, tem demonstrado nos últimos anos, ineficaz, pois não são capazes de eliminar os fatores que favorecem a criação e manutenção dos criadouros que são focos de proliferação do mosquito. Além do mais, pesquisas devem ser istigadas no país para novas soluções contra essas patologias e centros de referência devem ser implantados nos municípios brasileiros para um melhor atendimento em saúde para os portadores de microcefalia, como exemplo o IPESQ em Campina Grande -PB.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Secretaria e Vigilância dm Saúde**. Protocolo de vigilância e resposta à ocorrência de microcefalia e/ou alterações do sistema nervoso central (SNC). 2016 Disponível em: <<http://combateaedes.saude.gov.br/images/sala-de-situacao/MicrocefaliaProtocolo-de-vigilancia-e-resposta-pdf>> Acesso em: 6 de out de 2019;

BRASIL. **Zikazero Estratégia de Resposta ao vírus Zika e o combate ao mosquito transmissor (2017)**. Disponível em: <http://www.casacivil.gov.br/arquivos/estrategia-de-resposta-ao-virus-Zika.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019;

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992;

BODSTEIN, R.C.A. Políticas de serviços de saúde na perspectiva sociológica. In: CANESQUI, AM. **Ciências Sociais e Saúde**. São Paulo: Abrasco, 1997;

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estado de Direito**. Lisboa: Gradiva, 1999;

DALLARI, Sueli Gandolfi; MAGGIO, Marcelo Paulo. **A efetivação jurídico-política do direito à saúde no supremo tribunal federal: a referência paradigmática da SL 47-AGR/PE**. Revista de Direito Sanitário, Brasil, v. 17, n. 3, p. 58-76, mar. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/127776/124773>. Acesso em: 20 out. 2019;

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In Heidemann, F. G.; Salm, J. F. (2010). **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília: Editora UnB, 2010;

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FREY, K. **Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira**. PPGSP/UFSC, Cadernos de Pesquisa, n.18, P. 1-36. Set. 1999.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra. 2016;

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fuker. São Paulo: EDUSP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018;

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

GONÇALVES, C. G.; RODRIGUES, L. R. N., SILVA, S. F. DA, BRASIL, D. P. e orientado por GAMBARRA, W. P. T.. **Distribuição Espacial de Aedes Aegypti (linnaeus) em Campina Grande, Estado da Paraíba.** In: Anais II CONBRACIS. V. 1, 2017, ISSN 2525-6696. Disponível em: Acesso em: 10 out 2018;

INSTITUTO PROFESSOR JOAQUIM AMORIM NETO (IPESQ) (Campina Grande). Entidade Civil (Ed.). **Quem somos.** 2019. Disponível em: <<https://amorsemDIMENSOES.COM.BR/SOBRE/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

KUNZ, B. **A educação profissional em saúde e a realidade social.** Recife: 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017;

LOPES, N.; NOZAWA, C.; LINHARES, R. E. C. Características gerais e epidemiologia dos arbovírus emergentes no Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, v. 5, n. 3, p. 55-64, 2014. Disponível em: <[http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-62232014000300007](http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232014000300007)> Acesso em: 20 de out. 2019;

MARTINS, Liziane; DIONOR, G. A.; CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. F. **Dengue, Zika e Febre Chikungunya: A Abordagem Socioecológica de Saúde a partir se uma questão sociocientífica.** In: Revista da SBEnBio, Número 9, 2016. Disponível em: < <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2129.pdf>> Acesso em: 25. out. .2019;

MELO, A. S. O. et al. **Congenital Zika virus infection: beyond neonatal microcephaly.** Jama neurology, v. 73, n. 12, p. 1407-1416, 2016. Disponível em < <http://jamanetwork.com/journals/jamaneurology/fullarticle/2557231>> Acesso em: 1 de out. de 2019;

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 1999;

NUNES, Everaldo Duarte. **Sobre a sociologia da saúde: origens e desenvolvimento.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública/ FioCruz, 1989;

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Surto do vírus Zika continua um ano após emergência global (2017).** Disponível em: [http://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5343:surto-do-virus-Zika-continua-um-ano-apos-emergencia-global&Itemid=816](http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5343:surto-do-virus-Zika-continua-um-ano-apos-emergencia-global&Itemid=816). Acesso em: 14 out. 2019;

OLIVEIRA, C,F. **A gestão dos serviços de saneamento básico no Brasil.** ScriptaNova: Rev. Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. IX, núm. 194 (73), 1 de agosto de 2018. Disponível em:< <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-73.htm>> Acesso em: 18 out. 2019.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa**, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000. p. 320;

PINTO JÚNIOR, Victor Laerte; LUZ, Kleber. PARREIRA, Ricardo; FERRINHO, Paulo. **Vírus Zika: revisão para clínicos**. Revista Científica da Ordem dos Médicos, Nov-Dec; v. 28, n. 6, p. 760-765, 2015. Disponível em: <https://www.minsaude.gov.br/index.php/documentosite/zika-1/311-virus-zika-revisao-para-clinicos/file>. Acesso em: 15 out. 2019;

REGONINI, Glória. Verbete estado do bem-estar em BOBBIO, Norberto. et al. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB;

ROSEN, George. **Da polícia médica à medicina social: ensaios sobre a história da assistência médica**. Rio de Janeiro: Graal, 1979;

RUA, M.G.; ROMANINI, R. **Para Aprender Políticas Públicas**. Brasília: 2013. IGEPP, 2013. Curso online. Vol. 1 Conceitos e Teorias. Disponível em: [http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para\\_aprender\\_politicas\\_publicas-2013.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf). Acesso em: 11 out. 2019;

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**, 2 Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014;

SOUZA, A. I. et al. **Dengue as a cause of fever during pregnancy: a report of two cases**. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v. 49, n. 3, p. 380-382, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0037-86822016000300380&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822016000300380&lang=pt)>. Acesso em: 18 de out. de 2016

WALT, G. et. al. **“Doing” health policy analysis: methodological and conceptual reflections and challenges**. Health Policy and Planning. 2008;23(5):308-317. doi:10.1093/heapol/czn024. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2515406/>. Acesso em: 19 out. 2019

WEBBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Martin Claret, 2002.

TERRIS, M. Tendências actuales en la salud pública de las Americas. In. **Orhanización Panamericana de la Salud**. La crisis de la salud pública: reflexiones para el debate. Washington, D.C. 1992.

VARGAS, A. et al. Characteristics of the first cases of microcephaly possibly related to Zika virus reported in the Metropolitan Region of Recife, Pernambuco State, Brazil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 25, n. 4, p. 691-700, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-6222016000400691&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-6222016000400691&lang=pt)> Acesso em: 10 de out de 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos de pesquisa em administração**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2016.



## AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO URBANA COMO EFETIVADORAS DOS DIREITOS HUMANOS

Gilson José Julião <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas de inclusão urbana na perspectiva dos direitos humanos. Para isto utilizaremos um método de abordagem qualitativo através de uma revisão bibliográfica acompanhada da análise da legislação sobre o direito à cidade e os direitos humanos. A interdisciplinaridade será seu norte teórico para chegarmos às repostas esperadas como resultado deste trabalho que tem como problemática a premissa da seguinte questão: as Políticas Públicas de Inclusão Urbana são definidas, formuladas, decididas, implementadas e avaliadas na perspectiva dos direitos humanos? Portanto, a problemática desta pesquisa surgiu das inquietações provocadas em estudos preliminares já realizados e da motivação pessoal por ser gestor municipal de políticas públicas de desenvolvimento urbano, o que possibilita uma atuação mais fundamentada na prática cotidiana. Neste sentido, este trabalho tem uma função prática e teórica, e estas junções, tem o intuito de aprimorar o debate acadêmico e, ao mesmo tempo, a intervenção qualificada na elaboração de políticas públicas de inclusão urbana. Percebemos como resultado preliminar deste trabalho que, por meio das cidades e do poder local, é possível efetivar direitos fundamentais para as pessoas, solucionando os mais diversos problemas que devem ser os fins para as políticas públicas.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Inclusão Urbana, Políticas Públicas, Direito à Cidade.

### INTRODUÇÃO

Trabalhos e pesquisas que contemplem direitos humanos, políticas públicas e direito à cidade, como mesmo objeto de estudo, ainda são recentes no mundo acadêmico no tocante a utilização das categorias aqui descritas de forma articulada, porém o que temos são estudos há muito tempo desses conceitos de forma separadas, como é o caso do direito à cidade tratado por Lefebvre desde a década de 1960, e isto faz com que tenhamos curiosidade para desenvolver um estudo que faça esta junção para que possa servir como norte para outras pesquisas. Numa perspectiva interdisciplinar, a Escola dos Annales a partir de uma abordagem introduzida pela História Cultural, importante corrente historiográfica que modificou a forma de pensar a história, trouxe novos paradigmas para abordagens sobre as cidades, pois, esta ciência passou a dialogar com outras áreas como a Sociologia, Filosofia,

---

<sup>1</sup> Pós-graduado pelo Curso de Especialização em Direito da Criança e do Adolescente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Graduado pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Graduado pelo Curso de Direito do Centro Universitário Vale do Ipojuca (UNIFAVIP), gilsonjulião10@gmail.com;

Urbanismo, Antropologia, Ciência Política, Economia e o Direito, ou seja, este artigo tem, em seu bojo, a interdisciplinaridade como norte teórico, pois “a cidade representa o que poderia chamar de um campo de pesquisa e discussão interdisciplinar” (PESAVETO, 2008, p.77).

Neste trabalho teremos como objeto estudar a articulação do conceito de políticas públicas, oriundo do campo das Ciências Políticas, o direito à cidade e os direitos humanos, advindo do Direito, a inclusão urbana sobrevinda do Urbanismo e as questões históricas, antropológicas e sociológicas das questões que envolvem as cidades. Este trabalho tem como objetivo analisar as políticas públicas de inclusão urbana na perspectiva dos direitos humanos.

Há poucos trabalhos que relacionam o campo de estudo jurídico e o das políticas públicas (BUCCI, 2001), como um movimento relativamente recente de interdisciplinaridade no direito. E como destaca Magalhães e Lima (2012), o constitucionalismo pós 1988, ensejou, tanto uma maior sensibilidade para o tema das políticas públicas, quanto uma necessária abertura para o diálogo da teoria jurídica com a sociologia e a ciência política. Para este trabalho buscamos complementar esses estudos dando novo sentido e restabelecendo contato com outras áreas do conhecimento, pois há uma estreita relação entre direito e política, para que possamos chegar às respostas nos campos interdisciplinares da política pública como campo de pesquisa do direito, em especial dos direitos humanos e do direito à cidade.

O objeto deste trabalho busca identificar as potencialidades do diálogo crítico e intelectual entre as políticas públicas e o direito, e os cuidados teóricos e metodológicos que o produtor de conhecimento deve ter ao pesquisar esses campos científicos, tomando como base para o debate o estudo envolvendo a política pública de inclusão urbana como promotora de direitos humanos. Para isto, utiliza-se nesta pesquisa um método de abordagem qualitativo através de uma revisão bibliográfica acompanhada da análise da legislação sobre o direito à cidade e os direitos humanos.

Os estudos sobre os direitos humanos têm uma importância relevante em virtude de sua função norteadora do direito, e alinhar isto à política pública de inclusão urbana faz com que este trabalho tenha uma relevância social devido à importância do diálogo interdisciplinar entre os diversos ramos das ciências humanas. A justificativa teórica desta pesquisa é plausível em virtude da escassez de material bibliográfico e devido o tema não ter sido abordado com afincamento de complexidade que articule as políticas públicas de inclusão urbana na perspectiva dos direitos humanos. Destacamos ainda que a luta pelo fortalecimento dos direitos humanos deve nortear as mais diversas pesquisas do campo jurídico, demonstrando, deste modo, a justificativa prática e social deste artigo.

A relevância deste trabalho consiste no estudo sistemático acerca da relação entre direitos humanos e políticas públicas de inclusão urbana.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho adota uma perspectiva histórica, por meio de uma revisão crítica da literatura sobre direitos humanos e políticas públicas de inclusão urbana, numa lógica internacional e seus reflexos no Brasil.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Conceituando Políticas Públicas**

Segundo Chrispino, existem diversos teóricos que conceituam de distintas formas as políticas públicas e, neste contexto, ele defende que o conceito de políticas públicas é resultado de inúmeras variáveis. As políticas públicas podem ser determinadas pelo critério de distinção quanto aos valores, às ideologias, aos contextos da ética, entre outros fatores e, isto faz com que observemos os desempenhos que os mais diversos formuladores exercem ou fazem delas uma política pública que possibilite uma conexão de ações que contribuam para a solução de um problema na sociedade. Ou seja, “é mediante as políticas públicas que são distribuídos e redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade” (CHRISPINO, 2016, p. 20).

Destacamos que, historicamente, as políticas públicas surgem enquanto ramo do conhecimento acadêmico nos Estados Unidos fugindo da concepção europeia que explicava as políticas públicas dentro dos “desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado” (CHRISPINO, 2016, p. 27). Ainda nesta corrente, Celina Souza destaca que “a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos” (SOUZA, 2006, p. 22), e sendo a política pública uma área de atuação enquanto ação de governo, produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia.

No nosso entendimento, a política pública é uma ação para resolver e solucionar um problema público que esteja afetando negativamente a sociedade, ou seja, política pública é uma ação concreta e efetiva que gerará a possibilidade da solução de um conflito público.

Podemos tomar como exemplo a seguinte situação: imaginemos que um determinado grupo de pessoas não esteja podendo se deslocar para seu local de trabalho devido a cidade ter crescido de forma rápida e desordenada e boa parte dos trabalhadores dessa cidade não tinham suas residências próprias, pois pagavam aluguel próximo dos seus locais de trabalho e em determinada época houve a possibilidade de conquistar sua casa própria através de financiamento do Programa Minha Casa Minha Vida, porém este empreendimento fica distante 15 quilômetros dos locais de trabalho da maioria dos que ali passam a residir. No exemplo citado, fica claro que existe um problema público a ser enfrentado que é a maior distância daqueles trabalhadores de suas residências até seus locais de trabalho. Neste sentido deve haver uma definição de agenda, a formulação da política pública, a tomada de decisão, a implementação e a avaliação da política pública. Portanto, levando em consideração esses processos é possível que haja uma solução para o problema apresentado que, no caso do exemplo acima, seria a política pública de transporte público coletivo, política esta que se encontra inserida no contexto de uma política de inclusão urbana.

### **Considerações acerca dos Direitos Humanos**

As questões relacionadas aos direitos humanos têm diversas explicações, debates, teorias e métodos que tratam sobre o tema, mas queremos aqui fazer uma breve consideração do entendimento acerca desse tema que partirá da perspectiva histórico-sociológica, do direito e da política.

Os direitos humanos são oriundos da produção cotidiana, como conquistas historicamente alcançadas (MAGALHÃES e LIMA, 2012), ou seja, os direitos humanos são uma construção histórica oriunda da “luta pelo direito” (IHERING, 2000) e de tensões permanentes e não resolvidas pela via das soluções tradicionais da sociedade.

Filiando-se a esta lógica histórica dos direitos humanos, a *Introdução da Era dos Direitos* traz os pilares de suas principais teses: “os direitos naturais são direitos históricos; nascem do início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade; torna-se um dos principais indicadores do progresso histórico” (BOBBIO, 2004, p. 2). Nessa mesma vertente, Fábio Konder Comparato (2006) destaca que além da evolução e da construção histórica, os direitos humanos se fundam atrelados à lei e, especialmente, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos. Neste sentido, passaremos a abordar os direitos humanos na lógica do direito.

Na percepção do direito podemos destacar que “os direitos humanos expressam-se mais em princípios do que em regra, isto é, eles em geral são valores que devem ‘compor o espírito’ das demais normas” (BUCCI, 2001, p.10). Os princípios, assim como nos demais campos do direito, sobre nossa ótica, a partir de grandes teóricos do direito como Ronald Dworkin que destaca que “podemos tratar os princípios jurídicos da mesma maneira que tratamos as regras jurídicas e dizer que alguns princípios possuem obrigatoriedade de lei” (Dworkin, 2007, p.46) e, nessa lógica, entendemos que os princípios são o alicerce do mundo jurídico e servem como elemento norteador também dos direitos humanos.

Embora nossa afirmação acima sobre o princípio como mandamento nuclear dos direitos humanos, é de fundamental importância trazermos normas que delineiam os direitos humanos. A principal delas, como fundamento internacional, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos que podemos destacar para este trabalho os seus artigos: 1º-todos nascem livres e iguais; 2º-não discriminação; 3º-direito à vida; 12-direito à privacidade; 13-liberdade para se locomover; 17-direito à propriedade; 18-liberdade de pensamento; 19-liberdade de expressão; 20-direito a ajuntamento público; 21-acesso ao serviço público; 24-direito à diversão; 25-comida e abrigo para todos; 26-direito à educação. Para tanto, esses, entre outros são direitos que devem ser observados para uma política pública de inclusão urbana justa, ou seja, a definição da agenda, a formulação, a tomada de decisão, a implementação e a avaliação de políticas públicas devem levar em consideração estes fundamentos transcritos nos artigos mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, para quais as políticas públicas de inclusão urbana sejam, de fato, promotoras de direitos humanos.

Para Bobbio (2004), o Direito e o Poder são duas faces da mesma moeda; é tanto que a concretização de direitos passa pela definição de ações governamentais definidas na esfera do poder político e, por isso, vamos passar a debater os direitos humanos na visão política sempre levando em consideração o que Bucci definiu como as diferenças entre as legislações (dizer o direito) e as políticas (dizer o poder), pois, estas são as realizações de objetivos concretos e determinados, enquanto aqueles são associadas à generalidade e à abstração (BUCCI, 2001, p.11).

Na ótica da política, a questão dos direitos humanos está relacionada diretamente ao Estado Democrático de Direito, pois cabe ao sistema político no Estado solucionar os problemas que surgem no bojo da sociedade e, assim, por meio dos agentes públicos, em conjunto com a sociedade, definir a agenda, a formulação, a tomada de decisão, a implementação e a avaliação das políticas públicas integradas e pensadas a partir dos direitos

humanos. Portanto, para que a efetivação dos direitos humanos pela via das políticas públicas de inclusão urbana seja executada é necessário que se tenha vontade, capacidade e disposição política para que esta agenda entre no cerne do Estado.

Isto posto, acoplar do ponto de vista histórico-sociológico na percepção do direito por meio da codificação jurídica dos direitos humanos, nos dá a possibilidade de trazer a temática para o direito a necessidade de participação na vida da cidade. Assim, podemos falar no direito à cidade como direitos humanos, mas a existência de tais direitos não garante o êxito de uma pessoa nesse sistema, ou seja, não garante a inclusão das pessoas de forma satisfatória nos espaços da cidade e, por isso, é necessário que a política pública de inclusão urbana esteja concatenada com a perspectiva dos direitos humanos. Neste contexto, a política, e mais especificamente o Estado, que é uma organização político-jurídica, deve promover as políticas públicas necessárias para a inclusão urbana das pessoas na vida da cidade, e é neste sentido que Bobbio (2004), na primeira parte da *Era dos Direitos*, demonstra que os direitos humanos não são um dado da natureza ao modo do jusnaturalismo, mas uma construção jurídica e histórica voltada para o aperfeiçoamento político da sociedade.

Portanto, após conceituar políticas públicas e fazer considerações sobre os direitos humanos, passaremos a tratar sobre a inclusão urbana e o direito à cidade para entendermos de que modo estes direitos surgiram e, como as políticas públicas abordam a inclusão das pessoas na lógica da inclusão urbana como a moradia, saneamento, transporte, meio ambiente e os diversos serviços que devem ser promovidos nas cidades.

### **Inclusão urbana e o direito à cidade**

Depois de conceituarmos políticas públicas e fazermos considerações sobre direitos humanos, chegou o momento de relacionarmos estas às questões do direito à cidade, pois se estamos realizando uma análise da política pública em matéria de inclusão urbana, é preciso recorrer, se não a todos os documentos, mas pelo menos às principais legislações a fim de estabelecer as obrigações do Estado de promover, respeitar, garantir e cumprir em matéria de direito à cidade, porém não vamos nos ater apenas ao aspecto legal, mas também às questões históricas, sociológicas, políticas e urbanísticas.

O conceito de direito à cidade surge no final da década de 60 do século passado por meio dos escritos do sociólogo e filósofo Henri Lefebvre no livro *O direito à cidade* (LEFEBVRE, 2001). Ele que buscou desenvolver fundamentos teóricos sobre urbanismo por

uma perspectiva histórica mostrando que o processo de industrialização, embora as cidades já existissem antes disso, levou comitadamente a uma urbanização forte e que é preciso uma análise dos direito à cidade numa concepção crítica.

Ainda nesse alinhamento de Henri Lefebvre, o direito á cidade foi sendo aprimorado e se ampliou nos debates da história e da sociologia através de Michel de Certau e, no seio urbanístico, por meio do geógrafo David Harvey que trouxe uma lógica de incorporar as questões políticas pensando na mudança do cotidiano e da transformação da urbanização no que se refere ao direito à cidade numa perspectiva dos direitos humanos (HARVEY, 2014).

Embora as questões de direitos humanos sejam tratadas de forma universal e internacional é oportuno trazer este debate para o poder local, pois é nele que vivem as pessoas, é onde as pessoas moram, crescem, respiram, trabalham, se divertem, praticam suas atividades cotidianas e culturais, ou seja, é o espaço das práticas e saberes do cotidiano, das casas, das calçadas, das ruas, das avenidas, das praças, dos parques, dos bairros e enfim, a cidade como sujeito universal e anônimo onde a arte do fazer, do caminhar e do morar acontecem, seja por um espaço concebido ou um espaço vivido (CERTEAU, 1988). Para isto, a comunidade internacional realizou em 1996 a Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos – Habitat II, que reconheceu “o poder local como sujeito de direito internacional” (SAULE JÚNIOR, 2011, p.18). Dentre os diversos compromissos assumidos nesta conferência se destaca o papel do poder local para enfrentar os problemas urbanos, pensando na perspectiva do desenvolvimento sustentável nas cidades.

No Brasil, o marco legislativo sobre o direito à cidade se encontra no texto constitucional de 1988, em seus artigos 182 e 183, que tratam sobre a política urbana e esta deve ser executada pelo Poder Público Municipal, através do plano diretor para as cidades com mais de vinte mil habitantes. Portanto, ao analisarmos nossa lei maior, é notório que são nos municípios que a política pública de inclusão urbana deve ser colocada na agenda, formulada, decidida, implementada e avaliada.

O Estatuto das Cidades, instituído pela lei 10.257/2001, regulamenta os artigos citados da Constituição Federal quanto à política urbana e, o artigo 2º do Estatuto trata sobre o direito à moradia, à terra urbana, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte, aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, à gestão democrática, à cooperação entre os governos e a iniciativa privada, à acessibilidade e ao planejamento urbano. O artigo 2º do Estatuto das Cidades, para não citar os demais devido ao espaço resumido que a produção deste trabalho permite, é fundamental para compreender que o direito à cidade está e deve ser

articulado com a questão dos direitos humanos, em especial a já citada Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois para ter os direitos à não discriminação, à vida, à privacidade, à liberdade para se locomover, à propriedade, à liberdade de pensamento, à liberdade de expressão, ao ajuntamento público, ao serviço público, à diversão, à comida e abrigo para todos e a educação (ONU, 1948), é necessário que tenha inclusão urbana por meio do acesso à moradia, à terra urbana, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte, aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, à gestão democrática, à cooperação entre os governos e a iniciativa privada, à acessibilidade e ao planejamento urbano (BRASIL, Estatuto das Cidades, 2001).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que o surgimento do estudo e da formulação teórica das políticas públicas começa a tomar forma a partir de 1951 pelo texto: *A orientação para as políticas públicas*, de autoria de Harold D. Lasswell (VÁZQUEZ e DELAPLACE, 2011). No mesmo caminho temporal ocorre com os direitos humanos, pois, embora a expressão “direitos humanos” tenha sido inventada no século XVIII (MAGALHÃES e LIMA, 2012), com a Declaração de Direitos de 1789 na Revolução Francesa, foi em 1948 com a Declaração Universal de Direitos Humanos que se passou da esfera nacional para a internacional a questão dos direitos humanos (BOBBIO, 2004). Ao observamos o surgimento das políticas públicas que ocorreu na metade do século XX e a consolidação dos direitos humanos no mesmo período, podemos tirar reflexão deste trabalho a importância do período pós-segunda grande Guerra Mundial, pois o mundo e as ciências como um todo sejam elas históricas, políticas, sociológicas, antropológicas, urbanistas ou do direito passou por uma virada conceitual e teórica importante, apontando soluções para o mundo que se avistava.

Após a revisão teórica e bibliográfica que apresentamos acima chegamos à conclusão que “não há como falar em direitos humanos sem, ao mesmo tempo, pensar em políticas públicas” (MAGALHÃES e LIMA, 2012, p.10087), pois as políticas públicas são efetivadoras dos direitos humanos e com a política pública de inclusão urbana não é diferente, devido sua capacidade de promover os direitos das pessoas.

Existe uma diferença primordial para que as políticas públicas de inclusão urbana sejam efetivadoras de direitos humanos que é: esta política foi construída com base na lógica de política de estado ou política de governo. A primeira trata sobre um horizonte de uma



temporalidade maior e que devem transpor as ideologias políticas como, por exemplo, os planejamentos das políticas públicas e aqui destacamos os planos diretores, os planos de saneamento básico, os planos de mobilidade urbana que têm relacionados ao direito à cidade. Do outro lado, temos as políticas de governo que tem duração temporal menor de curta e simples execução, mas que devem refletir aquilo que foi pensando de forma macro nos planos já descritos acima.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho foi possível dissertar sobre as políticas públicas de inclusão urbana como promotoras de direitos humanos, onde inicialmente falamos sobre o conceito de políticas públicas. Em seguida, fizemos uma breve análise sobre os direitos humanos na perspectiva histórica, sociológica, política e do direito e, por fim, apresentamos os direitos à cidade e à inclusão urbana, fazendo uma contextualização de sua implementação enquanto política pública que promove a efetivação de direitos humanos. Neste sentido, a política pública de inclusão urbana é efetivadora de direitos humanos.

Levando em consideração a análise conceitual sobre as políticas públicas e trazendo para o nosso objeto de estudo o direito à cidade, notamos que quando se coloca na agenda, se formula, toma-se a decisão e se implementa esta política pública de inclusão urbana em favor das pessoas, os direitos humanos são parcialmente garantidos.

Portanto, por meio das cidades e do poder local, é possível efetivar direitos fundamentais para as pessoas, solucionando os mais diversos problemas que devem ser os fins para as políticas públicas. Destacamos que várias medidas podem ser adotadas pelos governos locais para o desenvolvimento dos direitos humanos nas cidades como, por exemplo, a elaboração de planos diretores que levem em consideração os direitos humanos.

Nada mais oportuno para fechar esse momento do que com a fala de David Harvey de que devemos pensar o tipo de cidade que queremos em conjunto com o tipo de pessoa que pretendemos nos tornar e fazer e refazer a nós e as nossas cidades deste modo é um dos mais preciosos de todos os direitos humanos (HARVEY, 2014). Nesse contexto, apontamos a necessidade de debatermos, pensarmos e praticarmos uma política pública de inclusão urbana que promova os direitos humanos para todas as pessoas nas cidades e que estas sejam sustentáveis e justas.



## REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

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

BUCCI, Maria Paula Dallari. Buscando um Conceito de Políticas Públicas para a Concretização dos Direitos Humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo, Pólis, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 1988.

BRASIL. **Estatuto das Cidades**. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao Estudo das Políticas Públicas: Uma visão interdisciplinar e contextualizada**. 1.ed. Rio de Janeiro: FAPERJ/FGV, 2016. V.1

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4ª ed. Ver e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução de Nelson Boeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

IHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martin Claret, 2000.



LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAGALHÃES, Juliana Neueschwander; e LIMA, Eric Santos. **Direitos Humanos e Políticas Públicas: as Duas Faces de Janus**. Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI. 1ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012, v., p.10076-10095.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAULE JÚNIOR, Nelson. Políticas Públicas Locais: Município e Direitos Humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo, Pólis, 2001.

SOUZA, Celina Maria. **Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura**. Sociologia (UFRRGS), Porto Alegre, v.8, n.16, p.20-45, 2006.

VÁZQUEZ, Daniel e DELAPLACE, Domitille. Políticas públicas na perspectiva de direitos humanos: um campo em construção. In: **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo: Conectas, v. 8, n. 14, jun. 2011.

## **RETORNO DAS OPERAÇÕES DA SAMARCO MINERAÇÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE A LICENÇA SOCIAL PARA OPERAR**

Marcelo Quintino dos Santos Junior<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Fundada em 1977, a Samarco é uma empresa de capital fechado que atua no segmento de mineração. Seu principal produto são as pelotas de minério de ferro comercializadas para a indústria siderúrgica de países das Américas, do Oriente Médio, da Ásia e Europa. A mineradora é controlada pela brasileira Vale S.A e pela anglo-australiano BHP Billiton em partes iguais (SAMARCO, 2019).

A empresa possui duas unidades operacionais: Germano, em Mariana e Ouro Preto (MG), onde era realizada a extração e o beneficiamento de minério de ferro, e Ubu, em Anchieta (ES), onde estão quatro usinas de pelletização. As unidades são interligadas por três minerodutos de 400 quilômetros de extensão, que atravessam 25 municípios dos dois estados (SAMARCO, 2019).

Em 2015, ano em que a Samarco paralisou suas operações, foram produzidas 24,9 milhões de toneladas, sendo 97% em pelotas e 3% em finos de minério de ferro. Naquele ano, a mineradora foi a 12ª maior exportadora do Brasil, faturou R\$ 6,5 bilhões e gerou cerca de 6 mil empregos diretos e indiretos (WANDERLEY, et al. 2016).

Os dados confirmam a representatividade econômica da mineradora em escala regional, estadual e, ainda, federal. Por essa razão, é necessário entender o contexto alusivo às atividades de reparação e, também, discorrer sobre as estratégias da retomada operacional da Companhia.

Os municípios integrantes da Área de Influência Direta no estado de Minas Gerais, a saber, Ouro Preto e Mariana, sofreram queda brusca na arrecadação financeira em virtude da inatividade do empreendimento.

Trata-se, desta forma, de uma temática de cunho econômico e social pois é necessário considerar que a queda na arrecadação culmina em desgaste dos serviços básicos ofertados para a população, como saúde, educação, segurança e infraestrutura. A presente pesquisa está associada à retomada das atividades da mineradora, paralisadas desde o rompimento da barragem de Fundão, em 2015.

Além disso, em função dos recentes eventos envolvendo o contexto da mineração, notadamente os rompimentos da barragem de Fundão, em 2015, em Mariana, e da barragem B1, da mina de Córrego do Feijão, em 2019, em Brumadinho, o tema se faz caro à sociedade.

No dia 5 de novembro de 2015, o rompimento da barragem de Fundão provocou o deslizamento de um grande volume de rejeitos de minério de ferro. O material atingiu o Rio Gualaxo do Norte, percorreu seu leito, desaguou no Rio Doce e chegou ao mar em 22 de novembro de 2015. Dos cerca de 32 milhões de m<sup>3</sup> de rejeitos que saíram da área de propriedade da mineradora, aproximadamente 26,5 milhões de m<sup>3</sup> ficaram depositados até a barragem da Usina Hidrelétrica Risoleta Neves, localizada entre as cidades mineiras de Rio Doce e Santa Cruz do Escalvado. Outros 5,5 milhões de m<sup>3</sup> seguiram o fluxo dos cursos d'água até a foz do Rio Doce, em Regência/ES (RENOVA, 2019).

O percurso da pluma de turbidez até chegar à foz do Rio Doce impactou diversos municípios nos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, ao longo de 650 quilômetros. Em Minas Gerais, o rompimento afetou os distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, em Mestre em Tecnologias para o Desenvolvimento Sustentável, pela Universidade Federal de São João Del Rei – MG, jr.quintino@yahoo.com.br.

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

Mariana, e Gesteira, distrito de Barra Longa, município que também sofreu impacto em sua sede. No Espírito Santo, as cidades afetadas foram Baixo Guandu, Colatina e Linhares (RENOVA, 2019).

Por conta do rompimento, 13 colaboradores que trabalhavam nas proximidades da barragem de Fundão e cinco pessoas de comunidades próximas faleceram. Uma pessoa continua desaparecida.

Para conduzir o processo de reparação social, ambiental e econômico decorrentes do rompimento da barragem, criou-se uma instituição independente e sem fins lucrativos. A Fundação Renova foi instituída em 2 de agosto de 2016, após a assinatura do Termo de Transação e Ajustamento de Conduta (TTAC) entre Samarco, Vale e BHP Billiton, e o Governo Federal, os Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), a Agência Nacional de Águas (ANA), o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), a Fundação Nacional do Índio (Funai), o Instituto Estadual de Florestas (IEF), o Instituto Mineiro de Gestão das Águas (IGAM), a Fundação Estadual de Meio Ambiente (FEAM), o Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (IEMA), o Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo (IDAF) e a Agência Estadual de Recursos Hídricos (AGERH) (RENOVA, 2019).

A instituição, conforme acordo celebrado com os órgãos competentes, conta com um orçamento de R\$ 11,6 bilhões, aproximadamente, para fazer a gestão de 42 programas de reparação social, econômico e ambiental. Além disso, em seu modelo de governança, a Fundação possui a presença de mais de 70 entidades com o objetivo de assegurar a participação de todos os envolvidos no planejamento e nas ações de reparação.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa possui características bibliográfica e exploratória. Ela pode ser realizada independentemente ou pode constituir parte de uma pesquisa descritiva ou experimental. Já a análise exploratória se restringe por definir objetivos e buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo, sobretudo quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Através da metodologia adotada, obteve-se dados e informações acerca da estratégia de retomada operacional da Samarco, bem como dos impactos da paralisação das atividades da mineradora em decorrência do rompimento da barragem de Fundão, em Mariana/MG.

As informações foram obtidas através de consultas à artigos científicos alusivos ao tema, nos sites dos órgãos reguladores e nas páginas oficiais dos agentes envolvidos no contexto em tela, como por exemplo a própria Samarco, suas acionistas Vale S.A e BHP Billiton.

Os dados foram avaliados na perspectiva qualitativa, sobretudo no que concerne aos impactos da paralisação das atividades da Samarco para os municípios da Área de Influência Direta, em Minas Gerais.

Por fim, considera-se a aplicação de formulário de pesquisa semiestruturado com lideranças comunitárias da comunidade mais próxima do empreendimento, Antônio Pereira, em Ouro Preto (MG).

O trabalho de campo foi realizado durante um dia e foram coletadas cinco entrevistas com moradores do distrito. As abordagens foram realizadas priorizando o horário das 9h às 17h. O território foi selecionado em decorrência de sua proximidade com o complexo minerário da Samarco.

Primeiramente, o entrevistado respondia o cabeçalho com alguns dados pessoais, tais como nome, idade e tempo de moradia no município. Na segunda etapa do processo, o cidadão foi convidado a expressar suas percepções sobre o empreendimento, principalmente sobre as questões referentes ao rompimento da barragem de Fundão, bem como os impactos da paralisação da Empresa.

O fechamento do trabalho de campo deu-se com a abertura para que o entrevistado pudesse inferir com algumas observações que não estavam contempladas no formulário.

## **LICENCIAMENTO AMBIENTAL PARA RETOMADA DE OPERAÇÕES**

A licença ambiental é uma autorização, emitida pelo órgão público competente, concedida ao empreendedor para que exerça o seu direito à livre iniciativa, desde que atendidas às precauções requeridas, a fim de resguardar o direito coletivo ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2007).

O licenciamento ambiental foi instituído em 1981, pela Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, como um de seus principais instrumentos de gestão ambiental. Por meio dele, o Poder Público avalia a localização, autoriza a implantação e a operação de empreendimentos causadores de efetiva ou potencial poluição e degradação ambiental. Este faz parte do processo de Avaliação de Impacto Ambiental e é sucedido pelo Estudo de Impacto Ambiental (SÁNCHEZ, 2008).

No que diz respeito ao caso em tela, em consequência do rompimento da barragem de Fundão, a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Minas Gerais, Semad, suspendeu as licenças ambientais do Complexo de Germano, em Mariana. Por essa razão, as atividades da Companhia estão paralisadas desde o referido evento. Desta maneira, a Samarco necessita de duas licenças para voltar a operar: a primeira, referente a um novo local para a disposição de rejeitos (Cava de Alegria Sul), já que a barragem foi colapsada; e a segunda, relativa ao Licenciamento Operacional Corretivo (LOC) do Complexo de Germano, localizado em Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais, (SAMARCO, 2019).

O Sistema de Disposição de Rejeitos da Cava de Alegria Sul, trata de uma estrutura de formação rochosa e estável que permite a contenção natural do rejeito, evita o impacto ambiental em novas áreas (reutilização de uma área já impactada) e não possui conexão com as estruturas impactadas pelo rompimento. Em outubro de 2018, foram concedidas as licenças prévia (LP) e de instalação (LI) do Sistema de Disposição de Rejeitos da Cava de Alegria Sul, área onde a empresa depositará os rejeitos do processo de beneficiamento do minério.

O Licenciamento Operacional Corretivo refere-se à regularização das estruturas operacionais do Complexo de Germano, bem como das obras emergenciais realizadas na área das barragens para a estabilização das estruturas, contenção dos rejeitos e clarificação da água. Os estudos ambientais também contemplam a implementação dos projetos com as novas soluções tecnológicas para o tratamento de rejeitos.

Cerca de 5,5 mil pessoas participaram das audiências públicas alusivas a retomada operacional da Empresa. O processo segue o rito habitual de análise pelas autoridades e órgãos competentes, notadamente o governo do estado de Minas Gerais que, através da Câmara Técnica de Atividades Minerárias, do Conselho Estadual de Política Ambiental, concedeu a Licença Operacional Corretiva para a Samarco no dia 25 de outubro, em Belo Horizonte, através do Processo Administrativo nº 00015/1984/107/2017, Agência Nacional de Mineração nº 933.382/2010.

## LICENÇA SOCIAL PARA OPERAR

Uma outra vertente associada ao retorno das atividades minerárias da Companhia consiste na percepção da sociedade para com a Firma, notadamente as comunidades locais. A partir de agora, exploremos o conceito de Licença Social para Operar que baliza, na perspectiva científica e prática, as nuances dessa matéria.

Segundo COELHO (2005), “as análises ambientais se equivocam, principalmente, devido à falta de profundidade teórica e ao seu reduzido poder explicativo”. A referida autora assegura, ainda, que “a ausência de teorias dos processos sociais implica a superficialidade da compreensão do social e das suas inter-relações com o meio biofísico” e, assim, torna-se muito difícil diagnosticar, de forma competente, os efeitos dos impactos ambientais sobre a qualidade de vida das comunidades afetadas.

As questões sociais emergem como esferas importantes nos debates acadêmicos e nas práticas empresariais relacionadas às indústrias. Nesse cenário, observam-se diversas iniciativas para compreender e responder melhor ao contexto social em que se inserem. Muitas abordagens estão sendo adotadas, como as avaliações de impacto social, a ISO 26.000, o engajamento e consulta com a comunidade, o conceito de Licença Social para Operar (LSO), bem como o envolvimento de especialistas sociais e de comunicação nas equipes de relacionamento com as comunidades (FRANKS & COHEN, 2012).

A noção de “licença social” surgiu nos debates sobre os conflitos sociais pertinentes à expansão da indústria mineradora no Canadá, enquanto grande parte de sua difusão são consequências da ressonância que agências internacionais, como o Banco Mundial, têm feito dela. Sua utilização inicial é atribuída a Jim Cooney – na época, diretor de Assuntos Internacionais e Públicos da mineradora canadense Placer Dome –, que, em 1997, usou essa expressão em uma reunião do setor em Washington. Naquele evento, Cooney propôs que a “indústria teria de atuar de forma positiva para recuperar sua reputação e obter uma ‘licença social para operar’ através de um processo que, começando no âmbito das minas e projetos individuais, criaria, ao longo do tempo, uma cultura e perfil públicos para a indústria mineradora” (THOMSON; BOUTILIER, 2011, p.1).

A “licença social para operar”, conforme a expressão de Thomson, não funciona como um tipo de processo deliberativo e soberano de sujeitos políticos nem deriva de uma disposição legal sobre a preservação de direitos; ela atua, sim, como uma aprovação produzida empresarialmente. Como mencionado pelo referido consultor, é também uma “ferramenta de gestão” empresarial, um mecanismo gerencial para a procura de consentimento das populações, visando à permanência dos empreendimentos e às afetações por eles ocasionadas (GAVIRIA, 2015).

Encontramos na “licença social para operar” a idealização de um tipo de tecnologia política (FOUCAULT, 2006) que racionaliza a consecução de objetivos a partir da aplicação de certas formas de saber e certos meios.

Por essa razão, a percepção da população impactada pela operação do Complexo Siderúrgico da Samarco é salutar em meio à discussão posta.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

À luz da representatividade econômica da mineradora em contexto local, a discussão acerca do retorno das atividades do empreendimento se faz necessária. Considerando que a empresa optou por propor o retorno sem barragem de rejeitos e, ainda, com a tecnologia de filtragem, é possível afirmar que houve minimamente alteração em seu modelo de negócio.

No que se refere às entrevistas com a comunidade de Antônio Pereira, os entrevistados, em 100% das respostas, avaliaram como positiva a presença da empresa do

território. Além disso, todos os participantes ressaltaram que o distrito sofreu com impactos negativos com a inatividade da Empresa, sobretudo de caráter econômico. Por fim, os cidadãos ressaltaram que são favoráveis ao retorno das operações da mineradora e, no campo de observações, salientaram que participaram de audiências públicas sobre o tema em tela, promovidas pelo órgão ambiental do estado.

Nota-se uma clara dependência econômica da comunidade para com o empreendedor, sobretudo nos quesitos emprego e renda. Por essa razão, somada aos investimentos realizados no território, bem como o diálogo ocorrido durante o período de atividade operacional do empreendimento, há manifestação favorável ao retorno das operações da Empresa.

Importante considerar que os participantes reforçaram que os impactos originados com o rompimento da barragem de Fundão se deram, rigorosamente, no aspecto financeiro. Houve queda na oferta de emprego e, conseqüentemente a renda da população foi também impactada.

Outra manifestação flagrante durante as abordagens era alusiva à inserção da comunidade no processo de reparação socioeconômico. De acordo com os relatos, em um primeiro momento o município de Ouro Preto não fora considerado como atingido e, por essa razão, não fazia parte do escopo de trabalho da Fundação Renova, criada para assegurar a reparação social, ambiental e econômica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão do trabalho ora apresentado, pode-se afirmar que a proposta de retomada de operações da Samarco Mineração, na perspectiva socioinstitucional, está fundamentada em conceitos e práticas acadêmicas que valorizam as comunidades do entorno do empreendimento. Além disso, no aspecto de segurança, fundamental quando de seu retorno, a mineradora desconsiderou as barragens em seu sistema de disposição de rejeitos, o que garantirá, também, um impacto ambiental consideravelmente menor.

No que concerne à avaliação da comunidade de Antônio Pereira, pertencente ao município de Ouro Preto, de acordo com as entrevistas realizadas, há uma manifestação favorável ao retorno das operações da mineradora, sobretudo em decorrência de aspectos como emprego e renda.

É recomendado que haja a busca e o aprimoramento incessante por parte do empreendedor para garantir a Licença Social para Operar, objeto tão caro às empresas na atualidade, sobretudo no universo da mineração, que tem sido protagonista de eventos trágicos.

**Palavras-chave:** Samarco Mineração; Rompimento da Barragem do Fundão; Licença Social para Operar; Retomada de operações.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Tribunal de Contas da União. Cartilha de licenciamento ambiental / Tribunal de Contas da União; com colaboração do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. – 2 ed. -- Brasília: TCU, 4ª Secretaria de Controle Externo, 2007.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COELHO, M. C. N. Impactos ambientais em áreas urbanas: teorias, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. C. (Org.). Impactos ambientais urbanos no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 19-43. 2005.





FOUCAULT, M. Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

FRANKS, D. M.; COHEN, T. Social Licence in Design: Constructive technology assessment within a mineral research and development institution. Centre for Social Responsibility in Mining, Sustainable Minerals Institute, University of Queensland, Australia. 79-122 Technological Forecasting & Social Change. 2012.

FUNDAÇÃO RENOVA, 2019. Disponível em [renova.org.br](http://renova.org.br). Acesso em: 31 de outubro de 2019.

GAVIRIA, E. A “licença social para operar” na indústria da mineração: uma aproximação a suas apropriações e sentidos. Revista. Brasileira Estudos Urbanos e Regionais, v.17, n.2, p.138 -154. Agosto, 2015.

SAMARCO, 2019. Disponível em [www.samarco.com](http://www.samarco.com). Acesso em: 31 de outubro de 2019.

THOMSON, I; BOUTILIER, R. La licencia social para operar. [S. l.]: Stakeholder 360, 2011. Disponível em:

<[http://www.stakeholder360.com/La\\_Licencia\\_Social\\_SME\\_capitulo\\_2011\\_espa%C3%B1ol.pdf](http://www.stakeholder360.com/La_Licencia_Social_SME_capitulo_2011_espa%C3%B1ol.pdf)>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

WANDERLEY, L. J.; MANSUR, M. S.; MILANEZ B.; PINTO, R. G. Ciência e Cultura, volume 68, nº 3. São Paulo July/Sept, 2016.

## **MEIO AMBIENTE DO LABOR ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL**

### **A OIT E AS NORMAS DE SAUDE E SEGURANÇA NO AMBIENTE LABORAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL**

Wesley Gonçalves Amorim Bezerra <sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Este estudo apresenta uma discussão acerca das formas que o meio ambiente do labor pode contribuir para proporcionar uma vida digna ao obreiro, relacionando esta abordagem teórica com os direitos fundamentais do ser humano. É através do trabalho que o homem obtém sua dignidade e valor. Os Direitos Humanos são uma peça chave neste processo pois eles estão relacionados a uma garantia de uma vida digna a todas as pessoas. A metodologia implantada no artigo será a pesquisa bibliográfica, tomando como base artigos da Constituição Brasileira de 1988 e as Convenções da Organização Internacional do Trabalho, a exemplo a Convenção de nº161. Com a presente pesquisa, verificou-se que um ambiente do labor é um fator relevante na consolidação dos Direitos Humanos, pois através do trabalho o indivíduo consegue se desenvolver e obter uma vida digna e justa.

**Palavras -chave :** Meio Ambiente do Labor, Direito Fundamental, Ser Humano , Trabalho.

#### **INTRODUÇÃO**

Todo Ser Humano tem direito a qualidade de vida. Dentre os aspectos contribuintes a este fator tem-se o meio ambiente do labor. Sabe-se que nos dias atuais muitas pessoas ainda não conseguem usufruir deste direito. Isto ocorre por uma série de fatores, tais quais como políticos, econômicos, sociais, enfim. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 menciona que “ todo Ser Humano tem direito a vida”.

O artigo em questão tem como proposito exibir como o meio ambiente do labor está associado a questão da qualidade de vida do ser humano, do ponto de vista da dignidade, da garantia dos direitos fundamentais, de como o meio ambiente do labor associa-se aos direitos humanos.

Como resultado, pretende-se exibir como o ambiente do trabalho do obreiro está associado a questão da qualidade de vida, a dignidade do homem, como ele relaciona-se aos Direitos Humanos e a importância da valoração deste direito fundamental.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Direito da Faculdade Estácio de Sá – NataL/RN, wesley\_maserati@hotmail.com;

## **METODOLOGIA**

Para a efetivação dos objetivos propostos do artigo realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória, documental e descritiva. Para sua construção, inicialmente se fez uma análise das Convenções da Organização Internacional do Trabalho que versam sobre a temática do Trabalho, além de artigos da Constituição Brasileira de 1988 que tratam dos direitos fundamentais do homem.

## **DESENVOLVIMENTO**

Inicialmente é necessário abordarmos os conceitos de meio ambiente e do que vem a ser o direito fundamental. Meio ambiente é a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciam o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas (José Afonso da Silva). Na Constituição Federal de 1988 o meio ambiente encontra-se postulado no artigo 225. No caput deste menciona-se que “todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida”. Tem-se a percepção de que o ambiente de trabalho está inserido no contexto do caput do artigo mencionado acima. Afinal, a qualidade de vida do cidadão perpassa pela qualidade do trabalho, através de um ambiente salutar, seguro e que não ofereça risco a saúde e a vida do obreiro.

Tem-se a definição de que os direitos fundamentais são aqueles cuja a principal finalidade é a garantir ao ser humano a dignidade e o respeito, além de garantir as condições mínimas de vida e de seu desenvolvimento. Ou seja, os direitos fundamentais têm como objetivo proporcionar ao ser humano o respeito a vida, a igualdade, a liberdade e dignidade.

O meio ambiente de trabalho do obreiro está diretamente relacionado aos direitos fundamentais. Como fundamentação jurídica deste fato temos a Constituição Cidadã de 1988, em seu artigo 7º que versa sobre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem a melhoria de sua condição social. Este artigo da Constituição de 1988 está no rol dos direitos sociais no qual tem a finalidade de propor uma melhor condição de vida aos menos favorecidos, com o objetivo de concretizar uma igualdade social entre os cidadãos. Destaca-se o fato que este artigo faz parte do rol dos direitos fundamentais de 2º geração. Estes que são caracterizados pela intervenção positiva do Estado para a sua concretização.

De início mencionamos o artigo 225 da Carta Magna no qual aborda sobre o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. É importante mencionar que o referido artigo contempla também um direito fundamental, mais precisamente do de 3º geração ou dimensão. Estes por sua vez refletem sobre temas relacionados ao desenvolvimento, a paz, meio ambiente e foram desenvolvidos ao longo do século XX.

O judiciário tem uma função primordial neste processo pois será a sua atuação que irá garantir o meio ambiente de trabalho sadio ao obreiro. Como forma de assegurar o direito fundamental ao meio ambiente do labor temos as Convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho).

Fazendo um breve recorte histórico acerca das Convenções da OIT, dar-se -a destaque aquelas cujo propósito era a saúde e a integridade física dos trabalhadores. Já em 1919 tem-se a Convenção nº1 que versa sobre a limitação do trabalho na indústria; Convenção nº 2 sobre o desemprego; Convenção nº3 no qual trata sobre a proteção a maternidade; Convenção nº4 sobre o trabalho noturno para as mulheres. Com o decorrer do tempo outras Convenções surgiram em meio as Conferencias Internacionais do Trabalho. Dar-se destaque também que em 1985 a OIT adotou a Convenção nº 161 que versa os serviços de saúde no trabalho, valorizando assim a qualidade de vida dos trabalhadores no ambiente laboral.

A Organização Internacional do Trabalho foi fundada em 1919 como parte do Tratado de Versalhes, no qual pôs fim a I Guerra Mundial. Tem-se a concepção de que para esta organização a paz universal pode estar baseada na justiça social e no respeito aos direitos humanos. Ela é responsável pela elaboração e aplicação das normas internacionais do trabalho. Muitas delas estão associadas ao ambiente de trabalho e a saúde dos trabalhadores, como exemplo, a OIT nº155. Esta Convenção por sua vez foi ratificada no Brasil e apresenta um status de norma supralegal, pois segundo o STF ela encontra-se acima da Lei.

Além das Convenções Internacionais do Trabalho que versam sobre o meio ambiente do labor, a legislação brasileira dispõe também das normas de saúde e segurança. Atualmente são 36 (trinta e seis) normas regulamentadoras da Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério da Economia. As normas foram aprovadas através da portaria nº3214/78 e promulgadas em 08 de junho de 1978. O objetivo destas é padronizar ou normatizar aspectos relativos a saúde e a segurança dos trabalhadores com o intuito da preservação da integridade física do obreiro.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu art. XXIII diz que todo ser humano tem direito ao trabalho, a livre escolha de emprego, as condições justas e favoráveis de

trabalho e a proteção contra o desemprego. O art. 3º menciona que é objetivo fundamental da República Federativa a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, assim como erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades regionais e sociais. Diante exposto, o caminho a ser seguindo para alcançar este objetivo é o trabalho, este que pode ser considerado como o maior bem do ser humano, afinal, é através dele que o homem obtém a sua subsistência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quando observamos a realidade global quanto a temática do trabalho nos dias atuais, a situação é preocupante. Segundo a Organização Internacional do Trabalho, em seu relatório do World Employment and Social Outlook de 2018, o mundo possui 192 milhões de desempregados. Isto representa 5,6% da população economicamente ativa. Além deste fato, tem-se aqueles que estão submetidos ao subemprego, trabalhando exaustivamente e recebendo um salário ínfimo que não é capaz nem sequer de proporcionar uma condição digna ao obreiro e a sua família.

Ter um emprego significa dignidade ao homem, quando ele não faz jus a alguma ocupação laboral, isto acaba refletindo em outros aspectos da sua vida. Como exemplo, a exclusão social, a desorganização familiar.

A situação é preocupante também quando analisamos as estatísticas referente aos índices de acidentes do trabalho no Brasil. Segundo os dados do Observatório Digital de Saúde e Segurança do Trabalho, aconteceram cerca de 4 milhões de acidentes do trabalho no Brasil entre os anos de 2012 a 2018, sendo que destes, cerca de 15.768 resultaram em óbito. Com base nestes dados estatísticos é possível questionar se o que está postulado no artigo 225 da Carta Magna está cumprindo com o seu objetivo.

O acidente do trabalho pode causar danos temporários ou permanentes ao obreiro, que vão desde luxações, fraturas e até perda de membros do corpo. Estas consequências explanadas acima representam a perda da qualidade de vida do obreiro não só em seu local de trabalho, mas também na sua vida social como um todo. Como forma de prevenir a ocorrência de acidentes dentro do ambiente laboral, as empresas possuem um papel fundamental. Pois cabem a elas seguir as normas de saúde e segurança do trabalho e zelar pela saúde e integridade física dos trabalhadores.

Existem condições de trabalho que podem ser extremamente nocivos ao trabalhador e que se não forem adotadas medidas preventivas nos respectivos locais acabam de por em risco a saúde e a integridade do obreiro. Como exemplo, tem-se as atividades insalubres e perigosas.

Insalubre é aquilo que não é ‘salubre’, ‘não saudável’, ‘que causa doença’ (Gonçalves, 2018). Sendo assim, A atividade insalubre é aquela que em virtude da sua natureza, condição ou método de trabalho expõe o trabalhador a agentes considerados nocivos a saúde acima do limite de tolerância fixado em razão da natureza e da intensidade do agente e do tempo de exposição aos seus efeitos.

Na insalubridade os danos à saúde do trabalhador ocorrem de forma lenta e gradual, ou seja, eles se desenvolvem ao longo da vida laboral deste enquanto permanecer trabalhando no ambiente considerado insalubre.

Antes de adentrar na temática da periculosidade no ambiente de trabalho, segue uma breve análise sobre a distinção entre risco e perigo. Risco caracteriza-se como a possibilidade do trabalhador sofrer danos a sua integridade física em virtude da exposição ao perigo em sua atividade. (Gonçalves, 2018). Em síntese, toda atividade laboral apresenta um risco ao trabalhador, entretanto, este pode ser controlado, como exemplo, através da utilização dos equipamentos de proteção individual por parte do funcionário.

O perigo relaciona-se aos métodos ou condições de trabalho serem potencialmente agressivos ao ponto causar danos à saúde do trabalho. (Gonçalves, 2018) A atividade periculosa é caracterizada como sendo aquela que em virtude de suas condições oferece o risco de morte ao trabalhador. Ou seja, o perigo seria a exposição aos riscos na atividade laboral sem as devidas condições de controle deste. Sendo assim, caso o colaborador venha sofrer um acidente, a probabilidade de ele vir a óbito será iminente, diferentemente de uma atividade laboral convencional na qual não exista o perigo.

Além disto, este está exposto a agentes que em caso de um acidente pode leva-lo a uma lesão corporal grave capaz de gerar uma mutilação parcial ou permanente em alguma parte de seu corpo. A atividade periculosa oferece um risco permanente a vida do trabalhador, no qual o dano a sua saúde poderá ser imediato, no caso de um acidente, isto quando não houver o óbito.

Diverge da atividade insalubre onde os danos à saúde do trabalhador ocorrem de forma lenta e gradual ao longo de sua vida laboral em virtude dos agentes em que este está exposto.

De acordo com esta norma, atividade e operações perigosas são aquelas que, por sua natureza ou métodos de trabalho, impliquem risco acentuado em virtude da exposição

permanente do trabalhador a inflamáveis, explosivos, energia elétrica, roubos e outras espécies de violência física nas atividades profissionais de segurança pessoal ou patrimonial, bem como as atividades realizadas por meio de motocicletas.

Outro dado estatístico não menos importante refere-se aos números das pessoas que vivem em situações análogas à escravidão. Trata-se de situações que atentam a dignidade e a liberdade do trabalhador, no qual este é submetido a condições degradantes de trabalho, tais quais o confinamento, violência física e psicológica, jornadas exaustivas de trabalho, entre outros fatores. Estima-se que no mundo 21 milhões de pessoas encontram-se nesta situação (FONTE OIT). No Brasil, existem aproximadamente 155 mil pessoas.

Acerca das ações a serem tomadas para mudar o cenário do desemprego, no Brasil, recentemente, houve mudanças em alguns pontos da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Isto se deu em virtude da Lei 13.467/2017 promulgada pelo então Presidente da República Michel Temer. É importante realizar uma breve abordagem sobre esta devido ao fato dela tratar das relações trabalhistas.

A Consolidação das Leis do Trabalho dispõe de 922 artigos, destes, a referida Lei 13.467/2017 alterou 54, inseriu 43 e revogou outros 9. De modo geral, 106 artigos passaram por algum processo de mudança. (SEBRAE Nacional, 2018). Como justificativa para a reforma, dar-se o fato do surgimento de novas formas de trabalhar e devido a isto, surgiu também a necessidade de modernizar a legislação de trabalho no Brasil. A seguir será abordado alguns pontos relevantes desta nova lei.

A começar pela contribuição sindical, esta que antes era obrigatória agora com a lei 13.467/2017 em seu artigo nº579, passa a ser facultativo. Isto de certa forma, interfere na rentabilidade financeira dos sindicatos. Estes que por sua vez tem a função de proteger os interesses econômicos, sociais, além das condições de trabalho de seus associados.

A Lei vem a regulamentar o Teletrabalho, este que é definido como o serviço prestado fora das dependências do empregador, com utilização de tecnologias da informação e de comunicação, que por sua natureza, não se constituem como trabalho externo

Cria-se também uma nova modalidade de trabalho, a intermitente. Nesta forma de trabalho, a prestação de serviços com subordinação não é continua. Além disto, o contrato de trabalho é escrito e dispõe o valor a ser pago ao trabalhador especificado por hora de serviço. Sendo valido ressaltar ainda que o valor da hora de trabalho referente a este tipo de atividade não pode ser inferior ao valor horário do salário mínimo. Estas mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas representam em uma tentativa de diminuir os índices de desemprego no

Brasil. Do ponto de vista global, as organizações internacionais, tais quais a ONU e a OIT precisam elaborar uma ação eficaz voltada aos problemas sociais e conseqüentemente ao desemprego.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das análises realizadas no decorrer do artigo, tentou-se compreender como o meio ambiente do labor está associado como um direito fundamental do ser humano. O trabalhador precisa ter seus direitos preservados, diante disto, deve-se preservar o ambiente do labor, oferecendo assim condições adequadas e respeitando as normas de segurança e medicina do trabalho, além de prezar as Convenções Internacionais do Trabalho.

Quando um direito fundamental é violado em caráter individual, este acaba atingindo toda a sociedade, com isto, cabe aos poderes públicos o dever de defende-los não só para as presentes gerações, mas também para as futuras. O meio ambiente ecologicamente equilibrado é importante para que se tenha o desenvolvimento da sociedade de forma plena e para que este objetivo seja alcançado se faz necessário que o ser humano tenha condições de viver de forma digna. Para que isso ocorra, deve-se preservar os direitos fundamentais do homem.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Portaria do Ministério Público nº3214, 08 de junho de 1978. Aprova as normas regulamentadoras – NR – do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas a Segurança e Medicina do Trabalho, Diário Oficial da União, Brasília, 1978.

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

BRASIL. Lei nº6514, de 22 de dezembro de 1977. Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo a segurança e medicina do trabalho e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1977.





BUCK, R. C. (2017). Cumulatividade dos adicionais de insalubridade e periculosidade (3ª ed.). São Paulo: Ltr.

GONÇALVES, D.C; E.A; I.C (2018). Manual de segurança e saúde no trabalho (7º) edição São Paulo: Ltr.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Sobre a OIT. Disponível em: <http://www.oit.org>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BULOS, Uadi Lammêgo. Curso de Direito Constitucional. 9ª ed. São Paulo: Saraiva 2015

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE NO BRASIL

Tadeu Coatti Neto<sup>1</sup>

Kadydja Menezes da Rocha Barreto<sup>2</sup>

Guinaldo da Costa Lira Júnior<sup>3</sup>

Valter Henrique Pereira Júnior<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho aborda a efetivação do direito à saúde por meio da educação em direitos humanos como instrumento de emancipação social, educando a sociedade de forma crítica, formando seres humanos capazes de reivindicar, por meio da participação popular nos conselhos e conferências, por um sistema público de saúde melhor, com base numa universalidade que não exclui, mas que inclui todas as camadas da sociedade num único sistema de saúde. Como referencial teórico buscou-se dialogar com Eugênio Vilaça Mendes, Paulo Faveret Filho, Pedro Jorge de Oliveira e José Mendes Ribeiro, bem como autores como Dalmo Dallari, Maria Victoria Benevides e Maria Nazaré Zenaide, se valendo do método dialético hermenêutico, para se concluir acerca da imprescindibilidade de uma educação em direitos humanos que fortaleça a cidadania para a efetivação do direito humano à saúde.

**Palavras-Chave:** Educação em direitos humanos. Efetivação do direito humano à saúde. Cidadania democrática.

### INTRODUÇÃO

O sistema público de saúde no Brasil enfrenta diariamente várias dificuldades econômicas, o que acarreta na quantidade e na qualidade da prestação dos serviços de saúde aos cidadãos que fazem uso da rede pública. Diante disto, percebe-se que, apesar dos avanços no campo conceitual da ampliação do conceito de saúde na Conferência de Alma-Ata em 1978 e da expansão da rede de serviços básicos com a implantação do SUAS após a Carta Constitucional de 1988, em relação a outros tempos, o direito à saúde não tem sido garantido na sua universalidade como é previsto no texto constitucional.

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba

<sup>4</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba

A Constituição Federal de 1988 afirma que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1998). Portanto, cabe ao cidadão buscar e reivindicar o acesso e uma boa qualidade nos serviços de saúde pública, enquanto ao Estado, cabe investir no acesso ampliado do direito para toda a população que é da sua obrigação. Todavia, como asseveram Piola *et al* (2009) a progressiva consolidação do SUS, ao longo destas últimas décadas, ainda que tenha assegurado avanços incontestáveis, também conviveu com a permanência de problemas ainda não solucionados e a emergência de novas questões que precisam ser enfrentadas. Sendo assim, o sistema de saúde não garante o acesso e a garantia ao direito à saúde como deveria garantir.

Diante desse impasse social, pretende-se com o presente trabalho buscar apontar um caminho para a efetivação do direito à saúde como determina a Constituição Federal de 1988, com enfoque na promoção da cidadania e participação social na formulação de políticas na área da saúde, ressaltando o papel da educação em e para os direitos humanos.

O presente trabalho foi feito a partir de uma revisão bibliográfica de autores que versam sobre o tema, elaborado a partir do método hermenêutico dialético, fomentando o diálogo entre a situação do direito à saúde noutros tempos com o atual cenário.

Como referencial teórico buscou-se dialogar com Eugênio Vilaça Mendes para resgatar a concepção histórica do direito à saúde, Paulo Faveret Filho, Pedro Jorge de Oliveira e José Mendes Ribeiro para conceituar a universalidade excludente, bem como autores como Dalmo Dallari, Maria Victoria Benevides e Maria Nazaré Zenaide para explanar acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

## **1. ENFOQUE HISTÓRICO DOS MODELOS DE SAÚDE NO BRASIL.**

A Saúde no Brasil nem sempre possuiu o *status* de direito social como ocorreu após o texto da Constituição Federal de 1988. Na verdade, desde outros contextos históricos do país, a saúde é tratada como questão secundária, tendo em vista que as políticas públicas desenvolvidas no setor não têm buscado a conservação da saúde pública como um bem-estar social, pois desde o início do século XX a preocupação das autoridades sanitárias tem sido de manter saudáveis os espaços de circulação de mercadorias, para que as exportações e o comércio não sofressem prejuízos em detrimento de epidemias que afetam as cidades.

O primeiro modelo de saúde no país, o chamado sanitarismo campanhista, foi liderado pelo Dr. Oswaldo Cruz. Segundo Luz (apud MENDES, 1995), o sanitarismo

campanhista significa uma visão de inspiração militarista, de combate a doenças de massa, com criação de estruturas *ad hoc*, com forte concentração de decisões e com um estilo repressivo de intervenção sobre os corpos individual e social. Neste período a saúde se resumia a campanhas de saúde de forma autoritária e obrigatória, forçando os indivíduos a se submeterem a vacinações, expulsando a população mais pobre dos grandes centros exportadores, sem nenhum esclarecimento ou campanha educativa sobre a importância das vacinas ou higiene. Neste cenário ocorre o movimento que ficou conhecido como a Revolta da Vacina, ocorrido no Rio de Janeiro no ano de 1904, onde a população se revoltou contra a vacina obrigatória anti-varíola para todo brasileiro com mais de seis meses de idade.

No ano de 1923 é então aprovada a Lei Elói Chaves, diploma legal que marcou a criação da Previdência Social no Brasil. A partir deste momento a saúde passa ser fornecida como benefício da previdência àqueles trabalhadores devidamente registrados contribuintes do regime previdenciário. Todavia, não se falava em ações preventivas de saúde ou atenção básica, a saúde se resumia a assistência médica aos trabalhadores que viessem a ser acometidos por alguma doença.

Nesse contexto, surge o modelo de saúde que ficou conhecido como médico-assistencial privatista sob a influência da Medicina Liberal, ligando-se à necessidade de assistência aos trabalhadores urbanos e industriais. Este modelo também tratou a saúde como uma questão secundária ligada a economia do país, mas com um enfoque diferente, como asseveram Malta e Santos (2003), o importante já não era sanear os espaços, mas cuidar dos corpos dos trabalhadores, mantendo sua capacidade produtiva. Este modelo se consolidou após o golpe militar de 1964, com o advento do “milagre econômico”, privilegiando a medicina privada, ao passo em que cada vez mais havia a terceirização dos serviços médicos ligados a Previdência Social. Contudo, como aduz Eugênio Vilaça Mendes (1995), esse modelo médico, entretanto, já no decorrer dos anos 70, apresentava graves problemas, principalmente por excluir parcelas expressivas da população subalternizada.

Aliado a isto, a crise financeira que se instaurou após o término do “milagre econômico” e com o início do processo de democratização, bem como o movimento internacional ocasionado pela Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada pela Organização Mundial da Saúde, em Alma-Ata, em 1978, abre-se espaço para políticas públicas voltadas para a parcela mais desfavorecida. Todavia, como argumenta Mendes, estas políticas nada mais eram do que uma espécie de compensação encontrada pelo Estado para mediar as contradições encontradas entre as exigências político-ideológicas de expansão das políticas sociais e incremento de seus custos num quadro de crise fiscal:

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

Assim, começa a desenvolver-se, no Brasil, a proposta de atenção primária seletiva, concebida na sua concepção estreita de um programa, executada com recursos marginais, dirigidos a populações marginalizadas de regiões marginalizadas através da oferta de tecnologias simples e baratas, providas por pessoal de baixa qualificação profissional, sem possibilidades de referência a níveis de maior complexidade tecnológica, incluindo a retórica da participação comunitária. (MENDES, 1995)

Neste contexto surge um movimento contra-hegemônico, encabeçado pela população, por meio das Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s e pelos Movimentos Sociais em prol do direito à saúde, tendo ganhado o apoio, logo em seguida, de acadêmicos, profissionais da área da saúde, instituições como o Centro Brasileiro de Estudos em Saúde – CEBES e a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – ABRASCO. Este movimento ficou conhecido como movimento pela Reforma Sanitária Brasileira - RSB.

Segundo Teixeira (1989, apud PAIM, 2012) a RSB implicava um conjunto articulado de mudanças e, ao contrário de outras reformas propostas pelo Estado, surgia da sociedade civil, como parte de um projeto de transformação social que não se restringia ao setor saúde. Nessa perspectiva foram elaboradas as primeiras reflexões sistemáticas sobre a RSB.

Com grande adesão da população, o projeto da reforma sanitária se consolidou após a realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde, aquela que foi a conferência com a maior participação popular da história do Brasil. Segundo Jairnilson Silva Paim:

A RSB, enquanto projeto, pode ser definida como uma reforma social de caráter geral, tendo como horizonte a mudança no modo de vida. Está centrada nos seguintes aspectos: a) democratização da saúde, a elevação da consciência sanitária sobre saúde e seus determinantes, reconhecimento do direito à saúde, inerente à cidadania, acesso universal e igualitário aos serviços de saúde e participação social na política e na gestão; b) democratização do Estado e seus aparelhos, com descentralização do processo decisório, controle social, ética e transparência nos governos; c) democratização da sociedade alcançando a produção e distribuição justa da riqueza numa ‘totalidade de mudanças’, passando por uma “reforma intelectual e moral” e pela democratização da cultura. (2012, p.20)

O relatório final da 8ª Conferência Nacional de Saúde foi de suma importância para a reforma sanitária no texto da constituição de 1988, uma vez que apontou para além de uma reforma administrativa e financeira, mas para uma saúde baseada na universalidade, igualdade e participação da comunidade, a ser prestada não só de forma curativa, mas também, e principalmente, de maneira preventiva, proporcionando uma vida saudável, de qualidade e dignidade.

Neste diapasão, o governo federal instituiu a Comissão Nacional da Reforma Sanitária (CNRS) que, entre vários documentos, produziu um texto encaminhado à Assembleia Constituinte como subsídio para o capítulo saúde da Constituição. Assim nasce o direito à saúde

como um direito social no Brasil, após a promulgação da Carta de 1988, onde prevê o direito à saúde tanto no Título II, Capítulo II no artigo 6º que versa sobre os direitos sociais, como também no Título VIII Capítulo II, Seção II, no art. 196, que diz: “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.” (BRASIL, 1988)

A partir de então, o Sistema Único de Saúde - SUS é criado, sob as diretrizes do direito de todos e dever do estado, da relevância pública, da universalidade, igualdade, integralidade, descentralização, regionalização e participação da comunidade (SANTOS, 2012). O projeto que resultou na criação do SUS, portanto, deveria romper com as amarras postas ao direito à saúde desde o tempo do império, diante da sua proposta na Constituição Federal 1988.

## **2. O DIREITO HUMANO À SAÚDE E A UNIVERSALIZAÇÃO EXCLUDENTE DO SISTEMA DE SAÚDE**

Em 1990 são editadas as Leis 8080 e 8142 que regulamentam o Sistema Único de Saúde – SUS. A primeira versa sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, enquanto a segunda dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde.

A própria lei 8080/90 afirma que a saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício, em conformidade com os princípios basilares da universalidade, integralidade e a equidade. Neste sentido, o direito à saúde não passou apenas a ser uma garantia constitucional de todos os cidadãos de forma indistinta, mas consolidou-se, no âmbito interno, como um direito humano fundamental, como já era reconhecido internacionalmente.

Todavia, apesar da positivação da ideologia trazida pelo movimento da reforma sanitária, pautada claramente na universalização inclusiva no sistema público experimentada pela Inglaterra, por meio do *National Health Service – NHS* (Serviço Nacional de Saúde)<sup>5</sup>, no qual segundo Faveret e Oliveira (1990), a ausência de barreiras ao acesso ao atendimento, ou seja, a universalização, é uma das características, básicas do NHS, que, combinada, com o

---

<sup>5</sup> O Serviço Nacional de Saúde (*National Health Service*) foi criado em 1948, no bojo de uma série de reformas do aparelho estatal de proteção social. Tais reformas deram origem, segundo Marshall (1975), ao *Welfare State* inglês, que se apoiava fundamentalmente em três pilares: o Sistema Nacional de Seguridade, o Sistema Educacional, além do NHS. (FAVERET e OLIVEIRA, 1990)

predomínio do setor público na oferta de serviços, lhe confere caráter paradigmático nas comparações internacionais de sistemas de saúde. Não foi bem este modelo de universalização posto em prática no sistema de saúde brasileiro. Como asseveram os autores:

Para o caso brasileiro podemos supor então um caminho de universalização radicalmente distinto do caso inglês. Neste ocorreu um, processo - de "universalização inclusiva" onde a afirmação do acesso à saúde como um direito social teve como contrapartida a efetiva inclusão dos beneficiados no sistema público de saúde, inibindo a ampliação do subsistema privado. No, caso brasileiro, por outro lado, podemos supor a existência de um processo de "universalização excludente", onde cada movimento de expansão universalizante do sistema, é acompanhado, de mecanismos de racionamento (queda na qualidade dos serviços, filas etc.) que expulsa do sistema diversos segmentos sociais. (FAVERET e OLIVEIRA, 1990, p.4)

Desta maneira, percebe-se que atualmente o sistema de saúde brasileiro se aproxima mais do modelo americano, o qual preza pela hegemonia do setor privado, restando ao Estado as ações residuais àqueles que não se encontram amparados pelos serviços de proteção social disponibilizadas pelo mercado. Isto se torna evidente após uma análise acerca de um estudo feito por José Mendes Ribeiro (2009), onde o mesmo constatou que o Brasil possui um gasto total em saúde equivalente 7,9% do PIB, dos quais os gastos governamentais consolidados para as três esferas de governo equivalem a 44,1% e os gastos privados a 55,9%. Isto é bastante próximo da distribuição observada para os Estados Unidos da América. Segundo Ribeiro:

A universalização do acesso pelo SUS se baseia na extensão da titularidade dos cidadãos aos serviços de saúde por meio do financiamento por impostos. O objetivo da inclusão social deveria ser consolidado por meio da cobertura universal e do acesso equitativo. A universalização ganha a conotação de excludente pelo efeito conjugado de dois principais mecanismos: (i) a saída de camadas de renda altas e médias para o seguro privado e (ii) o racionamento da oferta de serviços no sistema público. A garantia do acesso é o elemento chave para a realização da titularidade definida constitucionalmente. (2009, p.773)

Atualmente, o Gasto Total em Saúde no Brasil é de cerca de 8% do PIB; 4,4% do PIB é de gastos privados (55% do total) e 3,8% PIB de gastos públicos (45% do total). Os dados são do Relatório "Aspectos Fiscais da Saúde no Brasil", publicado pelo Banco Mundial no final de 2018. O documento destaca que mesmo o país tendo um sistema de saúde público universal, o gasto privado em saúde no Brasil é superior ao gasto público, diferentemente do padrão de países desenvolvidos como sistemas parecidos, como o Reino Unido e a Suécia. (OPAS, 2019)

Portanto, a universalização no caso brasileiro, dadas as suas especificidades parece estar assumindo a função de não incluir efetivamente todos os segmentos sociais na alçada do atendimento público de saúde, mas de garantir o atendimento aos setores mais carentes e resistentes aos mecanismos de racionamento (FAVERET e OLIVEIRA, 1990). Ribeiro (2009) aponta para o problema da baixa eficiência dos serviços hospitalares públicos no Brasil. Tal

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

restrição de oferta acompanhada de uso inadequado dos recursos disponíveis amplia os efeitos negativos do racionamento e agrava as restrições experimentadas pelos dependentes do sistema público. Sendo assim, é possível se apontar a insatisfatória qualidade dos serviços públicos de saúde bem como a eficiente ação estratégica das empresas envolvidas no processo (medicina de grupo, seguradoras etc.) como responsável por este surto expansivo do setor privado.

É inegável que houve avanços no sistema público de saúde em comparação a tempos remotos, contudo, a busca pela efetivação do direito humano à saúde assim como garante a Constituição da República não pode cessar. Isto porque não é raro a ocorrência de falta de leitos em hospitais públicos, as filas de cidadãos brasileiros em corredores esperando para serem atendidos, a falta de profissionais da área da saúde e de insumos nas unidades de apoio. Quem sofre com a ausência dos serviços essenciais de saúde é o cidadão que não possui condições de pagar por um plano de saúde ou não trabalha numa empresa que custeie mediante um decréscimo em seu salário o respectivo plano.

O direito humano à saúde encontra-se ligado diretamente ao direito à vida, enquanto este não se distancia em momento algum do princípio da dignidade da pessoa humana, tendo em vista que não há vida sem uma saúde mínima e, conseqüentemente, não há dignidade sem vida. Desta forma, a universalidade a ser alcançada é a que inclui toda a população, de maneira geral, no Sistema Único de Saúde e não aquela que exclui a camada economicamente mais favorecida para um sistema privado, com condições melhores de prestação de serviço e negligencie a rede pública de saúde.

A “universalidade excludente” apontada por Faveret e Oliveira, no ponto de vista deste trabalho, de nada contribui para uma melhor prestação de serviços de saúde às camadas mais pobres da população, que não possuem condições de arcar com os custos de um plano de saúde privado. Muito pelo contrário, a universalização se torna excludente, expulsando a camada mais rica para planos privados, pelo fato da qualidade do serviço na rede pública ser de péssima qualidade. Ora, neste sentido, a universalização que inclui nada a mais tem para ofertar senão um serviço público de saúde inacessível para a população economicamente desfavorecida. Isto contribui para a ausência de efetividade do sistema de saúde, uma vez que este se torna incapaz de garantir o acesso ao direito humano à saúde.

### **3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO FERRAMENTA PARA CIDADANIA DEMOCRÁTICA**

A temática referente aos direitos humanos possui uma história recente em nosso país, tendo em vista que no período prévio à ditadura militar, o tema dos direitos humanos não



fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos. Foi durante a ditadura militar que o tema dos direitos humanos ganhou espaço de destaque (SADER, 2007). Segundo elucida Dalmo Dallari (apud ZENAIDE, 2016, p.53) a gestação do nascimento dos direitos humanos no Brasil se deu a partir da necessidade de resistência do povo frente às prisões arbitrárias e a tortura como prática institucional. É neste contexto de violações e resistência que surge a necessidade de uma educação capaz de elucidar acerca dos direitos e deveres inerentes a todo ser humano, provocando uma mudança cultural e conceitual, com o intuito de combater valores e costumes dominantes enraizados ao longo da história. Segundo Zenaide:

A Educação em Direitos Humanos no contexto de redemocratização, iniciando-se na década de setenta e ampliando na década de oitenta, do século passado, começa com diferentes objetivos, tais como: afetar a “naturalidade” e “normalidade” das violações trazidas pelos processos de colonização e ditaduras; ter uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos promotores da dignidade e das liberdades fundamentais; fortalecer as estratégias dos movimentos sociais e a dimensão axiológica da ação transformadora; promover o pluralismo político, fortalecer o regime democrático e o respeito aos direitos humanos; erradicar e transformar o autoritarismo institucional; educar a sociedade e os agentes públicos para a relação entre direitos humanos e democracia; combater todas as formas de violações e discriminações; promover o direito à memória e à verdade para que violência e tortura nunca mais aconteçam. (ZENAIDE, 2016, p. 54)

Para Maria Victoria Benevides (2007), a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Portanto, percebe-se que ao se falar em educação em direitos humanos, estar-se a falar na própria busca da efetivação dos direitos humanos, tendo em vista que o que se objetiva é a promoção e defesa destes direitos. Benevides conceitua a educação em direitos humanos como:

(...) a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2007, p. 1)

A educação em direitos humanos é fundamental para a criação de uma consciência social crítica, sabedora de seus direitos, garantias e deveres. Importante não só para disseminar a informação de que todo ser humano possui direito pelo simples fato de sua natureza humana, mas também para indicar que o outro também possui direitos, porque também é humano. Emir Sader (2007), afirma que educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos,

com valores, com capacidade de compreensão. Destarte, a educação em direitos humanos deve abranger todos os campos de educação, seja a educação formal, não formal ou informal. Isto porque a disseminação do conteúdo da educação em direitos humanos, qual seja: a defesa, promoção e efetivação dos direitos humanos, deve atingir todos os destinatários destes direitos, ou seja, todos os humanos, independente de grau de instrução ou escolaridade.

O enfoque da educação em direitos humanos voltado a promoção da cidadania merece destaque. A cidadania é a aptidão de usufruir de todos os direitos e deveres de um Estado soberano. É o que torna possível as reivindicações sociais em busca da defesa de seus direitos. Um cidadão brasileiro é revestido de cidadania brasileira, portanto, possui o direito de gozar de todos os direitos previstos e garantidos pela república brasileira. Todavia, a cidadania parece caminhar distante dos cidadãos brasileiros, dando a falsa impressão que se resume ao direito de votar e ser votado.

Apenas uma sociedade em pleno gozo de sua cidadania pode se considerar emancipada. Frise-se que a cidadania, no âmbito interno de um Estado soberano, é a porta de entrada para o acesso dos direitos humanos garantidos nacionalmente. Desta forma, uma educação em direitos humanos serve como instrumento de emancipação social ao proclamar o acesso a cidadania àqueles cidadãos marginalizados, que parecem não possuir cidadania alguma, esquecidos pelos governos e pela própria sociedade. Conforme explana Benevides (2007), esse processo educativo deve visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Bem como assevera mais à frente a autora, deve visar, ainda, à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

### 3.1 A Educação em Direitos Humanos para a Efetivação do Direito à Saúde em Conformidade com a Constituição Federal de 1988

A universalidade prevista no texto constitucional não deveria excluir nenhuma parcela social da rede pública do SUS. Muito pelo contrário, a ideologia positivada na Constituição Federal reflete uma universalização inclusiva, que pudesse abarcar em único sistema de saúde tanto a população pobre, quanto a rica. Isto não pelo fato dos ricos não poderem procurar a rede privada, mas pelo pensamento de que a rede pública deveria ser tão

boa a ponto destes a preferirem, o que, conseqüentemente, proporcionaria um serviço de qualidade também para a camada pobre.

O acesso de diversos setores sociais ao sistema privado de saúde ocasiona um grave desinteresse político em defesa do sistema público de saúde. Isto faz com o que cada vez mais as camadas marginalizadas sofram pelo esquecimento de políticas públicas voltadas ao setor. Diante deste cenário, percebe-se que a educação em direitos humanos, na promoção da cidadania, se torna uma ferramenta indispensável para a efetivação do direito à saúde como dispõe a Constituição Federal de 1988. Isto porque, a participação popular na gestão da saúde é prevista pela Constituição Federal de 1998, em seu artigo 198, que trata das diretrizes do SUS: descentralização, integralidade e a participação da comunidade. Essas diretrizes orientam a organização e o funcionamento do sistema, com o intuito de torná-lo mais adequado a atender às necessidades da população brasileira (BRASIL, 2006; WENDHAUSEN; BARBOSA; BORBA, 2006; OLIVEIRA, 2003).

A participação popular é de extrema importância para expor os anseios, problemas, violações e dificuldades existentes no sistema de saúde. Atualmente, os Conselhos e Conferências de Saúde são os principais espaços para o exercício da participação e do controle social sobre a implementação das políticas de saúde em todas as esferas governamentais. Por meio desta participação, a sociedade pode pleitear a efetivação do direito à saúde, participando diretamente da elaboração das políticas públicas.

A participação em Conselhos de Saúde, Conferências de Saúde, Conselhos Profissionais, Associações Profissionais, entre outros, constituem espaços não-formais de educação para a cidadania, uma vez que os órgãos de controle e da sociedade civil protagonizam a luta pelo direito à saúde. Desde as mobilizações de bairro pela defesa da saúde coletiva até a inserção do movimento da Reforma Sanitária Brasileira em Conferências e eventos em saúde são expressões de como a educação para a cidadania é uma educação coletiva. A saúde como direito social exige responsabilização do governo para garantir o acesso indiscriminado à todos os brasileiros.

Neste sentido, verifica-se que o processo educativo em direitos humanos é de extrema importância para a efetivação do direito à saúde por meio da disseminação da cidadania, incitando a participação popular na elaboração das políticas públicas. Uma educação em direitos humanos que seja realizada tanto no âmbito da educação formal, como também na educação não formal e informal, realizada por órgãos e instituições que atuem em defesa dos direitos humanos, em busca de uma sociedade mais saudável.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se este trabalho com o pensamento de que a educação é o caminho para a emancipação social, embora se esclareça, que não se trata de qualquer educação, pois segundo Emir Sader (2007), a educação pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas.

A educação a que me refiro é a educação cujo conteúdo é a defesa, promoção e efetivação dos direitos do homem. É a educação que não é um fim em si mesma, mas um meio para tantos outros direitos. É a educação que torne um ser humano crítico e convicto dos seus direitos, que seja capaz de mudar uma cultura transgressora existente em nosso país. É uma educação que torne o ser humano livre e feliz. Esta educação, que aponto como caminho para a efetivação do direito à saúde no Brasil, por meio do desenvolvimento da cidadania dos brasileiros. Apenas por meio da educação em direitos humanos é capaz de aguçar todos os sentidos humanos em relação aos seus direitos, pois a matéria de estudo desta educação é justamente este indivíduo.

A saúde pública no Estado brasileiro possui um passado recente, sem muita importância senão como pilar de sustentação da economia do país e, mesmo quando se pareceu dar um passo enorme para a sua efetivação, chegando ao ponto de ser alçada como um direito humano social, foi corrompida pelos ideais neoliberais que dominam nossa sociedade.

A perspectiva da universalidade quando diante de uma sociedade que adota uma perspectiva neoliberal exclui amplas camadas da sociedade do acesso à saúde, deixando que setores socialmente incluídos possam acessar junto ao setor privado, oferecendo para as camadas mais pobres um serviço público de saúde de péssima qualidade e de restrita cobertura. A sensação que fica é que as Santas Casas de Misericórdias foram acopladas ao serviço público de saúde e que o SUS é uma grande rede de filantropia.

Todavia, insisto que a participação popular com mais ênfase, com mais cobrança e mais cidadania é o caminho para um serviço público de saúde de boa qualidade. A disseminação do conhecimento de que todos os cidadãos podem participar da elaboração das políticas públicas de saúde deve existir, para que só assim, possamos falar de um sistema público de saúde verdadeiramente universal, integral e igualitário.

## REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Maria Vitória. Educação em Direitos Humanos: De que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em 10 de set de 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 set. 2019.
- FAVERET, Filho P, OLIVEIRA, PJ. A universalização excludente: reflexões sobre as tendências do sistema de saúde. Planejamento e Políticas Públicas 1990.
- MENDES, Eugênio Vilaça. As políticas de saúde no Brasil nos anos 80: a conformação da reforma sanitária e a construção da hegemonia do projeto neoliberal. In: Mendes, Eugênio Vilaça (Org.). Distrito sanitário: o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec.1995.
- MALTA, Deborah Carvalho; SANTOS Fausto Pereira dos. O programa de saúde da família (PSF) e os modelos de assistência à saúde no âmbito da reforma sanitária brasileira. Rev Med. Minas Gerais; 13.4:251-259, Out/Dez, 2003. Acessível em: <http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/1531>
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. A construção do SUS: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 300 p.
- OLIVEIRA, M. L. Controle social e gestão participativa em saúde pública: a experiência de conselhos gestores de unidades de saúde do município de Campo Grande/MS – 1994/2002. 2003. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- OPAS. [Organização Pan-Americana da Saúde]. Países estão gastando mais em saúde, mas pessoas ainda pagam muitos serviços com dinheiro do próprio bolso. 2019. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5874:países-estao-gastando-mais-em-saude-mas-pessoas-ainda-pagam-muitos-servicos-com-dinheiro-do-proprio-bolso&Itemid=843](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5874:países-estao-gastando-mais-em-saude-mas-pessoas-ainda-pagam-muitos-servicos-com-dinheiro-do-proprio-bolso&Itemid=843). Acesso em: 19 de set.2019.
- PAIM, Jairnilson Silva. A Reforma Sanitária e o CEBES. Rio de Janeiro: CEBES, 2012.
- PIOLA, Sérgio Francisco *et al.* Política Social: vinte anos da constituição federal de 1988. Brasília: Ipea, dez. 2009
- RIBEIRO, José Mendes. Desenvolvimento do sus e racionamento de serviços hospitalares. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2009, vol.14, n.3.
- SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no brasil: da ditadura à atualidade. In Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SANTOS, Nelson Rodrigues dos SUS, Política Pública de Estado: seu desenvolvimento instituído e instituinte, o Direito Sanitário, a Governabilidade e a busca de saídas. Rio de Janeiro: Cebes, 2012
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha Do Tempo da Educação Em Direitos Humanos Na América Latina. In. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas / Ana Maria Rodino. [et al.], organizadores. - João Pessoa: CCTA, 2016. 779p. (Coleção Direitos Humanos).
- WENDHAUSEN, Á. L. P.; BARBOSA, T. M.; BORBA, M. C. Empoderamento e recursos para a participação em conselhos gestores. Revista Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 131-144, set./dez. 2006.

## AS VIOLAÇÕES DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS ATIVIDADES DOS CASTANHEIROS DO NORDESTE

Maria Isabella Alves Facundo <sup>1</sup>

Fidel Barbosa Fernandes <sup>2</sup>

André Angelo Rodrigues <sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo delinea os contornos sócias, baseados em fatos, estudos e vivencias a respeito das transgressões efetuadas contra os direitos fundamentais, sobretudo os que ferem a dignidade de vida e existência, além das condições honráveis de trabalho daqueles que concentram suas energias no zelo da castanha, que por sua vez, tal forma de labor pode ser coadunada como uma prática análoga à escravidão, devido aos fatores alinhados a mesma. A partir de um estudo de caso, fundamentado numa base de dados, transparente e confiável, na qual são levados em conta documentários, periódicos e publicações jornalísticas, acrescidos de textos constitucionais que tratam das questões que permeiam as premissas do surgimento e legitimidade dos direitos fundamentais, contribuindo da mesma forma para percepções sobre suas violações, se pode inferir que os direitos basilares dos castanheiros, sobretudo da região Nordeste são praticamente nulos. Pois estes não tem qualidade de vida e nem são amparados com as ferramentas necessárias para exercer sua profissão. Por conseguinte, ainda sofrem explorações de terceiros e estão submetidos a um ciclo vicioso de tais condições, que é deixado em forma de legado para as futuras gerações de suas famílias. Não podendo omitir o abuso do trabalho infantil. Olhando sob o âmbito deste caso em particular, nota-se uma fragilidade quanto aos preceitos constitucionais no que se refere a garantia e a preservação da dignidade da pessoa humana, e no respeito a existência e a liberdade. Além desta ser uma disfunção esquecida, abafada e oprimida.

**Palavras-chave:** Direitos Fundamentais, Trabalho Infantil, Castanheiros, Violações, Nordeste.

### INTRODUÇÃO

O ordenamento jurídico brasileiro está lotado de referências ao trabalho e outras atividades laborais, quer definindo-os como motores do desenvolvimento nacional, quer regulamentando a forma pela qual estas atividades devem ser desenvolvidas, frente as relações de empregado e empregador. Da Constituição Federal à legislação ordinária, não mseria difícil citar exemplos de menções ao trabalho. Vale ressaltar que, no Brasil, há órgãos e denominações relativos a fiscalização e controle do trabalho Vinculados ao Poder executivo (Ministério do Trabalho) e ao Poder Judiciário (Justiça do Trabalho), bem como o Ministério do trabalho.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Regional do Cariri - CE, isabella.facundo94@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Direito da Faculdade Paraíso - CE, fidel.fernandes69@gmail.com;

<sup>3</sup> Orientador: Professor do Curso de Direito da Universidade Regional do Cariri - CE, andre.angro@gmail.com.

Apesar desse complexo emaranhado formal estabelecido nacionalmente, seria pueril acreditar que frente a tantas e tremendas questões sociais presentes no Brasil, essas pretensas garantias chegariam de maneira paritária a todos. Há ainda uma parcela muito grande de brasileiros, homens, mulheres e crianças, expostos a condições ilegais de trabalho, com ênfase e agravamento ao caso das crianças, que nos conformes da legislação vigente nem ao menos deveriam ocupar postos de trabalho.

Aqui entra a escolha do tema que dá plano de fundo a discussão tecida. A atividade extrativista no Brasil geralmente estabelece essa relação simbólica com más condições de trabalho, em muito pelo fato de se concentrar em regiões de difícil acesso, ou com menos meios e recursos. No estalão imediatamente posterior ao extrativismo está a transformação primária dessa matéria coletada, que é onde está localizada a atividade desenvolvida pelos castanheiros da região Nordeste.

Em muitos casos, essa forma de produção é a única fonte de renda e sustento de uma família, e não raro, essa teia produtiva envolve muitos membros de uma mesma comunidade, sendo uma atividade de caráter familiar.

Este fato demonstra que a diferença de acesso ao trabalho digno pode inclusive ser mensurada geograficamente, fazendo aqui, novamente, referência ao caso dos castanheiros do nordeste, responsáveis pela manipulação inicial da Castanha de Caju, um gênero alimentício presente na mesa de milhões, mas que carrega toda uma história de descaso e abandono pelos interiores do Brasil. Por isso, se faz necessário indagar: Quais direitos fundamentais estão sendo violados nas atividades dos castanheiros do Nordeste?

No Brasil, as relações de trabalho são legisladas nos estatutos ordinários, mas também são questões constitucionalizadas. Ou seja, há um pacto formal do Estado com a sociedade de resguardar as questões trabalhistas.

É digno de menção, também, o fato de que o Brasil é um país-membro e signatário da Organização Internacional do Trabalho (OIT), responsável por instituir e reiterar resoluções internacionais acerca de como o trabalho deve se desenvolver nas nações. Estando o Brasil na condição de membro, estas resoluções de tratados internacionais passam a integrar o sistema jurídico nacional, com posicionamento hierárquico elevado, ou seja, as leis ordinárias não devem ir de encontro a estas resoluções.

Uma definição muito importante dada pela OIT, ainda em 1998, é a de “Trabalho Digno”, que basicamente preconiza que as nações devem se ocupar da geração de trabalho, mas não devem se eximir da promoção de condições básicas de defesa da dignidade do

trabalhador, condenando a flexibilização de direitos, relativização de garantias e abusos de toda sorte.

Perante ao exposto, é de se questionar as razões que levam a uma enxurrada de notícias sobre absurdos cometidos no âmbito das relações de trabalho, em especial nas áreas de baixa renda e difícil acesso, como as zonas interioranas do Nordeste e do Norte do Brasil.

Diante de diversos pactos selados por esta nação para a proteção dos trabalhadores, investigar cientificamente o caso das violações de Direitos Fundamentais no trabalho dos castanheiros do Nordeste se faz necessário, a fim de dar vitrine a essa questão tão desassistida, bem como questionar até onde termina a práxis legislativa e onde começa a falácia jurídica.

Outra questão importante é ampliar a discussão acerca das condições que impelem o trabalhador a abrir mão de suas garantias em detrimento da sobrevivência. Os direitos, em especial os ditos fundamentais, não são faculdades inegociáveis. A relação de trabalho que onera o bem estar de um cidadão, é, em primeira instancia, fruto de uma ausência do Estado. A reiteração dessa negação de garantias é o atestado de continuidade desta ausência, em que a garantia formal não encontra eco na pratica diária.

## **METODOLOGIA**

A base da pesquisa que originou o presente artigo consiste numa revisão bibliográfica da literatura pertinente, por meio de consulta às bases de dados, periódicos, matérias de jornais e documentários. Como bibliografia principal foram utilizados os princípios do Direito Constitucional de Eros Roberto Grau, Gilmar Ferreira Mendes e Paulo Bonavides. Como documentos auxiliares foram utilizados os documentários a respeito do trabalho dos castanheiros produzido pela rede de televisão RecordTV e matérias jornalísticas produzidas pelo portal de notícias da Rede Globo de televisão e pela RecordTV. O método utilizado foi o indutivo, pois, primeiramente ocorreu uma análise a respeito do modo de vida e de trabalho dos castanheiros entrevistados, para a partir disso supor que a violação dos direitos é sistemática com um grupo maior, do que apenas aqueles que foram apresentados nas reportagens em questão.

## **DESENVOLVIMENTO**



O tema abordado neste trabalho tem como pano de fundo o trabalho dos castanheiros, no entanto, de maneira específica, se busca debater a violação sistemática dos direitos fundamentais destes cidadãos, e, para dar corpo às discussões, se faz necessário delimitar um conceito para “Direitos Fundamentais”.

O estimável Paulo Bonavides traz uma conceituação essencial de Direitos fundamentais no doutrinário *Curso de Direito Constitucional*, como garantias positivadas na lei maior, de forma a garantir a liberdade do indivíduo frente ao Estado, assim sendo, numa perspectiva formal, os Direitos fundamentais seriam aqueles incluídos na constituição, que sejam inalteráveis ou que o texto constitucional instituiu como sendo de “modificação dificultada”, ou seja, apenas por emenda constitucional. É relevante ressaltar que mesmo essa conceituação furada relação histórica com o período e espaço de seu desenvolvimento, estando mais próximo da tradição Alemã, enquanto a denominação “Direitos do Homem” estaria mais perto da tradição francesa. (BONAVIDES, 2002).

Há ainda uma correlação de direitos tendo como balizador o valor ao qual cada direito consagra sua efetivação. Levando em consideração este fato, é válido a tratativa de que estes direitos resguardam fortes resquícios da época em que começaram a ser debatidos, assim sendo, na perspectiva do Jurista Gilmar Mendes, pode-se dividir estes direitos por gerações. A primeira diz respeito a tratativas negativas do Estado, ou seja, delimitar os contornos das liberdades individuais, sem a interferência do Estado e outros terceiros. A segunda diz respeito ao modo que o Estado deve oferecer recursos para que a liberdade idealizada sejam alcançadas, gerando garantias coletivas, como saúde, educação e cultura. A terceira geração de direitos diz respeito a manutenção das condições de vida em sociedade, como a manutenção da paz e da sanidade do meio ambiente, dando margem às garantias sociais. (MENDES, 2009).

Nunca uma constituição brasileira havia concedido tantas garantias como a de 1988. Isso inclui também a atenção que dá aos temas relacionados ao trabalho. As práticas laborais encontram eco nas definições constitucionais de Direitos e também de princípios (SILVA, 2013).

Mesmo quando não e nominalmente citado, há princípios que se debruçam colateralmente sobre as relações de trabalho. Podemos citar de maneira mais ampla o Princípio da dignidade humana, o qual dá base de fundamento a toda uma gama de garantias sociais, inclusive a do trabalho não degradante, e a conservação da saúde e da honra do empregado em detrimento dos interesses mercantis. Outro princípio que segue a mesma lógica é o da submissão da propriedade privada frente a função social a qual deve ser direcionada, sob esta ótica, utilizar o

capital para a geração de atividades deletérias, mesmo que sob a justificativa de ampliar a oferta de empregos, não seria encarado de maneira lícita por não obedecer ao princípio da função social (DELGADO, 2007).

Além das normas provindas do poder constituinte original, há aquelas que são aglutinadas ao sistema jurídico por meio da entrada do Brasil em organizações ou tratados internacionais. É o caso da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que tem, por fim, definir as diretrizes internacionais de promoção e manutenção do trabalho a moldes mínimos de segurança e dignidade. Ao pactuar com essas resoluções, elas ganham validade jurídica nacional (OIT, 2001).

Posto isto, podemos perceber que o fenômeno social do qual se ocupa este trabalho (o trabalho dos castanheiros) tem implicações em direitos fundamentais das três gerações, as quais serão debatidas em consequente.

Como nos aponta Maurício Godinho Delgado:

A valorização do trabalho é um dos princípios cardeais da ordem constitucional brasileira democrática. Reconhece a Constituição a essencialidade da conduta laborativa como um dos instrumentos mais relevantes de afirmação do ser humano, quer no plano de sua própria individualidade, quer no plano de sua inserção familiar e social. (DELGADO, 2007, p.15)

Na Carta Magna Brasileira, não são poucas as menções a dignificação do trabalho e a importância deste como um pilar de desenvolvimento. Desde a “Ordem financeira e econômica” no Título VII à “Ordem social” no Título VIII, bem como no seu preâmbulo e objetivos, a Constituição Federal de 1988 se refere a importância que o trabalho deve exercer para a nação. Reiterando isso, a Declaração da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1998 também preconiza as condições mínimas para promoção do trabalho como vetor de desenvolvimento e manutenção da dignidade do trabalhador (SILVA, 2013).

Em relação às relações de trabalho, é interessante enfatizar um ponto crucial: O trabalho digno. Esta definição implica em corroborar que as nações devem prezar pela promoção do acesso ao trabalho, mas não qualquer trabalho, em meio a qualquer condição, nas palavras de Thereza Cristina Gosdal:

O trabalho decente está voltado à promoção do progresso social, à redução da pobreza e a um desenvolvimento equitativo e integrador, em face da crescente situação de interdependência dos diferentes países na atualidade. Não se coaduna com todas as reformas trabalhistas que vêm sendo propostas por segmentos empresariais, voltadas à total flexibilização de direitos. Não é compatível com a violação de direitos fundamentais reconhecidos pelo ordenamento jurídico, como por exemplo, com a prática revistas íntimas nos empregados,[...] com a exploração do trabalho forçado, ou análogo à condição de escravo, que [...] com a exploração do trabalho infantil [...] com às diversas formas de discriminação no emprego, especialmente de gênero e raça (GOSDAL, 2006, p. 151).

No entanto, podemos perceber que apesar do compromisso formal firmado com a promoção do trabalho digno, há dificuldades práticas em se combater os abusos e violações de direitos fundamentais cometidos contra trabalhadores, como é o caso dos Castanheiros da região Nordeste.

Segundo reportagem realizada pelo Globo Repórter e publicada no portal G1, em 2013, no município de João Câmara-RN, constatou-se a exposição de homens, mulheres e crianças, famílias inteiras, as condições sanitárias precárias, trabalhos repetitivos e deletérios, exposição a fogo, fumaça e outras substâncias danosas, tudo isso dentro do ciclo produtivo da Castanha de caju.

Para demonstrar que essa situação não é pontual, ou que não parte da concepção ideológica do veículo de comunicação, pode-se citar ainda a reportagem do Câmera Record, publicada no portal R7 em 2016, que mostra práticas idênticas no município de Pé de Serra do mendes-PE. Na mesma reportagem, ainda é novamente mostrada a realidade do município de João Câmara-RN, demonstrando a manutenção das condições apesar de passados cerca de 3 anos entre os dois registros.

O Código Penal Brasileiro define como um tipo penal “art.149 - Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho [...]” ( Lei n.2848/40 de 07 de dezembro de 1940).

Ainda assim, esta não é a única prática delituosa que pode ser constatada. A presença de crianças trabalhando incorre no artigo 136 do mesmo código, que define como crime o seguinte: “art. 136 - Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado [...]” (Lei n.2848/40 de 07 de dezembro de 1940).

Há ainda o material visual desta atividade, uma reportagem elaborada pela TV Record, no ano de 2016, que acompanha traços da rotina destes trabalhadores. O primeiro ponto é a insegurança oferecida pela própria atividade, que envolve a lida com material inflamável, logo, um maior risco de ferimentos. Não raro essas atividades são desenvolvidas por crianças e adolescentes. Não a um limite de horas a serem trabalhadas, e os castanheiros têm uma carga crescente de trabalho, em virtude da atividade dos atravessadores, os quais captam a maior parte dos lucros da atividade. (CÂMERA RECORD, 2016).

A realidade dos castanheiros não é uma situação isolada no Brasil. Em relação ao trabalho infantil, segundo Schwartzman, a carga de trabalho para crianças envolvidas em atividades laborais, no Brasil, parte de 17 horas semanais aos 10 anos e chega a até 36 horas semanais aos 17, ainda segundo o mesmo, esta atividade está diretamente ligada a renda Familiar, e não raro, o trabalho agregado pelo infante não gera ganho real (2004).

Em respeito ao trabalho escravo, pode-se adotar a seguinte definição:

O trabalho involuntário, exercido sob coerção em razão de dívidas, tem sido identificado como trabalho escravo, tanto por pessoas da área jurídica, envolvidas em situações concretas como julgadores, acusadores ou defensores, quanto pelo Ministério do Trabalho, por pesquisadores, sindicalistas e organizações engajadas em sua erradicação, como a Comissão Pastoral da Terra (GOSDAL, 2006, p.163).

Assim sendo, a configuração do negócio exercido entre os atravessadores e os castanheiros, em que há uma dívida preexistente, que impede o castanheiro de negar a desenvolver determinada atividade ou a comercializar com outros pares, além da discrepância entre a marem de lucro e o valor direcionado pelo pagamento dos serviços, podem ser suficientes pra caracterizar esta prática. A dignidade não é dada ao homem pelos direitos. Ela é dada ao homem pelo seu nascimento. Os direitos são formas de garantir o respeito a esta dignidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A realidade dos castanheiros não é uma situação isolada no Brasil. Em relação ao trabalho infantil, segundo Schwartzman, a carga de trabalho para crianças envolvidas em atividades laborais, no Brasil, parte de 17 horas semanais aos 10 anos e chega a até 36 horas semanais aos 17, ainda segundo o mesmo, esta atividade está diretamente ligada a renda Familiar, e não raro, o trabalho agregado pelo infante não gera ganho real (2004).

Remontando aos objetivos da pesquisa, pode-se observar que não são apenas as crianças que têm seus direitos específicos violados. Ressalta-se que qualquer condição de trabalho inadequada para crianças, uma vez que a esta não é delegada o papel do labor, no entanto, no caso dos castanheiros, adultos ou =crianças, há uma série de graves violações de garantias civis e sociais.

No que diz respeito às garantias civis, é tolhida a liberdade de locomoção, posto que os atravessadores limitem os trabalhadores, que não podem deixar os assentamentos. Também não é garantida aos assentados a propriedade sobre a terra e outros bens imóveis, que

usualmente estão à disposição dos atravessadores ou patrões, bem como a privacidade e inviolabilidade do lar.

Conforme o Artigo 6º da Constituição Federal:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Em pauta nos direitos sociais, as crianças estão expostas ao cerceamento da educação, do lazer e o devido desenvolvimento psicoemocional que estas garantias lhes trazem. A saúde e o saneamento básico são sistematicamente violados a todo o grupo familiar. As garantias expostas nesse texto legal que estão relacionadas ao trabalho são os pontos nevrálgicos do problema, uma vez que não é assegurado ao grupo de trabalhadores o acesso aos seus direitos por conta das condições materiais de acesso a justiça.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para atingir o objetivo do presente estudo foi inicialmente alicercada uma base de dados e conceitos juridico-humanísticos, que trouxeram fundamentação ao exposto anteriormente sobre as violações dos direitos fundamentais das comunidades que trabalham com o manuseio da castanha. Em virtude dos fatos mencionados devemos considerar a importância de abordar problemáticas específicas que não são amparadas por um grande circo midiático, e nem contém uma latente aclamação social. O artigo em questão trouxe em seu corpo fatos cruéis que ocorrem em uma país conhecido como democrático de direito, se torna explícito que existem localidades esquecidas por parte das políticas sociais, onde os habitantes são meros, segundo a ideologia de Giorgio Agamben, “*homo sacers*” sobrevivendo com o mínimo essencial e sem promessas de uma existência digna. Com a Constituição Mexicana de 1917, e a Constituição da República de Weimar de 1919, o mundo conheceu importantes regulamentações trabalhistas com a finalidade de trazer dignidade ao trabalhador, no caso que foi abordado ao longo do texto, os trabalhadores estão presos a uma rotina exaustiva e contínua de trabalho, como podemos ver um exemplo da tal no filme *Tempos Modernos* (1936), estrelado, dirigido, roteirizado e produzido por Charlie Chaplin. Contudo, no caso em questão as famílias são praticamente coagidas a realizarem tais funções, pois além de serem exploradas pelos transportadores das castanhas, e não receberem um valor justo pelo seu trabalho, ainda tem o fator agravante de viverem em um ambiente de extrema pobreza, onde para os mesmos não

existem outras possibilidades de conseguirem seu sustento. O trabalho infantil se faz presente em uma intensidade assídua e clara, onde as crianças muitas vezes abandonam a escola para ajudar seus pais na terra e limpeza das castanhas, de tal forma que muitas já perderam as digitais dos seus dedos polegares e sofrem com tensas burocracias para conseguirem acesso a documentos essenciais a existência humana de forma oficial. As comunidades vivem a mercer de migalhas, com condições deprimentes de alimentação e saneamento, fora do ciclo de avanço tecnológico e longe do acesso a informações que merecem receber por direito. A constituição se mostra falha com os cidadãos que o artigo toca, pois além de não receberem a assistência que lhes é fornecida por meio da lei, tem sua dignidade humana ferida e a igualdade, a liberdade e a fraternidade são inexistentes, logo estão tendo seus direitos, não apenas os que são positivados em texto formal, mas também os naturais ignorados. Segundo a *Encíclica Rerum Novarum* a sociedade deve ser o local que forneça ao homem os subsídios para que o mesmo possa desenvolver suas capacidades de forma livre e que dessa forma consiga evoluir e para que como resultado também possa beneficiar o conjunto.

## REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. **curso de Direito Constitucional**. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2016. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/274289863/Curso-de-Direito-Constitucional-Paulo-Bonavides-pdf#download>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto de Lei n. 2848/40 07 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**. Brasília.

DELGADO, Maurício Godinho. DIREITOS FUNDAMENTAIS NA RELAÇÃO DE **TRABALHO**. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*,

n. 2, 20171. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6136503.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018

GOSDAL, Thereza Cristina. **DIGNIDADE DO TRABALHADOR: UM CONCEITO CONSTRUÍDO SOB O PARADIGMA DO TRABALHO DECENTE E DA**

HONRA. Curitiba, 2006 Tese (Direito) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2006. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/4675>>. Acesso em: 11 nov. 2018. Jovens

**G1. Jovens trabalham com fogo para torrar castanhas no Rio Grande do Norte.**

Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2013/08/jovens-trabalham-com-fogo-para-torrar-castanhas-no-rio-grande-do-norte.html>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MENDES, Gilmar. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. Disponível em: <[www.academia.edu/4591020/Curso-de-Direito-Constitucional-2012-Gilmar-Mendes](http://www.academia.edu/4591020/Curso-de-Direito-Constitucional-2012-Gilmar-Mendes)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos artigos 1.o a 5.o da Constituição Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Atlas, 2003.

OIT. **Não ao trabalho forçado**. Relatório Global do seguimento da Declaração da OIT Relativa a princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho. Relatório do Diretor Geral. Relatório I (B), Conferência Internacional do Trabalho. 89.a Reunião 2001. Oficina Internacional do Trabalho. Secretaria Internacional do Trabalho. Genebra, 2001.

PORTAL R7. **No Câmera Record, uma investigação sobre o trabalho de crianças e adultos na produção da castanha**. Disponível em: <<http://recordtv.r7.com/camera-record/no-camera-record-uma-investigacao-sobre-o-trabalho-de-criancas-e-adultos-na-producao-da-castanha-13092018>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SCHWARTZMAN, S. **O Trabalho Infantil no Brasil**, jun. 2004. Disponível em: <[www.schwartzman.org.br/simon/pdf/trab\\_inf2004.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/trab_inf2004.pdf)>, Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Cássia Cristina Moretto da. A PROTEÇÃO AO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A ADOÇÃO DO PERMISSIVO FLEXIBILIZANTE DA LEGISLAÇÃO TRABALHISTA NO BRASIL. **Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional**. Curitiba, v. 4, n. 7, p. 274- 301, 2012

TRABALHO escravo infantil na produção de castanha de Caju. Direção de Câmera Record. Rio de Janeiro, 2016. Reportagem (19min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2wZMYfIP6Tw&feature=youtu.be>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

## **O DIREITO À CIDAD(E)(ANIA) DAS CATADORAS DE LIXO: O ACESSO À JUSTIÇA EM UMA SOCIEDADE LIXO ZERO**

Laíze Lantyer Luz <sup>1</sup>  
Antonio Carlos da Silva <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo investiga a (in)(ex)clusão das catadoras de materiais recicláveis, vulneráveis descartáveis à luz da (in)sustentabilidade humana em uma sociedade que caminha para o mecanismo lixo zero. O objetivo é discutir até que ponto essa inovação (aparentemente) mais sustentável é ética e eficiente também do ponto de vista da inclusão social e não apenas um processo de automação da indústria do lixo para descartar vulneráveis. A proposta analisa a teórica metamorfose e emancipação social (in)sustentável das catadoras diante da visão de (pseudo) evolução da categoria para além da sobrevivência em uma sociedade lixo zero. Para tanto, a metodologia foi pautada na revisão de literatura nacional e estrangeira, e seus respectivos casos concretos sociais e históricos, no aporte teórico da teoria do reconhecimento – para promover uma leitura crítica do êthos coletivo como recurso para legitimar a violência e o embate histórico entre os interesses coletivos e os interesses dos indivíduos –, na Teoria Crítica do valor – e/ou dissociação do valor - e fetichismo). O estudo pretende trazer como resultado analítico que para moldar uma sociedade lixo zero efetivamente sustentável são necessárias políticas públicas e sociais de efetiva inclusão das pessoas que hoje são tão invisíveis e descartáveis quanto o lixo.

**Palavras-chave:** Direito à Cidade, Estado, Acesso à Justiça, Catadoras, Lixo Zero

### **INTRODUÇÃO**

No decorrer da história da humanidade, da organização mais simples até as mais complexas, nos deparamos com lutas por direitos. Vivemos a Era dos Direitos proposta por Bobbio (2004), mas não necessariamente a efetividade deles. E os diversos movimentos sociais mundiais são responsáveis, e muito, pela (re)construção de novas realidades que foram sendo moldadas no decorrer da história. O mundo hoje é aclamado pelos inúmeros movimentos que objetivam implantar, proteger e efetivar direitos, muitas vezes, essenciais. O Movimento Nacional das Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis foi fundado com esse intuito e visa em sua essência dar visibilidade a uma força de trabalho marginalizada, renegada como verdadeiro capital humano invisível. O direito à emancipação sustentável (social, econômica e ecológica) é base orientadora das relações éticas, em um ambiente no qual o sujeito somente é

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSal, bolsita FAPESB, [laize@live.ca](mailto:laize@live.ca);

<sup>2</sup> Professor orientador: Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Leon – UNILEON, [carlos.zamora@uol.com.br](mailto:carlos.zamora@uol.com.br).



reconhecido como cidadã(o) se for partícipe e, por consequência, cúmplice do processo de produção, consumo e propagação do excedente do sistema capitalista.

Este estudo parte do pressuposto que Direito Ambiental, Direito à Cidade e Direitos Humanos estão conectados e que, portanto, problemas sistêmicos precisam de soluções sustentáveis que possuem origem em bases de educação ambiental e expansão de consciência. Não é possível debater sociedades sustentáveis sem justiça ambiental, da mesma forma que não é possível falar em justiça ambiental sem debater seriamente racismo ambiental. Luz (2019) afirma que o estágio de analfabetismo ambiental que a sociedade se encontra é causadora da vulnerabilidade social que atinge essas catadoras e, por consequência, suas famílias. O desafio é sem dúvida o alcance de uma justiça social sustentável diferente do paradigma dialético vigente, “para quem está inserido no processo de produção e consumo: tudo; àqueles/as que vivem à margem da sociedade – alienados/as de políticas protetivas: o vazio.” (CAVALCANTI; SILVA, 2019, p. A-3)

Este estudo investiga a (in)(ex)clusão das catadoras de materiais recicláveis, vulneráveis descartáveis à luz da (in)sustentabilidade humana em uma sociedade que caminha para o mecanismo lixo zero<sup>3</sup>. A partir do conceito do termo, o objetivo é discutir até que ponto essa inovação (aparentemente) mais sustentável é ética e eficiente também do ponto de vista da inclusão social e não apenas um processo de automação da indústria do lixo para descartar vulneráveis. A proposta analisa a teórica metamorfose e emancipação social (in)sustentável das catadoras diante da visão de (pseudo) evolução da categoria para além da sobrevivência em uma sociedade lixo zero.

Desse modo, o desenvolvimento deste trabalho está subdividido em três partes. A primeira parte oferece alicerces conceituais e históricos da Política Nacional de Resíduos Sólidos e do Movimento Nacional de Catadores de Material Reciclável e sua relação com as personagens principais dessa trama: as catadoras. Assim, será analisada de que forma a atividade das catadoras vem se institucionalizando no Brasil desde como uma prática social, econômica, ambiental e política, de acordo com mecanismos que garantem a sua invisibilidade na sociedade. Para tanto, visa demonstrar o que ocorre no estado de entorpecimento de uma

---

<sup>3</sup>Conceito Lixo Zero consoante o estabelecido pela Zero Waste International Alliance (ZWIA) que consiste no máximo aproveitamento e correto encaminhamento dos resíduos recicláveis e orgânicos. A redução, ou mesmo o fim, do encaminhamento destes materiais para os aterros sanitários ou para a incineração. Lixo Zero, portanto, é uma meta ética, econômica, eficiente e visionária para conduzir as pessoas a mudar seus modos de vida, de forma a incentivar os ciclos naturais sustentáveis, onde todos os materiais são projetados para permitir sua recuperação e uso pós-consumo (ver em <http://zwia.org/>).

categoria quando um rebanho cego é conduzido até o abatedouro sem ter consciência do caminho que percorre, conduzido como massa de manobra através do labirinto da história.

Na segunda parte, mostrará a informalidade do trabalho das Catadoras e seu sonho sur(real) do lixo ao empreendedorismo, além da (pseudo) contribuição promovida pelo Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) no processo de empoderamento e emancipação das catadoras. Restará demonstrado a falácia social das leis, política e economia que transforma o catador em mera mercadoria descartável como o lixo.

E, por fim, na terceira parte, mostrará o processo de (ex)inclusão do mercado de trabalho (in)formal, discutindo-se a (im)possibilidade da (re)construção de uma real sociedade sustentável pautada no reconhecimento do sujeito ético moral e na valorização do capital humano. Demonstrará a presença da catadora na era digital e os exemplos de mecanismos tecnológicos existentes, analisando até que ponto o aplicativo Cataki e a organização Pimpmycarroça proporcionam uma melhoria socioeconômica aos catadores cadastrados e contribuem para o seu processo de emancipação (in)sustentável.

Na conclusão, visa restar demonstrada a importância da responsabilidade recíproca do Estado, sociedade civil e indivíduos imersos na ilusão de uma sociedade do espetáculo fetichista, produto do sistema de reprodução social do capital, que a tudo transforma em mercadoria. E em paralelo ao emaranhado labiríntico dessa trama, o fio condutor transparece ser o reconhecimento de que tudo não passa de um processo histórico, portanto mutável, e que o despertar de uma nova concepção de mundo através de uma aventura emancipatória sustentável parece ser (im)possível.

## **METODOLOGIA**

A metodologia foi pautada na revisão de literatura nacional e estrangeira, e seus respectivos casos concretos sociais e históricos, na análise dos modos de discurso para compreender as estruturas de Poder, no aporte teórico da teoria do reconhecimento – para promover uma leitura crítica do êthos coletivo como recurso para legitimar a violência e o embate histórico entre os interesses coletivos e os interesses dos indivíduos –, na Teoria Crítica do valor – e/ou dissociação do valor - e fetichismo). O estudo pretende trazer como resultado analítico que para moldar uma sociedade lixo zero efetivamente sustentável são necessárias políticas públicas e sociais de efetiva inclusão das pessoas que hoje são tão invisíveis e descartáveis quanto o lixo. A pesquisa possui uma perspectiva multidisciplinar, que envolve

aspectos socioambientais pautados na alteridade, na antropologia, urbanismo e direitos humanos. Visa também apontar a importância da responsabilidade recíproca do Estado, sociedade civil e indivíduos imersos na ilusão de uma sociedade do espetáculo fetichista, produto do sistema de reprodução social do capital, que a tudo transforma em mercadoria.

## **O MOVIMENTO DE UMA ONDA: CADA CONCHA CONTA NO MAR DE LIXO**

Assim como a onda retorna para o infinito oceano, todo o resíduo gerado por cada ser humano deveria retornar à cadeia produtiva para compor matéria prima orgânica ou a geração de novos produtos para a indústria. E nesse processo de logística reversa proposto pela lei de resíduos sólidos, cada resíduo conta, pois é sempre menos um lixo descartado em locais inapropriados para a reciclagem. A reciclagem pressupõe coleta seletiva. E a coleta seletiva no Brasil, há décadas, vem sendo realizada informalmente por catadores avulsos e de cooperativas.

A categoria dos catadores que (sobre)vivem dos resíduos não é recente no Brasil. Eles estiveram presentes no registro do poeta Manuel Bandeira, em 1947, quando escreveu “O Bicho” para denunciar pessoas no submundo da catação de restos de comida (Bandeira, 1993). Todavia, os personagens do poeta não eram catadores de materiais recicláveis. Eles estavam no ápice das vidas precárias (Butler, 2016) em busca de comida e não de recicláveis para revender como mercadoria. A atividade de catar alimentos e material reciclável para (sobre)viver foi retratado no Brasil por Marcos Prado, no documentário Estamira (2004). Nesse documentário conta a história de uma mulher invisível que cata no lixão seus sonhos e sentido para viver. No entanto, viver com dignidade do lixo em condições precárias de trabalho, sem moradia, sem inclusão no processo de gestão dos resíduos parece ser uma emancipação insustentável e utópica.

O estudo de Grossi (2003) realiza uma etnografia dos catadores e demonstra que muitos se percebem como parte do lixo, revelando sentimentos depreciativos e de baixa autoestima cultivados pela própria elite através do “ódio aos pobres” (Souza, 2017). Para Pereira e Goes (2016) os trabalhadores que atuam nas atividades de catação de materiais recicláveis são notados como vagabundos ou delinquentes e essas representações possivelmente resultam da ausência de interesse na compreensão da situação da categoria e, por consequência, na busca por modificar tal realidade.

Em 2010, a Lei 12305/2010 instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos, PNRS, trazendo como norte o seu VIII princípio, que afirma o resíduo sólido reutilizável e reciclável

como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho, renda e também promotor de cidadania. A questão das atividades exercidas pelos catadores de materiais recicláveis é tratada pela PNRS como fundamental para o adequado manejo dos resíduos sólidos, já que recolhem material descartado, que pode ser reaproveitado no processo produtivo, diminuindo o uso de novos recursos naturais. Catadores contribuem para a reciclagem e se faz necessária à inserção de novos conceitos de valorização social e econômica desta categoria profissional, garantindo padrões de produção e de consumo efetivamente sustentáveis.

Vale salientar que desde 09 de outubro de 2002, a ocupação de catador de material reciclável se encontra regulamentada pela Portaria nº 397, na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Essa profissão possui o reconhecimento do Ministério do Trabalho e Emprego, que descreve suas atividades como aquelas que contribuem para o aumento da vida útil dos aterros sanitários e para a diminuição da demanda por recursos naturais, na medida em que abastece as indústrias recicladoras para reinserção dos resíduos em suas ou em outras cadeias produtivas. As atividades podem ser exercidas individualmente ou coletivamente, preferencialmente organizadas em cooperativas/associações.

Apesar desse reconhecimento legislativo não conseguiu evitar que a atividade continuasse a ser estigmatizada e discriminada pela sociedade do espetáculo (Debord, 2003). Diante da invisibilidade social em que se encontram, faltam dados de registro da categoria. No entanto, um breve passeio pela literatura, artigos e periódicos é capaz de assinalar que a maioria dos catadores são mulheres e possuem baixa escolaridade e, por essa razão, que o recorte dessa análise é através das mulheres catadoras.

O debate sobre o desenvolvimento de projetos de políticas públicas, particularmente no âmbito social, muitas vezes recai na atuação unilateral estatal, como responsável e provedor único, dotado legalmente de recursos para esta finalidade. Cabe um questionamento: de que forma as organizações e os cidadãos podem se inserir no processo de elaboração e execução dos projetos políticos e sociais, em especial na implementação da crescente filosofia lixo zero ao redor do mundo?

Enquanto acontece o debate de como devem ser desenvolvidos estes projetos, o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis – MNCR - denuncia ausência de apoio do poder público, das empresas e da sociedade. O dia 7 de junho é celebrado como dia Nacional dos Catadores e Catadoras de Material Reciclável, mas os trabalhadores desta atividade não vêm tendo o que comemorar e muitos deles sequer possuem conhecimento do movimento que os representa pela falta de sentimento de pertencimento à própria categoria.

## **DA ESCURIDÃO DO LIXÃO AO FETICHE DA LUZ DO EMPREENDEDORISMO NA GLOBALIZAÇÃO 4.0**

Os “batalhadores”, nos dizeres de Jessé e Nozaki (2017), são os subcidadãos, invisíveis, que carecem de autoestima e autoconfiança. Cardoso (2010), ao falar do Estado Antissocial trouxe uma análise de como o trabalho manual foi visto como degradado historicamente pelas elites. Os catadores são, por analogia, criminalizados pelo Estado, herdando o ódio e o desprezo antes condenados aos escravos. Atualmente, os catadores são os escravos de condução dos rejeitos de tudo o que aparentemente não serve mais para a sociedade, mas paradoxalmente vale muito para a manutenção do ciclo de consumo do capital.

O capital extrai do meio ambiente sua matéria prima sem nenhum retorno benéfico, pois o seu principal foco é a produção de mais dinheiro. Desta forma, a reciclagem surge para o capital com a nítida finalidade de lucro: a mercadoria que é consumida e descartada é reutilizada ao retornar à indústria como matéria prima reciclável que será transformada em nova mercadoria em um ciclo extremamente lucrativo. Nesse ciclo, o uso da força de trabalho do catador mantém ganhos ao sistema capitalista e o legítima.

Nesse sistema acima descrito, a catadora batalhadora é explorada triplamente: pelo capital, pelo Estado e pelo indivíduo que descarta incorretamente seus resíduos. A catadora uma vez inserida na informalidade, é forçada a vender o que encontra e preços desumanos, enquanto a figura do atravessador compra na mão da catadora e repassa a mercadoria à indústria. Se formos analisar o valor de uso e o valor de troca, o item reciclável volta a ser valor de uso uma vez que retorna ao ciclo produtivo como nova mercadoria. Sem se dar conta disso, a figura da catadora é co-partícipe do processo de limpeza urbana cuja responsabilidade é do município (Estado) bem como do processo de produção capitalista. Todavia, essa importante agente ambiental não é reconhecida nem como empregada do Estado nem do capital. Ou seja, elas se encontram em espécie de limbo. Como diz Mota, “o trabalhador de rua materializa na sua atividade um trabalho duplamente explorado, pelas empresas de reciclagem e pelo próprio Estado” (2002, p. 14). E para fechar a tríade, a catadora é explorada também pelo consumidor gerador de resíduo, uma vez que este vê na catadora uma oportunidade de se desfazer do peso de algo que lhe é inútil e ainda fazer uma caridade através da doação do resíduo para alguém que vive da coleta do lixo que analfabetos ambientais chamam de lixo.

Em meio a essas metamorfoses sociais do trabalho em especial das catadoras, a literatura e as pesquisas têm retratado um número cada vez maior de excluídos sociais. Alguns autores

trazem a inclusão social tomando como base o desemprego. Ou seja, estar desempregado é estar excluído do sistema. No entanto, as catadoras que trabalham em condições desumanas estariam incluídas apenas por auferirem uma renda? No ano de 2003, o governo federal criou o Comitê de Inclusão Social de Catadores de Lixo, cuja atribuição principal era de implantar projetos que buscassem garantir condições de dignidade aos catadores e catadoras de materiais recicláveis. Para Miura (2004), a maior questão na época não se tratava de reconhecimento profissional, mas sim garantir as condições humanas de trabalho para além da mera sobrevivência. Paradoxalmente, mesmo diante de tantas condições deploráveis e desumanas, o trabalho de catação proporciona a (sobre)vida de mais de 600.000 mil brasileiros segundo dados do MNCR e do IPEA (2016). O que configura um grande “exército industrial de reserva”, uma onda crescente de uma “superpopulação relativa de trabalhadores”, pois conforme Marx essa avalanche de trabalhadores estaria sem ocupação fixa, mas seria parte integrante do sistema capitalista (1988).

Do ponto de vista da estruturação e da busca pela melhoria das condições de trabalho e na ausência de apoio e visibilidade junto ao Estado, as catadoras terminam por se submeterem às cooperativas de reciclagem que oferecem um valor mais alto pelo produto, melhores condições de limpeza e segurança no trabalho. No entanto, a informalidade possui traços comuns tais como: ausência de direitos trabalhistas, flexibilização de jornada etc. No caso dos catadores e catadoras, o que se diz informal ou ilegal foi legalizado através da criação de cooperativas (Piccinini, 2004), uma vez que são isentas de diversos encargos trabalhistas. Segundo Marx, “as sociedades cooperativas e (associativas) atuais, estas só têm valor enquanto são criações independentes, realizadas pelos trabalhadores e não são protegidas nem pelos governos nem pelos burgueses” (2001, p. 120). A formação de um sentimento de pertencimento ao coletivo de uma categoria de trabalhadores ocorre através da conscientização do catador e da catadora da sua importância, como diz Offe (1984), a relação de poder original só poderá ser sentida a partir do momento que essas associações ou cooperativas conseguem formar uma identidade coletiva. Ou seja, para vigorar uma real emancipação sustentável das catadoras em uma sociedade de consumo, seria necessário implantar cooperativas com real sentido de cooperação e conforme a filosofia de base do movimento nacional: “de catador(a) para catador(a)”.

Em uma sociedade capitalista fetichista, o trabalhador se identifica como consumidor antes mesmo de se sentir cidadão. Pelo Fetiche da mercadoria, é a coisa que transmite valor ao ser humano e não o contrário. Por isso não é dada a devida importância para o lixo, pois não se

enxerga valorização do status e nenhum valor de uso e nem de troca, uma vez que o lixo é visto equivocadamente pelos analfabetos ambientais como um objeto que já foi mercadoria e que não possui valor e nem preço.

Desta forma, auferir uma renda com o resíduo mesmo que em um trabalho degradante é uma forma de se sentir parte na sociedade capitalista. Mas, então, o que é ser humano no moderno sistema de (re)produção social do capital? Em analogia, a catadora utilizada como alegoria de análise para ser considerada ser humano ela precisa ser solvente. Eis o paradoxo dos direitos humanos trazido por Kurz (2003), a catadora para ser considerada humana precisa de renda para se tornar consumidora e co partícipe do sistema capitalista que a escraviza, mantendo-a sob o fetiche ecológico de agentes ambientais, quando na verdade não passam de marionetes do sistema de reprodução do capital. E a sequência da (pseudo) evolução da aventura emancipatória da catadora é se tornar empreendedora. O estado de entorpecimento proporcionado pelas mudanças sociais conforme a estratégia para manutenção do poder pelo capital incute na trabalhadora informal a falácia ilusória de se sentirem empreendedoras. Ocorre que esse sentimento, ao invés de fortalecer a categoria catadora causa um enfraquecimento de identificação com a classe, uma vez que na prática a subordinação do trabalho se mantêm, pois mesmo autônoma ou inserida no mercado predatório e precário seu capital de trabalho está inserido na lógica do capital. Para Tavares (2002, p. 113), “a estratégia é transformar trabalhadores em pequenos empresários”.

Em meio a tantas contradições e posicionamentos de pseudo liberdade, melhoria e independência que fazem um castelo de cartas construído em um mundo de fantasia ruir, Castel (1998, p. 430) traz que a “nova relação entre o aumento do salário, aumento da produção e o aumento do consumo”. Essas transformações pelas quais a sociedade contemporânea passa e que reflete na vida cotidiana de vulneráveis como os catadores não são verdadeiras metamorfoses sociais emancipatórias do ponto de vista sustentável, pois de um lado aumenta a pobreza, a desigualdade social, a precarização das relações de trabalho e o aumento da informalidade subsidiada por um crescimento maquiado de desenvolvimento (Furtado, 2002), aumento das possibilidades de consumo, conhecimento e tecnologia. Percebe-se o quanto o (pseudo) desenvolvimento emancipatório sustentável de uma categoria pode ser permeado por um processo contraditório e dialético.

Em paralelo, mas não distante desse ciclo, com o investimento e avanço em tecnologia na Era da globalização 4.0, tem sido significativo o aumento de ações, de cunho participativo, relacionadas à inovação e às tecnologias sociais, ao associativismo, à cooperação institucional

e ao voluntariado e que visam ampliar o bem-estar e dar visibilidade ao trabalho das catadoras. Dentre essas novas tecnologias surgiu o aplicativo de celular Cataki<sup>4</sup>, cuja ideia existe desde 2013, com o intuito de encontrar os catadores e catadoras avulsos de materiais recicláveis, facilitando o descarte correto enquanto gera renda para estes profissionais. O desafio é enorme, pois este é um aplicativo criado para encontrar um público que em sua grande maioria está *off-line* e, portanto, precisa do usuário para ter a devida utilidade.

Conforme a descrição do aplicativo, “o Cataki é um experimento aberto e otimista (...), uma ferramenta política”, cuja intenção é gerar mais renda e aumentar o índice de reciclagem, “mas antes de tudo, para lutar por trabalho digno”. Um dos questionamentos propostos pelo aplicativo é refletir por que ainda são enterrados materiais valiosos em aterros sanitários? Por que quem realiza a sustentabilidade na prática ainda é marginalizado? O aplicativo incentiva um programa de coleta operado por catadores e catadoras e mediado pela tecnologia. Tudo de forma aberta e com a colaboração dos usuários. O aplicativo Cataki está vinculado ao Pimp My Carroça<sup>5</sup>, um movimento que luta pelo reconhecimento dos catadores de materiais recicláveis, através do ativismo artístico. Desde 2012, o projeto já esteve em pelo menos 42 (quarenta e duas) cidades em 12 países, com o engajamento de quase 2.000 voluntários e 750 artistas, apoiando o trabalho de mais de 850 catadores.

Diante da falta de estrutura pública em relação a coleta seletiva nas cidades brasileiras, o aplicativo foi criado para suprir a demanda das pessoas que querem reciclar e não encontram alternativas. O Cataki permite ao usuário chamar diretamente o catador ou catadora, em tese, sem nenhum intermediário. O usuário visualiza o perfil do profissional da reciclagem mais próximo e negocia a retirada e o pagamento, em tese, diretamente com o(a) catador(a). No entanto, a crítica que se faz atualmente é que como o aplicativo é aberto, não se sabe ao certo se quem está sendo cadastrado são atravessadores ou catadores(as). A segunda crítica é do ponto de vista do fetiche ecológico, uma vez que a partir do momento que o cliente chama o(a) catador(a) através do aplicativo muitos ainda não remuneram o(a) catador(a) pela coleta, como se o seu resíduo fosse uma doação suficiente para a sobrevivência do(a) catador(a). A pergunta que fica em plena Era dos descarte e obsolescência programa do ser humano no mundo do trabalho como o conhecemos e, mais especificamente, na Era da globalização 4.0 na vida dos(as) catadores(as) é até que ponto o aplicativo Cataki conseguirá se manter com ação em prol dos(as) catadores(as), uma vez que já abriu cadastros para as cooperativas e atravessadores.

---

<sup>4</sup> <http://www.cataki.org/>

<sup>5</sup> <http://pimpmycarroca.com/>



Será o futuro do Cataki um Uber dos resíduos? Só o tempo demonstrará o que acontecerá em especial com as catadoras no decorrer da revolução 4.0 que fomenta a filosofia lixo zero na tentativa de uma inclusão social e econômica das catadoras marginalizadas. Será o ciclo de catadora à cooperada e empreendedora 4.0 um caminho de inclusão e emancipação verdadeiramente sustentável ou um retrocesso do humano?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desfecho desta análise, pode-se concluir de maneira esperançosa, assim como David Harvey (2014), que movimentos sociais urbanos estão em andamento. As reflexões aqui expostas nos conduzem ao pensamento de Bobbio na sua obra *A Era dos Direitos* quando ele afirma que os direitos humanos são sistematicamente violados pelos próprios homens em suas declarações solenes que permanecem quase sempre, e quase em toda parte, letra morta. (Bobbio, 2004). O que conduz a seguinte conclusão: o problema fundamental em relação ao direito à emancipação sustentável das catadoras de luxo não é tanto do reconhecimento da sua importância em uma sociedade lixo zero, mas primeiramente da ressignificação do que se entende por lixo, resíduo. O processo educativo de emancipação sustentável precisa ser em conjunto e simultaneamente tanto das catadoras quanto da população para a coleta seletiva efetiva e separação dos materiais recicláveis eficaz. E para que essa mudança ocorra se faz necessário, nas palavras de Migueles (2004), que a sociedade perceba o(a) catador(a) como um(a) outro(a) trabalhador(a) qualquer correlacionando com aspectos positivos. Afinal, a maneira como a sociedade vê o lixo interfere na visão que ela tem de quem trabalha com resíduos. Se não for assim, então para que buscar sentido, unidade e clareza no rosto de um mundo ininteligível, desprovido de razão e reconhecimento do outro como sujeito ético-moral?

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Manuel. *O Bicho*, In: **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Fronteira, 1993.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**; tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Lei n. 12.305, 02 ago. de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.

BRASIL. Portaria nº 397 na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Disponível em: <<http://www.mncr.org.br/biblioteca/legislacao/classificacao-brasileira-de-ocupacoes-cbo>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

BRASIL. Portaria nº 397 na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Disponível em: <[http://www.lixo.com.br/documentos/cbo\\_reconhecimento\\_da\\_profissao\\_de\\_catador.pdf](http://www.lixo.com.br/documentos/cbo_reconhecimento_da_profissao_de_catador.pdf)>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

BUTLER, Judith. Introdução: vida precária, vida passível de luto. **In: Quadros de Guerra: quando a vida é possível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, pp. 13-55.

CARDOSO, Adalberto Moreira. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

CATAKI. Disponível em: <<http://www.cataki.org/>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti & SILVA, Antonio Carlos. **Nova Necessidade: sustentabilidade de pessoas e relações.** A Tarde, 01º. de agosto de 2019, p. A-3.

DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo. Tradução em português: [www.terravista.pt/IlhadoMel/1540](http://www.terraviva.pt/IlhadoMel/1540). Projeto Periferia: 2003. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>>. Acesso em: 05/11/2018

FURTADO, Celso. **Metamorfoses do capitalismo.** Disponível em: <[www.redcelsofurtado.edu.mx/archivosPDF/furtado1.pdf](http://www.redcelsofurtado.edu.mx/archivosPDF/furtado1.pdf)>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

GROSSI, Gabriele. **O luxo do lixo: uma etnografia dos catadores de lixo.** Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2003.

HARVEY, David. A crise. In: **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011, p. 9-40.

HARVEY, David. O direito à cidade. **In: Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana.** Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 27-67.

KURZ, Robert. Os paradoxos dos Direitos Humanos: inclusão e exclusão na modernidade. Folha de São Paulo de 16.03.2003. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz116.htm>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

LUZ, Laíze Lantyer. **Catadoras de luxo: heroínas (in)visíveis.** A Tarde, 06 de agosto de 2019, p. A-3 06/08/2019

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Porto Alegre: L&PM, 2001.

MIGUELES, C. P. **Significado do lixo e ação econômica – a semântica do lixo e o trabalho dos catadores do Rio de Janeiro.** Em Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Administração – ENANPAD, Curitiba – PR.

MIURA, P. C. O. **Tornar-se catador: uma análise psicossocial.** Dissertação de mestrado em Psicologia Social. PUC SP. São Paulo, SP. 2004.

MOTA, Ana Elizabete. **Entre a Rua a Fábrica: Reciclagem e Trabalho Precário.** Revista: Temporais. Brasília: Ano 3, nº 6, julho/dezembro de 2002.

NOZAKI, William; SOUZA, Jessé de. **O Brasil não conhece o Brasil.** 20/04/2017.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1984.

PEREIRA, B C J; GOES F L (Org.). **Catadores de materiais recicláveis: um encontro nacional.** Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

PICCININI, Valmíria. **Cooperativas de trabalho de Porto Alegre e flexibilização do trabalho.** Porto Alegre: Sociologias, 2004.

PIMPMYCARROÇA. Disponível em: <<http://pimpmycarroca.com/>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

PRADO, Marcos. **Estamira.** Documentário. Brasil, 2004.

SOUZA, Jessé de. **A classe média é feita de imbecil pela elite.** Carta Capital. 23/06/2017.

TAVARES, Maria Augusta. **A centralidade do trabalho produtivo no capitalismo contemporâneo.** Temporais/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília: ABEPSS, 2002.

TEIXEIRA, K D. **Trabalho e Perspectivas na Percepção dos Catadores de Materiais Recicláveis.** Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 98-105, abr. 2015.

ZERO WASTE INTERNATIONAL ALLIANCE (ZWIA). Zero Waste Definition. Disponível em: <<http://zwia.org/zero-waste-definition/>>. Acesso em: 28/04/2019.

## A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO APÓS O CÁRCERE EM JOÃO PESSOA

Tatiana Cavalcanti de Albuquerque Leal<sup>1</sup>

### RESUMO

A temática da exclusão perpassa toda a vida do sujeito privado de liberdade, envolvendo também condições dignas de moradia e de acesso ao emprego digno. Uma vez em liberdade, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho pelos egressos prisionais se tornam ainda mais difíceis em decorrência do novo estigma de ex-presidiários que agora carregam. Embora, tal como aduz a Criminologia Crítica, a prisão não possa reintegrar socialmente, torce-se bastante para que os sujeitos, apesar dela, se reintegrem. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo investigar se os sujeitos em livramento condicional, logo egressos da prisão, se encontravam inseridos no mercado de trabalho. Tratou-se de uma análise documental dos autos processuais de pessoas em livramento condicional que passaram por atendimento psicossocial entre junho de 2013 e junho de 2014. Foram coletadas as informações de 103 pessoas, sendo 90 homens e 13 mulheres. Os resultados indicaram que a grande maioria estava, sim, inserida no mercado de trabalho. No entanto, a maioria, provavelmente, não tinha vínculo empregatício e localizava-se na economia informal. Além disso, houve expressiva diferença de gênero, pois, proporcionalmente, as mulheres da amostra eram mais escolarizadas, mas ficaram mais desempregadas. É cogente, portanto, a necessidade de prosseguir na criação de políticas para o fortalecimento de incentivos às empresas de contratação de ex-detentos e, sobretudo, ex-detentas, e para a promoção da autonomia dos sujeitos e de meios necessários de superação de suas situações de exclusão social.

**Palavras-chave:** ex-presidiários, inserção, mercado de trabalho, cárcere.

### INTRODUÇÃO

Historicamente, o viés do trabalho tem sido a linha divisória entre ser cidadão e não ser, além de, em diferentes períodos, ter designado o “lugar” de cada um na sociedade. O trabalho, de fato, está no centro da inclusão e da exclusão social dos sujeitos, e tal temática da exclusão, como afirmam Barbalho e Barros (2010), perpassa toda a vida do sujeito privado de liberdade: exclusão de condições dignas de moradia, do acesso ao emprego digno, do acesso ao consumo, aos direitos de cidadania, etc. Uma vez em liberdade, após o tempo encarcerado, não há qualquer razão em pensar que esta situação possa ter mudado, senão piorado. Agora, aquela pessoa tem um estigma, uma marca, sendo este o grande problema para sua inserção no mercado de trabalho.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [tatianacaleal@gmail.com](mailto:tatianacaleal@gmail.com)

Por isso, a adoção de medidas pelas quais o Estado pudesse intervir para recolocar (ou mesmo colocar pela primeira vez) ex-detentos no mercado é prevista desde 1984, quando foi criada a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1988) e, desde então, governos estaduais e prefeituras têm aprovado, embora ainda lentamente, leis que obrigam ou estimulam empresas contratadas pelo poder público a ter uma cota mínima, dependendo da dimensão da empresa, de ex-presidiários em seus quadros de funcionários.

Os convênios oferecem empregos enquanto as pessoas se encontram ainda encarceradas, mas, quando terminam de cumprir a pena, pode surgir um grande medo e até recusa em não querer sair da prisão porque, com isto, o convênio – e o emprego – acabará. A falta de emprego e de modos para perceber o capital necessário à sua subsistência ou da sua família pode contribuir para a reincidência no crime, a qual, de acordo com relatório de pesquisa de 2015 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (IPEA, 2015), consiste em uma taxa de 24,4%: um em cada quatro condenados reincide no crime<sup>2</sup>.

Segundo o Levantamento de Informações Penitenciárias – INFOPEN (DEPEN, 2014), no ano de 2014, ano em que foi finalizado o levantamento em que consistiu o presente artigo, o perfil da população carcerária no Brasil era, em sua maioria, de homens (94,2%), negros/pretos ou pardos (61,6%), com ensino fundamental incompleto (49,5%) e entre 18 e 29 anos (55%). Havia 584.758 pessoas no sistema prisional neste ano. Hoje em dia, os dados mais atuais ainda seguem idênticos, exceto pelo salto no número de presos: até junho de 2017, eram 706.619 pessoas presas no sistema (DEPEN, 2017).

Voltando-se para o âmbito da Paraíba, tem-se realidade bastante próxima: em 2014, a pessoa mediana em situação de privação de liberdade também era homem (94,3%), negra/preta ou parda (77%), com ensino fundamental incompleto (34,6%) e entre 18 e 29 anos (62,7%). Havia 10.421 pessoas no sistema penitenciário neste ano no estado (DEPEN, 2014). Note-se que tal população, segundo os dados, era mais jovem, mais preta/parda e menos escolarizada (inclusive mais analfabeta, sendo 19,8% no estado contra 3,9% no Brasil nesta condição) que a média nacional. É importante lembrar que o fato de a grande maioria das pessoas privadas de liberdade possuírem só até o ensino fundamental torna ainda mais difícil obter um emprego, mais ainda um emprego formal.

A depender de requisitos como quantidade de pena já cumprida, bom comportamento em geral e, principalmente, disposição para encontrar uma ocupação lícita em tempo razoável,

---

<sup>2</sup> Muito embora deva-se ressaltar que são controversos os dados sobre reincidência criminal no Brasil.

é possível antecipar a saída da prisão ao se obter livramento condicional, cumprindo-se o restante da pena em liberdade (mas com certas condições). Assim, a obtenção de um emprego, além de meio para perceber o capital imediato de satisfação das necessidades básicas, também serve como forma de reconhecer que aquele sujeito que reconquistou a liberdade não está mais envolvido com a criminalidade (SOUZA; SILVEIRA, 2017). Como aponta Carreteiro (2001):

[...] podemos dizer que há um deslocamento da noção de ‘cidadão’ para a de ‘trabalhador’. O trabalhador, isto é, aquele que possui uma força de trabalho definida oficialmente, é alvo de certo reconhecimento social por parte de algumas instituições públicas (auxílio-doença, salário-família, seguro- desemprego, FGTS) (p. 157).

No entanto, uma vez em liberdade, o ex-detento encontra uma série de dificuldades no tocante à inserção no mercado de trabalho, pois, ao sair da prisão, pouca ou nenhuma perspectiva de emprego lhe é dada, passando a vivenciar discriminação e rejeição. Na cidade brasileira de Fortaleza, Santos, Maciel e Matos (2013) constataram que a busca pelo trabalho de catação de lixo pelo ex-presidiário era das poucas alternativas possíveis para subsistir sem a burocracia do emprego formal, nos quais, com frequência, esse sujeito era barrado antes de assinar a carteira de trabalho por ter sido presidiário.

Os egressos do sistema prisional que não conseguem se incluir formalmente no mercado de trabalho tentarão a inclusão de outra forma, por meio de “bicos”, trabalhos precários e temporários. O que vai ser observado é que o trabalho em condições informais nem sempre compensa. É degradante, com uso excessivo do corpo, baixos salários, ritmo intenso de trabalho e exploração da mão-de-obra. Mesmo o trabalho formal, muitas vezes, garante apenas precariamente a sobrevivência e não dá ao indivíduo possibilidade de reconhecimento e de acesso ao consumo (BARBALHO; BARROS, 2010).

A falta de empregos, contudo, não é um acaso ou um infortúnio. O sistema capitalista exige, para seu funcionamento, que parcela da população seja excluída. Assim, Baratta (2002) chama a atenção para o fato de que a esperança de socializar os setores da marginalização criminal por meio do trabalho se choca com a própria lógica de acumulação capitalista, que precisa manter setores marginalizados no sistema. É impossível enfrentar o problema da marginalização criminal sem ter em mente que a estrutura da sociedade capitalista necessita de desempregados.

A situação é ainda mais complicada para as mulheres ex-detentas. O estigma por elas enfrentado é maior que o dos homens, pois sobre elas recai a crença de que devem seguir os padrões impostos socialmente, como servir ao homem e aos filhos e atender ao papel de “do lar”, e não o de infringir normas e fazer parte do mundo do crime. Neste contexto, se as oportunidades de emprego a elas destinadas já poderiam ser poucas antes do encarceramento, pós-cárcere são ainda mais escassas. São poucas as que conseguem o “perdão social” e direito de voltar a participar da sociedade civil (ROSENDO; MOTA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2018).

É neste sentido que, para Foucault (2014), a prisão e o ideal de ressocialização são um contrassenso, pois o cárcere, enquanto busca “ressocializar”, priva os indivíduos da vida social ao excluí-los dela. Na prática, essa falência do sistema prisional brasileiro é uma realidade patente. As classes menos favorecidas socioeconomicamente é que efetivamente são atingidas pelas malhas do sistema penal, que não atingem as mais altas da mesma forma (BATISTA, 2011). No cárcere, não têm amplo acesso à assistência à saúde, jurídica, educacional ou social, como previsto na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1988). Uma vez em liberdade e não conseguindo ser inserido no mercado, o egresso do sistema prisional continua à margem. Sem perspectivas, aumentam as chances de ver na criminalidade um caminho possível para subsistir.

Como bem salienta Baratta (1999), não se pode alcançar a reintegração social do condenado com a pena de reclusão, no entanto, se deve buscar a reintegração social dele apesar da pena de reclusão. Saber se estas pessoas conseguiram ocupações é importante porque, como aludido, o trabalho funciona, nesta sociedade, como um atestado de dignidade e de cidadania, bem como o reconhecimento das mais diversas instituições públicas e da população de que aquela pessoa abandonou a prática de crimes. Além disso, um trabalho realmente transformador pode ser responsável pela autoconstrução, realização e possuir um sentido positivo para o sujeito (BARBALHO; BARROS, 2010).

Embora os relatórios oficiais forneçam informações diversas sobre o panorama prisional no país, não trazem dados sobre a situação ocupacional dos apenados após o cárcere. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo investigar se os sujeitos em livramento condicional dos documentos consultados estavam empregados e em que, efetivamente, estavam trabalhando. Ou seja, se haviam conseguido se inserir no mercado de trabalho após o período de reclusão.

## METODOLOGIA

O presente estudo se configura como uma análise documental. O procedimento de coleta de dados realizado foi uma consulta aos autos processuais das pessoas em livramento condicional que passaram por atendimento psicossocial na Vara de Execução Penal do Fórum Criminal de João Pessoa-PB (e que, portanto, prestaram informações sobre seu estado ocupacional e no que estavam trabalhando) entre junho de 2013 e junho de 2014.

Foram coletadas, neste intervalo de tempo, as informações de 103 pessoas. Deste total, 90 eram homens (87,3%), com idades variando de 21 a 70 anos ( $M=35,6$ ;  $DP=10$ ), e 13 eram mulheres (12,6%), com idades variando de 27 a 69 anos ( $M=42,6$ ;  $DP=11,8$ ). O banco de dados resultante que foi montado contou com informações referentes à idade, sexo, nível de escolaridade e profissão atual dos sujeitos. A análise descritiva dos sujeitos da amostra (frequência, porcentagem, média e desvio padrão) foi feita com o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences for Windows*) em sua versão 23.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou que, dos 103 liberados da amostra documental levantada, 84 deles (81,5%) encontravam-se trabalhando, formal ou informalmente, 10 estavam desempregados (9,7%) e 4 encontravam-se aposentados (3,8%). Considerando separadamente homens e mulheres, verificou-se que, dos 90 homens, 81 estavam trabalhando (90%), 7 encontravam-se desempregados (7,8%) e 2 eram aposentados (2,2%). Já dentre as 13 mulheres, 9 estavam trabalhando (69,2%), 3 se encontravam desempregadas (23%) e 2 aposentadas (14,4%). Ou seja, dentre elas, o desemprego foi proporcionalmente maior.

Os homens da amostra foram condenados à prisão, em primeiro lugar, por roubo ou furto (63,2%), homicídio (20,7%), tráfico (9,2%), sendo outros crimes responsáveis pelos outros 6,9%. O cenário não é o mesmo para as mulheres, para as quais tráfico e roubo trocam de lugar: 46,2% delas foi condenada por tráfico de drogas, 30,8% por homicídio, 15,4% por roubo ou furto e 7,7% por perigo de contágio de moléstia grave. Assim, vê-se que os homens foram presos, em maioria, por roubo, enquanto as mulheres o foram por tráfico, sendo este, na verdade, um cenário que se repete em todo o país.

Voltando-se para o nível educacional alcançado pela amostra, a Tabela 1 a seguir apresenta estes dados separadamente para homens e mulheres:



**Tabela 1** – Nível educacional de homens e mulheres da amostra

	<b>Não alfabetizados</b>	<b>Até Fund. completo</b>	<b>Até Médio completo</b>	<b>Até Sup. completo</b>	<b>Total</b>
<b>Homens</b>	5,7%	76%	17,2%	1,1%	100%
<b>Mulheres</b>	-	53,8%	38,5%	7,7%	100%

O que a Tabela 1 revela, tão logo, é que o nível educacional atingido pelas mulheres foi superior ao nível alcançado pelos homens. Inclusive, não houve registro de mulheres que não tivessem sido alfabetizadas na amostra, enquanto que foram contabilizados 5,7% de homens nesta condição.

Sendo o principal objetivo do trabalho verificar a situação ocupacional da amostra, a Tabela 2, a seguir, apresenta tais dados sobre a ocupação dos homens pós-cárcere, sendo que as frequências igual ou menor a 1 foram agrupadas na categoria “outros”.

**Tabela 2 – Ocupações dos homens pós-cárcere**

<b>Ocupação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pedreiro/Servente de pedreiro	18	20,0
Auxiliar de serviços gerais	12	13,3
Desempregado	7	7,8
Comerciante	5	5,6
Motorista	5	5,6
Autônomo	3	3,3
Flanelinha/Lavador de carros	3	3,3
Funcionário público	3	3,3
Pintor	3	3,3
Aposentado	2	2,2
Eletricista	2	2,2
Empresário	2	2,2
Jardineiro	2	2,2
Marceneiro	2	2,2
Técnico em prótese dentária	2	2,2
Outras	19	20,9%
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>

Ressalta-se, de antemão, como foi significativa a diversidade de ocupações para os homens, mas também como muitas delas se tratam de ocupações que necessitam de pouca ou nenhuma qualificação formal. Chama a atenção também o fato de poucas delas, provavelmente, representarem trabalhos com vínculos empregatícios.

As ocupações informadas pelas mulheres são apresentadas na Tabela 3. Vale salientar que, em ambas as tabelas, para melhor compreensão, foi incluída também a situação de desemprego entre os trabalhos.

**Tabela 3 – Ocupações das mulheres pós-cárcere**

Ocupação	N	%
Auxiliar de serviços gerais	4	30,8
Desempregada	3	23,1
Aposentada	2	15,4
Agente de limpeza	1	7,7
Artesã	1	7,7
Empregada doméstica	1	7,7
Vendedora ambulante	1	7,7
Total	13	100,0

Analisando em conjunto os dados das tabelas apresentadas, constata-se que a grande maioria da amostra estava inserida no mercado de trabalho. Todavia, apesar de a grande maioria dos homens e a maioria das mulheres estar trabalhando, quer no mercado formal ou informal (não passa sem chamar a atenção a presença dos flanelinhas/lavadores de carros e vendedores ambulantes), quase 10% da amostra não havia conseguido encontrar um trabalho. Além disso, é imprescindível apontar que a ocupação mais frequente tanto para homens como para mulheres – auxiliar de serviços gerais – era fruto de convênios proporcionados pela Secretaria de Administração Penitenciária do estado, e os contratos seriam terminados tão logo acabasse o cumprimento do livramento condicional desses sujeitos. Assim, 13% dos homens e 30% das mulheres iriam muito em breve ficar, a princípio, desempregados.

Vale atentar também que a incidência de desemprego entre as mulheres da amostra foi particularmente mais saliente. Ou seja, embora as mulheres tivessem níveis escolares mais altos, elas ficaram mais desempregadas ao saírem da prisão, o que pode sugerir a existência de maior dificuldade para alcançarem a inserção no mercado de trabalho. A diversidade de profissões foi também menor para elas.

Como identificaram Soares, Félix-Silva e Figueiró (2014) em um estudo com uma amostra de mulheres presas, de fato, elas tinham sonhos, planos e o desejo de interpretar outros papéis na vida: estudar, abrir um negócio, montar um ateliê, cuidar dos filhos, dos pais, trabalhar de manicure, de camelô. Entretanto, os autores perceberam que, ao revelar tais planos, as mulheres esboçavam um riso envergonhado, especialmente as reincidentes, como se, para elas (ou para o entrevistador), o desejo soasse vergonhoso, ilusório ou distante.

Neste sentido, de acordo com Rosendo et al (2018), a situação da reinserção no mercado de trabalho após o cárcere se torna ainda mais difícil para as mulheres, sob as quais os estigmas recaem de maneira mais dura, uma vez que uma mulher que cometeu um crime e foi para a prisão quebra ainda mais os padrões e as expectativas sociais do que o homem que assim o fez.

Reitera-se que o trabalho tem uma importante função na reintegração social dos egressos do sistema prisional, e o fato de a maioria da amostra estar trabalhando é bastante salutar. Entretanto, vale lembrar que estes foram dados coletados de registros oficiais e que, portanto, sofrem da limitação própria desta fonte indireta de informação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se mostrou sumamente importante por aferir que, de uma amostra aleatória de 103 pessoas egressas do sistema prisional e então em livramento condicional, obteve-se a positiva constatação de que 81,5% estava inserida no mercado de trabalho. Apesar disso, não é possível ignorar a existência de quase 10% de desempregados nesta amostra, e, principalmente, que esta taxa de desemprego foi maior, proporcionalmente, entre as mulheres, sendo de 23%, mesmo elas possuindo níveis escolares mais altos (embora, evidentemente, a diferença quantitativa entre os grupos não permita realizar comparações precisas ao nível estatístico). Ainda assim, a constatação lança um indicativo de maior dificuldade, e, provavelmente, maior estigmatização para as mulheres egressas se inserirem no mercado.

É imperativa, portanto, a necessidade de prosseguir na criação de políticas públicas de ensino no cárcere e de promoção da autonomia dos sujeitos e de suas situações de exclusão social, bem como o fortalecimento de incentivos às empresas para a contratação de ex-detentos. Como lembra Baratta (1999), não se pode alcançar a reintegração social do condenado com a pena de reclusão, no entanto, se deve buscar a reintegração *apesar* dela.

Aos estudos futuros, as possibilidades são muitas: sugere-se coletas maiores e em outras prisões de outras cidades, apurar de que forma o tipo de crime cometido se relacionaria à obtenção de emprego pós-cárcere, bem como o lapso temporal passado entre a imediata saída da prisão e a obtenção de um emprego.

## REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e do direito penal: Introdução à sociologia do direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARATTA, Alessandro. Paradigma do gênero: da questão criminal à questão humana. In: CAMPOS, C. H. (Eds.). **Criminologia e feminismo**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 19-80.

BARBALHO, L. DE A.; BARROS, V. A. DE. O lugar do trabalho na vida do egresso do sistema prisional: um estudo de caso. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 198–212, 2010.

BRASIL. **LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. Institui a Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União, 1988.

CARRETEIRO, T. C. Perspectivas da cidadania brasileira: entre as lógicas do direito, do favor e da violência. In: ARAÚJO, J. N.; CARRETEIRO, T. C. (Eds.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta, 2001, p. 155–168.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210/84, de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7210.htm> Acesso em: 5 ago. 2018.

DEPEN. Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias** – Dezembro de 2014, 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politicapenal/documentos/relatorio-infopen-mulheres.pdf> Acesso em: 25 jul. 2018.

DEPEN. Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias** – Junho de 2017, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf> Acesso em: 25 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2015. **Reincidência Criminal no Brasil.** (Online). Disponível em [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611\\_relatorio\\_reincidencia\\_criminal.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf) Acesso em 20 mai. 2019.

ROSENDO, Juliana Vital; MOTA, João Luciano Marques dos Santos; CARVALHO, Grasielle Borges Vieira; OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva. Mulheres no Cárcere: Breves Reflexões Sobre o Sistema Punitivo em Sergipe e os Desafios da Reinserção Social. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 7, n. 1, p. 107-118, 2018.

SANTOS, João Bosco Feitosa; MACIEL, Regina Heloisa Mattei de Oliveira; MATOS, Tereza Glauca Rocha. Reconquista da identidade de trabalhador por ex-detentos catadores de lixo. **Caderno CRH**, v. 26, n. 68, 2013.

SOARES, Gabriela Pinheiro; FÉLIX-SILVA, Antônio Vladimir; FIGUEIRÓ, Martha Emanuela Soares Da Silva. Teatro-menor: cartografia em arte e experimentação de mulheres em situação de cárcere. **Psicologia & Sociedade**, 2014, 26.3: 9.

SOUZA, Rafaelle Lopes; SILVEIRA, Andrea Maria. Egressos do sistema prisional no mercado formal de trabalho: Oportunidade real de inclusão social? **Revista de Políticas Públicas**, v.21, n.2, 2017.

## **DIVERSIDADE E GÊNERO: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Kaline Araujo Resende<sup>1</sup>

Lessana Kemiatic<sup>2</sup>

Orientadora: Cristiane Maria Nepomuceno<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho buscou dialogar a respeito da necessidade que há em se discutir sobre temas como à diversidade e gênero no ambiente escolar. Sabemos que dentre os muros da escola cada criança traz consigo uma grande diversidade no seu modo de agir e pensar. Assim, o professor tem o importante papel de reconhecer e valorizar as individualidades de cada um. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, com análises de informações que deram suporte para compreender mais desse universo e chegar a conclusões satisfatórias quanto à necessidade de abordar temas como estes no campo educacional. Conclui-se com esse estudo que promovendo práticas pedagógicas de combate à desigualdade é possível perceber o quanto é importante e eficaz se trabalhar o gênero e o respeito à diversidade, desde a educação infantil.

**Palavras-chave:** Estágio, Educação infantil, Diversidade, Gênero, Direitos humanos.

### **1. INTRODUÇÃO**

O planeta terra é gigante, possui diversos tipos de clima, relevo, vegetação, entre outros aspectos. Assim como a natureza, os seres humanos também apresentam semelhanças e diferenças que os caracterizam. Chamamos isto de “diversidade”, e essa, por sua vez é uma das maiores riquezas que integra o mundo.

A diversidade é uma questão muito debatida nos dias atuais, principalmente por estar relacionada ao respeito com o outro, ou seja, respeitar a singularidade de cada indivíduo. Porém, sabemos que, na maioria das vezes, as diferenças não são respeitadas. A sociedade elege uma cultura, um modo de ser como verdadeiro, ignorando e até mesmo julgando aqueles que não se encaixam no padrão estabelecido.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), devemos praticar o respeito, e não discriminar o outro pela sua raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, entre outros motivos, como está dito no artigo 2º da DUDH, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Assim, a escola precisa tornar-se um ambiente que almeja a igualdade de oportunidades, com a função primordial de educar para o respeito, promovendo a inclusão.

Nessa perspectiva, o presente trabalho refere-se a um estudo sobre gênero com a temática diversidade, a partir da observação do Estágio na Educação Infantil oferecido pelo

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - [kalineresende@gmail.com](mailto:kalineresende@gmail.com) ;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - [lessanakemiatic@gmail.com](mailto:lessanakemiatic@gmail.com) ;

<sup>3</sup> Doutora pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – [crisnepomuceno2016@gmail.com](mailto:crisnepomuceno2016@gmail.com) ;

curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I), no sexto período, realizado em uma instituição de Educação Infantil da rede pública, durante os meses de abril, maio e junho de 2019.

Diante disto, o relatório tem como principal objetivo analisar como as práticas pedagógicas introduzidas na instituição são trabalhadas, bem como, observar como as crianças reagem a essas atividades. Por fim, refletir sobre as nossas práticas a partir do que foi estudado em sala de aula.

O relatório está dividido em quatro capítulos. No primeiro, abordaremos acerca da estrutura e funcionamento da escola em que o estágio foi realizado, propostas pedagógicas da creche trazidas a partir do seu projeto político-pedagógico. O segundo capítulo, trata das reflexões acerca das práticas pedagógicas, como também questões relativas a diversidade. No terceiro capítulo, abordamos acerca do tema diversidade e do subtema gênero, voltados para a articulação da teoria com a prática. No quarto capítulo, é feita a revisão bibliográfica do tema em pesquisa e uma análise de estudo do que vivenciamos. Por fim, apresentaremos nossas conclusões acerca do que foi pesquisado.

Para elaboração deste relatório, utilizamos como apoio bibliográfico Piaget (1998) e Vygotsky (1989), trazendo estudos acerca do desenvolvimento da aprendizagem voltado essencialmente a atividade lúdica para o aprender; Brasil (1996), abordando acerca da obrigatoriedade do projeto político-pedagógico na escola; Cordeiro (2012), frisando acerca da rotina e seu papel na aprendizagem das crianças em creche; Oliveira (2010), que discute sobre a importância do brincar para a aprendizagem; DUDH (2009), que trata dos direitos básicos inerentes à todos seres humanos; Candau (2007 e 2010), discutindo acerca da educação em direitos humanos.

## **2. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DA OBSERVAÇÃO**

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A instituição de ensino que realizamos o estágio curricular obrigatório foi uma instituição de Educação Infantil da rede pública, pertencente ao município de Campina Grande, Paraíba. A creche contempla turmas do berçário I ao Pré II, funcionando durante os dois turnos. As crianças apresentam a faixa etária entre 04 meses a 05 anos de idade. A instituição fica inserida em uma comunidade na qual a maioria da população apresenta ser de baixa renda e com pouca escolaridade. Além disso, observamos a partir de conversas com as



crianças que em muitos casos a família perpetua a ideia de que existem coisas de meninos e coisas de meninas.

A creche conta com 190 crianças. Sendo 15 do berçário I, 20 do berçário II, 32 no maternal I, pois, há duas turmas, 28 no maternal II, 24 crianças no pré I – manhã, 19 no pré I – tarde, 25 no pré II – manhã e 27 no pré II – tarde. As turmas são divididas de acordo com a faixa etária, organizadas da seguinte forma: crianças de 04 a 11 meses são matriculadas no berçário I; crianças de 1 ano frequentam o berçário II; crianças de 2 anos no maternal I; crianças de 3 anos no maternal II, crianças de 4 anos no pré I e crianças de 5 anos são matriculadas no pré II.

Em relação as professoras, todas são formadas em pedagogia. A instituição possui cinco cuidadoras. Todas as professoras atuam na área há mais de quatro anos, exceto uma das cuidadoras que iniciou sua carreira há um ano e meio. Assim, percebemos que a área da pedagogia atualmente é dita como exclusiva para as mulheres, o que se torna um fato distante haver um homem lecionando na educação infantil, ou seja, há homens pedagogos, porém, não é visto com tanta frequência exercendo seu papel na educação, como podemos ver tantas mulheres em sala de aula.

A creche apresenta uma estrutura física bem conservada e adaptada para as crianças. Os brinquedos do pátio são diversificados, com diferentes tamanhos de acordo com suas respectivas faixas etárias. Atendendo, assim, desde as crianças do berçário até o Pré. Este é um aspecto muito relevante, visto que os momentos de brincar no parque são muito importantes para o desenvolvimento psicomotor e para a interação de todas as crianças. Porém, percebemos que as brincadeiras desenvolvidas pelas próprias crianças as dividem em alguns momentos. Os meninos brincam de bola, enquanto as meninas de casinha.

Em todas as salas as mesas são compartilhadas, ou seja, as crianças sentam em grupo, sem distinção por sexo. A partir disso, vários fatores são trabalhados, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral de cada criança, como determina a Lei 9394/96. Um deles é a interação entre as crianças, na qual as mesmas sentam lado a lado, conversam, dividem os materiais para realizar as atividades, como lápis de cor, tinta, etc. Sabemos o quanto este compartilhamento de ideias e objetos é importante, visto que a maioria das crianças encontram-se na fase do egocentrismo.

Os móveis das salas são adaptados para que as crianças desenvolvam sua autonomia e sintam-se confortáveis no ambiente. Os brinquedos, as letras e números colados nas paredes, as sacolas em que cada uma guarda suas atividades, mesas e cadeiras, ambos estão dispostos

na sala de forma que estejam ao alcance das crianças. Estas ideias de adaptação do ambiente escolar para o desenvolvimento da autonomia da criança, são conceitos trazidos por Maria Montessori, o que são de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois, faz com que elas se sintam parte do seu próprio aprendizado. Como afirma Oliveira (2010), um dos maiores desafios da Creche e Pré-escola é valorizar a criança de forma que a mesma tenha a possibilidade de significar o mundo e a si mesma.

## 2.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma obrigatoriedade da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Este documento tem o papel de tornar evidente a identidade da Instituição. Deste modo, serve de orientação para todas as atividades que serão desenvolvidas durante o ano letivo. É importante salientar que o PPP não é um documento definitivo, ele possibilita mudanças que estejam de acordo com os interesses e necessidades da instituição. O projeto pedagógico não é algo que é construído e em seguida preservado para a vida toda ou enviado para as autoridades educacionais para servir como prova do cumprimento das atividades burocráticas. Ele é construído e vivenciado por todos e em todos os momentos no processo educativo. O projeto é um compromisso definido por todos que fazem parte da instituição.

Ao chegar à escola fomos muito bem recebidas por todos, desde a diretoria, ao pessoal do apoio e as professoras. Isso contribuiu bastante para que tivéssemos acesso ao PPP e as pessoas que fazem parte da gestão escolar. Durante toda a nossa estadia na instituição ficou claro que a equipe escolar se preocupa com a qualidade da educação que oferecem as suas crianças. Este foi um dos pontos mais importantes que destacamos em nossas observações, pois é uma preocupação que está registrada no PPP da escola.

O Projeto Pedagógico da creche, tem como principal função “Cuidar e Educar” e permite poder acompanhar a criança em seu desenvolvimento considerando suas particularidades e ao mesmo tempo oferecer suporte afetivo e educativo, ou seja, valorizando as diferenças e individualidades que cada criança apresenta. Ao afirmar em sua introdução a importância do “educar e cuidar”, se mostra evidente como a instituição se preocupa com o respeito e o cuidado entre as crianças e a ênfase em novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, observamos também, a preocupação da instituição com as crianças que apresentam alguma necessidade especial, tendo como propósito “a integração entre todas as crianças,

procurando um desenvolvimento conjunto com igualdades e oportunidades para todos, essencialmente o respeito à diversidade humana e cultural”.

De acordo com a coordenadora, este projeto consiste em trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem voltado essencialmente do brincar para aprender. Dessa forma, tanto o planejamento municipal, quanto o planejamento da própria escola abordam questões sobre a diversidade e o respeito ao próximo. Assim, as professoras buscam promover um ambiente bastante estimulante, através de brincadeiras, da leitura de histórias de forma lúdica, músicas e outros, com a finalidade de que a criança entre em contato com o mundo e que perceba desde cedo seu papel social, mas sem deixar de lado seu papel de criança. Destaca-se bastante o brincar como fundamento essencial para desenvolver a aprendizagem na educação infantil, assim, Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Vygotsky (1989, p. 109) ainda afirma que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança: “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

É visível como o projeto pedagógico foi bem elaborado e está em constantes evoluções, pois considera as necessidades encontradas pela instituição e dos educandos, interligados sempre aos documentos oficiais nacionais que são direcionados a Educação Infantil e as teorias abordadas no curso de pedagogia. Contudo, de acordo com princípios e fundamentos primordiais para a qualidade da educação infantil, é necessário considerar as crianças desde que nascem como: “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral”. (BRASIL, 2006, p.18).

### **3. AÇÃO EDUCATIVA**

Devido ao nosso último estágio ter sido de intervenção e não de observação, nós vamos relatar a respeito de nossas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. As mesmas, foram frutos dos nossos estudos e do que vivenciamos na universidade.

As experiências nos levaram a refletir sobre a nossa atuação no campo educacional, como o papel do educador é importante, pois ele é um meio, um mediador no processo de aprendizagem. Para que a aula aconteça é primordial que antes de tudo haja o planejamento, levando em consideração a rotina das crianças. Como afirma Cordeiro (2012), a rotina é um

elemento recorrente que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia a dia em sala de aula promove uma rotina, como a acolhida, a chamada, hora das refeições e soneca, entre outros. Estas sequências e atividades, ajudam as crianças a entenderem o conceito de organização.

Durante as aulas ministradas, procuramos desenvolver momentos de interação entre todas as crianças, principalmente atividades lúdicas que auxiliassem na aprendizagem das mesmas. Como discutimos nas aulas de educação infantil, o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. O professor precisa ter a capacidade de promover momentos de divertimento, mas que possuam propósito para a estimulação do desenvolvimento da criança. Como discute Oliveira:

As experiências vividas no espaço de educação infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. (2010, p. 05)

Seguindo este pensamento, nós desenvolvemos cinco aulas que visam a interação da criança com o meio que está inserida. No primeiro dia trabalhamos a história da “Branca de Neve e os Sete Anões” com o intuito principal de trabalhar o Eu, conhecendo o nosso corpo, bem como, cada personagem se apresenta. No segundo dia utilizamos a história do “Saci” para auxiliar no entendimento acerca das diferenças que apresentamos. Para isso, realizamos a atividade de ressignificar a cor do Saci, colorindo-o com diversas bolinhas de papel crepom de diferentes cores.

No terceiro dia de intervenção fizemos uso da história “O Cabelo de Lelê”, seguindo a ideia de trabalhar as diferenças. Do mesmo modo, ressignificamos o cabelo de Lelê fazendo-o de vários tamanhos, cores e formas.

O quarto dia foi realizado a nossa confraternização, no qual apresentamos a história “Fogo no Céu” por meio de um teatro de fantoches. O intuito foi trabalharmos o São João e suas comidas típicas, como também conscientizar as crianças o perigo que os fogos de artifício podem apresentar caso não seja manuseado corretamente e por um adulto.

Seguimos a programação da instituição, abordando questões de diversidade, as mulheres da nossa vida e por fim o São João, tratando da riqueza da cultura nordestina. De acordo com isto, percebemos que o planejamento da instituição busca trabalhar a diversidade, ou seja, as diferenças que cada ser apresenta, e também a sua valorização, gerando a inclusão.

A temática “As Mulheres da nossa vida” foi trabalhada no mês de maio, vulgo mês das mães. A creche buscou desmistificar a ideia da família tradicional, em que a mãe é a única encarregada de cuidar dos filhos. Este foi um fator muito interessante, pois sabemos que, não só na creche, mas em toda a sociedade as famílias são diferentes. Muitas vezes, as crianças são educadas por suas avós, tias ou irmãs mais velhas. Dessa forma, o propósito deste projeto da instituição foi de valorizar as mulheres que assumem o papel de mãe em nossas vidas. Mesmo não tratando do assunto de que o pai tem que cuidar e educar dos filhos como é exigido pela sociedade que esse papel é exclusivamente feminino, percebemos que já iniciou-se um processo de desconstrução dessa ideia.

#### **4. ASPECTOS GERAIS**

Dentre todos os aspectos, o tema que achamos ser mais relevante de acordo com nossa vivência na creche, foi “gênero”. Percebemos que as crianças estabelecem padrões de convivência, delimitando o que é próprio para menino e menina. Como afirma a autora Louro (2014, p. 93), “fica evidente, sem dúvida, que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Ao longo de nossa experiência na instituição, acompanhamos alguns casos em que ficava claro a questão de gênero. As próprias crianças ditam que rosa é cor de menina, azul é cor de menino, que meninos não podem brincar com bonecas ou meninas não podem jogar futebol, que mamãe que arruma a casa e papai assiste futebol na televisão. São fatos como estes que nos chamaram atenção, pois percebemos que se trata de uma reprodução do que as crianças veem que os adultos falam ou até mesmo os ensinam. Ou seja, questões que podemos considerar irrelevantes, que sabemos que não irão afetar no desenvolvimento escolar, porém, afetará no convívio com outras pessoas, já que comentários como estes instigam a sociedade a ser preconceituosa.

A partir das nossas discussões nas aulas sobre Direitos Humanos, pudemos perceber que em muitos destes casos são os pais e demais familiares ou até mesmo os/as professores/as que direcionam as crianças para esta visão de mundo. Quando na verdade, o papel do educador não é limitar a criança de acordo com os padrões definidos pela sociedade, mas sim deixar que tenha liberdade para criar, experimentar, inventar e explorar, descobrindo possibilidades e limites.

Assim, acreditamos que:

nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural. (CANDAUI, 2007, p. 52)

Dessa forma, salientamos que o papel da escola, como também o do educador é o de promover uma educação justa para todos, para que a criança tenha a oportunidade de ser quem ela quiser ser.

## **5. AVALIAÇÃO (ANÁLISE)**

### **5.1 FUNDAMENTAÇÃO DOCUMENTAL**

As lutas pela igualdade de gênero e pelo respeito a diversidade são questões que vem sendo discutidas com mais ênfase desde o século XX. No entanto, a desigualdade e o preconceito ainda estão enraizadas em nossa sociedade. O Brasil, por sua vez, vem tentando através do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) ampliar o acesso à educação, com vista ao respeito e a valorização a diversidade.

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em dezembro de 2003, lançou o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e relançou revisado em 2007. O PNEDH serve para orientar na formação dos sujeitos de direitos, para que possam refletir a respeito da necessidade de inclusão do ensino/aprendizagem de todos os indivíduos, voltadas para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

De acordo com o PNEDH, 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 didáticos pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2007, p. 32).

A educação em direitos humanos traz consigo grandes desafios para a escola. Os quais, merecem uma total atenção, pois, trata-se da educação de indivíduos que estão formando ainda o pensamento crítico em relação ao mundo exterior. Muitas das vezes, eles trazem consigo do ambiente em que vivem uma bagagem enorme de preconceitos. E é no âmbito escolar que podemos ver um maior índice de propagação desses preconceitos, discriminações e violências por parte dos indivíduos. Mas, é aí que o papel da escola e das

políticas públicas tem que estar totalmente presente e atuar como agentes que auxiliam para que esses tipos de atitudes não venham a acontecer. Pois, segundo Candau (2010):

É importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta à realidade dos outros. Esta é uma tarefa iniludível da educação em direitos humanos. (2010, p. 213).

Contudo, fica claro a necessidade e urgência em se ter práticas que sejam realmente efetivas e que promovam o respeito ao outro e a valorização a diversidade, pois, é também com a criação de leis que se busca a proteção dos grupos mais vulneráveis e que estão sujeitos a violação de seus direitos com mais frequência.

## 5.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração deste relatório foi fruto de uma pesquisa, a partir de observações e intervenções realizadas com uma turma de 28 crianças do Maternal II, com idade média entre três e 4 anos, em que 15 são meninas e 13 são meninos, um deles é deficiente visual e acompanhado por uma cuidadora. Este estudo ocorreu durante o período de estágio IV em educação infantil, em uma instituição de rede pública, no período entre abril e junho de 2019.

As crianças, a partir do berçário até o maternal II, permanecem na creche os dois turnos, sendo a turma em que estivemos inseridas acompanhada por duas professoras titulares e mais uma que é a cuidadora da criança com deficiência visual. Durante este tempo, os mesmos desempenham diversas atividades e momentos de socialização, cumprindo a rotina que é organizada e planejada pelas professoras.

Como as crianças permanecem dois turnos na instituição, as professoras têm que criar e planejar uma rotina, na qual é seguida de acordo com o plano municipal, como também o plano da própria instituição, em que deve apresentar atividades e momentos que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem e na boa socialização com o outro. As crianças fazem as três principais refeições, tomam banho, dormem após o almoço, brincam e realizam atividades pedagógicas. Ao decorrer desta rotina, as crianças socializam, passam por diversos momentos de troca de cultura. Cultura esta que está sendo construída nos espaços que frequentam, o que assistem, escutam pessoas falarem, etc. Na escola, reproduzem o que vivenciam em casa e virse e versa.

Neste sentido, ao longo do nosso estágio presenciamos alguns momentos e falas em que percebe-se a desigualdade de gênero. Uma situação foi o discurso de um menino afirmando que rosa é cor de menina e azul cor de menina. Um outro exemplo claro deste

preconceito reproduzido, foi uma situação em que três colegas (todos do sexo masculino) estavam brincando de carrinho, uma menina quis participar da brincadeira, mas sua participação foi negada, todos eles afirmaram que os carrinhos eram apenas para menino brincar. Uma das professoras titulares ouviu o diálogo entre as crianças e entrevistou, mandando a menina ir brincar com as outras colegas.

Este seria um momento muito oportuno para a professora desconstruir a ideia de “brinquedo de menino” e “brinquedo de menina”, poderiam mostrar que não existe cor nem muito menos brinquedo de menino ou menina, e que existem apenas brinquedos, ou seja, não há gênero, podemos usar ou brincar com o que quisermos, ao contrário do que é imposto pela sociedade que diz que há divisão sobre o que é de menino e o que é de menina, já que a situação foi criada pelas próprias crianças. Porém, a professora perpetuou este preconceito, o normalizando. Entendemos que a professora também tem essa mesma ideia de divisão de brinquedos por sexo, quando na verdade os brinquedos são de criança, o gênero do brinquedo ou da brincadeira é a sociedade que impõe. A igualdade entre homem e mulher já está garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla (DUDH, 2009, p. 03).

Fazer com que questões como estas discutidas, sobre diversidade, gênero e o respeito com o outro, sejam consideradas é um processo bastante lento, já que sabemos que estas são debatidas a mais de um século, e que mesmo assim são vistas com tanto preconceito. Observamos que julgamentos por cor, raça, gênero, costumes, entre outros, são bastante recorrentes, e que interferem constantemente na educação das crianças, pois, as mesmas tendem a reproduzir atos como estes, ações que discriminam, julgam, fazem mal ao outro, e isto é visto com tanta frequência que as crianças acabam por achar isso normal, daí surge a reprodução destes fatos.

Todos precisam ser tratados como iguais, sem eleger nenhuma cultura como superior. Porém, as diferenças individuais precisam ser valorizadas e respeitadas. Como professores, temos a obrigação de aceitar nossos alunos, respeitá-los e incentivá-los a buscarem o seu reconhecimento. A autora discute os limites entre a igualdade e a desigualdade:

Afirmar a igualdade entre pessoas e grupos, muitas vezes parece negar as diferenças ou silenciá-las. Por outro lado, reconhecer as diferenças,



em muitas situações, é visto como legitimar desigualdades ou enfraquecer a luta por superá-las. Esta tensão está presente a sociedade como um todo e se revela de modo especialmente agudo no campo educacional (CANDAUI, 2010, P. 215).

Dessa forma, nós educadores devemos mostrar para nossas crianças esta outra visão de mundo, temos que desconstruir essa visão padronizada dos antepassados que ainda está enraizada na nossa sociedade, ou seja, nós não podemos apenas sentar e assistir nossas crianças reproduzirem ações que propagam a falta de respeito e que discriminam o outro que é diferente de nós, como também, desconstruir a ideia que a sociedade têm quando escutam a palavra “gênero”, e principalmente as ideias absurdas que perpassam de geração em geração sobre o sexo feminino e suas condições genéticas, em que um homem pode mais que uma mulher. Tudo isto, deve ser percebido e praticado desde a educação infantil com práticas de ensino que visem a diversidade e principalmente o respeito com o outro.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Realizar este relatório é poder analisar a nossa presença no dia a dia como educador no desenvolvimento da aprendizagem de crianças, foi uma oportunidade enriquecedora academicamente e socialmente para nosso futuro enquanto pedagogas, pois foi possível rever nossas práticas e comparar com alguns dos conhecimentos que são vistos durante o curso de pedagogia.

Neste sentido, entendemos que esta discussão foi um momento que possibilitou revermos nossas práticas docente alinhadas com as aprendizagens construídas ao longo da disciplina de Direitos Humanos, e realizar uma ressignificação para que o campo escolar seja um ambiente mais justo para todas as crianças, principalmente para que o gênero não se torne um fator de segregação. Conseqüentemente, nós futuras professoras, nos tornamos um elemento fundamental na mediação e construção da identidade da criança, dando espaço para que a mesma busque seus próprios interesses e que veja que ela é capaz, aceitando suas diferenças e a individualidade de cada um à sua volta.

Ao finalizar esta atividade, compreendemos a importância do estudo sobre a diversidade, pois nos possibilitou ver com um outro olhar a construção de identidade de cada criança. Foi de suma importância vivenciarmos a união da teoria com a prática, poder ver a realidade do desenvolvimento da aprendizagem, ressaltando que foram experiências que irão auxiliar em nossas vidas tanto pessoais como profissionais.

Desse modo, consideramos que a educação infantil é uma das etapas do processo escolar que não devemos julgar ser a mesma ou igual para todas as crianças, é necessário compreender que cada criança tem suas particularidades, são diferentes, isto é, cada criança tem seu modo de ver o mundo e as múltiplas práticas para o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir dos debates na universidade, tivemos uma nova visão de como trabalhar a diversidade no ambiente escolar, e discernimento suficiente para saber a importância de trabalhar o “gênero” na sala de aula, desde a educação infantil. Só assim, por meio da educação, os preconceitos e as desigualdades podem ser combatidas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.1; 2006.

BRASIL, Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

CORDEIRO, M. **O Livro da Criança do 1 aos 5 anos**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 6ª ed, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Interculturalidade e educação escolar**. In: vera Maria candau. (Org.). Reinventar a escola. 6ed.Petrópolis: Vozes, 2012, v. , p. 47-60.

CANDAU, Vera Maria Ferrão . **Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre igualdade e diferença**. In: Lúcia de Fátima Guerra ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Adelaide Alves Dias. (Org.). Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. 1ªed.João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, v. , p. 205-228.

LOURO, G. L. . **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 4a. ed. Petropolis: Vozes, 2014, p. 92-113.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?.** Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. 2010, p. 01-14.

PIAGET, J. A. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA ACERCA DO AMBIENTE ESCOLAR QUE ALMEJAMOS**

Kaline Araujo Resende<sup>1</sup>  
Orientadora: Cristiane Maria Nepomuceno<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo analisar significados e atos do que realmente são direitos humanos a partir da nossa vivência e experiência na disciplina de direitos humanos, diversidade e inclusão social, ofertadas no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB. Resulta de um estudo bibliográfico e da elaboração de uma atividade dirigida, adotado como um dos instrumentos de avaliação na disciplina. Entende que os direitos humanos são de suma importância para vivermos em sociedade, bem como há a necessidade de estar presente desde o início de nossas vidas, social e educacional. A escola é um local de troca de saberes, em que a partir das nossas vivências podemos compreender que vivemos em uma cultura diversificada e em uma sociedade de direitos. Assim, os direitos humanos são vistos de diferentes maneiras, pois esta é uma característica da espécie humana, não somos iguais cada um tem sua singularidade, como também não existe apenas um grupo de pessoas, há variados grupos com costumes, valores, crenças entre outras características distintas. Dessa forma, sobre os direitos humanos podemos afirmar que eles são essenciais para haver uma sociedade de direitos e respeito para com o outro, aquele que não é semelhante a nós, mas que devemos respeitar.

**Palavras-chave:** Direitos humanos, Educação, Reflexão.

### **INTRODUÇÃO**

Esta tarefa de escrever sobre os direitos humanos no decorrer da disciplina, ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade (UEPB/campus I) exigiu uma ação complexa de rememorar e refletir sobre os temas estudados, buscando identificar os conhecimentos adquiridos, levando em conta o que julgamos ser mais significativo para nós mesmas e não necessariamente para a professora da disciplina.

Para a elaboração deste artigo, se fez necessário haver um estudo bibliográfico, com o propósito de compreendermos e refletirmos acerca da educação voltada para os Direitos Humanos, visto que este estudo é de suma importância para vivermos em uma sociedade mais justa e igualitária.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - [kalineresende@gmail.com](mailto:kalineresende@gmail.com) ;

<sup>2</sup> Doutora pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – [crisnepomuceno2016@gmail.com](mailto:crisnepomuceno2016@gmail.com) ;

Com isto, salientamos que a educação quando trabalhada por intermédio dos Direitos Humanos, garantem que todos tenham o direito a ser respeitado, como também tem o dever de respeitar. Este estudo é muito mais que apenas mostrar nossos direitos e deveres perante ao outro, mas refletir sobre nossas atitudes e poder ser alguém melhor.

O artigo tem por objetivo analisar significados e atos de planejamento e avaliação a partir da nossa experiência na disciplina de direitos humanos, diversidade e inclusão social ofertada no curso de Pedagogia da UEPB. O referencial teórico sustenta-se nos estudos de Candau (2010), Tosi e Ferreira apud Zenaid (2008), e em alguns documentos que norteiam o estudo acerca dos direitos humanos no Brasil, e que nos ofereceram um olhar acerca dos direitos das pessoas para além do ato de aceitação, mas para o respeito com o outro. Para além do que foi estudado, percebe-se que tais arquivos mostram que os direitos humanos quando voltados para a educação servem para o crescimento social e crítico da sociedade, devendo ter uma atenção maior tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

## **DESENVOLVIMENTO**

O que são direitos humanos? Esta é uma ótima pergunta, considerada as vezes por muitos como difícil de responder ou definir. A qual, se acredita ser qualquer direito que o ser humano venha a ter, porém, acredito que trata-se de algo bem maior que envolve um debate que pode significar muito para a sociedade.

Para se compreender melhor essa questão, precisamos antes de tudo entender o significado das palavras direito e humano, respectivamente uma significa ser aquilo que é direito ou algo permitido; liberdades que são garantidas e estabelecidas para todos, outra remete ser parte da espécie homo sapiens; homem, mulher ou criança; uma pessoa.

Assim, a partir dos significados abordados podemos dizer que os direitos humanos são aqueles direitos que você tem porque é humano. É a forma como você espera ser tratado como pessoa, com respeito, podendo ser livre para viver, falar ou fazer o que pensa, ser tratado como igual, desde que, o que você fala ou faz não desrespeite o outro, aquele que não é semelhante a nós e que tem ideais totalmente diferentes, mas que é preciso respeitar. Como afirma Candau (2010) quando diz que:

Nossa maneira de situar-nos “em relação aos outros” tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no nós, todas aquelas pessoas e grupos sociais que tem referências semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os outros, são os que se confrontam com estas maneiras de situar-nos no mundo por sua classe social, etnia,

religião, tradições, sexo, gênero, orientação sexual, características sensório-motoras e comportamentos, local de origem (CANDAUI, 2010, p. 210).

Existem muitos tipos de direitos, alguns vinculados a determinados grupos, mas os direitos humanos são os que exclusivamente se aplicam completamente a todos, ou seja, qualquer pessoa tem nem mais nem menos os mesmos direitos, assim, chamados de direitos universais, os quais se aplicam a todos e em qualquer lugar do mundo, como diz o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos em que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Segundo as Nações Unidas e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, existe um total de 30 direitos humanos perante a lei. Mas, não foi sempre assim, isto demorou muito para acontecer e existir. Em épocas atrás não existiam nenhum tipo de direito, só o que existia era a soberania dos ricos e dos mais poderosos, as pessoas mais pobres e simples não tinham um lado certo ou seguro de se estar, em outras palavras, eram consideradas como seres insignificantes que só serviam para os servirem. No meio dessas considerações havia muita guerra e destruição pelo mundo. E foi a partir daí que alguns indivíduos da sociedade começaram a agir em prol desse povo que tanto era menosprezado. Mahatma Gandhi jovem indiano, contrário a violência que a tanto vinha se espalhando pelo mundo, insistiu que todas as pessoas tinham direitos. Sendo assim, com muita luta e resistência algumas pessoas começaram a concordar com ele, porém, não seria uma tarefa tão fácil assim nascer os direitos humanos.

Numa certa época, surgiram duas grandes guerras mundiais que vinham dilacerando pelo mundo afora trazendo grandes consequências. Adolf Hitler, político alemão que tornou-se ditador, líder do partido nazista e chanceler do reich e fuhrer da Alemanha nazista de 1934 até 1945, foi o grande responsável por exterminar metade da população, sendo ela constituída principalmente por judeus, ciganos, comunistas e homossexuais, foi uma quantidade de mortos exorbitante, e nunca no mundo os direitos humanos precisaram ser vigentes e estiveram tão ameaçados, como também, o mundo tão desesperado por mudanças. Com tudo isso acontecendo pelo mundo, alguns países resolveram se juntar, assim criando e surgindo em 26 de junho de 1945, a chamada Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha como propósito essencial “reafirmar a fé nos direitos humanos fundamentais na dignidade e valor da pessoa humana”, ou seja, propagar a paz entre as nações.

Dessa forma, com a criação da organização um dos primeiros posicionamentos que finalmente concordava em um conjunto de direitos, os quais se aplicam a todos, foi o anúncio

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 10 de dezembro de 1948 em Paris, sob a supervisão de Eleanor Roosevelt. Embora muito esperada, a declaração nasceu do pós-guerra de um acordo entre o bloco socialista e o bloco capitalista. Enquanto o bloco socialista visava os direitos de igualdade entre as pessoas, negava os de liberdade; já o bloco capitalista defendia os direitos a liberdade, mas refutava os de igualdade. Porém, mesmo havendo algumas discordâncias, conseguiram entrar em harmonia para com os princípios básicos que norteavam suas ideias de um mundo melhor. Contudo, a Declaração Universal acaba por ter e ser considerada de preferência como uma veracidade ética e não jurídica, principalmente pelo povo. Mas, foi a partir dela que a ONU desenvolveu muitos outros documentos que auxiliam na execução da Declaração, como: pactos, acordos, resoluções e outros, sendo estes tratados com diferentes alcances jurídicos.

Os direitos humanos podem ser também entendidos sob algumas perspectivas para uma melhor compreensão, chamadas de “as gerações de direitos”, as quais são divididas em quatro gerações:

a) A primeira geração aborda os direitos civis e políticos, os quais os civis estão direcionados a proteger a individualidade de cada ser, como à integridade física, psíquica e moral, como também, defender do abuso de qualquer posição de política arbitrária e ter o direito à liberdade de expressão, locomoção, segurança pública, entre outros. Já os direitos políticos, visa a participação do povo na administração do Estado, como também, o direito ao voto e de ser votado, de formar partidos e outros.

b) A segunda geração trata-se dos direitos econômicos, sociais e culturais, em que está principalmente associada a garantia de oportunidades iguais para todos os cidadãos, por meio de políticas públicas como as que garantem acesso à saúde, educação, moradia, lazer, entre outros. No Brasil, estas garantias e ainda o acesso e valorização à cultura nacional estão resguardados em artigos na Constituição Federal.

c) A terceira geração discute sobre os direitos a uma nova ordem internacional, a qual está vinculada a ideia de fraternidade e aos interesses comuns da humanidade, não apenas a um interesse de um indivíduo, grupo ou determinado momento, mas a um todo que visa o bem estar coletivo.

d) A quarta geração, caracterizada como uma nova categoria de gerações, discorre a respeito dos direitos das gerações futuras. Ou seja, passa a ser dever da atual geração o compromisso de dispor para as novas gerações um mundo igual ou melhor que aquele que foi oferecido as gerações passadas.

Assim como visto, se observarmos bem é possível perceber uma certa contradição quando se fala que são direitos garantidos, pois, a terceira e quarta geração são principalmente perspectivas esperadas que aconteçam, não uma garantia. Dessa forma, se tratam de um agrupamento de valores que resultam em algo mais abrangente e que consolidam os direitos, chamados de “dimensões dos direitos” que são:

**Dimensão ética** – trata-se do caráter natural dos direitos, ou seja, valores que estão acima do poder jurídico, mas que se tornam universais pela condição de liberdade e igualdade entre todos.

**Dimensão jurídica** – é quando os valores éticos passam a ser direitos que possuem um caráter jurídico, deixando então, de serem segmentos éticos e naturais para se tornar um conjunto de normas que fazem parte do norteamento do Estado.

**Dimensão política** – quando o Estado, a partir das normas jurídicas sobre os direitos humanos se orienta para a realização de políticas públicas que visam uma melhor condição de vida para a população, assumindo um compromisso com a sociedade.

**Dimensão econômica** – é poder ter ao menos a garantia as necessidades humanas básicas, poder exercer ativamente seu papel como indivíduo igual a todos.

**Dimensão social** – quando a sociedade busca por melhorias de vida e luta para conquistar seu espaço e os direitos que são garantidos perante a lei, como o real cumprimento da lei por intermédio de movimentos sociais, sindicatos, entre outros.

**Dimensão cultural** – é a valorização e o respeito a cultura, história, tradição, costumes de um povo, o qual se tornará parte de uma identidade cultural já existente.

**Dimensão educativa** – afirma que o indivíduo deve ser educado pela sociedade, e que a ideia de que os direitos humanos são inerentes ao homem, que assim diz que nascemos livres e iguais, não basta. A educação então, se torna uma peça chave para a efetivação dos direitos, como também para a melhoria da sociedade, ou seja, a educação orienta o crescimento de uma sociedade para uma vida melhor.

A educação em direitos humanos, foi pauta em junho de 1993, na II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos que aconteceu na cidade de Viena, capital da Áustria, e que foi um grande marco na afirmação dos direitos humanos no mundo. Dentre os diversos assuntos voltados a educação em direitos humanos, um deles chamava bastante atenção, que era a aprovação do Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia, que já havia sido aprovado em um outro congresso internacional daquele mesmo ano.

A realização desse programa só iniciou-se após a retomada em 2004 pela UNESCO, a qual a executou por etapas, a primeira dirigida a educação básica – educação infantil, ensino fundamental I/II e ensino médio. A segunda voltada para a educação superior que orientava para uma educação que priorizasse a educação em direitos humanos na formação dos servidores, forças de segurança e justiça.

Com base nessas afirmações, destacou-se que o papel da educação em direitos humanos é a busca pelo próprio direito a educação e a busca por uma cultura de paz que respeite a todos. Como reafirma TOSI e FERREIRA apud ZENAIDE:

[...] Educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos humanos e os modos de defende-los e protege-los (TOSI e FERREIRA apud ZENAIDE, 2008, p. 128).

Assim, se fez necessário a criação e elaboração de comitês e planos de ação para o desenvolvimento do projeto, pois, como bem sabemos o planejamento é parte essencial de uma tomada de decisão, visto que podem ocorrer imprevistos. Com a criação desses comitês e planos de ações, foram surgindo novas campanhas públicas de incentivo ao respeito com o outro, como a diversidade étnica, religiosa, igualdade de oportunidade, entre outras.

No Brasil, o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos foi instituído em 1996 com propostas de implementação de políticas públicas principalmente as voltadas para a educação em direitos humanos, a qual baseava-se na perspectiva de educação e cidadania voltada para uma cultura de direitos que propunha informação e conhecimento para as pessoas.

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em dezembro de 2003, lançou o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e relançou revisado em 2007. O PNEDH serve para orientar na formação dos sujeitos de direitos, para que possam refletir a respeito da necessidade de inclusão do ensino/aprendizagem de todos os indivíduos, voltadas para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

De acordo com o PNEDH, 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 didáticos pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2009, p. 32).



A Educação em Direitos Humanos traz consigo grandes desafios para a escola. Os quais, merecem uma total atenção, pois, trata-se da educação de indivíduos que estão formando ainda o pensamento crítico em relação ao mundo exterior. Muitas das vezes, eles trazem consigo do mundo interior em que vivem uma bagagem enorme de preconceitos. E é no âmbito escolar que podemos ver um maior índice de propagação desses preconceitos, discriminações e violências por parte dos indivíduos. Assim, é neste momento que o papel da escola e das políticas públicas tem que estar totalmente presentes e atuarem como agentes que auxiliam para que esses tipos de atitudes não venham a acontecer. De acordo com Candau (2010):

É importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta à realidade dos outros. (CANDAU, 2010, p. 213).

Contudo, fica claro a necessidade e urgência em se ter práticas que sejam realmente efetivas e que promovam o respeito ao outro e a valorização dos direitos humanos, pois, é também com a criação de leis que se busca a proteção dos grupos mais vulneráveis e que estão sujeitos a violação de seus direitos com mais frequência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Elaborar este trabalho foi de grande relevância não só para conhecimento pessoal, mas também para o campo acadêmico e o meio social, visto que o tema deste trabalho gera um enorme debate quando colocado em pauta, isto pois vivemos em uma sociedade dita “moderna” mas que ainda apresenta costumes tradicionais enraizados, os quais se tornam um grande obstáculo quando se quer argumentar sobre os Direitos Humanos.

Neste sentido, cabe a nós como educadores nos conscientizar e aprender com as situações que vemos em nosso dia a dia, que o respeito ao outro é a base para alcançarmos uma educação e um futuro digno e com qualidade. Desse modo, devemos conscientizar nossos alunos sobre questões como essas e procurar não apenas falar, mas mostrar o quão benéfico é uma sociedade que respeita e valoriza a diversidade que nos rodeia.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. Tir. Atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948**. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre igualdade e diferença**. In: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Adelaide Alves Dias. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, v. p.

TOSI, giuseppe ; FERREIRA, l. f. g. . **Educação em Direitos Humanos nos sistemas internacional e nacional**. In: Elio Chaves Flores, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (Org.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. 1ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, v. 01, p. 33-60.

## **POLÍTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DO IFPB: Experiências e Narrativas**

Ana Paola da Silva <sup>1</sup>

### **Resumo**

Descobrir o talento e a vocação individual significa direcioná-lo a buscar seus desejos, transformar a sua própria história pela educação. O mundo evolui numa velocidade impressionante ao ponto de a educação permanecer em situação de verdadeiro desafio e hoje, as experiências comprovam que já não é possível o apego a métodos rígidos e tradicionais. Para aproximar a linguagem didática dessa nova realidade, a educação deve ultrapassar barreiras sem perder a sintonia com a própria função do educador. Esta pesquisa objetivou apresentar práticas e experiências colhidas em sala de aula do IFPB. Vivemos a EJA por seguidos anos, espelhada nas adversidades, nas carências sociais, na dificuldade de relacionamento, enfim, compartilhamos do cotidiano das turmas, para assim entender mais profundamente a realidade de cada um deles. Descobrir os princípios que nos levam a cidadania, ampliando uma análise da realidade social do aluno da EJA via política educativa atual em seu tempo histórico, diversidade e propostas concretas que ampliem a visão de mundo. Para se desbravar os caminhos plenos de vida, se faz necessário mergulhar ainda mais no universo das individualidades buscando descobrir, incentivar e aperfeiçoar aptidões através da interação aluno/meio em que vive. Para cumprir esta tarefa se faz necessário o uso de meios que despertem a cidadania. Meios que façam o aluno descobrir um mundo imensamente maior do que aquele em que está acostumado a viver.

**Palavras-chave:** Cidadania, EJA, Conquistas, Transformação.

### **INTRODUÇÃO**

A complexidade com que se tenta situar a questão social ao envolver alunos da Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro predispõe interesses maiores, que envolve compromisso de oferecer um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos preparados para interagir com o mundo, moldando conceitos através dos princípios de cidadania, construindo o caráter social do ser enquanto indivíduo para adequá-lo conscientemente a condição de membro de um coletivo.

Constata-se historicamente que os direitos civis e políticos no Brasil foram restritos, onde direitos sociais foram negados assumindo um papel de segundo plano. Um dos reflexos

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Sociologia - Universidade Federal de Campina Grande – PB, Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Graduanda em Direito, [anapaolacg@yahoo.com.br](mailto:anapaolacg@yahoo.com.br);

se encontra na escola, por ter sido limitada em suas ações na construção e afirmação, de direitos e construção da cidadania. Proporcionar uma educação em direitos humanos é possibilitar a propagação de uma educação cidadã, na qual estejam envolvidos diversos sujeitos, arraigados nos princípios de mudança, transformação, solidariedade, justiça e paz.

Em tempos efêmeros, possibilitar a construção de conhecimento no contexto da educação de jovens e adultos é um desafio constante, ao tempo em que torna pressuposto fundamental a inserção desses sujeitos, que historicamente foram excluídos do universo escolar, nessa modalidade de educação. Nestes termos, tal modalidade educativa nos levam a consolidação de uma nova leitura de mundo onde as vivências experimentadas pelo educador e educando, no caminho da cidadania ganham dimensões do real saber, confrontando saberes mútuos. O grande desafio é buscar respostas para quais princípios nos levam a cidadania, e que portanto estão presentes e são cultivadas no espaço escolar. Pensar de que forma a EJA possibilita a afirmação e, qual o caminho para a construção de direitos?

Na Constituição Federal de 1988, Seção II - DA EDUCAÇÃO (art. 205 a 214) reza o texto que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino, adequando suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos entes federados na identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e a permanência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º explicita que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A EJA passou a ser uma modalidade importante no contexto educacional brasileiro por adequar as necessidades daqueles que estão fora da escola, garantindo a essa gente o acesso e continuidade aos estudos, sendo contempladas as funções de reparar e qualificar o cidadão. A suas finalidades e funções específicas, vem tentando caracterizar uma nova concepção de educação, em que se deve buscar além da alfabetização o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolvendo suas

habilidades, confirmar suas competências, valorizando suas experiências, opiniões e história de vida. (CURY, 2000).

A escola neste cenário, enquanto instituição moderna, como espaço de socialização, compõe o processo de aprendizagem que permite a absorção das formas de viver em sociedade. (DURKHEIM, 1977). A presença da educação é relevante para o sucesso de qualquer projeto social do País, pois é pela educação que podemos construir uma consciência crítica e cidadã, onde os educandos poderão pensar na sociedade de forma coletiva, proporcionando subsídios para que a sociedade possa vencer as barreiras da exclusão social, do analfabetismo, do desemprego e da desumanização.

Capacitar o aluno EJA para o exercício pleno da cidadania é também capacitar à escola em outro grau de desempenho. Além da alfabetização propriamente dita, a educação deve se dar de uma forma ampla em que envolva a escola, a família, a sociedade e o poder público, para que todos caminhem juntos numa mesma direção em busca de uma melhor qualidade de ensino (DINIZ et al, 2010).

Na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que se constitui a partir da experiência construída pelo educador Paulo Freire, a partir de sua proposta de educação libertadora, enraizada na existência, comprometida com a vida e seu contexto e que, portanto, possibilita compreender os envolvidos como sujeitos do processo. Assim, parte-se do pressuposto que educar na EJA envolve todas as dimensões do saber humano: enriquece a capacidade de vivência, assume o compromisso com a vida, compartilha experiências com o próximo e motiva-os a buscar um mundo novo através do ler e escrever (FREIRE, 2008).

Entender esses pontos como direito à educação emancipadora é estabelecer uma educação para o sonho e para a esperança. A educação constitui a alternativa, para a conquista da cidadania e a condição de ser cidadão. (GADOTTI, 2007). Desta forma, esta modalidade de ensino ganha com esses novos contornos e novos olhares, onde a questão da alfabetização e a diversidade alcançam outras formas no mundo globalizado, trazendo à tona as responsabilidades do estado e da sociedade civil para com este setor da educação.

Tocar o ensino como novas possibilidades de aprendizagem, requer uma permanente atualização, que por sua abrangência temática possibilitem uma leitura crítica do mundo, dos direitos humanos e sociais, tendo como objetivo o aluno e a sociedade, todos exercendo um papel relevante, envolvendo aspectos físicos e principalmente humanos e que devem ser socializados com educandos da EJA. Preparar a comunidade escolar para perceber, despertar, interagir e ampliar o seu conhecimento individual com reflexos no comportamento coletivo

significa um novo olhar para a proposta presente em todas as fases em que se deve alcançar a plena cidadania. Neste aspecto, a experiência em sala de aula nos remete a incansável busca por respostas para a questão que nos estimula a aprofundar o nosso envolvimento com a EJA: A Educação de Jovens e Adultos cumpre o seu papel social de conscientizar a ponto de se aplicar em sua plenitude os direitos humanos? por outro lado, o aluno EJA adquire verdadeiramente o preparo intelectual para buscar novas oportunidades no mercado de trabalho?

Ter como propósito efetivo o entendimento da relação do aluno da EJA com a vivência social, humana e cultural no contexto educacional em que está inserido na consolidação da sua formação cidadã.

1- Verificar a diversidade cultural e social da comunidade escolar para interagir e ampliar o seu conhecimento individual com base nos direitos humanos;

2. Possibilitar uma leitura crítica que direcione o pensamento do aluno EJA no caminho da construção do novo cidadão consciente, conhecedor dos princípios da cidadania e direitos humanos em seu contexto de vida.

3- Avaliar o desempenho e a mudança do conceito de vida do aluno EJA após a introdução do conhecimento, vivência e prática de cidadania a partir da escola.

## **METODOLOGIA**

Para a realização desse trabalho, adotaremos como procedimento metodológico inicialmente o levantamento da bibliografia pertinente, mediante a leitura de autores correspondentes as temáticas enfocadas, o trabalho será seguido de observação direta, contemplando o esforço de elaboração interpretativa das evidências empíricas e do conhecimento descoberto durante a pesquisa de campo relevando o caráter quantitativo. Em paralelo, aprofundaremos a observação em opiniões voltadas aos projetos de vida, visão de mundo, experiências educacionais entre outros, elaborando um quadro sólido do universo simbólico escolar da EJA.

A metodologia baseia-se em atividades participativas, no construtivismo tendo como referência a experiência de cada um, através da qual o educando será de fato sujeito do processo de construção de um ser cidadão, portanto, se trata de uma pedagogia centrada no aluno e que tomará como ponto de partida o seu contexto.

### Caracterização da área de estudo

As atividades aconteceram no Instituto Federal da Paraíba, em Campus em Campina Grande. A Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, possibilitando a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB. Este, por meio dos seus campi (João Pessoa, Sousa, Cajazeiras, Campina Grande, Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel), oferta Educação Profissional e Tecnológica de qualidade a toda sua população.

A unidade possui curso no nível Médio- Técnico, Técnico, Superior e Educação de Jovens e Adultos. Particularizando, atingiremos o universo de aproximadamente 50 alunos desta Instituto, dos três anos finais do ensino médio. Muitos alunos atualmente residem das nas proximidades da unidade de ensino, os educandos apresentam idades que variam entre 18 e 65 anos.

As principais atividades exercidas pelos alunos estão relacionadas ao comércio e aos serviços (empregadas domésticas, padeiros, auxiliares de limpeza, gari, catadores de materiais recicláveis, costureiras e donas de casa), mas a característica principal ainda é o desemprego. O analfabetismo estrutural e a limitada infraestrutura urbana onde moram contribuem para a formação desse quadro social, onde muitos já frequentaram a escola anteriormente, porém, por curto espaço de tempo, o que lhes impossibilitou o acesso ao mercado de trabalho, a uma melhor formação e, conseqüentemente, qualidade de vida e cidadania.

### **DESENVOLVIMENTO**

Vivemos a EJA por seguidos anos, espelhada nas adversidades, nas carências sociais, na dificuldade de relacionamento, enfim, compartilhamos do cotidiano das turmas, para assim entender mais profundamente a realidade de cada um deles.

Descobrir os princípios que nos levam a cidadania, ampliando uma análise da realidade social do aluno, tempo histórico, diversidade e propostas concretas que ampliem a sua visão de mundo possibilitando-os desbravar os caminhos plenos de vida, para isso, se faz necessário mergulhar ainda mais no universo das individualidades buscando descobrir, incentivar e aperfeiçoar aptidões através da interação aluno/meio em que vive.

Para cumprir esta tarefa se faz necessário o uso de meios que despertem a cidadania. Meios que façam o aluno descobrir um mundo imensamente maior do que aquele em que está

acostumado a viver. Assim, desenvolver uma educação com base em direitos humanos se constitui de fundamental importância vez que, a mesma contribui para a conquista de direito a vida e construção da cidadania.

A proposta de educar em Direitos Humanos perpassa o entendimento do que significa sensibilizar, conscientizar e humanizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano. Em síntese, o presente trabalho vai exigir qualidade nas ações, avaliações, respeito às diferenças entre os alunos, com foco na aprendizagem, através das quais ampliaremos o universo de conhecimento de cidadania, com redimensionamento dos princípios ou valores humanos. É essencial que mais pessoas vivam num ambiente escolar harmônico e respeitoso. É preciso pensar na relação entre as pessoas, compartilhar oportunidades e discutir novos pilares sobre toda a evolução que está ao nosso redor.

A sala de aula na EJA, é por excelência em espaço de resgate de uma dívida social com jovens e adultos, que em algum momento da sua história, tiveram esse espaço negado. FREIRE (1987), em sua prática iluminada por sua incomensurável produção, ensinou-nos que educar, antes de tudo é um processo que liberta o homem das grandes e inúmeras injustiças sociais, através do saber.

A escola neste contexto, tem o poder de formar o cidadão, todavia, a sua estrutura deve estar adequada ao seu tempo, atualizada com as novas tecnologias, se voltando, basicamente, para o acompanhamento de educandos que estão à margem da sociedade e que trazem para escola marcas sociais de toda ordem, que precisam do conhecimento e do apoio que a escola pode oferecer para conquistar uma melhor condição de trabalho e, por consequência, de vida. Trabalhar o universo do respeito, do apoio mútuo e da solidariedade passa pelos princípios dos direitos humanos fundamentados no valor da igualdade de oportunidades, descobertas, conhecimentos e habilidades, tendo a EJA como referencial.

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela (DURKHEIM, 1978).



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalharemos o tema inicialmente com base nas experiências adquiridas em sala de aula da EJA, no Ensino médio no Instituto Federal da Paraíba, em Campina Grande, tendo a vida dos alunos e suas experiências nas aulas com a maior referência.

Compartilhar do cotidiano das turmas se faz necessário, para assim entender mais profundamente a realidade individual do aluno e o reflexo desse comportamento na convivência coletiva frente a diversidade, hoje, uma realidade que deve ser difundida com ética e respeito exaltando valores comuns a dignidade humana.

O exercício de práticas que nos levem a cidadania, amplia a análise da realidade social do aluno da EJA, tempo histórico, pluralidade e propostas concretas despertando a sua visão de mundo possibilitando a eles desbravar caminhos plenos de vida e, para isso, se faz necessário mergulhar profundamente no universo das individualidades buscando descobrir, incentivar e aperfeiçoar aptidões através da interação aluno/meio em que vive.

Estatisticamente os dados comprovam que a EJA, em que carregue todo o esforço oficial no caminho da motivação dos envolvidos, de professor a aluno passando por uma estrutura física condizente com a realidade de cada região, não conseguiu nas últimas décadas reduzir o número de analfabetos ou analfabetos funcionais. Hipoteticamente, existem obstáculos que impedem um resultado positivo nos quadros da educação, o que compromete as metas traçadas pelo governo e o compromisso político/educacional, observado no documento reparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido, acumulado para a democratização da sociedade contemporânea em que a escola se apresenta como local de estruturação de concepções de mundo e a EJA direciona o cidadão no caminho da consciência social, da circulação, da consolidação de valores, da promoção da diversidade cultural em sua formação para a cidadania.

Preparar a comunidade escolar para perceber, despertar, interagir e ampliar o seu conhecimento individual com reflexos no comportamento coletivo significa um novo olhar voltado para todas as fases da educação, tendo a EJA como suporte direto que os conduz ao conhecimento, sendo capaz de construir cidadania, transformar vidas, preparar intelectualmente o indivíduo para a sua formação humana e social.

Para se alcançar o aperfeiçoamento profissional, o professor precisa ter paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo e ensinando. Ser humilde, ouvir, trabalhar em equipe, ser solidário (GADOTTI, 2010). Na EJA, sobretudo, é preciso a compreensão por parte dos professores de que os alunos vivenciam problemas de preconceito, discriminação, vergonhas, críticas, falta de aceitação, cansaço, dentre outros e que essas questões são vivenciadas no cotidiano e trazidas para a sala de aula. O grande desafio é perceber que é possível contribuir com sua formação, evidenciando que a EJA é uma possibilidade de formação cidadã capaz de mudar significativamente a vida das pessoas, possibilitando-lhes uma nova leitura da vida e a transformação para que reescrevam sua própria história de vida (CHAUI, 2001; ARROYO, 2001).

A escola deve ser um espaço que materializa a busca pela educação e inclusão (CURY, 2002; DOURADO, 2007). A presença da educação é relevante para o sucesso de qualquer projeto social do País, pois é pela educação que podemos construir uma consciência crítica e cidadã, onde os alunos poderão pensar na sociedade de forma coletiva, proporcionando subsídios para que a sociedade possa vencer as barreiras da exclusão social, do analfabetismo, do desemprego e da desumanização.

Atualmente, é grande a preocupação com a EJA tendo em vista a necessidade de um processo educativo específico para seus alunos onde seja possível o acesso às novas tecnologias e a motivação para práticas educacionais. Capacitar o aluno EJA para o exercício pleno da cidadania é também capacitar a escola em outro grau de desempenho. Além da alfabetização propriamente dita, a educação deve se dar de uma forma ampla em que envolva a escola, a família, a sociedade e o poder público, para que todos caminhem juntos numa mesma direção em busca de uma melhor qualidade de ensino (DINIZ et al, 2010).

Desta forma, esta modalidade de ensino ganha com esses novos contornos e novos olhares, onde a questão da alfabetização, a globalização, a diversidade ganham outras formas no mundo globalizado, trazendo à tona as responsabilidades do Estado e da sociedade civil para com este setor da educação.

Tocar o ensino como novas possibilidades de aprendizagem, requer das disciplinas uma permanente atualização, que por sua abrangência temática possibilitem uma leitura crítica do mundo, tendo como objetivo o ser humano, a sociedade, o espaço geográfico e até o planeta como um todo, exercendo um papel social relevante, envolvendo aspectos físicos e principalmente humanos e que devem ser socializados com alunos da EJA. Preparar a comunidade escolar para perceber, despertar, interagir e ampliar o seu conhecimento individual

com reflexos no comportamento coletivo significa um novo olhar para a proposta presente em todas as disciplinas da EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de grande transformação na educação brasileira é necessário repensar a prática pedagógica, para possibilitar a construção de uma verdadeira educação que ultrapasse os limites dos muros da escola, principalmente no caso da EJA que por sua característica de modalidade educativa, atende a um público plural, constituído em sua grande parte, de pessoas fora da faixa-etária escolar, além de tantos outros já inseridos no mercado de trabalho a exemplo de mecânicos, pedreiros, domésticas, garis, donas de casa, dentre outros.

O fato é que a competitividade do mundo globalizado exige um cidadão cada vez mais qualificado sob pena de ficar alijado do processo produtivo e, neste contexto, a EJA se apresenta como uma possibilidade que efetivamente vai contribuir para alargar o caminho e o desenvolvimento de pessoas de todas as idades no universo da educação. Planejar esse processo se constitui num desafio de imensa responsabilidade social.

A realização deste trabalho nos permitiu a buscar considerações sobre a prática do ensino aprendizagem na proposta da EJA, baseada na solidariedade, no desenvolvimento coletivo e na atividade prática.

Primeiro nos foi possível refletir sobre a limitação do grupo trabalhado, sua valorização e a possibilidade de trabalho a partir de suas potencialidades. O segundo enfoque, se relacionou a urgência de se trabalhar o tema cidadania, trabalho, relações, ética e outros. Percebemos, também que a atividade prática além de motivar a participação geral, faz despertar interesse pelo aprendizado vinculado a novidade alunos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

BEISSIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da união para Educação de Jovens e Adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p26-34. 1997.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 22/08/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.Htm)>. Acesso em 28/08/2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury( Relator). Parecer CEB 11-2000- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

CARVALHO, Bernadina Silva. A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: tercendo reflexões. João Pessoa: Editora Universitaria UFPB, 2011.

CHAUÍ, M. **A ideologia**. Fundamentos históricos e filosóficos da educação, João Pessoa-PB, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DINIZ, Adriana Valéria Santos et al. **A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades e contribuição ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **A divisão do trabalho social**. Lisboa: Presença, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramento; MEC, 1978.



EM ABERTO / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,(nov. 1981- ). – Brasília : O Instituto, 1981

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_, Paulo. A alfabetização de adultos-crítica de sua visão ingênua; Compressão de sua visão crítica. In: Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976. P.13-23.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5/Série Caderno de Formação).

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_, Moacir. **Educação contra educação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessário a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

## REPENSANDO A ABORDAGEM INDÍGENA NAS ESCOLAS: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Gilma Alves Ferreira<sup>1</sup>  
Ana Carolina de Aguiar Braga<sup>2</sup>  
Emídio Ferreira Neto<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo foi fomentado pelo interesse da pesquisa em questão surgiu a partir pelo componente curricular de Cultura Afrobrasileira e Indígena dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pois foi a partir dele foi possível perceber os preconceitos presentes tanto nos currículos escolares como também nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é averiguar de que forma um livro didático de história do 5º ano apresenta questões referentes aos povos indígenas. Para isso faremos um apanhado histórico da inserção da história e da cultura indígena no currículo escolar; exibiremos os equívocos no pensamento da sociedade brasileira a respeito dos indígenas até o presente momento e iremos analisar um livro de história do 5º ano a respeito da temática já citada. Concluímos ao fim da pesquisa que apesar da LDB dispor, desde 2008, da obrigatoriedade do ensino da história indígena, ainda há falhas dos materiais didáticos no que diz respeito aos trechos que se referem a questões indígenas.

**Palavras-chave:** Livro didático, História, Questão indígena.

### INTRODUÇÃO

O reconhecimento da história e cultura indígena nos currículos escolares do Brasil é recente, um pouco mais de uma década. Nesse meio tempo, se fez necessário estimular a formação dos professores para atender as novas demandas requeridas pela Lei 11.645 da LDB. Apesar dos estímulos governamentais a inclusão de componentes curriculares específicos sobre a temática afrobrasileira e indígena nos cursos de licenciatura, ainda encontramos práticas, no âmbito escolar, limitadas e, por vezes, preconceituosas por parte de alguns profissionais de educação.

Os materiais didáticos também passaram por remodelação para que incluíssem a temática indígena e afrobrasileira. Contudo, ainda podemos notar, apesar dos avanços, conteúdos restritos a respeito desses povos, que acabam citados apenas no conteúdo de colonização e escravização.

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [gilmaaf\\_28@hotmail.com](mailto:gilmaaf_28@hotmail.com);

<sup>2</sup>Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [ana17red@gmail.com](mailto:ana17red@gmail.com);

<sup>3</sup>Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [ferreiraneomidio@gmail.com](mailto:ferreiraneomidio@gmail.com).

Seja por formação precária ou sucateada, dado o curto tempo de um componente curricular e a falta de formação continuada, ou livros didáticos que formentam e auxiliam na manutenção dos esteriótipos no que diz respeito a cultura e história dos povos indígenas brasileiros, o fato é que ainda hoje é possível perceber e visualizar práticas educativas, no ambiente escolar, que não favorecem a visibilidade e valorização das contribuições dos indígenas para formação cultural nacional.

Dessa forma, o presente artigo tem por intuito é averiguar de que forma um livro didático de História do 5º ano apresenta questões referentes aos povos indígenas. O interesse pela pesquisa durante o componente curricular de Cultura Afrobrasileira e Indígena dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pois foi a partir dele foi possível perceber os preconceitos presentes tanto nos currículos escolares como também nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

A pesquisa dividiu-se em três momentos: Breve histórico sobre a inserção da história indígena no currículo escolar brasileiro, no qual será feito um apanhado sobre as modificações até a Lei 11.645; Preconceitos com o indígena na atualidade e o papel da educação, onde serão exibidos os equívocos no pensamento da sociedade brasileira a respeito dos indígenas até o presente momento; e Resultados e discussão, no qual será analisado um livro de história do 5º ano a respeito da temática já citada.

Foi possível concluir que há inegáveis avanços no que diz respeito ao tratamento da temática indígena nas escolas, entretanto há, também, preconceitos implícitos no livro analisado.

## **METODOLOGIA**

O estudo se propôs a realizar analisar e revisar um documento: o livro didático. Assim, a metodologia utilizada intitula-se pesquisa bibliográfica, pois essa é definida como um “estudo direto de fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica (SILVA et al apud OLIVEIRA, 2007, p. 69). Segundo Silva (2007), é preciso valorizar o uso documental, pois:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de

objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SILVA et al, 2007, p. 2).

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Breve histórico sobre a inserção da história indígena no currículo escolar brasileiro**

Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa apresenta os princípios e fins da educação brasileira, os deveres e direitos ao educar, a organização geral da educação do país e seus conteúdos obrigatórios. Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva tornou obrigatória, a partir da acrescida dos art. 26-A, 79-A e 79-B, a presença das discussões sobre história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

O art. 26-A consta na seção I denominada “Das Disposições Gerais” do capítulo II, neste os estudos sobre a história, cultura e contribuições nas áreas social, econômica e política dos povos africanos e afro-brasileiros são postos como obrigatórios no currículo escolar, principalmente nos componentes de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras, auxiliando na compreensão e visualização da cultura negra como integrante e formadora da identidade nacional.

O art. 79-B presente na seção VIII “Das Disposições Gerais” se mostra como um suporte a primeira proposta, pois institui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra como sendo 20 de novembro, em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares, tendo em vista a data de sua execução.

Houve comemorações por parte dos movimentos sociais e, principalmente, por parte do movimento negro do Brasil, mas também houve críticas. Havia ainda a necessidade de incluir legalmente a história dos povos indígenas do Brasil no currículo escolar. Assim, em 2008, ainda durante o governo de Lula, foi aprovada a Lei 11.645, que modificou o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, acrescentando a obrigatoriedade dos estudos da história, cultura e contribuições dos índios na formação da sociedade nacional, assim como suas lutas.



## **Preconceitos com o indígena na atualidade e o papel da educação**

Segundo Freire (2000) há cinco equívocos recorrentes ao pensamento dos brasileiros a respeito dos povos indígenas. O primeiro equívoco é o do índio genérico que ainda se faz presente na mentalidade dos brasileiros, este apresenta os indígenas como partes de um grupo único, que compartilham da mesma cultura, língua e crenças, sendo que hoje no Brasil existem mais de 200 etnias, cada uma com sua própria dinâmica social e cultural.

O segundo equívoco diz respeito ao ato de julgar que as culturas indígenas são atrasadas e primitivas, desmerecendo assim todos os saberes e conhecimentos que esses povos produziram e produzem. De acordo com Freire (2000), durante o período da colonização no Brasil a ideia de hierarquia cultural era predominante, nessa a cultura europeia era considerada superior e civilizada, enquanto a cultura dos povos indígenas que já povoavam as terras brasileiras era ligada a selvageria.

O terceiro equívoco está ligado ao pensar as culturas indígenas como sendo: congeladas/presas na imagética do índio do período colonial; separadas da sociedade como um todo; pagãs; e selvagens.

O quarto preconceito é considerar de que os indígenas são indivíduos que estão apenas do passado do Brasil, desconsiderando que os mesmos são sujeitos constituintes de direitos e deveres, atuantes na atual sociedade brasileira, ocupantes dos espaços e cargos públicos.

O último equívoco, de acordo com Freire (2000), é o do brasileiro não considerar a existência do indígena como elemento constituidor de nossa identidade. As culturas e identidades brasileiras foram constituídas historicamente por diferentes povos e nações, contudo a matriz europeia ainda hoje é supervalorizada, em detrimento da indígena e afrobrasileira. Dessa forma, há uma maior autoidentificação por parte dos brasileiros com nações europeias como sendo a base identitária da genealogia pessoal ou familiar, do que com grupos indígenas, apesar a importância singular e inenarrável de cada uma.

Segundo Silva e Silva (2016) a escola

[...] continua silenciando as histórias e expressões socioculturais das populações indígenas e negras, ou apenas reproduzindo o trágico efeito da colonização e da escravidão sobre essas populações, justifica o direito desses grupos terem uma Educação escolar diferenciada que inclua, respeite e valorize os seus saberes tradicionais, mantendo um diálogo com outros saberes necessários às relações de contato com a sociedade em geral (SILVA e SILVA, 2016, p. 75)

Assim, para os autores supracitados a escola tem auxiliado na manutenção e permanência das práticas e discursos preconceituosos para com os povos indígenas, dificultando a superação de tais problemáticas. A escola tem a função de formar cidadãos críticos e reflexivos, ao reproduzir equívocos acaba indo em contrapartida ao seu objetivo primordial.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro *Ápis de História – 5º ano*, destinado aos Ensino Fundamental – Anos Iniciais, tem como autoras Anna Maria Charlier, bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de São Paulo (USP), bacharel e licenciada em Geografia pela USP, ex-professora, diretora e supervisora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública e em escolas particulares do estado de São Paulo, e Maria Elena Simielli, bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo, professora doutora em Geografia e professora livre-docente do Departamento de Geografia – pós graduação na USP, ex-professora dos Ensino Fundamental e Médio na rede pública e em escolas particulares do estado de São Paulo. Produzido pela editora Ática, esse livro em sua segunda edição, faz parte da coleção *Ápis*, integrado ao Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação, com seu período de utilização de 2019 a 2022.

O livro é organizado de forma que a cada final de capítulo existe um trecho direcionado a um diálogo sobre algumas curiosidades do tema exposto nas páginas anteriores. No primeiro capítulo, denominado *A formação dos primeiros povos*, é tratado os povos africanos, o conceito de nômade, a rota traçada pelos primeiros povos, até chegarem a povoar todo o mundo e as formas de identificação desse caminho através da pintura rupestre e documentos históricos. Na finalização, na área denominada “Saiba mais”, apresenta que a forma como os indígenas, primeiros habitantes do Brasil, se organizavam socialmente de uma forma diferenciada dos mesopotâmios, por exemplo, contudo essa diferença não é apresentada de forma negativa, mas sim uma variação das formas de existir. No texto em si é dito que os indígenas eram nômades ou seminômades, mas tal organização social era feita de forma organizada. Além disso, desenvolveram uma forma diferente de sociedade que não precisava do Estado, pois integrantes dos grupos trabalhavam juntos para produção de alimentos e objetos.

No segundo capítulo, denominado Povos e religiões, é apresentado que as religiões surgem da necessidade do homem de explicar a origem do mundo e dos fenômenos e logo em seguida é posto um trecho de um texto escrito por um professor indígena do povo Kayabi, Aturi Kayabi sobre a origem do dia e da noite. Levantamos esse ponto como sendo um aspecto positivo, pois houve um cuidado em não apresentar a religião como sendo única, independente dos grupos indígenas. Fora isto, ainda apresenta a versão de um indígena sobre suas crenças, dando-lhe lugar de fala.

Logo em seguida é apresentado que antes da chegada dos portugueses essa diversidade religiosa já existia, contudo os mesmos, ao colonizar o Brasil, “introduziram” o catolicismo. Aqui é possível notar, até mesmo através dos termos utilizados, o objetivo de mascarar a violência vivenciada pelos povos indígenas no processo de catequização, apresentando como pacífico e aceito pela totalidade dos indivíduos, apesar de logo em seguida o texto afirmar que os negros escravizados também passaram por esse processo. Deixa a quase transparecer uma paz em meio ao caos. Em contraposto a tal problemática e quase ironicamente, nos questionamentos elaborados no capítulo para possibilitar discussões é posto que os alunos conversem entre si sobre a importância de respeitar todas as religiões ao mesmo tempo que não foi mostrado anteriormente nenhuma explicitação de atos de desrespeito feitos pelos portugueses.

Ainda no capítulo dois, é apresentada a importância da religião de um povo para a cultura popular, entendida como um conjunto de manifestações produzidas e vivenciadas por um grupo, de forma que é por meio da religião que é estabelecida símbolos, tradições, crenças e festividades. Para ilustrar, são postas algumas imagens de festividades advindas de crenças religiosas, entre essas está o Kuarup, realizada por um grupo indígena do Mato Grosso não especificado no intuito de homenagear os indígenas mortos do povo em questão. Aqui apesar de apontar o objetivo da festividade, não expõe quais grupos participam, nem seus nomes, deixando aberto a interpretações errôneas e limitadas sobre a cultura dos povos indígenas.

Na área de sugestões de leituras, filmes e sites do capítulo em questão é posto o documentário Índios somos nós, da TV Brasil, que trata sobre os povos indígenas no presente e conta a visão dos mesmos a respeito de suas vivências e dificuldades, e o site Povos indígenas no Brasil mirim, disponível em [mirim.org](http://mirim.org), que traz informações sobre as sociedades indígenas passadas e presentes. Assim, apesar de não expor no texto os preconceitos e violências sofridas pelos grupos indígenas, direciona sugestões que tratam sobre a temática. Tal direcionamento não é o bastante para suprimir a problemática, tendo em

vista que muitos alunos não tem acesso a internet em casa ou outros meio que propiciem o contato com filmes os sites.

O terceiro capítulo, denominado Respeitar quem é diferente, enuncia algumas características que tornam uma cultura única e a necessidade de respeitá-la tendo em vista que essas são resultado de uma trajetória histórica. O texto, ao expor que algumas culturas podem coexistir em um mesmo espaço, de forma harmônica ou não, apresenta que um exemplo de resultados positivos a respeito dessa coexistência seria alguns alimentos, um exemplo no Brasil seria a feijoada que traz influência indígena e portuguesa. Apesar de ser um exemplo fácil de ser compreendido por alunos do quinto ano seria importante colocar que a origem de tal alimento não foi feito de forma harmônica e há hipóteses que sua origem se baseia na junção dos restos deixados pelos portugueses aproveitados pelos escravizados.

O texto, ainda do capítulo 3, apresenta o estranhamento do português perante a cultura indígena após o primeiro contato, em 1500. Nesse trecho é possível perceber diversos equívocos, seja no uso da palavra “tribo”, termo entendido hoje como pejorativo ao referir-se a comunidades indígenas, ou até mesmo na utilização da palavra “intercâmbio”, a qual o próprio texto apresenta como sendo “troca entre dois grupos diferentes”, para referir-se a relação entre os indígenas e os portugueses. Subentende-se, assim, que o contato entre esses grupos foi pacífico, pois a própria terminologia favorece tal compreensão, entretanto, logo em seguida, é exposto que graças às violências sofridas historicamente, muitas línguas indígenas de perderam. Novamente o texto apresenta falhas na escolha de termos leves para apresentar um conteúdo que não solicita essa utilização, e logo em seguida faz certa referência as violências vivenciadas, sem ir a fundo ou exemplificar, deixando completamente vago.

Na sequenciado texto do referido capítulo, na discussão sobre moradias, é posto que a maior parte dos indígenas ainda hoje vivem em aldeias, mas que a forma como as mesmassão construídas varia de acordo com o grupo. É posto ainda que os materiais usados na construção podem partir de recursos naturais, contudo que já há diversos grupos que se utilizam de tijolos e telhas para construção das casas, dada a proximidade com as cidades. É apresentado, por meio de ilustrações, que o próprio formato em que se posicionam as casas podem variar. Em seguida, é proposto que os alunos discutam sobre as aldeias indígenas, desde a diferença entre elas até mesmo a diferença entre estas e as cidades. As questões incitam uma reflexão necessária no processo de desconstrução dos preconceitos existentes a respeito dos indígenas. Ao dialogar, os alunos trocam hipóteses e experiências pessoais, mas cabe ao professor ou professora levantar outros questionamentos que os façam refletir sobre suas realidades e

vivências. Por exemplo, ao perguntar aos alunos quais as semelhanças e diferenças entre as ruas que moram, os mesmos passam a perceber que existem diferenças até mesmo entre bairros de uma cidade, então por que não entre aldeias.

Na finalização do capítulo, em um trecho denominado Os princípios do respeito aos outros, o texto inicia afirmando novamente que a cultura brasileira é decorrente do encontro entre culturas, contudo, já há uma preocupação em firmar que o processo não foi pacífico, mas regrado por violências dos portugueses para com os povos indígenas e africanos. É apresentado ainda o termo intolerância para assim discutir que ainda há exemplos de violência racial e religiosa no Brasil hoje. Apesar de não ir tão a fundo nesse trecho, auxilia na compreensão de que os indígenas não estão sendo vistos positivamente por uma parte da população até hoje e a necessidade de mudança para com essa problemática. A falta de exemplos e suprimida minimamente por um texto uma página a frente que apresenta a luta dos Guarani Kaiowá por suas terras, mas também traz uma ligação entre a realidade do aluno e dos indígenas e, assim, auxilia desenvolvimento de uma sensibilidade pela realidade do outro, ao perguntar como o leitor se sentiria ao ser expulsado do próprio lar.

No capítulo cinco, denominado O uso da linguagem e a memória, apresenta a importância da preservação da cultura para um povo na própria garantia dos direitos cidadãos, garantidos constitucionalmente. O aluno pode aqui fazer ligações entre o tema em questão e a sua relação com a questão indígena, mas apesar de ter sido colocada uma foto de indígenas utilizando de celulares para filmar os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, não é citado o exemplo dos povos citados, nem mesmo feita uma ligação entre as tradições dos mesmos, apesar de favorecer discussões importantes sobre o uso de tecnologias digitais entre os indígenas e auxiliar os alunos no desprendimento com os preconceitos.

O sexto capítulo, denominado A marca do tempo nas sociedades, apresenta um trecho que debate sobre como os grupos indígenas se encontram atualmente. São postos dados do IBGE sobre a quantidade de pessoas que se autodeclararam como indígenas hoje, onde essas pessoas estão localizadas no mapa do Brasil, o que são terras demarcadas e a presença de indígenas nas cidades. O trecho em questão é curto e direto, mas, mesmo assim, não apresenta problemáticas quanto ao seu conteúdo. O questionário abaixo vem favorecer uma discussão que não foi aprofundada no texto, como por exemplo a segunda questão a respeito da importância da demarcação e preservação de terras indígenas.

Os capítulos seguintes discutem sobre a temática “patrimônio histórico e cultural”, mas não há citações quanto aos povos indígenas, assim também é possível analisar a forma como

os indígenas não são entendidos como produtores de cultura, mesmo sendo reconhecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que celebra as culturas indígenas destacando os seus bens culturais registrados como Patrimônio Cultural do Brasil e as línguas indígenas incluídas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). O repertório cultural indígena é vasto, segue alguns exemplos: O Modo de Fazer Bonecas Karajá; Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro; O Ritual Yaokwa do Povo Indígena Enawene Nawe; Arte Kusiwa; Mapa Etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes.

Ao apresentar as contribuições indígenas apenas nos alimentos, como na feijoada citada no texto, é possível analisar a ignorância ou falta de interesse das autoras em trazer para os alunos discussões a respeito das marcas e importância da cultura indígena brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve por objetivo averiguar de que forma um livro didático de história do 5º ano apresenta questões referentes aos povos indígenas. No decorrer das pesquisas realizadas, analisamos a importância de se trabalhar tal temática, tendo em vista a superação dos preconceitos e equívocos ainda velados até mesmo nos materiais didáticos, que por vez é utilizado em sala como suporte na execução de planos de aula.

A falta de formação continuada, o curto tempo de formação durante a graduação a respeito da temática já citada, e até mesmo os materiais didáticos distribuídos nas escolas, são algumas das motivações que corroboram para a manutenção da problemática da falta de conhecimento das contribuições dos povos indígenas para a formação da identidade do povo brasileiro.

Concluimos ao fim da pesquisa que apesar da LDB dispor, desde 2008 na Lei 11.645, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, ainda há falhas nos materiais didáticos no que diz respeito aos trechos que se referem a questões indígenas. Contudo, há também avanços que podem ser identificados, no livro analisado, na forma como foi abordada a temática ao longo do livro, não se detendo apenas ao período colonial e demonstrando, mesmo que simploriamente avanços na superação de alguns equívocos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.



CHARLIER, Anna Maria. **Ápis história, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais/** Anna Maria Charlier, Maria Elena Simielli. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco Idéias equivocadas sobre os índios.** In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I – número I – Julho de 2009.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. Ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016.

## DO MULTICULTURALISMO ASSIMILACIONISTA AO MULTICULTURALISMO INTERATIVO: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A INTOLERÂNCIA

Gilma Alves Ferreira<sup>1</sup>  
Alice Santos de Moraes e Silva<sup>2</sup>  
Letícia Monteiro Pereira<sup>3</sup>  
Ana Carolina de Aguiar Braga<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo é resultado das discussões obtidas durante o componente curricular Direitos Humanos Diversidade e Inclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Na disciplina citada foi possível averiguar, através de pesquisas bibliográficas, a importância da educação em/para os Direitos Humanos no estímulo a uma cultura de paz, tendo em vista o contexto de intolerância mundial que tem se refletido em práticas violentas, como atentados. Por consequência, o objetivo deste estudo é entender de que forma a educação intercultural pode auxiliar no processo de superação das desigualdades e na desconstrução da forma de pensar o outro como fonte de todo o mal. Para isso, exibiremos as três perspectivas fundamentais do multiculturalismo; apresentaremos casos recentes de atentados gerados por intolerância; e discutiremos o papel da educação frente a problemática citada, assim como os desafios ainda encontrados. O referencial teórico utilizado foi: Candau (2007) e (2010) e Fleury (2003). Concluímos que é indispensável o trabalho com o respeito à singularidade do outro dentro do campo escolar, pois a partir disso os alunos conseguirão praticar a autenticidade de forma efetiva.

**Palavras-chave:** Interculturalismo, Multiculturalismo Interativo, Educação.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de 30, já existiam movimentos que defendiam a universalização do ensino público, assim como a escola laica e de qualidade. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho divulgaram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este, escrito durante o governo de Getúlio Vargas, propunha uma renovação da educação do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) reafirma o direito à educação, assim como os princípios da educação e deveres da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para com a referida. Contudo, é preciso pensar

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, gilmaaf\_28@hotmail.com;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, moraisalice22@gmail.com;

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, lmonteiro115@gmail.com;

<sup>4</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, ana17red@gmail.com;



para além da garantia ao acesso à educação escolar, de forma que nos questionemos: a universalização tem assegurado a igualdade, tendo em vista o caráter multicultural das sociedades?

Durante as aulas do componente curricular Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) possível averiguar que algumas escolas tem tido um papel fundamental na manutenção das desigualdades e da intolerância, pois essas ainda hoje seguem o modelo do Multiculturalismo Assimilacionista. Em contrapartida, há escolas hoje que possibilitam aos alunos, além de aprendizado das áreas do conhecimento científico, o desenvolvimento da empatia e, assim, das práticas de alteridade.

O objetivo principal da presente pesquisa é entender de que forma a educação intercultural pode auxiliar no processo de superação das desigualdades e na desconstrução da forma de pensar o outro como fonte de todo o mal. Foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica a partir do suporte teórico dos autores: Candau (2007) e (2010) e Fleury (2003) O artigo ficou dividido da seguinte forma: Do multiculturalismo assimilacionista ao multiculturalismo interativo, onde será exibido as três perspectivas fundamentais do multiculturalismo; e O reflexo da percepção do outro como fonte de todo mal e o papel da educação, onde será apresentado casos recentes de atentados gerados por intolerância e, por fim, discutido o papel da educação frente a problemática citada, assim como os desafios ainda encontrados.

Foi possível concluir ao fim da pesquisa que é indispensável o trabalho com o respeito à singularidade do outro dentro do campo escolar, pois a partir disso os alunos conseguirão praticar a auteridade de forma efetiva.

## **METODOLOGIA**

O artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica em uma discussão sobre a importância da relação do “nós” e o “outro” na contemporaneidade, ao respeito à diversidade e as diferenças do outro, relacionando alguns fatos ocorridos no Brasil e na Nova Zelândia com a teoria acerca do tema. Este modo de pesquisa tem como objetivo averiguar o que já foi debatido em sala de aula, por meio de referenciais que discutem a mesma temática.

De acordo com Boccato, (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (apud. PIZZANI et.al. 2012. p.53).

O método bibliográfico de pesquisa segue certas etapas específicas para sua elaboração, sendo eles a de delimitação da problemática a ser pesquisada, o levantamento e fichamento de citações relevantes ao estudo, o aprofundamento e expansão da pesquisa, a escolha das fontes a serem utilizadas e a localização dos mesmos, a leitura e sumarização do material coletado e, por fim, a redação do trabalho, momento em que será apresentada a síntese geral acerca da temática analisada.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Do multiculturalismo assimilacionista ao multiculturalismo interativo**

Candau (2010) apresenta três perspectivas fundamentais do multiculturalismo, sendo estas: multiculturalismo assimilacionista; multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; e multiculturalismo interativo. O multiculturalismo assimilacionista se prende a política de universalização tratada no parágrafo anterior, na qual apesar de assegurar o acesso a diferentes grupos sociais não se reconhece as formas de ser e agir destes, tomando a cultura hegemônica como a base da educação cultural, tratando todos de forma igualitária e reprimindo de forma direta ou indireta aqueles que não apresentam progresso na construção de uma cultura comum. Candau (2007, p. 47) afirma que os mais afetados são os grupos minoritários, pois estes não têm acesso aos códigos da modernidade, nem aos processos de globalização, gerando uma crescente exclusão.

O multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural parte da afirmação de que se deve reconhecer as diferenças presentes no campo escolar e assumi-las, propiciando um espaço para expressões culturais distintas. Contudo, ainda nesta perspectiva, a cultura é vista de forma estática, imutável e acomodada, acabando por distinguir os grupos sociais entre si, gerando uma espécie de, segundo Candau (2010), “apartheid sociocultural”, no qual os alunos são postos em grupos que não interagem entre si.

A partir das críticas feitas a perspectiva diferencialista do multiculturalismo foi possível pensar de que forma articular a diferença e a igualdade na escola, tendo em vista que, de acordo com Candau (2010), a ênfase na diferença, faz com que a igualdade fique em segundo plano e a sociedade seja fragmentada “em grupos fechados que reforçam suas especificidades” (CANDAUI, 2010, p. 207). A diferença não pode ser entendida como a parte nas questões da garantia da igualdade. A igualdade não nega as diferenças existentes entre os grupos socioculturais, mas sim a padronização. A luta por igualdade pressupõe que todos possuem os mesmo direitos, mas formas de existir distintas, tendo em vista os diferentes contextos.

A proposta do multiculturalismo interativo ou interculturalismo, segundo Candau (2010), concebe uma forma díspar das duas perspectivas anteriores de enxergar a cultura, retirando a ideia estática e delineando-a como dinâmica e com raízes históricas. Os indivíduos deixam de ser fixados em um padrão cultural, tendo em vista os processos de hibridação, derivado da socialização e construção conjunta das identidades, permeadas por relações de poder e de hierarquização. Ainda de acordo com a autora, o interculturalismo propõe uma educação que enxergue o “outro”, promovendo diálogos e favorecendo a construção de um projeto comum de sociedade para a paz.

A educação intercultural deve ser trabalhada de maneira ampla, para que seja firmada uma sociedade democrática e igualitária. No meio escolar, Candau (2007) desaprova o interculturalismo reduzido às atividades esporádicas, exclusivas de um único grupo ou discutidas em disciplinas isoladas. Para a autora, o processo intercultural na escola é inacabado, deve-se articular políticas educativas e práticas pedagógicas, bem como interferir em todo o currículo, seja ele explícito ou oculto, ou seja, desde os conteúdos até os relacionamentos dos agentes envolvidos.

Uma das propostas da educação intercultural é a superação das visões negativas sobre o outro. Candau (2010) apresenta a teoria de Skliar e Duschatzky (2000) sobre as três formas existentes de enxergar e agir em relação ao “outro”, sendo essas: o outro como fonte de todo mal; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural; e o outro como alguém a tolerar.

A percepção do outro como fonte de todo mal se baseia em uma visão, segundo Candau (2010), que “uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. O outros são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas” (CANDAUI, 2010, p. 211). Os processos de colonização e as guerras mundiais

tomaram como pressuposto tal concepção do outro, contudo, é possível identificar no contexto atual resquícios da não-superação dessa visão.

### **O reflexo da percepção do outro como fonte de todo mal e o papel da educação**

O primeiro caso foi cometido por jovens de 17 anos e 25 que entraram armados na Escola Estadual Raul Brasil, mataram 8 pessoas (5 estudantes, 2 funcionárias da escola e um homem para roubar um carro usado no ataque), deixaram 11 feridos e depois se mataram. Foram incitados ao crime por membros de um fórum na "deep web" denominado Dogolachan, um dos mais conhecidos "chans", que são fóruns de disseminação de ódio e incitação a crimes que opera na internet. O perfil dos frequentadores é o dos "incels", os celibatários involuntários, homens que não conseguem fazer sexo e culpam as mulheres e o mundo por isso: são racistas, misóginos, homofóbicos e compartilham conteúdo pornográficos com predileção a pedofilia, além de incitarem o estupro.

O segundo caso foi cometido por um australiano que tirou contra fiéis muçulmanos nas mesquitas Al Noor e Linwood, na cidade de Christchurch, na Nova Zelândia. Matou 49 pessoas. Nele, o australiano disse que o motivo do ataque era "para se vingar dos invasores pelas centenas de milhares de mortes causadas por invasores estrangeiros em terras europeias". No mesmo documento, o autor se denominou "racista e fascista". As armas e munições do autor do ataque tinham frases e códigos com referências a responsáveis por tiroteios em massa, várias figuras militares sérvias ou referências à Batalha de Viena, em 1683, onde os cristãos derrotaram os otomanos, por exemplo. Um dos nomes era Alexandre Bissonnette que matou seis pessoas num tiroteio numa mesquita na cidade do Quebec. Luca Traini é outro dos nomes, um italiano com ideias de extrema-direita que matou seis migrantes africanos na cidade de Macerata.

Nos exemplos citados é possível perceber não somente a semelhança na concepção de "outro" tomada pelos indivíduos que cometeram os crimes, mas semelhanças nas características do "eu". Homens brancos, que apesar de terem passado indiretamente pelo processo de hibridação social, que se alto intitulam como puros e superiores, seja pela pele, pela religião, pelo sexo, etc. Logo, a visão do "eu", esta diretamente ligada a visão do "outro". Não é possível considerar o outro em uma perspectiva positiva quando nos colocamos como superiores.

Segundo Fleuri (2003) a globalização tem exercido papel fundamental na ascensão do extremismo:

“A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas” (FLEURI, 2003, p. 16).

O processo de globalização aproximou os indivíduos de forma que suas visões parecidas de repulsa sobre o outro também se uniram, gerando repressão em massa aos grupos historicamente inferiorizados. Um dos grandes desafios da educação intercultural, ou educação para a paz, é conseguir, em contrapartida ao contexto vigente, promover uma desconstrução da forma de pensar o outro como fonte de todo o mal ou alguém a se tolerar, fazendo que os alunos questionem ações de caráter etnocêntrico e monocultural. Candau (2010) também aponta como, seria a o reconhecimento da diversidade nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas, construindo no nível pessoal e coletivo um resgate história das construções das identidades socioculturais. É também desafio desse modelo educacional garantir experiências concretas com diversas culturas para que o aluno seja capaz de relativizar sua forma de existir e agir e, assim, compreender o outro como sujeito pleno de um grupo cultural.

Um dos maiores desafios em se educar em/para os direitos humanos é a formação dos professores e profissionais de educação (gestores, secretários, psicopedagogos, dentre outros). É possível perceber que a inserção da disciplina de Direitos Humanos nos cursos de licenciatura foi um grande passo para que esses agentes tivessem um primeiro contato com as temáticas sobre inclusão no campo escolar, mas é preciso que esses tenham uma formação continuada, tendo em vista que a sociedade está em constante mudança, assim como as necessidades dos grupos.

Uma problemática gerada pela falta de formação continuada na área de direitos humanos é a precarização das práticas educativas com o passar dos anos. O cotidiano corrido das escolas tem, por vezes, gerado professores cada vez menos preocupados com a garantia da inclusão e mais voltados para resolução de metas de ensino. As situações de desigualdade se perpetuam nas escolas, pois não há profissionais capacitados para debates, estimular e gerar

diálogos pertinentes a temática citada, muito menos preparados para montar seus planos tendo em vista a garantia da equidade entre os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o que foi tratado durante o presente artigo, pode-se notar que a relação entre o “nós” e o “outro” passa por uma fase de desenvolvimento que apresenta-se inacabada e em contínua modificação, entendo que o “outro” é aquele que não faz parte do nosso convívio, e de nossa cultura. A interculturalidade ou multiculturalismo interativo apresenta alternativas para diminuir as desigualdades e preconceitos, promovendo, assim, a valorização das particularidades de cada um, visando o reconhecimento da importância das diferentes culturas e o papel de cada uma na formação da nossa sociedade, desmistificando a ideia de hierarquia cultural e construindo um mundo mais igualitário.

Dessa forma, compete aos profissionais de educação compreender que é indispensável o trabalho com o respeito à singularidade do outro dentro do campo escolar, pois a partir disso os alunos perceberão desde cedo que cada um tem sua maneira de ser, sua cultura, seu modo de viver e, independente de quaisquer aspectos citados, todos possuem o direito assistido por lei de se expressar e o de ser protegido e respeitado por ser quem é.

Tendo em vista as demonstrações de violências cometidas mundialmente por pessoas cada vez mais jovens, é papel da escola, como um todo, entender seu papel frente a formação social dos indivíduos, para assim permitir que o âmbito educacional desenvolva aspectos sobre a consciência e a valorização de si mesmo e do outro em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, Lúcia Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 205-228.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar. In: **Reinventar a escola**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 47-60.



FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

PIZZANE, Luciana; et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Ci. Inf.*, Campinas, 2012. v.10, n.1. p. 53 - 66.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n. 2, 2000.

## **A EFETIVIDADE DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 NAS ESCOLAS DAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PARAÍBA, SOB A PERSPECTIVA DO OLHAR DISCENTE**

Flávio Romero Guimarães<sup>1</sup>  
Isabel Tauaná de Souto Moura<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O Brasil tem implementado de modo enfático, nas últimas duas décadas, uma série de políticas públicas estratégicas direcionadas aos segmentos sociais marginalizados historicamente. Para garantir a efetivação dessas políticas foi estruturado um arcabouço legal e normativo, focado na demarcação dos direitos dos sujeitos e instituições envolvidas no processo de ressignificação e empoderamento destes grupos minoritários. No entanto, algumas dessas políticas ainda carecem de efetividade plena, como decorrência, inclusive, de questões sociais e histórico-culturais. Este trabalho aborda a inconsonância no que se refere a falta de efetividade das políticas focais de caráter afirmativo, especificamente das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade de inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, tendo como recorte as redes de ensino estadual e municipal de Campina Grande – Paraíba. A pesquisa foi de caráter interdisciplinar, utilizando o método de abordagem hipotético-dedutivo, os métodos de procedimento descritivo, analítico e comparativo e a técnica de observação direta extensiva, por meio da aplicação de questionário estruturado, assim como a consulta às fontes primárias (projetos político-pedagógicos e registros escolares). Os dados coletados e analisados, evidenciam que não há plena efetividade das supracitadas leis em ambas redes de ensino, todavia, nas escolas municipais se observa maior consciência do alunado quanto ao empoderamento e o conhecimento da lei, de modo que estes desenvolvem tais conscientizações através de um processo de envolvimento nos trabalhos realizados nas áreas abordadas. Ao passo que nas escolas estaduais o cenário revela muita precariedade e ineficiência na busca de garantir a efetividade das mencionadas leis, por isso, os alunos seguem com a visão estereotipada e resistente quanto à autoaceitação e a mudança de valores. Todavia, observou-se proatividade em parte dos alunos da rede estadual, que, mesmo sem nenhum incentivo, movimentam-se em prol das questões referentes ao respeito às singularidades e às diferenças. Nas duas redes, fazem-se necessárias a priorização das temáticas nos projetos político-pedagógicos e a implementação do planejamento educacional e escolar que favoreçam a organização das atividades de forma mais sistêmica e atraente ao corpo discente.

**Palavras-chave:** Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Políticas focais, Inclusão, Efetividade.

<sup>1</sup> Professor Doutor do Curso de Direito da Universidade Estadual - UE, prof\_flavioromero@hotmail.com;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual - UE, isabel.souto13@gmail.com.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo deriva da pesquisa realizada no âmbito do programa de iniciação científica da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por meio dos projetos intitulados: “Efetividade da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 no ‘chão da escola’: um recorte na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB” e “Efetividade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008: um olhar sobre as escolas estaduais de Campina Grande – PB”.

Promove a discussão das possíveis dissonâncias que envolvem a efetividade das políticas focais de caráter afirmativo, especificamente das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, como consequência de aspectos pedagógicos, de planejamento e de gestão. A análise tem o condão de tomar conhecimento e compreender as formas pelas quais cada rede de ensino se organiza, no sentido de garantir a efetividade das citadas leis, haja vista a Constituição Federal de 1988 (CF/88) assegurar, explicitamente, o direito a “educação universal”. Ainda assim, observa-se que tal direito não goza de aplicabilidade material plena, uma vez que, há uma parcela significativa de crianças, principalmente as negras, que não possuem acesso aos processos pedagógicos desenvolvidos numa ambiência de respeito às singularidades e às diferenças.

O objetivo geral consistiu em avaliar a eficácia da Lei nº 11.645/2008, ramificando-se este pilar nas ações de identificar as práticas adotadas pela gestão educacional com vistas ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, no que se refere à formação continuada; verificar a forma como os projetos político-pedagógicos das unidades escolares contemplam a questão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos e nas práticas pedagógicas; e descrever como os gestores, técnicos e docentes avaliam a eficácia da Lei nº 10.639/2003 nas escolas em que atuam.

Em sendo assim, problematizaram-se as seguintes questões: as políticas educacionais levadas a cabo pela gestão garantem a efetividade dos mencionados dispositivos? O projeto político-pedagógico das escolas contempla as temáticas que contribuem à reflexão sobre a formação étnica brasileira, dando ênfase à contribuição das populações negras? Consecutivamente, consubstanciou-se: as ações pedagógicas e de gestão desenvolvidas nas redes de ensino são insuficientes à garantia da efetividade das elucidadas leis, pois inúmeras variáveis comprometem a implementação dessas legislações no “chão da escola”.

Desta forma, manifesta-se a relevância da temática pela necessidade de conhecer as raízes que originaram a formação étnica, cultural e histórica brasileira. O trabalho ensina a

desconstrução dos estereótipos criados em torno dos povos tradicionais e a conscientização nas primeiras fases da vida, exprimindo renovo à luta por igualdade em todos os cenários.

## 2 METODOLOGIA

Por se inserir no campo dos Direitos Humanos, considerando que a educação é direito fundamental de todos os brasileiros (as), o presente trabalho possui caráter interdisciplinar, posto que, o objeto de estudo dialogou com a História, a Sociologia, a Antropologia, a Cultura, etc.

Quanto ao método de abordagem, utilizou-se o hipotético-dedutivo. No que se refere aos métodos de procedimento, foram adotados o descritivo, o analítico e o comparativo. Com relação a técnica, empregou-se a observação direta extensiva, por meio da aplicação de questionário objetivo estruturado, aliado a consulta às fontes primárias (projetos político-pedagógicos e registros escolares).

Os sujeitos abordados foram os alunos do 9º das escolas das redes de ensino estadual e municipal de Campina Grande – Paraíba.

## 3 DESENVOLVIMENTO

### 3.1 RETROSPECTO HISTÓRICO ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE O NEGRO E A EDUCAÇÃO: DAS LAVOURAS AOS BANCOS ESCOLARES

Há anos a historiografia brasileira registra estudos relacionados à dicotomia da sociedade dividida entre senhores e escravos, tendo como uma das mais imponentes e consagradas obras o livro *Casa-Grande & Senzala*, Freyre (1995, p. 372). O supracitado autor abordou a temática racial por meio de uma história que contempla o olhar sobre o menino do engenho, o interior e a cidade, os órfãos dos colégios jesuítas, os alunos dos padres, os mestiços, as crias da casa grande, os afilhados dos senhores de engenho e vigários, além de procurar compreender o cotidiano das famílias coloniais, com ênfase nas populações rurais.

Em relação ao trabalho infantil observado por Freyre, Jacó-Vilela e Sato (2012, p. 232) pontuam que dos escravos desembarcados no Rio de Janeiro, no início do século XIX, 4% eram crianças, dessas, apenas um terço sobrevivía até os dez anos de idade. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois se perder dos seus genitores era comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças era dobrado, já que seu

“adestramento” estava concluído e nas listas dos inventários apareciam com as designações Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”.

Prosseguindo nesse raciocínio, no livro *Infâncias, adolescências e famílias* de Del Priore (1999, p. 232), encontra-se a informação de que desde o início da colonização as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. Se as crianças indígenas tiveram acesso a elas, o mesmo não se pode dizer das crianças negras, embora se saiba que alguns escravos aprenderam a ler e a escrever com os padres. O ensino público só foi instalado e, ainda assim, de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII.

Os cuidados com a evasão, com o ensino da religião cristã, com as “obrigações civis” ou com os chamados “estudos maiores” não cobriam, contudo, as necessidades de uma parcela importante da população: aquela constituída por filhos de forros. Nos documentos, não há sequer uma palavra sobre a educação de crianças negras ou de filhos de escravos, salvo a religiosa, que segundo o jesuíta Antonil, era obrigatória.

Para as crianças libertas com a Lei do Ventre Livre (1871) sobrou a perspectiva do ensino profissionalizante. Institutos privados, em sua maior parte, de origem religiosa, que recolhiam crianças pobres e lhes davam o mínimo de preparo prático para ofícios manuais. Schueler (1999, p.100) lembra que a mesma lei previa a educação dos “ingênuos” (crianças de até cinco anos de idade) que fossem entregues ao governo pelos senhores. No Asilo dos Meninos Desvalidos as crianças negras aprendiam leitura, escrita, aritmética e o trabalho manual capaz de reproduzir, por si só, a desigualdade social na qual essas crianças estavam submersas.

Quando as grandes reformas urbanas atingiram as capitais dos Estados (fim do século XIX), a presença de crianças negras nas ruas se tornou crescente. Tal observação encontra repouso na obra *Capitães de Areia* (AMADO, 1937, pp. 9-12), em que as crianças negras eram abandonadas a própria sorte e ocupavam as periferias de Salvador. Por isso, ainda hoje, é comum encontrar crianças e adolescentes negros ocupando os lugares marginalizados da sociedade.

Em prosseguimento a essa construção, Cavalleiro (2005) reflete que a existência de práticas racistas é recorrente desde a educação infantil, impossibilitando a criação de qualquer elo entre os educandos negros e o espaço escolar. Assim sendo, questões como etnia, renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridade dos pais e a própria estrutura do sistema de ensino são fatores determinantes no acesso à educação, de modo que a falta de escolarização

da criança negra se apresenta como a mais fidedigna expressão do racismo impregnado estrutural e institucionalmente na sociedade brasileira.

### 3.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO UNIVERSAL

Por meio dos caminhos percorridos pelos povos tradicionais ao longo da história, é possível enxergar apenas no ordenamento jurídico a única maneira estável de conduzir a sociedade a um caminho equânime de oportunidades e plenitude de gozo dos direitos, garantias e liberdades fundamentais da pessoa humana. Desta forma, parte-se da consideração de que as legislações voltadas à asseguuração do acesso à educação encontraram sombra, primeiramente, na CF/88 e, após, nas legislações específicas.

Quanto às legislações específicas voltados ao âmbito educacional, considerem-se as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A Lei nº 10.639/2003 previa o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sendo complementada pela Lei nº 11.645/2008, que trouxe à baila os temas da história e da cultura indígena. Desta forma, o Ministério da Educação (MEC) se encarregou de regulamentar, formalmente, o tratamento da história e cultura afro-brasileira e indígena nas diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de estudar os mencionados assuntos.

Assevera o aludido diploma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Assim, observa-se que a chegada dessas leis favoreceu o desenvolvimento de um Estado-social por dois pilares: o jurídico e o político. O primeiro pilar ganha corpo com as ações de caráter afirmativo, o segundo com a materialidade e a concretude da iniciativa popular no sentido de se movimentar na defesa das garantias individuais, posto que, os

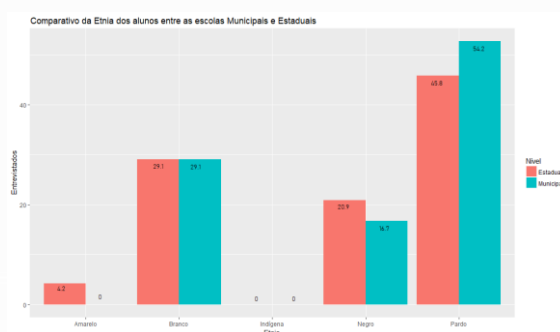
princípios constitucionais ora abstratos, como a liberdade e a igualdade, impostaram-se como reais face às incansáveis lutas desses atores.

Neste ínterim, destacam-se as denominadas leis pela especificidade com que abordam as minorias historicamente excluídas e vulnerabilizadas. Representando, no âmbito das políticas educacionais, novos contornos às molduras obsoletas e rasuradas pela ignorância que fomenta o preconceito e míngua o desenvolvimento daqueles que não possuem acesso à materialização plena da educação, já que ela é universal e assegurada constitucionalmente, mas elitizada e denegada na prática.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS REDES DE ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE – PB

#### 4.1.1 Autodeclaração de Cor/Etnia: O Uso da Categoria Parda como um Eufemismo



De acordo com os dados coletados, constatou-se que há a mesma proporção de alunos brancos em ambas as redes de ensino, com um tímido crescimento nas escolas estaduais do *quantum* de discentes que se autodeclararam negros. Nestas últimas, houve o surgir de uma nova categorização, amarelo, ainda que em porcentagem mínima, todavia, a grande maioria dos questionados se percebe como pardo, especialmente nas escolas municipais.

Verifica-se, desta forma, a adoção do “pardo eufemismo” como um subterfúgio às expressões do preconceito e da discriminação. Saliente-se que esse foi o único requisito que permitiu aproximar as duas realidades comparadas, ao passo que, também foi um dos poucos aspectos negativos constatados nas escolas municipais. As práticas e planos pedagógicos inseridos no seio escolar, no que tange ao quesito empoderamento, são ineficientes e, em grande parte dos casos, inexistentes. Permitiu-se contemplar a inefetividade das leis, uma vez que, há um percentual muito alto de alunos adotando opções eufemizadas de suas cores.

Tendo tais considerações em pauta, cabe enfatizar a ciência de que o preconceito racial atua na esfera pessoal e psicológica, mas é construído no contexto social, sendo empreendido em sociedades racistas e que divulgam, explicitamente ou não, hierarquias raciais. O que origina o seguinte questionamento: por que branquear?

Tal indagação pode ser respondida da seguinte forma: para escapar da hierarquização social. O racismo se introjeta nas suas vítimas, sendo capaz de torná-las racistas. Nesta luta é essencial o reconhecimento das desigualdades, além da tentativa de satisfação da efetividade das leis que foram criadas para romper com os estereótipos quanto à cor/etnia. Entre as ações estabelecidas legislativamente, com relação à temática negra, estão o combate ao racismo através da reflexão sobre o papel do negro na história do Brasil, a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, além do conhecimento construído pelos negros.

Neste sentido, Ellen de Lima Souza, mestra e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, reflete acerca da inclusão escolar das crianças negras, afirmando: “existe racismo na sala de aula e ele começa na educação infantil”. A pedagoga afirma que o desenvolvimento dos aspectos pessoais como as relações sociais, emocionais, físicas e intelectuais, quer seja da criança negra ou de qualquer outra etnia, depende de estímulos. Esses estímulos precisam de envolvimento profissional, ocorre que, despreparados para esse ofício especializado, incidem em falhas e descasos que comprometem, inclusive, a autoaceitação.

Como dado corroborante dessas reflexões, apresenta-se o significativo aumento na proporção de alunos negros na rede estadual. Esse aumento tangenciado da regra é fruto do trabalho realizado na E.E.E.F.M Assis Chateaubriand pelos professores de Geografia e Artes, ambos os docentes são Especialistas em Etnias Raciais. Certa hora, o docente de Artes confessou que a primeira pergunta que realiza em sala de aula, no princípio dos seus trabalhos, é: qual a sua cor? Essa sondagem era seguida, principalmente, pela resposta “moreno (a)”.

A partir desse questionamento, é aberta uma discussão voltada à explicação do que é ser negro e, posteriormente, esclarecido que a cor “moreno (a)” não existe. Essa ação indutiva abre espaço à reflexão e à conclusão de que não é necessário eufemizar, mascarar ou sentir vergonha da sua cor. Com essa suscitação, inúmeros alunos foram empoderados a se perceber como negros, pois lhes foi proporcionada a oportunidade de conhecer uma história diferenciada da apresentada nos manuais e catálogos europeus.

Os alunos enfatizaram que os professores de Geografia e Artes, de fato, trabalham de acordo com a previsão legal, os demais, não. Sendo de conhecimento deles apenas a

passagem de um filme denominado “Pantera Negra” pelo professor de História, mas somente isto.

Bem se sabe que os povos barbaramente colonizados sofrem perda de identidade, de forma que renegar suas origens e caracteres culturais não se trata de escolha, mas de consequência de um processo de subalternização. Deste modo, é imperioso reconhecer que a sociedade tem quota considerável no processo de marginalização dos que têm inerentes às suas existências caracteres que, desde os primórdios, são tidos como desprezíveis.

Mediante observação no momento do preenchimento desse quesito nos questionários, constatou-se o quão é dificultoso se autoidentificar negro, por isso, inúmeros alunos negros se autodeclaravam pardos e alunos pardos se autodeclaravam brancos. A opção por esse eufemismo denota a insuficiência das práticas e políticas pedagógicas adotadas no espaço escolar, percebida pelo desconhecimento do povo que construiu o Brasil e, na ausência de apresentação desta origem, a ignorância cultivada há séculos reincidi.

Toda essa defasagem é alimentada por inúmeras variáveis. Tais variáveis se originam no seio profissional e desaguam no alunado, dado estes últimos não possuem autonomia para incluir temáticas nos projetos educacionais, no aporte metodológico material (no caso das escolas municipais) e, principalmente, na didática de cada profissional.

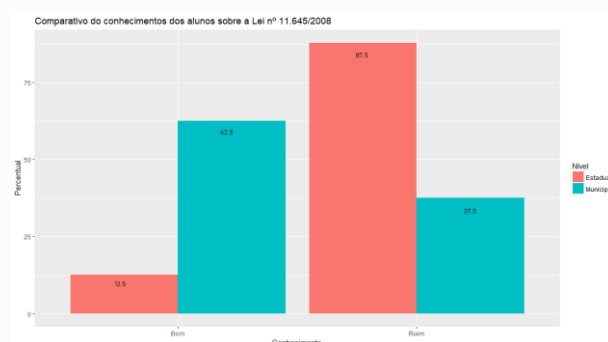
É de importante nota a criação de uma conta na rede social *Instagram* intitulada de “Somos todos contra”. A conta é de iniciativa dos alunos do 9º ano D e E da escola da rede estadual Aplicação, sendo também administrada por eles, nela, abordam-se espectros que envolvem minorias e grupos vulneráveis, especificamente, as problemáticas correlatas ao racismo e homofobia.

Confesso, a criação dessa conta partindo do desejo e pontapé de adolescentes reaviva os ares de esperança e motiva a luta travada, porém, a tomada de conhecimento acerca do estopim que aviventou a movimentação, segundo o alunado – ocorrência dessas condutas delituosas no ambiente escolar – traz, conjuntamente a euforia do engajamento, a preocupação do quanto um ambiente que deveria ser utilizado para estirpar e condenar essas práticas tem sido contaminado pelo preconceito.

Os discentes ainda relataram que alguns profissionais se posicionaram contra a realização das movimentações, por motivos desconhecidos deles mesmos. É importante ressaltar que os professores confirmaram o empenho e a dedicação dos alunos quando se busca estudar a história e cultura negra e indígena.

Em sendo assim, os resultados demonstram que no referente à questão da autoidentificação da cor/etnia, a efetividade das mencionadas leis é posta em dúvida, dado todos os óbices mencionados impossibilitarem o desenvolvimento, bem como a adoção de práticas pedagógicas adequadas ao espaço educacional, de forma que as raras e esparsas ações propagadas são insuficientes à reversão das formas subjetivas de resistência ao racismo, à exclusão e à discriminação no círculo discente.

#### 4.1.2 A Eficácia da Lei e os seus Aspectos Didático-Pedagógicos



Quanto às escolas estaduais, resta claro que a implementação das legislações é comprovadamente insatisfatória, ainda que os materiais didáticos sejam deveras ricos e atualizados, a título de exemplo, a obra *África em Cores* (LEMOS, 2011). Praticamente todos os alunos alegaram ser ruim o conhecimento da lei, pois não conhecem as leis objetos da pesquisa, não tem acesso aos conteúdos desvencilhados do que comumente se estuda sobre o negro e a África. Em suma, não são preparados e educados a se impor em situações alvo do racismo, nem muito menos a conhecer os seus direitos a fim de se empoderarem do que lhes é inerente e característico, a sua cor e ascendência.

Quanto às escolas municipais, o desempenho nesse quesito foi satisfatório, exceto em uma das escolas, a Anísio Teixeira, observaram-se resultados ruins, posto que, absolutamente todos os alunos avaliaram as ações como ruins. Mediante o referido aspecto, é importante mencionar que nas escolas municipais houve coadunação e lógica entre os discursos dos alunos e os trabalhos na ambiência das escolas. A interligação nesses pontos acima mencionados foi analisada sob uma perspectiva realista de consciência acerca dos bons resultados do processo de implementação das leis e das falhas quanto às formas de abordagens direcionadas ao alunado.

É digno de nota o fato de que as escolas municipais possuíam inúmeros trabalhos materialmente realizados com os temas (culminâncias, projetos, palestras, etc.). Nas escolas estaduais, por sua vez, não se vislumbrou nenhuma ação concreta, com exceções de Amostras



Pedagógicas ocorridas uma vez por ano, durante poucas horas, que, segundo os alunos, tratavam o negro e o índio de forma genérica e sob os mesmos moldes de outrora.

A perspectiva constatada na rede municipal, ainda que com ressalvas, goza de satisfatório desempenho, uma vez que, os trabalhos faticamente permitem que os discentes se envolvam nesse processo de autoaceitação e desenvolvimento do respeito às diferenças e às singularidades. Todavia, nas escolas da rede estadual, observa-se um quadro desestimulante e preocupante quanto ao processo de implementação das aludidas leis, tendo em vista não haver interesse de trabalhar as temáticas, exceto em datas especiais e comemorativas, datas estas que só existem no calendário letivo porquê possuem abrangência e exposição a nível nacional.

As escolas, desta feita, têm que passar a ser inclusivas, pois a “politicamente correta inclusão” ainda não se estende para além de um belo discurso. Na prática, os conteúdos demandados pelas leis figuram somente nas reuniões pedagógicas, isto quando são mencionados, gozando, assim, de distanciamento de quem mais precisa deles: o alunado. Todos os fatores apresentados até agora contribuem para a inefetividade das leis elaboradas para proporcionar uma educação não só ligada aos cálculos ou às regras gramaticais – considerados conteúdos essenciais – mas a valorização da formação étnica, social e cultural brasileira.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do exposto, constatou-se que em ambas as redes de ensino não há efetividade plena das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, entretanto, nas escolas estaduais, o quadro é caótico. Quanto às escolas municipais, comprovaram-se mudanças no que tange à perspectiva pessoal de cada aluno, bem como com relação a visão deles sobre os profissionais como um todo, mesmo que com ressalvas; ao passo que nas escolas estaduais, a insatisfatoriedade é generalizada. Consta-se, no que diz respeito ao processo de implementação, em ambas as redes de ensino, que as políticas pedagógicas (referencial teórico, material e prático) não foram suficientes ao envolvimento dos alunos nas questões relacionadas a conscientização.

Sendo assim, o empoderamento dos alunos negros se resta prejudicado, considerando a ineficiência das políticas pedagógicas. Tais políticas são existentes nas escolas municipais, carecendo, todavia, da adoção de estratégias mais eficientes de inserção das temáticas no planejamento pedagógico. Porém, são inexistentes nas estaduais, com exceção de uma

Amostra Pedagógica, realizada, normalmente, no Dia da Consciência Negra, bem como do trabalho dos professores de Geografia e Artes da E.E.E.F.M. Assis Chateaubriand.

Depreenda-se que os óbices já mencionados podem ser contornados com ações que não estão distantes, como a inserção das temáticas de forma mais clara e priorizada nos projetos político-pedagógicos, a adoção de estratégias de indução e de supervisão eficazes por parte da gestão, além da utilização dos materiais didáticos fornecidos pelo próprio Estado para trabalhar os conteúdos. Saliente-se que se faz necessária proatividade unilateral para tanto, pois é dada a cada profissional autonomia suficiente à condução do processo de aprendizado por um caminho inovador e inclusivo, dependendo deles, em grande parte, o processo de desenvolvimento de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 42 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm), acesso em 10 de julho de 2009>. Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, p. 65 – 104, 2005.

DEL PRIORE, Mary. **Infâncias, adolescências e famílias**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 30 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. **Diálogos em psicologia social**. 3 ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

LEMONS, Ana Cristina. **África em cores: sociedade afro-brasileira**. 1 ed. Brasília, DF: HTC, 2011.



SOUZA, Marcelle. **As crianças negras são mais punidas do que as brancas.** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/12/as-criancas-negras-sao-mais-punidas-do-que-as-brancas-diz-pedagoga.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Criança e escolas na passagem do império para a república.** 37 ed. Revista Brasileira de História: Infância e Adolescência, 1999.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 11 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

## PARA ALÉM DA NECESSIDADE, URGÊNCIA! O PROCESSO DE INCLUSÃO CULTURAL NAS ESCOLAS

Ana Carolina de Aguiar Braga <sup>1</sup>  
Gilma Alves Ferreira <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente ensaio científico foi elaborado com o intuito de se discutir sobre as principais ideias que norteiam as discussões de Vera Maria Candau (2007; 2010) em seus trabalhos acerca da Diversidade Cultural e sua importância dentro da área da Educação para Direitos Humanos, culminando em uma análise em um espaço educacional da Educação Infantil utilizando como suporte teórico o que foi abordado previamente acerca do que se trata a Educação em Direitos Humanos. É sabido que é longo, árduo e demorado o processo de aceitação e inclusão intercultural nas escolas, sendo esta uma luta e causa não atual, mas sim, que demanda de muito tempo atrás.

**Palavras-chave:** Inclusão, Direitos Humanos, Escola.

### INTRODUÇÃO

O presente ensaio científico foi elaborado com o intuito de se discutir sobre as principais ideias que norteiam as discussões de Vera Maria Candau (2007; 2010) em seus trabalhos acerca da Diversidade Cultural e sua importância dentro da área da Educação para Direitos Humanos, culminando em uma análise em um espaço educacional da Educação Infantil utilizando como suporte teórico o que foi abordado previamente acerca do que se trata a Educação em Direitos Humanos. É sabido que é longo, árduo e demorado o processo de aceitação e inclusão intercultural nas escolas, sendo esta uma luta e causa não atual, mas sim, que demanda de muito tempo atrás.

É relevante frisar que na contemporaneidade, a preocupação para com as culturas subalternas, muitas das vezes excluídas e desprezadas tem tomado o enfoque central de discussões inclusivas, partindo do pressuposto que é garantido constitucionalmente por lei e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) onde diz que

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [ana17red@gmail.com](mailto:ana17red@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [gilmaaf\\_28@hotmail.com](mailto:gilmaaf_28@hotmail.com);

Nesse artigo, a Declaração vai se referir além do direito à vida, trabalho e saúde, mas também à liberdade de expressão religiosa e cultural, sem que o indivíduo seja discriminado por sua cor, etnicidade, gênero, entre outros.

Pensar em igualdade não é apenas estudar sobre a elaboração de leis, projetos que garantam direitos comuns a todos. Na conjuntura atual, pensar em igualdade é repensar quantas vezes forem necessárias, meios e manobras eficazes em valorizar e equiparar as manifestações culturais, descartando a gritante percepção de que há uma cultura dominante sobre as demais.

O fato é que com a globalização e a diminuição das distâncias, vem sendo disseminado por todo o globo um determinado modelo de cultura, a “cultura dominante”, uma cultura considerada “superior” às demais, delegando às outras culturas, vistas como subalternas, o papel de coadjuvante.

## **METODOLOGIA**

Na criação desse artigo, empregamos o recurso metodológico da pesquisa bibliográfica, se tratando de um instrumento que “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 40 apud GIL, 1994).

A pesquisa bibliográfica é fundamentada em 4 etapas fundamentais: a de elaboração do projeto de pesquisa, em que consiste na escolha do assunto, formulação da problemática e do plano a ser seguido para alcançar as respostas aos questionamentos levantados durante o artigo; em seguida temos a investigação de soluções, etapa voltada para a coleta de documentação a ser utilizada no estudo; o terceiro passo a ser seguido é o de análise explicativa das soluções, que consiste na verificação da parte do pesquisador de justificar os dados por ele coletados; por fim, a última etapa é a de síntese integradora, que vai ser o produto final do processo de investigação, em que todo o material coletado será conectado com as análises do pesquisador, complementando assim para as reflexões finais de um estudo.

## **DESENVOLVIMENTO**

Existe e sempre existirá diferenças culturais, o que se propõe a fazer na perspectiva de Educação para os Direitos Humanos (EDH) é não homogeneizar as diversidades existentes ou

torna-las uma, mas sim incorporá-los de maneira clara, sem violar ou transformar seus valores no âmbito no qual se encontram.

Segundo Candau (2010) *apud* Santos (2006), todos nós temos o direito a sermos iguais, sempre que a diferença nos inferiorizar, do mesmo modo temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracterizar.

É preciso compreender que a igualdade não está e nem é oposta a diferença, porém, se colocam contrários à indiferença, da mesma forma que a diferença não se opõe a igualdade, mas sim à “padronização”. O cerne da questão gira em torno da luta pela igualdade e reconhecimento das diferenças que caracterizam cada cultura. A igualdade que se busca vai além do que foi retratado previamente, mas sim a promoção do reconhecimento e respeito para com as singularidades. Uma vez que a igualdade não deve se caracterizar como sendo padronizadora, homogeneizando histórias, modos de vida e culturas.

Ao tratar sobre diferenças e igualdades, é preciso discutir sobre como ele é exercido, de forma consciente ou não. O fato é o ser humano em toda sua trajetória de existência, buscou a convivência em comunidade, a se agrupar com outros indivíduos, e neste conjunto que, baseado em interesses, práticas religiosas, hábitos de vida, valores financeiros e sociais em comum a todos, se surge uma cultura. Os caracterizamos como o “nós”, são aqueles que comungam com as mesmas visões e critérios que eu. Os “outros” são vistos como os excluídos, que fogem do padrão imposto pelo grupo dominante, não são reconhecidos e não se reconhecem dentro dos critérios homogeneizados pelo “nós”.

Sobre os “outros”, é imposto pelo “nós” um modo de convivência, maneiras e visões que consistem na negação dos direitos dos outros como seres humanos detentores de sua própria cultura e estilos de vida, cidadãos de uma mesma sociedade. Para o “outro” é destinado um tratamento de eliminação, separação, em que são considerados como fonte e fator de desordem pelo simples fato de não concordarem ou se encaixar nos padrões impostos pelo “nós”. Quando consideramos os “outros” como sujeitos plenos, detentores de uma cultura, percebemos que também são sujeitos que compõem uma comunidade que contém suas próprias crenças, valores e modelos de vida. Como exemplo dessa situação, temos o caso do massacre de Suzano, em que dois adolescentes em março de 2019 invadiram uma escola em São Paulo, mataram 7 pessoas e logo após se suicidaram. Em investigações, foi descoberto que algumas das motivações por trás do crime estavam bullying, isolamento social e intolerância às classes vistas como minorias, ao que é possível por meio de fóruns, como os quais em que ambos os assassinos participavam, observar que não se trata de casos isolados,

mas de situações de violência que são incitadas diariamente em pessoas que se sentem renegadas e excluídas pelas pessoas que pregam que o modo de que vivem não estar correto e que deveriam se renegar a continuar como subalternos dos dominantes.

O “outro” também pode ser visto como alguém a ser tolerado, que nos leva a considerar que existem diferenças claras entre grupos, porém a partir disso se desconsidera a mesma por sua diferença, de modo que acaba sendo ignorado e subjugado. Outro modo de se considerar o “outro” é como ele, por ser diferente do padrão estipulado como correto, ser visto como um erro, um mal que deve ser retirado do mundo pelos detentores da paz, os bons e corretos, o grupo do “nós”. Dois fatos que servem para ilustrar perfeitamente essa última visão é o Holocausto, um assassinato em massa de milhões de pessoas durante a Segunda Guerra Mundial como parte de um programa de extermínio étnico, em que foram mortos não apenas judeus pelo nazistas, mas também ciganos, comunistas, homossexuais, deficientes físicos e mentais, entre outros, pessoas que não se encaixavam no padrão nazista de pessoas caucasianas, alemãs e cristãs, deveriam então serem exterminadas do convívio dos considerados corretos e bons. O outro, mais recente em março de 2019 também, sendo que em outro país, a Nova Zelândia, em que um australiano abriu fogo contra fiéis de duas mesquitas, totalizando 50 mortes. O acontecimento foi gravado e compartilhado nas redes sociais em tempo real, em que o autor do massacre gravou todo o ataque. De acordo com as investigações e um manifesto de 70 páginas que ele publicou anterior a seu ataque, o seu objetivo era se vingar dos invasores, no caso os muçulmanos e imigrantes, que buscavam extinguir os europeus, uma teoria conspiratória acerca dos imigrantes que se refugiam em muitos países da Europa. Também foi descoberto que em suas armas haviam inscrições referenciando a nomes de outras pessoas que realizaram ataques racistas e extremistas, além de se auto intitular como “racista”, “fascista” e de publicamente, fazer com as mãos o símbolo da supremacia branca, a suástica.

Diante desses exemplos, observamos claramente como as pessoas se relacionam com aqueles que consideram diferentes, passando de aceitação, negação a ódio, sendo que o ódio está se tornando cada vez mais comum entre as pessoas, deixando claro a crescente urgência que se deve buscar em elaborar meios de se buscar uma maior conscientização para uma educação para a paz, em que todos tenham seus direitos de existir e se expressar sem temer represálias ou até mesmo a morte.

#### A EDH E A ARTICULAÇÃO MULTICULTURAL

De acordo com Candau (2010) apud Sacristán (2001), “a diversidade na educação é ambivalente, porque é um desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problemas para qual há respostas contrapostas.”

Consideramos que o papel da educação é ser libertadora e não negadora, nem limitadora. A educação deve ser não promulgadora de um mesmo padrão, que renega as diversidades, mas sim como produtora, construtora de cidadania, em que passe a ir mais além dessa perspectiva, que se torne uma educação como tendo um princípio orientador em que irá se inserir os universos multiculturais das crianças e jovens.

É necessário compreender que a educação é parte constituinte e produtora da cultura pelo qual os seres humanos se constituem e se moldam, ajustando-a ao que realizam. Por estar em constante reelaboração e reflexão, as culturas não são imutáveis, mas dinâmicas, ao que Candau (2004, p. 222) pontua que as relações não são idílicas, nem tão pouco românticas, mas são atravessadas por relações de poder, e enfrenta preconceito e discriminação dos demais grupos.

Um dos fatores que Candau apresenta em seus estudos que dificultam essa compreensão do que seria uma educação multicultural vem do fato de existirem muitas vertentes e terminologias que tentam explicar do que se trata verdadeiramente o multiculturalismo. A autora vem trazer três perspectivas que considera fundamentais ao se pensar a construção de uma sociedade multicultural, sendo elas o multiculturalismo assimilacionista, o diferencialista e a interculturalidade.

A abordagem assimilacionista parte de que vivemos em uma sociedade multicultural, em que não são todos que possuem as mesmas oportunidades, não existe igualdade entre os grupos – índios, negros, homossexuais, pessoas com baixos níveis de escolarização ou vindas de lugares considerados subdesenvolvidos - em relação a serviços, escolarização, direitos fundamentais, em que estes são garantidos aos que compõem outros grupos sociais. O assimilacionismo vai trabalhar de forma que todos se integrem à cultura hegemônica, porém nada é feito para que se mude o contexto geral em que esses grupos marginalizados superem as limitações que lhe são impostas. Essa proposta no contexto educacional se reflete na universalização do ensino, em que é pregado que todos podem frequentar as instituições de ensino, porém não se entra em debate o caráter monocultural presente desde os currículos até os valores que devem ser aprendidos dentro das escolas, descaracterizando a si mesmo, ao que



McLaren (1997) *apud* Candau (2010) diz que “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura”.

Na abordagem diferencialista, se parte de que ao se enfatizar a assimilação, se negaria as diferenças dos grupos sociais, devendo então se enfatizar as diferenças, garantindo que as diferenças entre as identidades culturais possam ser expressas. A dificuldade que surgiram dessa perspectiva está voltada para que cada grupo vai se desenvolver separadamente das demais comunidades, facilitando assim a criação de instituições dirigidas apenas a um determinado grupo, em que na prática, resultou em diversos *apartheids* socioculturais, como o que teve na África do Sul que durou de 1948 e 1994, em que era exigido a segregação racial, movimento comandado pela minoria branca da África do Sul. Um exemplo dentro das escolas é quando se coloca duas línguas para serem ensinadas, as escolas bilíngues, sem que se caracterizes uma delas como sendo a língua natural de um lugar, dessa forma, ao tentar evidenciar duas perspectivas, as está segregando ainda mais.

A última concepção, a Interculturalidade ou multiculturalismo interativo, vai prevalecer a ideia de que deve-se articular entre políticas de igualdade e políticas de identidade, em que é necessário promover valores como integração, tolerância e respeito mútuos, ao que ao propondo que todas as culturas devem ser vistas e respeitadas, também devem ter seu lugar entre as demais, superando a hierarquia existente que coloca apenas um modelo cultural acima dos demais, ao que na educação, se voltaria para que todas as pessoas compreendessem as variedades culturais que permeiam a sociedade e que se deve respeitá-las, pois muitas vezes, o que temos hoje é uma mistura de muitas culturas que se uniram para formar o que possuímos atualmente.

#### A EDH NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pensar em Educação Infantil, é pensar considerando como sendo a base de ensino em que as crianças que são inseridas nesta tem por oportunidade o contato com um ‘mundo novo’, oportunizadas a conhecer o que está além de seu alcance em casa, de modo que não fuja a sua realidade, porém é preciso fazer um breve resgate histórico a respeito da educação infantil. Até o século XVIII, não se pensava em infância, não se considerava a criança em sua natureza, mas sim como ‘adultos em miniaturas’, e como tal, assim eram tratadas, desde as vestes até o comportamento e educação - aos que faziam parte da elite -, com o passar dos

anos, viu-se que a criança é diferente do adulto e requer um cuidado diferenciado, com isso passou-se a considerar a infância como fase da vida do ser humano.

Considerar a educação infantil como modalidade escolar educativa, é também pensar na criação das escolas, que em sua gênese teve por motivação a instrução para uma efetiva mão de obra fabril, com tudo, as creches também foram criadas com tal finalidade, em após a inserção das mulheres no trabalho foi preciso pensar em um lugar em que as mesmas pudessem deixar sua prole para executar sua função nas fabricas, criando-se então as creches, que no princípio eram espaços assistencialistas, não considerados os espaços educativos como hoje.

No atual relatório, iremos descrever situações vivenciadas em campo de estágio, na Creche Vânia Figueiredo, situada no bairro do Tambor, periferia da Cidade de Campina Grande, Paraíba. Considerando como base teórica para tal análise, textos que tratam da temática de Educação Inclusiva e Direitos Humanos para/na Educação.

Pensar em educação inclusiva na sua amplitude, é pensar e considerar as diferenças mútuas de cada criança presente na sala de aula, porém, infelizmente nos dias atuais, não se é levado em consideração tal modalidade. Ainda está enraizado nas nossas escolas e creches, uma educação hegemônica e elitista, que tem por objetivo instruir e não educar de forma libertadora; proporcionando aos indivíduos uma educação conformista, e não transformadora. Como assegura Montoan (p.32), “temos dificuldade de incluir todos nas escolas por que a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas.”

É preciso considerar que cada indivíduo presente traz consigo uma particularidade e que esta é preciso ser respeitada e incluída de maneira que faça a criança ser ativa e protagonista de sua própria história.

Ao tratar sobre diferenças e igualdades, é preciso discutir sobre como ele é exercido, de forma consciente ou não. O fato é que o ser humano em toda sua trajetória de existência buscou a convivência em comunidade, a se agrupar com outros indivíduos, e neste conjunto que, baseado em interesses, práticas religiosas, hábitos de vida, valores financeiros e sociais em comum a todos, se surge uma cultura. Na presente creche a qual estivemos por cinco semanas, atuando como estagiários na sala do Maternal II, pudemos observar como que é tratada esta relação diferencialista entre meninos e meninas, entre os alunos negros e um aluno que necessita de um acompanhamento educacional especial, porém não há diagnóstico

médico, nem psicopedagógico - ao que foi apurado no tempo em que estivemos atuando - por parte das professoras responsáveis pela turma.

Considera-se a escola/creche como espaço democrático e inclusivo, onde a criança tem a liberdade de exercer sua individualidade de modo cooperativo com as demais presentes, respeitando as diferenças entre elas. Porém, na prática o discurso fica apenas na modalidade oral; pude perceber que há resistência por parte das professoras de incluir a todas as crianças, de modo que elas alegam que em sua formação, não foram habilitadas para tal, por outra vez, transferem a culpa para a estrutura do espaço, relatando que não encontram apoio por parte da gestão para realizar tal trabalho.

De acordo com Figueiredo

a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. (FIGUEIREDO, 2008, p. 141)

É preciso considerar que cada criança é única na sua forma de pensar, agir e ser, para além disso, é preciso considerar cada criança como humano, independente de classe, gênero, condição sociocultural e monetária. É relevante saber que a diversidade faz parte do nosso cotidiano, e esta não foge à nossa realidade nas escolas e creches, que está presente e que é “[...] tão natural quanto a própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidade, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais.” (FIGUEIREDO, 2008)

O espaço escolar foi projetado ao longo do tempo, para ser um espaço que amplie conhecimentos e propicie aos indivíduos nela encontrados uma educação que gere ao mesmo tempo que conhecimentos, um respeito para com o outro e sua particularidade, não o descaracterizando ou inferiorizando por não se enquadrar na ‘normalidade’ exercida pela cultura que busca homogeneizar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de nossa estada foi possível observarmos diversos quadros, como o tratamento diferenciado entre meninas e meninos por parte das professoras, na hora do banho, assim

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

como no horário das refeições. A turma é dividida em duas filas, a fila dos meninos, que é a maioria presente na sala de aula, e a fila das meninas, observei também que é presente este mesmo tratamento na recreação, as professoras ‘resguardam’ as meninas, não permitindo-as que brinquem com os meninos, mas que busquem brincar com outras meninas, alegando que “os meninos são mais agitados, as meninas não, elas podem se machucar”, em que neste mesmo intervalo de tempo, presenciei uma típica discussão entre as crianças, onde um menino chegou a agredir no rosto uma menina, a professora por imediato, tomou por atitude chama a criança agredida e o agressor, colocando-os de frente um para o outro e ordenou a menina: “faça com ele o que ele fez com você!”, incitando a violência por parte da menina para com o menino, e completou a frase dizendo ao menino, agora agredido: “não pode bater em mulher”.

Outra característica voltada a esse cenário são os brinquedos que são distribuídos entre as crianças dentro e fora de sala, em que dentro de sala as crianças só podem usufruir dos brinquedos se forem bonecas, utensílios de cozinha como panelinhas e bolsas, sempre sendo afastadas dos meninos e seus brinquedos como carrinhos e peças de encaixe, situação que se estende também em seu intervalo no pátio, em que no momento em que são liberados, as crianças imediatamente se dividem, muitas vezes os meninos se dispõem a perseguir as meninas, puxar seus cabelos, sendo que embora eu tenha tentado impedir tais ações, não obtive apoio de parte das outras professoras, que alegavam ser algo natural entre as crianças e que não necessitava de recriminações.

Outro aspecto diz respeito à postura em relação com a laicidade que deve ser seguida, pois está evidente além da rotina, como nos ensinamentos, canções, aulas, atividades pedagógicas e amostras das crianças que a instituição está voltada a reproduzir entre aos menores a religião cristã, descreditando as possíveis crenças e religiões que as respectivas famílias das crianças se identificam e preferem que seus filhos tenham contato.

Por fim, por meio de nova visão ao observar meu período de permanência no campo de estágio, fui levada a refletir como desde a inserção da criança na educação infantil é importante se levar para dentro de sala e do contexto dos infantes a importância de se efetivar os direitos a cada um, sempre trabalhando com esses sujeitos em formação para que busquem sempre que criem consciências críticas de seus lugares como indivíduos e partes de uma comunidade, devendo respeitar além de si, os outros com quem se relaciona.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que o papel da educação é ser libertadora e não negadora, nem limitadora. A educação deve ser não promulgadora de um mesmo padrão, que renega as diversidades, mas sim como produtora, construtora de cidadania, em que passe a ir mais além dessa perspectiva, que se torne uma educação como tendo um princípio orientador em que irá se inserir os universos multiculturais das crianças e jovens. É necessário compreender que a educação é parte constituinte e produtora da cultura pelo qual os seres humanos se constituem e se moldam, ajustando-a ao que realizam.

Como tal, devemos buscar um trabalho em Educação em/para os Direitos Humanos voltado para a interculturalidade, em que deve prevalecer a ideia de que deve-se articular entre políticas de igualdade e políticas de identidade, se fazendo é necessário promover valores como integração, tolerância e respeito mútuos, ao que ao propõe que todas as culturas devem ser vistas e respeitadas, também devendo ter seu lugar entre as demais, superando a hierarquia existente que coloca apenas um modelo cultural acima dos demais, ao que na educação, se voltaria para que todas as pessoas compreendessem as variedades culturais que permeiam a sociedade e que se deve respeitá-las, pois muitas vezes, o que temos hoje é uma mistura de muitas culturas que se uniram para formar o que possuímos atualmente.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera M. (Org.) Interculturalidade e Educação Escolar. In: **Reinventar a Escola**. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 47 - 60.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre a igualdade e a diferença. In: **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. p. 205-228.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: **O desafio das diferenças nas escolas**/ Maria Teresa Eglér Mantoan, (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 141-145.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Ver Katál. Florianópolis, v.10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.) **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008

## VONTADE, DESEJO E FRACASSO ESCOLAR: inclusão ou exclusão?

M<sup>a</sup> Cristina Maia de O. Fernandes<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste estudo, tomou-se como ponto de partida uma prática de consultório em que crianças e adolescentes são trazidas com queixas de dificuldades de aprendizagem sob as mais diversas versões. Diante desta realidade, pensamos em trazer para discussão, estes casos emoldurados por um excesso de diagnósticos que nos chegam “prontos” após percorrer uma diversidade de discursos. Nesse sentido, a ideia é pensar a inclusão num universo de alunos que não se enquadram na categoria de “especiais”, mas no todo escolar. Ou seja, visamos abordar a importância da inclusão escolar não apenas no que diz respeito a alunos com sérios comprometimentos na esfera bio-psico-social, mas ao aluno regular que apresenta embaraços importantes para se incluir na sala de aula e/ou no meio escolar como um todo, em decorrência de dificuldades com a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Diagnóstico. Psicanálise.

### INTRODUÇÃO

A prática profissional trás enormes vantagens para o aprendizado de o indivíduo inserido em um ambiente de trabalho específico. Em se tratando prática em consultório<sup>2</sup>, evidenciando que neste ambiente entra-se em contato frequentemente com indivíduos diversos, especialmente neste contexto de estudo analisando crianças e adolescentes, cujas queixas de dificuldades de aprendizagem sob as mais diversas versões correspondem ao maior número de queixas e demandas. Nesse sentido, este estudo buscou analisar a realidade destes indivíduos, trazendo para discussão acadêmica e profissional casos caracterizados por uma sobrecarga de pré-conceitos, vez que chegam emoldurados por um excesso de diagnósticos “prontos” após percorrer uma diversidade de discursos. Ao mesmo tempo, nossa experiência nos mostra que estes nomes atribuídos a estes sujeitos e a forma como são encarados e tratados podem ter como consequência, algumas formas de exclusão vigentes no ambiente escolar que lhes causam, muitas vezes, um intenso sofrimento.

Nesse sentido, a ideia é pensar a inclusão num universo de alunos que não se enquadram na categoria de “especiais”, mas no todo escolar. Ou seja, visamos abordar a

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela UEPB. Especialização em Psicanálise pela UFPB, Especialização em Psicanálise de Orientação LACANIANA pela Fundação Bahiana para o Desenvolvimento da Ciência- FBDC, Mestra em Psicologia clínica pela UNICAP, Doutoranda em Psicologia Clínica na UNICAP, na linha de pesquisa Psicopatologia e Psicanálise.

<sup>2</sup> A autora é psicóloga, psicanalista de orientação lacaniana.

importância da inclusão escolar não apenas no que diz respeito a alunos com sérios comprometimentos na esfera bio-psico-social, mas ao aluno regular que apresenta embaraços importantes para se incluir na sala de aula e/ou no meio escolar como um todo, em decorrência de dificuldades com a aprendizagem. Costumamos escutar de pais e professores, comentários obtidos de leituras diversas desses quadros, como, por exemplo, “falta vontade de estudar, sobra preguiça”. Mas, o que seria este comportamento que se assemelha a uma apatia e que interfere e prejudica tanto a vida da criança e do jovem?

Fundamentadas na filosofia e na psicanálise para discorrer sobre o tema proposto, a ideia inicial foi pensar o conceito disso que os pais chamam de “vontade”, em Nietzsche e Schopenhauer e no que este conceito incide sobre o desejo que Freud inaugura, a partir da descoberta da psicanálise.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória e de cunho qualitativo. Em se tratando de pesquisa bibliográfica, entende-se que esta se caracteriza por ser baseada especialmente em material científico já publico, sejam eles artigos científicos, revistas especializadas, dentre outros. (LAKATOS e MARCONI, 2006).

Considera-se este estudo predominantemente exploratório, tendo em vista “que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado” (OLIVEIRA, 2006, p.65). Busca, assim, um melhor entendimento acerca do tema pesquisado, conservando características intrínsecas ao objeto de estudo.

Em se tratando de pesquisa do tipo descritiva, entende-se que esta tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, sabe-se que sua finalidade é identificar os fatores que o ocasionam. (LAKATOS e MARCONI, 2006).

A pesquisa de cunho qualitativo se caracteriza por ser um estudo cujo objetivo principal não evidencia a produção de opiniões representativas e mensuráveis de um grupo, mas sim na compreensão de um fenômeno social, através da análise minuciosa e aprofundada e cientificamente comprovada dos atores que compõem tal fenômeno. (RICHARDSON, 1999)

## REFERENCIAL TEÓRICO

Se definirmos a partir do dicionário, podemos dizer que Vontade é a faculdade que tem o ser humano de querer, de escolher, de livremente praticar ou deixar de praticar atos. Mas também se define como força interior que impulsiona o indivíduo a realizar algo, a atingir seus fins ou desejos; ânimo, determinação, firmeza.

Sob o ponto de vista filosófico, temos que vontade é uma atividade altamente consciente; a vontade esforça-se por elaborar meios apropriados para a obtenção de um resultado perseguido, em virtude de uma escolha deliberada.<sup>3</sup> Assim, qualquer que seja a definição que buscamos para o conceito, há uma ação que se dirige a um objetivo a ser alcançado, de cunho consciente.

Schopenhauer deve sua formação à influência de Platão, Kant e o livro sagrado da Índia, os Upanishad. Mas, ele se distingue de Kant exatamente quando descobre que a realidade numenal que nos é revelada pelo nosso organismo “é o que permite viver o que é a tendência, o desejo, a vontade, em suma, o querer-viver, que será elevado à dignidade de princípio metafísico”<sup>4</sup>. Extraíndo uma ideia de Spinoza, Schopenhauer vai dizer que a vontade é um poder cego que trabalha sem objetivo ou repouso. O desejo, que para ele, é a expressão consciente do querer-viver, é vivido como carência e gera sofrimento. A salvação estaria diretamente ligada à libertação do querer-viver e, portanto, do que gera dor.

Seguindo na linha de pensamento proposta, podemos dizer que, apesar de ter sido a leitura de Schopenhauer que despertou em Nietzsche, sua vocação filosófica, foi justamente a teoria da Vontade que provocou uma ruptura entre os dois. Ambos entenderam o mundo como vontade, essa força cega que diz respeito ao homem, mas que ele não consegue controlar. No entanto, contrapondo-se a uma teoria de Schopenhauer, que considera metafísica, Nietzsche criou o conceito ‘Vontade de Potência’, tentando fazer com que esse conceito pudesse ser imanente, ligado ao mundo. Ele baseou este conceito em dois pontos: um ponto de discordância e um segundo ponto, que estaria ligado à maneira como o sujeito vai lidar com essa vontade, essa força cega.

Para Schopenhauer, o sujeito deve lidar com isso através da arte e a partir de uma “vida ascética”, ou seja, quanto mais afastado do prazer, melhor. O ideal ascético estaria correlacionado à negação das paixões humanas, portanto. Se o desejo é o que causa dor, é

<sup>3</sup> Durozoi, G. e Roussel, A. Dicionário de Filosofia, p. 488.

<sup>4</sup> Durozoi, G. e Roussel, A. Dicionário de Filosofia, p. 426.



preciso dele se afastar. Assim, o homem estaria livre do sofrimento. A essa posição de Schopenhauer, que Nietzsche vai nomear de ‘Pessimismo’, ele sustenta – em contraposição – que a vida deve ser afirmada nela mesma, do jeito que ela é e não se afastando, evitando prazeres ou dores. Para Nietzsche, a vida ser trágica não é um argumento contra a vida. Ao contrário, a vida se torna bela justamente por sua inconstância, pelo seu aspecto de perturbabilidade.

Alguns filósofos como Sartre, Kant, Rousseau, Ricoeur, também se dedicaram ao tema da Vontade, ainda que fazendo um entrecruzamento – deliberado ou não - com outros conceitos. Sabemos que cada objeto discursivo tem o seu espaço particular e cada autor transmite seu pensamento de maneira singular. Assim, um exemplo que podemos dar é o de Sartre, que, com seu conceito de liberdade, de alguma maneira toca no tema da vontade, quando afirma que “o ser humano está condenado a ser livre”, ou seja, não há nada que o obrigue a agir de uma maneira ou de outra. Seria a liberdade, a condição de formação para o sujeito, mesmo que isso provoque angústia<sup>5</sup>.

Após este breve resgate teórico, gostaríamos de refletir sobre o sistema educacional hoje no Brasil. Munidas dessa ferramenta filosófica apresentada – mais particularmente no que diz respeito à vontade e articulando ao desejo - tentamos trazer um fenômeno frequente da atualidade, o chamado “fracasso escolar”, uma constante no cotidiano das escolas e que requer respostas dos educadores em geral, mas também dos profissionais psi. Colocamos entre aspas porque pensamos que, no que diz respeito ao fracasso escolar, questões sempre se apresentam: o que é fracasso escolar? Fracasso para quem? O que seria esse fenômeno que hoje é nomeado a partir das repetições escolares e evasão? Sem pretendermos ser exaustivas quanto ao tema, gostaríamos apenas de expor inquietações e tecer algumas considerações quanto a demandas surgidas na clínica, que começam por sintomas dito escolares e desembocam em questões subjetivas, mas que eclodiram na escola. É um ciclo que se forma, se fecha, mas que, ao refletir e debater, pretendemos pensar formas de quebrá-lo.

Freud, em seu último ensino, ao falar da análise e da dificuldade de levá-la a um fim, lhe atribui a categoria de “profissão impossível”, ao lado da educação e do governo, pois era provável, com estas, se “chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, 1925). Apesar de ele não ter levado muito adiante esta discussão, sua escrita evolui para as qualificações que seriam necessárias para uma preparação profissional, que seria sempre “breve e incompleta”.

---

<sup>5</sup> Da Silva, Aline M<sup>a</sup> V. B. A concepção de liberdade em Sartre, p. 02.

A educação surgiu na antiguidade. A preocupação em transmitir valores é um problema enfrentado pelo homem desde então, mas foram os gregos que deixaram “profundas raízes” na história da educação que ecoam até os dias atuais (COHEN, 2006), a exemplo de Aristóteles, Sócrates e Platão, grandes pensadores que traçaram estratégias para a transmissão de saberes e pensamentos.

Faz-se necessário também, destacar que houve cortes no desenvolvimento da história da humanidade, com descobertas revolucionárias, como a de Copérnico de que a terra não era o centro do universo, a de Darwin de que o homem se originava do macaco e a descoberta do inconsciente, atribuída a Freud, considerado, por isso, o pai da psicanálise. Na atualidade, podemos conceder à globalização, o título de grande influenciadora dos valores vigentes até então, o que teve e tem tido consequências diretas na humanidade, no que se refere aos costumes, ideais e comportamentos, subvertendo uma lógica que vigorava no pensamento do homem. Não poderia ser diferente nem sem efeito para a educação, meio de transmissão de saber, condição primária num processo educacional.

Entre estes comportamentos claramente modificados ao longo do tempo, destacamos o consumismo, que, como “atalho mais curto e seguro para a felicidade” (BAUMAN, 2013) faz vítimas, entre as quais, criança e jovens desencantados com a vida, sem objetivos, perdidos na ilusão de que objetos de consumo irão lhes mergulhar num hedonismo generalizado que impera hoje nas massas. Dedicam-se muito mais ao prazer imediato e fugaz, ainda que isso lhes custe, muitas vezes, a própria vida que se desperdiça, na contramão do que diria Exupéry, que “foi o tempo que perdi com a minha rosa que a fez tão importante”. Não há tempo para investir na vida, no outro, também na educação como caminho a ser descoberto e como algo que traga retorno num futuro próximo, menos ainda num futuro distante. Compra-se tudo – até sexo – *on line* e rapidamente! Tem-se pressa! De consumir, de comunicar, de mostrar, de ver... sem responsabilidade! Não se cativa, então não é preciso se responsabilizar, como também exalta o citado escritor francês. Os efeitos disso são sentidos na vida como um todo, mas isolamos aqui, a vida escolar, quando os resultados obtidos pelos alunos não alcançam o ideal imposto pelos pais e educadores. Daí, que, constantemente nos chegam aos consultórios, pais queixosos quanto à falta de interesse, de atenção, de vontade de estudar de seus filhos... Beira a apatia! “Eles só querem saber de computador”, escuta-se repetidamente.

Mas a experiência também tem evidenciado que, antes de levar ao profissional da área psi, esses mesmos pais, com uma carga de angústia considerável, já realizaram uma

verdadeira peregrinação por consultórios médicos em busca de um saber que dê conta do “problema” que muitas vezes já foi (re)avaliado exaustivamente pelos próprios educadores.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de destacar nesse processo, a questão diagnóstica, tão problemática para esta clínica com a qual nos deparamos na atualidade: uma clínica recheada de crianças e jovens engessados dentro de diagnósticos, de nomes, com poucas possibilidades de mobilização que contribuam para produzir uma resposta sintomática ao seu mal-estar, o que tem eco na vida escolar. São sujeitos muitas vezes contidos por drogas lícitas eficazes em lhes calar, acalmar seus corpos que, em suas inquietações, não à toa, dizem algo da sua dor de existir. No entanto, as drogas - usadas com consentimento e incentivo pela própria sociedade hoje - funcionam apenas como paliativo para a angústia dos pais, que, impotentes, sofrem por não saberem o que fazer. Não se pensa muito sobre os terríveis efeitos colaterais, a longo prazo, disso que apenas oferta ao sujeito, um estado artificial de “normalidade”. O imediatismo também aí se faz presente. E a causa do chamado “fracasso”? Não é importante buscar?

Diante do excesso de demandas para alcançarem um ideal de normalidade que a contemporaneidade impõe, as crianças e os jovens ficam vulneráveis a rótulos que condizem com patologias e anormalidades, nomes que implicam sempre em segregação, nunca em inclusão: fracasso escolar, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que correm ao lado de Síndrome de Oposição, dislexia, dislalia, até autismo, entre outros do senso comum, como rebeldia, preguiça, pouca inteligência, etc. São nomes advindos tanto da medicina quanto do meio escolar e até mesmo de leigos que se autorizam a dar “diagnósticos” selvagens, como diria Freud (1910)<sup>6</sup>. Ainda assim, o que constatamos é que são nomes que são atribuídos às crianças e adolescentes, como forma de dar-lhes um lugar no mundo, ainda que seja pela via da alienação que mortifica e paralisa, em detrimento de um movimento de separação que a própria palavra diagnóstico sugere. Diagnóstico é uma palavra de origem grega que contém em sua composição, dois elementos: um prefixo di, que quer dizer separação, através de, e um sufixo, gnosis, que tem relação com conhecimento. Assim, diagnosticar significaria conhecer ou determinar por separação.

Não pode ter sido à toa que Freud (1937), em um texto sobre a análise e seus impasses para chegar a um fim, venha incluir outras duas profissões que ele considera ‘impossíveis’: educar e governar. Talvez pudéssemos pensar que, mesmo não desenvolvendo esse tema - pois fala ligeiramente - alguns tópicos que ele aborda no texto, pudessem ser ampliados e

<sup>6</sup> Freud, S. *Psicanálise Silvestre*, vol XI, p. 207

aplicados às três profissões, incluindo a educação. Sobretudo quando ele se refere à análise do analista como condição fundamental para “qualificá-lo, capacitá-lo”, ou seja, “quando o material recalcado surge, [capacita] a perceber em si mesmo, coisas que, de outra maneira, seriam inacreditáveis...”. Freud afirma que “só isso não bastaria para sua instrução, mas contamos com que os estímulos que recebeu de sua própria análise não cessem quando esta termina”, mas que o sentido adquirido sobre a verdade do seu desejo permaneça e tenha efeitos, dele “se faça uso”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo educação tem a ver com formar, informar, transmitir conhecimentos. Em face dessas significações e, diante do exposto, podemos propor o termo FORMAR, não no sentido de fôrma (de bolo), que sugere alienação a um modelo *x* ideal de comportamento e/ou desenvolvimento que o jovem teria que alcançar para se enquadrar, se incluir num nível dito “normal” enquanto aluno. Ao contrário, é requerido um passo além das “boas intenções” dos educadores em educar, uma vez que há uma subjetividade em jogo, uma singularidade e, com esta, uma história ímpar e escolhas que são particulares a cada um.

Para começar a concluir, podemos pensar que nessa linha de raciocínio, pode-se inserir o desejo, que é sempre inconsciente, quando o visualizamos pelos olhos da psicanálise. A partir desta, aprendemos que o processo educativo, tal qual a análise, se dá sob transferência, implica em ir buscar algo no campo do Outro<sup>7</sup>. Para que isto ocorra, é fundamental que haja falta. Freud, ao enunciar a educação como missão impossível, ele não se refere a algo da ordem do impraticável, mas está enfatizando que é preciso àquele que aprende – e talvez a quem ensina - “uma convicção firme da existência do inconsciente”. Com isso não se propõe que todos os alunos e professores se analisem, mas que eles possam levar em conta que há algo no processo ensino/aprendizagem que vai além do campo da cognição, do intelecto, da volição, há algo que escapa, uma vez que estamos falando de linguagem e do desencontro que ela implica. Assim, podemos dizer que o fracasso já está posto de antemão, enquanto um abismo entre o saber e a verdade do sujeito. E nós arriscaríamos a acrescentar aí, um terceiro componente: o conhecimento adquirido no processo escolar.

<sup>7</sup> O Outro (diferentemente do outro, o semelhante) enquanto um lugar “onde está constituída a palavra”, conforme o seminário 3 de Lacan, e mesmo como “tesouro do significante” (Sem. 11).

Os valores transmitidos pela família ou por aqueles encarregados por seus cuidados estão na base da formação do sujeito<sup>8</sup>. O sujeito escolar é, antes, aquele que carrega em sua mochila, uma história particular que tem relação direta com o lugar onde ele está inserido no desejo materno, como operou para ele a função paterna e quem é ele enquanto resto desta operação, como orienta Jacques Lacan<sup>9</sup>. Assim, aquele que “fracassa” não deve ser visto apenas como um infortúnio ou como aquele que presentifica o “fracasso” de quem ensina ou, ainda, apenas como uma patologia escolar, nem muito menos ser excluído. Mas é preciso ter como preceito básico, o que Lacan (1998) afirmava que, para levar adiante um tratamento com uma criança, é necessário pensá-la enquanto aquela que responde ao que haveria de sintomático na estrutura familiar na qual está inserida. Nesse sentido, em se tratando de neurose<sup>10</sup>, o sintoma da criança representaria a posição de verdade do casal parental (LACAN, 1969).

Mesmo não se dedicando às análises com crianças, Freud tomou como paradigma, a família, para falar do Édipo, preceito central da psicanálise, fazendo uma relação desta com o sintomático. Por sua vez, Lacan, desde os seus primeiros escritos, como em ‘Complexos familiares’, afirma que “a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura”. Nesse texto, ele enfatiza que a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos e na aquisição da língua. Ao longo do tempo, o modelo arcaico de família vem se modificando radicalmente, surgiram novos modelos de estruturação onde o pai já não ocupa mais o lugar de referente simbólico que dá suporte à lei<sup>11</sup>. Em decorrência dessa queda do pai enquanto lei que organiza, nos deparamos com a queda da família, enquanto semblante do que agregava, que fazia laço, pois abalou a sobrevivência do casal. Apesar disso, Lacan (1993) lembra que “mesmo que as recordações da repressão familiar não fossem verdadeiras, seria preciso inventá-las, e não se deixa de fazê-lo”, para afirmar que, diante do declínio do pai, como vemos na atualidade, é preciso “inventar novos estilos de relações, inventar famílias”.

Para finalizar, gostaríamos de destacar o lugar do psicanalista como aquele que acolhe o que se instaura no limite entre o patológico, o pedagógico e o psicológico, nas entrelinhas do “fracasso” no processo educativo. Que ele possa operar possibilitando a esse

<sup>8</sup> Destacando que o termo sujeito é atribuído à Lacan, que o utiliza a partir do discurso linguístico, filosófico e jurídico.

<sup>9</sup> Psicanalista francês

<sup>10</sup> Estamos falando aqui de estrutura neurótica, segundo Lacan.

<sup>11</sup> O Nome-do-Pai enquanto significante fundamental que dá identidade ao sujeito, o nomeia, o insere na ordem simbólica (Evans, D.)

sujeito/problema, sintomatizar o que tem se apresentado como “fracasso” – ou qualquer outro nome - a colocar palavras ali onde impera o impasse, o sofrimento, o sem sentido, na busca de uma nova significação, menos mortífera, que o mova numa via de construção de saber.

Da impotência ao impossível, não enquanto impraticável, mas como o que funda a lógica que constitui a natureza humana, numa dialética falo/castração, segundo a psicanálise. Quer dizer, seja na clínica ou em um trabalho na escola, que o analista, a partir de uma escuta diferenciada, propicie a mobilização desse sujeito em busca do desejo, quebrando o “gesso” dos nomes a ele atribuídos.

Na atualidade, convivemos com uma “inclusão/inserção-mania” que prescreve formas de atuar com determinados sujeitos, atendendo a um discurso social que não dá lugar ao um a um. O discurso imposto pelas políticas de inserção dispensa a singularidade e as condições de cada um. Tem no horizonte, apenas o imperativo: “é imprescindível incluir”. Sim, mas o que é inclusão? Incluir quem aonde?

A palavra incluir, em sua forma de abrangência, abarca vários significados: inserir, colocar, encaixar, intercalar... Ao mesmo tempo, socializar tem a ver com coletivizar, com despertar nos sujeitos o sentimento coletivo, de solidariedade social e de cooperação, além de ser um processo de adaptação de um sujeito a um grupo social...<sup>12</sup> Elucidamos, então, que socializar é inserir no social, aquele que foi excluído, por ser estigmatizado.

“O desejo de inserção é, no ser falante, um desejo fundamental. O ser falante deseja se inserir<sup>13</sup>”. Assim Miller aborda o tema da inserção/desinserção, articulando com o que Lacan chamou o discurso do Outro, que implicaria em comunicação, em troca e inversão de mensagens. Isto nos dá a indicação de que o social é radicalmente, a raiz. Mas, para se pensar a desinserção, é preciso falar de lugar, o que remete a espaço métrico, ao lugar que se tem em relação ao dos outros, que é muito importante para cada um. Se aí se produz uma troca, sabe-se dos problemas que isso pode produzir em um sujeito. Miller afirma que “fazer parte, pertencer, a clínica nos mostra a que ponto isto é importante para cada um”<sup>14</sup> e que quando o sujeito perde isso, advém patologias de todo tipo, pois toca o ser, toca o objeto *a*.

<sup>12</sup> Dicionário Houaiss Eletrônico

<sup>13</sup> Miller, J-A. Du désir d’insertion, et Autres themes, in Désirer s’insérer?

<sup>14</sup> Miller, J-A. Idem

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como acolher essas a angústia desses sujeitos sem cair no “como todo mundo”, que aponta Miller, ao falar do discurso do mestre que quer sempre a mesma coisa para todos<sup>15</sup>? Se não se trata de um forçamento autoritário de submissão ao discurso do mestre, como podemos pensar essa prática sem cair no standard da “saúde para todos”, mas também não focar apenas em uma determinada fatia do “bolo” escolar? Pensamos ser necessário que os dispositivos que se ocupam da educação hoje coloquem o centro de gravidade no um a um, o que vai na direção contrária do imperativo de socializar, incluir – a todos ou alguns - a qualquer preço.

A partir destas elucubrações, podemos concluir que cada criança é “especial”, uma a uma, e como tal, também quer se incluir na inclusão proposta pela Legislação Brasileira (LDBEN 9394/96) que reivindica um espaço para as chamadas crianças especiais. Ou seja, é preciso refletir e encontrar saídas para o que tem sido um dos maiores acionadores do abandono escolar: o chamado “fracasso” e suas consequências.

Santiago e Assis (2015) afirmam que é a própria criança em situação de fracasso [escolar] que pode esclarecer sobre o que se manifesta como dificuldade de aprendizagem. Enfim, a proposta é incluí-la no seu processo e dar-lhe a palavra para que fale e não apenas seja (mal) falada. É, ainda, insistir numa singularidade que dê lugar a seus impasses, não necessariamente como “fracasso”, mas como um caminho que abra as portas do desejo, a ser construído um a um. numa aposta que a vontade – como consequência - seja retomada.

## REFERÊNCIAS

- ASSOUN, P-L. **Freud & Nietzsche**. Semelhanças e Dessemelhanças. São Paulo: Editora Brasiliense, 2ª edição, 1991.
- BERKOFF, Mirta. **La família y los goces en la actualidad**. Em **Carretel 7**, Grama Ed, nov.2005.
- BAUMAN, Zigmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- COHEN, R. H. P, **A lógica do fracasso escolar** – psicanálise & educação. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.
- DUROZOI, G. e Roussel, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1996, 2ª edição.

---

<sup>15</sup> Miller, J-A. Sutilezas analíticas.

FREUD, S. **Análise terminável e interminável.** Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise Silvestre.** Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

LACAN, Jacques. **Nota sobre a criança.** Em Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASSON, J. M. Carta de 1º de fevereiro de 1900, **In:** A Correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887-1904. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

\_\_\_\_\_. **Du désir d'insertion, et autres themes, em Désirer s'insérer?** Revista do Les Feuilles du Courtil, Psychanalyse et institution, nº 31, 2009.

OLIVEIRA, Adriana Carla Silva de et al. **Manual de normalização bibliográfica para elaboração de monografia.** Natal: Universidade Potiguar, 2006. (Coleção Documentos Normativos da Universidade Potiguar: Série Laranja: Regulamento e Normas das Atividades Acadêmicas, v.1).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise.** Rio de Janeiro: Campo Freudiano do Brasil, Jorge Zahar Editor, 2005.

SANTIAGO, A. L. e Assis, R. M. **O que esse menino tem?** Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

SILVA, Aline M<sup>a</sup> V. B. da. **A concepção de liberdade em Sartre.** Vol. 6, nº 1. 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/alinesilva.pdf> Acesso em: 08, junho, 2019.



## **SEXUALIDADES DISSIDENTES NO ESPAÇO ESCOLAR: DISCUSSÕES PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA E PELOS DIREITOS HUMANOS.**

Pollyanna Rezende-Campos <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo visa propiciar maior aproximação entre conceitos, atitudes e reflexões a cerca da representação de corpos e sexualidades dissidentes no espaço escolar. Com o intuito de abrir diálogos e proporcionar integração na cultura da paz e de vivências mais respeitadas, tolerantes e promotoras de Direitos Humanos, assim como distanciar-se de práticas preconceituosas e violentas a fim de compreender e saber conviver com as diversas formas de identidades de gêneros e sexualidades dentro do ambiente escolar. Foi desenvolvido a partir de uma metodologia qualitativa baseada em observações empíricas participativas do cotidiano escolar, acrescenta-se revisão sistemática de literatura envolvendo categorias relativas ao estudo com ênfase nas Ciências Sociais e Humanas, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com dez jovens de 18 a 24 anos. Os resultados demonstram que a maioria dos jovens tem vivências e experiências altamente intolerantes com agravos em situação de violências sobrepostas e cotidianas que comprometem o aprendizado e as relações interpessoais nos diversos convívios sociais, fazendo-se emergente a prática de pedagogias transgressoras a fim de (re)construir “saberes de desaprendizagens” para a promoção emancipatória de uma Educação para e pelos Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Sexualidades Dissidentes, Pedagogias Transgressoras, Direitos Humanos e Educação.

### **INTRODUÇÃO**

A escola é um lugar que abarca grandes complexidades e muitas interações, com demarcação de identidades e estilos, muitas vezes antagônicos, o que promove toda a pluralidade presente nesse ambiente. Por vivenciar esse território tão diverso, as pessoas tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais e culturais, pois são neles que se estabelecem importantes alianças relacionais.

Ao passo que a escola é um dos ambientes onde acontecem inúmeras das experiências e vivências, sobretudo, das sexualidades, é onde deveria abrigar todas as possíveis diversidades configurando-se num ambiente plural e inclusivo. Mas, sua realidade é ainda,

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Família na Sociedade Contemporânea através da Universidade Católica do Salvador/UCSAL. Integrante do núcleo de estudos sobre Direitos Humanos (NEDH/UCSAL) e do Núcleo de pesquisa e extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NUCUS/UFBA). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia. E-mail: [pollyannarcampos@gmail.com](mailto:pollyannarcampos@gmail.com)

insistentemente, um local preconceituoso e hegemônico, característica essa que advém dos primórdios de uma sociedade colonial e patriarcal, machista e sexista. A relevância de refletir sobre as relações sociais na escola remete a Paulo Freire:

[...] as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas. (FREIRE, 1995, p. 13; grifos nossos).

É um território, de idas e vindas, encontros e desencontros, contatos, diálogos, discussões, dos mais variados sentidos, que precisa acolher todas as pessoas que nela adentra, especialmente, as que se isolam e não se sentem ou não permitem ser acolhidas.

Para ser coerente, a educação deverá seguir este impulso, contribuindo para ver o Outro, esteja ele onde estiver, como um ser humano com quem devemos colaborar, que nos ajuda a crescer e que nos dá a alegria de o ajudarmos. Trata-se de uma educação cosmopolítica, ao serviço da sensibilidade em relação ao outro, investindo na solidariedade e na celebração da amizade, na fidelidade, lutando contra a passividade e contra os lugares marcados do Outro. Trata-se, enfim, de uma educação criativa, exigente e rigorosa, interessando-se por todos, mesmo por aqueles que não se interessam por ela. (ESTÊVÃO, 2011, p. 18 – grifos nossos).

O papel social da escola deveria ser colaborativo, de fundamental importância para promoção da igualdade, enfrentamento de todas as formas de discriminação e a promoção de bem estar de tod@s. Porém, muitas vezes, não consegue cumprir a função desse local que deveria abrigar tanto as individualidades, quanto todas as diversidades, que se esforça em estabelecer uma ‘educação cosmopolítica’, pois é engessada em normas, em regras e parâmetros taxativos, advindos da cultura patriarcal, machista e sexista.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2003, p.57 - grifos nossos).

Decorre daí a necessidade de desvelarmos as relações sociais que são estabelecidas na escola tais como elas acontecem mesmo, e assim, poder pensar numa educação emancipatória e efetiva para a prática plena da democracia, dos Direitos Humanos e da justiça social. (ESTÊVÃO, 2011).

Para tanto, a escola deve de alguma forma cumprir seu papel social de estar atenta e proporcionar diálogos para assim, fomentar e (re)construir uma formação crítica, transgressora e capaz de promover uma educação que seja a “chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social” (FREIRE, 2001, p. 98).

Sendo a educação uma ponte, que pode e deve interligar o desenvolvimento com a promoção das diversidades, com as rupturas de estereótipos, para evitar a catalisação de violações e disseminação de preconceitos, o que percebemos é que a escola tem falhado muito em um dos seus papéis: o de ser um espaço democrático, político, palco de liberdade, reflexão e discussão, como preza a práxis de uma pedagogia transgressora.

Por tanto, “abandonar pedagogias de encarceramento, de controle, racistas, machistas, transfóbicas, lesbofóbicas, homofóbicas, classistas, pode construir um caminho de cura no processo de ensino e aprendizagem”. (FONTES & SOARES, 2019, p. 27) e se aproximar de uma pedagogia freiriana que preze a “educação como prática da liberdade” e como bem sinaliza Bento (2011), poder a partir de diálogos e debates críticos perceber que a escola é local privilegiado “onde se aprende que a diferença faz a diferença”.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado<sup>2</sup> intitulada *Juventudes em Trânsitos: Conflitos e subversões do (cis)tema heteronormativo no contexto familiar e escolar em Salvador*, e tem como objetivo propiciar maior aproximação entre conceitos, atitudes e reflexões a cerca da representação de corpos e sexualidades dissidentes no espaço escolar.

Com o intuito de abrir diálogos e proporcionar integração na cultura da paz e de vivências mais respeitadas, tolerantes e promotoras de Direitos Humanos, assim como distanciar-se de práticas preconceituosas e violentas a fim de compreender e saber conviver com as diversas formas de identidades de gêneros e sexualidades dentro do ambiente escolar, o estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem epistemológica crítica e de metodologia qualitativa, com base em observações empíricas participativas e integradas ao cotidiano escolar. Acrescenta-se revisão sistemática de literatura envolvendo categorias relativas ao estudo com ênfase nas Ciências Sociais e Humanas.

---

<sup>2</sup> Aprovação pelo CEP/UCSAL, em 23 de abril 2018, com Número do Parecer: 2.613.829, com CAAE 86628518.0.0000.5628.

A construção do projeto se deu a partir da observação de jovens regularmente cursando o ensino médio, num determinado colégio da rede pública de Salvador. É perceptível na escola em questão o quão tem sido crescente o número de jovens que se afirmam e conseguem vivenciar suas sexualidades de forma mais explícita, mesmo que ainda sofrendo muitas retaliações e atitudes preconceituosas por todos os lados que os cercam.

Para participação das entrevistas semiestruturadas buscou-se iniciar uma aproximação com possíveis participantes através da identificação de pessoas autodeclaradas socialmente e que já faziam o uso de nome social. A partir daí, para se chegar a@s demais participantes – totalizando sete jovens de 18 a 24 anos – utilizamos a técnica de amostragem da ‘bola de neve’ que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede, protegendo e promovendo visibilidade de grupos por solidariedade, aproximações e convivências, surgindo assim, indicações de outr@s possíveis participantes.

Como medidas protetivas e cautelares – conforme o Código de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – as entrevistas ocorreram em espaços privativos, garantindo confidencialidade e anonimato (cada participante fez a escolha do próprio codinome presente na escrita, a fim de que possam se identificar ao ter contato com os resultados da pesquisa).

E para análise dos dados utilizamos o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

## **SEXUALIDADES DISSIDENTES NO ESPAÇO ESCOLAR**

Se considerarmos que a sexualidade é inerente à vida humana, o ideal seria que esse tema fosse conversado abertamente, de modo que as pessoas tivessem/adquirissem maior consciência dos seus direitos sexuais e reprodutivos, exercendo-os em sua plenitude, de forma responsável, respeitando as condições e escolhas de outrem.

Entretanto, frente às problemáticas regidas por regras de moralidades, preconceitos e grandes tabus que ainda cercam as discussões a cerca da diversidade de gênero e sexualidades, mesmo parecendo que tenham ganhado mais espaço na atualidade, seja por meio virtual ou midiático, seja pela inserção dos debates no campo educacional e acadêmico, ainda nos deparamos cotidianamente com fortes resistências e muitas interlocuções altamente nocivas e preconceituosas, onde prevalece o desrespeito e a desumanidade.

Emerge daí a necessidade e relevância de ocupar assento e eixo programático dentro do ambiente escolar e da educação formal que “além da prevenção, a escola pode colaborar

com o pensar sobre vários constituintes da sexualidade e evitar violências em seu nome”, pois no contexto escolar circulam as mais diversas curiosidades e anseios ligados à sexualidade, e este “é tema que tem prioridade para os jovens, que provoca debates, polêmicas, interesse e atenção” (CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004: 38 e 305).

Como formas de prevenção às violências, preconceitos, discriminações e intolerâncias, é imprescindível conhecer e dialogar com os conceitos que envolvem a temática e apropriar-se dos mesmos na busca de um entendimento geral, que possibilitará uma vivência harmoniosa, livres das amarras e normatividades cisheterossexistas.

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2017, p. 108 - grifos nossos)

É a partir do reconhecimento e da legitimidade de suas diferenças que se tem cada vez mais a percepção do importante papel estratégico da educação para a diversidade. Entretanto, a pluralidade passa a ser vista como um fator essencial para garantia da inclusão, promoção da igualdade de oportunidades e enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade, valorizando e intensificando a experiência interativa dentro das dimensões dos Direitos Humanos e da Pedagogia Crítica.

Por outras palavras, a aceitação e respeito pelo Outro na sua singularidade (individual e social), a interdependência significativa, a importância da emoção ou dos actos perlocutórios (retórica), o direito do Outro contar a sua história ou de dar o seu testemunho com a mesma autoridade e o mesmo valor do ponto de vista da situação comunicativa, tornam-se elementos-chave ou o modo essencial da democracia comunicativa, possibilitando, deste modo, uma maior atenção à ética do cuidado assim como aos direitos humanos enquanto expressão suprema do cuidado e da solidariedade para com o Outro. (ESTÊVÃO, 2011, p.20 – grifos nossos).

Possibilitar e promover o direito do “Outro” a contar sua própria história e vivenciar uma ‘democracia comunicativa’ como denominou Estêvão (2011), é uma tentativa de desmistificar as diversidades sexuais e identitárias excluídas, por não se ‘enquadrarem’ na lógica (perversa) do dito ‘normal’, ‘natural’ ou ‘socialmente aceito’. Deste modo, investir na (re)construção de ‘novas verdades’, para que esses “Outros” que subvertem os ‘modelos privilegiados’ definidos e legitimados, não permaneçam como pessoas apagadas, silenciadas e ocasionalmente violentadas.

Ao trazer à tona as vozes culturalmente silenciadas, ouvir e narrar histórias de vidas não contadas, possibilita-se a (re)formulação de ‘novas verdades’, contrapondo às historicamente (im)postas. Sendo, portanto, um ato político e democrático, indispensável para a práxis pedagógica em prol de uma educação para e pelos Direitos Humanos.

**“As piadinhas que a gente ouve e vive todos os dias, sempre é muito passado sabe... Eles não prestam atenção nessas questões que nós estamos vivendo... a gente vive numa sala com 40 pessoas, por durante um ano de convívio e... Às vezes a gente passa um ano todo, todos os dias sofrendo agressões, todos os dias! São agressões tão constantes que desmotiva a gente estar na sala de aula... E a gente vê esse cuidado em outras questões, em outras questões como o racismo, a questão da... De outros tipos de preconceitos e de agressões, mas quando é voltado para a sexualidade, eu como aluno e gay, eu percebo que os professores não ligam, não se importam, e muito pelo contrário, até incentivam! Eles sempre fazem algumas piadas também e isso acaba incentivando... E a gente começa a... Não saber nem a quem recorrer, a verdade é essa! Tipo... A gente não sabe... Eu sofro essas agressões, mas... A quem eu vou recorrer, a quem eu vou eu vou procurar, a quem eu vou pedir ajuda? Porque como eu falo, a família já não ajuda, o colégio também não ajuda, e como é que vai ser? Que estrutura eu vou ter pra conseguir me apoiar? Pra conseguir me formar e conseguir alcançar meus objetivos? Sabe? Então é muito duro! Muito duro, muito duro mesmo!”** (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos – destaques nossos).

Sentimentos de lutas individualizadas, de batalhas solitárias são frequentemente vividos, sobretudo no ambiente escolar onde as relações se traduzem em situações conflituosas, seja nas formas mais agravadas de agressões físicas, ou desveladas em formatos sutis, como as práticas tão cotidianas de violências simbólicas (pré)anunciadas através das ‘piadinhas’, ‘brincadeiras’, comentários e insinuações.

Atitudes assim são amparadas pela ausência de estratégias educacionais voltadas ao respeito e valorização da dignidade às diversas formas de manifestações de gêneros e sexualidades. Ficando sem respostas os questionamentos extraídos da fala de Pedro: Quem procurar? A quem recorrer? A quem pedir ajuda, se a família não compreende e na escola, os próprios professores, a direção e a coordenação acabam incentivando as práticas agressivas?

**“Olha é muito difícil quando você não tem o apoio de alguém, mas se não tentar... não consegue! É só querer pra gente conseguir as coisas, é difícil, é muito complicado! Eu fico triste com todos os olhares, mas é a vida que segue... O colegial... Ele não vai durar para sempre! Eu só tenho mais dois anos aqui só! Eu sei que isso aqui vai passar, que uma hora vai acabar! Por isso que eu não me importo tanto assim! Acho que é o que me conforta! É isso! O colegial tá sendo difícil? Tá! Mas pra todo mundo é! E pra mim não é diferente. Eu acho que pra mim é um pouco mais difícil ainda... Mas tá tranquilo! Eu aceito**

**quem eu sou e tenho que enfrentar!”** (FABIANA, Homossexual feminina, 18 anos – destaques nossos).

A permanência e prosseguimento do processo de escolarização passam a ser dos mais complicados encontros, pois se tornam “territórios hostis para se viver as diferentes expressões das homossexualidades e as identidades de gênero não normativas.” (GROSSI, FERNANDES e CARDOSO, 2017, p.165).

**“Eu não gosto quando as pessoas me olham estranho... E muitas delas fazem isso... Até amigo, que se diz amigo né? É constrangedor... Tipo, certo dia na escola, numa aula... A professora me chamou por Ele, tipo, eu gostei muito da atitude dela... Pensei, enfim alguém me entendeu! Mas aí um menino falou logo, bem alto, é ELA professora! Tipo, todo mundo começou a falar aí o povo todo começou a me olhar e rir... Tipo aí eu fiquei todo sem graça! Eu não falei nada! Eu saí! Foi isso, eu abaixei a cabeça com vergonha e tipo... Saí da sala!”** (ABEL, Transgênero masculino, 18 anos - destaques nossos).

O constrangimento cotidiano vivenciado e marcado por esses corpos quando comumente são inferiorizad@s ou reprimid@s criam situações de intimidações, que desmotivam a frequência nas aulas e no próprio ambiente escolar.

O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. (BENTO, 2011, p. 551)

A hostilidade vivenciada por essa desobediência, sobretudo no ambiente escolar - onde se reforça e impulsiona o cumprimento da heteronormatividade e das normas inteligíveis de gêneros e sexualidades - é uma grande propulsora das invisibilidades desses corpos.

É necessário ainda, descortinar a evasão e traduzi-la em ‘expulsão compulsória’ que consiste no “desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar” (Bento, 2011, p. 555). Eliminação essa, ocasionada pela rejeição e repulsa cotidiana às performances, aos modos de ser e viver, ao descumprimento de normas essenciais – como o uso do nome social. Assim, aumenta-se a cada dia o desafio da escola de promover na sociedade a cultura do respeito, caso contrário, como sinaliza Bento (2011), ela passará a ser o local onde se aprende que a diferença faz a diferença.

“A professora falou assim: Aluna nova? Aí eu: humrum... **Aí na hora da chamada ela chega se assustou quando ela chamou meu nome de registro e eu: Eu!! Ela me olhou assustada, com aquela cara sabe? E eu... Ai me Deus... Por que eu preciso passar por todo esse constrangimento?** Aí depois o diretor foi e falou comigo que eu podia **ir na diretoria colocar o nome social...** E colocar na caderneta, aí eu fui! **Bem melhor!**” (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos – destaques nossos).

Se a violência escolar é construída a partir de situações e experiências vivenciadas por alunos, ela também pode ser (des)construída com estratégias de proteção, combate e prevenção, que possibilite uma Educação pautada nos Direitos Humanos, uma vez que: “Aprender a conviver é um seguro de habilidades sociais para o presente e para o futuro; é, portanto, um indicador de bem-estar social.” (ORTEGA-RUIZ, 2002, p. 22 – grifos nossos).

De todas as narrativas obtidas nesse estudo foram categorias como o preconceito e a discriminação que estiveram mais presentes. Por isso, é necessário e urgente uma ampla discussão da temática tanto no âmbito doméstico familiar quanto nas escolas, para possibilitar que as pessoas que não estão dentro das normas preestabelecidas não vivam “vidas precárias” e não vivíveis. (BUTLER, 2015).

Então, faz-se necessário compreender que as identidades vão sendo (re)formuladas e (re)construídas dentro dos discursos, no âmbito dos constructos pessoais e sociais, impossíveis de serem dissociados. Estes, por sua vez, são demarcados e aprisionados pelo machismo, racismo e heterossexismo, que faz com que as pessoas se sintam inferiorizadas, diferenciadas e excluídas, ‘fora’ do que é dito ‘aceito e normal’, conforme as narrativas abaixo relacionadas:

“A culpa é da sociedade mesmo! Ela é a culpada em ‘por’ isso na minha cabeça, eu não me achava assim, tipo... sei lá eu não me acho... não sei, é porque **o povo fala tanto e julga tanto que acabei colocando isso na minha cabeça e me acho... sei lá diferente!**” (ABEL, Transgênero masculino, 18 anos – destaques nossos).

“Aí é horrível você passar. Eu chegava aqui e passava pelos corredores e **todo mundo ficava olhando, ou então tem alguns que fazem até chacota. É horrível? É!** Você ser julgada por uma coisa que você goste, é diferente? É! **É uma coisa diferente? Sim!** Não nego, mas não é aquele, não é um pecado! Que poxa... você acha que eu que escolhi? **Se fosse uma escolha, ninguém ia optar por isso, por que só sofre!** Poxa... se é com a minha vida? **Eu não ‘tô’ interferindo na vida de ninguém! É comigo! É comigo! Se for de pagar pelas consequências, quem vai pagar não sou eu? Se for de ir pro inferno, não sou eu que vou? As pessoas se importam muito e o pior... Falam muito da nossa vida!**” (FABIANA, Homossexual feminina, 19 anos – destaques nossos).



A norma que a sociedade culturalmente impõe sobre as pessoas funciona como regulação de seus modos de vida. Corpos ou comportamentos que não se ‘encaixam’ em tais normatividades são vistos/considerados como diferentes ou anormais. E por serem cotidianamente apontados internalizam que realmente são. Entretanto, algumas diferenças são completamente aceitas e normalizadas, mas outras são produções socioculturais e tendem a ser vistas como desvios, estranhas, diferentes ou inteligíveis.

**“Eu não escolhi ser assim.** Eu não escolhi ser diferente, porque essas pessoas fazem isso comigo? Por que muitas pessoas falam assim: ‘aquele viadinho... virou viadinho’ E sabe? A gente não vira! **A gente é assim, a gente nasce assim, a gente não escolhe ser aquilo entendeu?** Tipo, a gente tem que aceitar a nossa condição, mas também não pode ser visto como doença é uma condição que a gente aceita da nossa forma de ser, da nossa forma de agir” (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos – destaques nossos).

**“Eu me culpo, por que sei que é errado.** Então fico sem querer fazer algo por que sei que é errado, mas ao mesmo tempo não quero me separar dela, pois sei o quanto estar com ela me faz bem”. (ABACAXI, Jovem Confusa, 19 anos - destaques nossos).

**“Eu digo assim, meu Deus eu não mudo, eu devo ser a pessoa mais desgraçada do mundo, porque todo mundo muda. E eu não mudo!** Um ladrão deixa de roubar, uma prostituta deixa de se prostituir e eu não deixo de ter vontade de ficar com homens [...] meu Deus eu tenho que ver que o que tá acontecendo, se **o erro sou eu** ou se não tem nada errado e eu tenho que continuar do jeito que eu tô, **porque não tá normal isso.**” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos – destaques nossos).

Uma (re)ação comum no processo da construção identitária é a culpabilidade em “ser assim”, ao se considerar ‘errado’, ‘anormal’ ou ‘abjeto’. Bento (2017, p.49) traz a “Abjeção como uma potente categoria nos estudos voltados para a compreensão do lugar reservado socialmente aos corpos sem inteligibilidade social”. Dificilmente apareceriam sentimentos contrários, já que essa é uma característica da heteronormalidade compulsória – domínio na nossa cultura machista, sexista e trans-lesbo-homofóbica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desconstrução do preconceito e a promoção de uma práxis para e pelos Direitos Humanos são caminhos ainda a serem matizados e percorridos no campo da Educação. Para tanto, a inclusão de sexualidades dissidentes e de suas respectivas representatividades nos mais variados espaços educativos tem o objetivo de promover uma desestruturação da norma

cisheterohegemônica. Para além da ruptura dos silenciamentos e a deflagração de protagonismos dissidentes, de sorte que os sujeitos, em toda a sua diversidade, possam existir sem que precise de autorizações ou aceitabilidade de quem quer que seja para ocupar os mais variados espaços.

Os resultados demonstram que a maioria dos jovens tem vivências e experiências altamente intolerantes com agravos em situação de violências sobrepostas e cotidianas que comprometem o aprendizado e as relações interpessoais nos diversos convívios sociais, fazendo-se emergente a prática de pedagogias transgressoras a fim de (re)construir “saberes de desaprendizagens”<sup>3</sup> para a promoção emancipatória de uma Educação para e pelos Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia & SILVA, L. B. S. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2011, vol.19, n.2, pp.549-559. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>> Acesso em: 15 Ago. 2018.

BENTO, Berenice. Por uma Sociologia das abjeções, in: **Transviad@s: gênero, sexualidade e Direitos Humanos**. Salvador: EdUFBA. 2017. pp. 45-. 52.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ESTEVÃO, Carlos Antônio Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12296/8737>> Acesso em: 19 ago. 2018.

SOARES, Maiana Rocha & FONTES, Ramon. **Pedagogias transgressoras**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

<sup>3</sup> De acordo com (THÜRLER, 2019, p.18) “saberes de desaprendizagem”, rupturas com as convicções modernas, mudanças de pensamento, oposição às pretensões epistemológicas da modernidade que se alicerçam na racionalidade e na objetividade como fonte de produção de verdade absoluta, da noção mesma de cultura universal, cujos objetivos estão na pretensão de emancipar a humanidade à luz da razão.



FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GROSSI, M. P., FERNADES, F.B.M. & CARDOSO M. **Sexualidades, juventude e representações docentes**: uma etnografia em escolas públicas de Santa Catarina. Florianópolis: Copiart, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ORTEGA-RUIZ, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

THÜRLER, Djalma. **Sexualidade e políticas de subjetivação no campo das artes**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências: Superintendência de Educação a Distância, 2019.

## **POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR**

Janice Nascimento Barbosa <sup>1</sup>  
Maria Anilde do Nascimento Silva <sup>2</sup>  
Rizzardo Roderico Pessoa <sup>3</sup>

### **RESUMO**

O artigo discute o contexto de desigualdade, e como ele se constitui diante da atual realidade educacional. A pesquisa questiona qual a relação da pobreza na educação, e quais implicações essa relação traz ao processo de aprendizagem, buscando definir o papel da instituição na educação, assim como a responsabilidade dos profissionais envolvidos na área. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que contou com um levantamento bibliográfico no qual buscou-se produções acadêmicas que abordassem o tema. Para levar a efeito este estudo utilizou-se, como técnicas de pesquisa, observação, análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevista. O sujeito desta pesquisa é a diretora da Escola Municipal Francisco Nobre da Costa, localizada no distrito de Serra Pelada-em Taipu/RN. Os resultados apontam para um novo processo de organização de novos métodos de atuação da gestão. Essa construção tende a criar um laço efetivo entre alunos e instituição, fazendo com que a escola possa estar à frente dos processos de transformação social.

**Palavras-chave:** Desigualdade Social. Pobreza. Educação.

### **INTRODUÇÃO**

O presente relatório e os resultados apresentados nessa discussão fazem parte do desenvolvimento de uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Francisco Nobre da Costa em Taipu/RN, durante o período de fevereiro a março de 2019, quando da participação do Curso de Aperfeiçoamento *Latu Senso* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, organizado pelo setor de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A intensão dessa pesquisa é investigar a relação estabelecida entre pobreza, desigualdade, e a escola como instrumento de reprodução ou transformação social, além do processo de aprendizagem diante das condições das diversas vulnerabilidades apresentadas no ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada do Curso de Aperfeiçoamento em EPDS da Universidade Federal - RN, [jnbarbosa1@hotmail.com](mailto:jnbarbosa1@hotmail.com);

<sup>2</sup> Pós-Graduada pelo Curso de Gestão de Programas e Projetos de Esporte e lazer na escola pelo IFRN, [anilde21@hotmail.com](mailto:anilde21@hotmail.com);

<sup>3</sup> Professor orientador: Mestre em Sociologia, CUEA - MG, [rizzardo21@yahoo.com.br](mailto:rizzardo21@yahoo.com.br)

O conceito de pobreza abordado tem chamado a atenção para as múltiplas faces contidas em seu entendimento, bem como, a maneira que a mesma atinge a sociedade, no sentido de que a pobreza vai muito mais além do que a ausência de renda. E para dar destaque a essa problemática grave, que afeta a maior parte da população brasileira, buscamos realizar uma análise das relações contraditórias que expressam tensões ideológicas, políticas e econômicas que se apresentam na execução das políticas sociais. Partimos do princípio que essas tensões próprias de uma sociedade capitalista, inviabilizam a universalização dos direitos sociais e igualdade de acesso, e assim naturalizam-se as desigualdades sociais.

A metodologia deste estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a saber, um estudo de caso, que contou com duas etapas: na primeira etapa foi realizada um levantamento bibliográfico em busca de produções acadêmicas que discutem o tema. A pesquisa bibliográfica é de suma importância para o desenvolvimento das investigações, pois a partir dela é possível alcançar subsídios teóricos para orientar as reflexões dos dados coletados. A segunda etapa configurou-se no levantamento dos dados por meio de observações dos documentos da escola, aplicação de questionário e entrevista com a Diretora da Escola Municipal.

Estruturalmente o texto está organizado em três partes: a primeira levanta a discussão teórica sobre as condicionalidades da educação, e os conceitos de pobreza e desigualdade social considerados neste trabalho, em seguida são apresentadas as descrições sobre as tarefas da pesquisa, buscando fazer um diálogo com a proposta teórica acerca dos espaços de reprodução da pobreza e a realidade social a qual a escola está inserida. Na parte final são apresentadas as respostas obtidas através da dinâmica estabelecida entre as percepções da realidade e a discussão teórica, fazendo com que os resultados encontrados fomentem as contribuições para esse campo de análise.

Como aporte teórico recorreu-se aos estudos de: Arroyo (2010); Leite (2015); Lakatos (2003) e Gil (2008), entre outros que dão suporte para a reflexão entre pobreza, desigualdade social, e o papel da educação na construção da cidadania.

## **2 A ESCOLA COMO AMBIENTE DE TRANSFORMAÇÃO: ASPECTOS RELACIONADOS AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO**

Nos últimos anos, a relação estabelecida entre a pobreza, desigualdade social, e a educação tem ocupado um lugar de maior destaque no debate contemporâneo. Isso porque,

infelizmente os indicadores sociais e educacionais revelam, que as oportunidades educacionais no Brasil não são iguais para todos os grupos sociais e étnico-raciais. Há uma diferença bastante significativa entre ricos e pobres, brancos e negros na garantia de direitos e ao acesso a estes.

A pobreza que afeta a infância e a adolescência tem múltiplas dimensões, que ultrapassa a questão do dinheiro, ela é resultado da inter-relação entre privações, exclusões, e as diferentes vulnerabilidades a que meninos e meninas estão expostos. No Brasil, quase 27 milhões de crianças e adolescentes (49,7% do total) têm um ou mais direitos negados. Os mais afetados são os negros, vivendo em famílias pobres monetariamente, moradores da Zona Rural e das regiões Norte e Nordeste. Só a política de Educação abarca um percentual de 20, 3 de crianças e adolescentes que têm esse direito violado, mesmo tendo sido garantido nos ordenamentos jurídicos como fundamenta (UNICEF, 2018).

A educação é considerada um dos principais instrumentos que carrega as promessas relativas a transformação da realidade dos cidadãos e ao desenvolvimento social e individual, revertendo na melhora da qualidade de vida e na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, evidenciamos que a educação formal brasileira ainda não contempla as expectativas dos grupos menos favorecidos. As escolas públicas não apresentam o mínimo de infraestrutura, contribuindo com mecanismos que mantêm as desigualdades na educação. Sobre esse termo Leite comenta, que:

Logo, a escola pública, que deveria ser igual para todos, acaba por reproduzir e reforçar as desigualdades econômicas, sociais e políticas presentes em nossa sociedade. O processo de escolarização, ao longo da história, foi também o processo de aniquilamento de muitas culturas tradicionais, com suas formas distintas de pensar e viver o mundo, trazendo, como consequência, um rastro de violência e autoritarismo cultural e social (LEITE, p. 16, 2015).

Dessa forma, é visível, que as desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro atingem com maior intensidade os sujeitos pobres e carentes de instrução. Percebe-se, que se garantiu o acesso, porém a qualidade da educação oferecida pouco contribui para tirá-los do lugar de subalternidade a que estão submetidos.

As desigualdades sociais refletidas na educação, influenciam negativamente no acesso, permanência e êxito das classes menos favorecidas. A educação que se pensa democrática ainda não oferece as mesmas oportunidades para todos os brasileiros, como já foi mencionado

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

anteriormente. A esse respeito Brandão (p. 26, 1984) “a educação nega no cotidiano o que afirma a Lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para sua conquista”.

Ademais, a busca pela democratização e universalização do ensino, o caminho escolhido pela escola foi o da imposição de uma cultura escolar, que nada mais é que a cultura dos grupos dominantes propagada como nobre para ser aprendida por todos. E as consequências desse modelo de escola acabam sendo a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não se encaixam nesse perfil de cidadão, ou seja, os marginalizados de nossa sociedade (LEITE, 2015).

A escola em sua função social, exige um comprometimento e uma dedicação com as mudanças ocorridas na sociedade, denunciando as desigualdades, injustiças, opressões e propondo uma educação emancipadora. Leite, em sua fala destaca a respeito que:

Nessa perspectiva, uma escola que se comprometa com a transformação social precisa se posicionar diante das desigualdades sociais, lutando para combatê-las e buscando, junto com os movimentos sociais, construir uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, é preciso que sejam repensadas suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade (LEITE, p. 31, 2015).

A escola precisa e deve ser local de excelência para que os sujeitos escolares aprendam os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Neste sentido, o conhecimento deve fazer sentido para os alunos, o que significa adaptar a teoria a sua realidade de vida. Desta maneira, o conhecimento adquirido passa a fazer sentido e significar um avanço para coibir as desigualdades escolares.

### **3 RESULTADOS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO DOS DADOS ANALIZADOS**

A Escola objeto da pesquisa é uma Escola Municipal da Rede Básica do município de Taipu/RN, localizada no distrito de Serra Pelada, Área Rural (ANEXO A). Possui atualmente 97 matrículas regulares, ministrando aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de acordo com a Lei de Diretrizes de Base (Lei nº 9.394/96). A escola começou a funcionar no ano de 1974, na época de sua fundação ela estava inserida num bairro característico de constituição familiar de baixa renda, realidade não muito diferente do atual contexto.

A Escola Municipal Francisco Nobre da Costa, ocupa uma área construída de 30m de comprimento por 18, 50 de largura e uma área livre de 10m. está distribuída entre pavilhões: sala de direção (que abrange a coordenação e sala dos professores); 03 salas de aulas; banheiro masculino e feminino; cozinha; almoxarifado; refeitório e pátio.

Ainda de acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP) a escola possui 05 computadores; 01 aparelho de som; 01 data show; 01 dvd; 01 televisão; 01 impressora; 01 câmera digital e 01 microfone.

Quanto aos docentes e funcionários, o estabelecimento conta com atualmente 14, sendo: gestão; coordenação; cinco (05) professores; dois (02) auxiliares de sala; quatro (04) serviços gerais; um (01) administrativo. Dos professores apenas um é contratado, assim como os auxiliares de sala, o restante do quadro de funcionários são efetivos. Todos residem na própria comunidade, e um no centro de Taipu. Este fato contribui para a escola e profissionais trabalhar as limitações da educação em sua relação com a pobreza, por conhecer a realidade dos alunos.

Os estudantes do colégio moram nos entornos da unidade escolar, em sua maioria absoluta vem a escola a pé, sendo que o trajeto feito pelos estudantes não ultrapassa 2 km. Após uma pequena reestruturação no distrito a partir dos anos 1990, realizado pelo empresário Sebastião Ambrósio de Melo dono da CAMPEL, a única empresa existente na comunidade, 80% das ruas são calçadas, os 20% restantes fazem parte dos entornos da comunidade que foram recentemente ocupados.

A região onde se localiza a escola é um distrito de pessoas simples e humildes, estes em sua maioria trabalham nos desenvolvimentos de atividades ligadas a agricultura. A renda familiar gira em torno de 1 a 3 salários mínimos. Dos 97 alunos matriculados, 85 estão incluídos no Programa Bolsa Família, nessa perspectiva percebe-se que grande parte dos indivíduos (ou famílias) encontra-se dentro do perfil considerados pobres ou extremamente pobres.

Para Leite (2015), as condições de vida das crianças e dos(as) jovens pobres no Brasil deixam à mostra as desigualdades sociais e a falta de concretização de direitos garantidos por lei, como viver com dignidade ou estudar em uma escola de qualidade. O que podemos observar é que inúmeras crianças e jovens de origem popular vivem hoje nos “limites da sobrevivência”, colocando em descoberto a grave desigualdade social presente em nossa sociedade.

Nesta escola não existem grupos étnicos específicos, indígenas, quilombolas, ciganos, MST, entre outros, dados declarados na ficha de matrícula (ANEXO B). Não se sabe se a não declaração de fato é verídica ou falta de conhecimento de suas raízes ou por discriminação ou preconceito de raça.



Não existem na localidade muitas opções de lazer para as crianças, ficando restrita ao ginásio de esportes; o campo de futebol; a própria escola e para que os que participam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo-SCFV, tal serviço faz parte da Proteção Social Básica referenciado pelo Centro de Referência da Assistência Social –CRAS que atende crianças, adolescentes na faixa etária dos 6 a 17 anos e 11 meses. Salientamos que estes espaços ficam localizados próximo da referida escola. Além disso, foi observado que no distrito existem locais bem representativos, que podem ser explorados em aulas de campo.

Segundo entrevista realizada junto a diretora da escola pesquisada Sra Ana<sup>4</sup>, que contou também com aplicação de um questionário com cinco questões abertas<sup>5</sup>. As perguntas tiveram caráter subjetivo, no intuito de verificar quais perspectivas pessoais em relação a desigualdade social, as principais dificuldades enfrentadas pela escola, e como esta e seus docentes conseguem construir estratégias para superarem tais desafios.

Para a diretora a valorização da cultura local é fundamental para que o respeito à dignidade auxilie no processo de aprendizagem, e que ela e os professores compreendem a importância de adequar seus conteúdos didáticos a realidade cotidiana dos alunos. Ainda segundo a diretora:

A desigualdade social no Brasil é um problema grave que afeta grande parte da população, e as principais causas são a ineficiência das políticas públicas e falta de empregos. Acredita ainda que a escola é um ambiente de transformação da realidade, no entanto, existe a necessidade de uma reflexão sobre o conceito pobreza no âmbito escolar (DIRETORA ANA, 2019).

Seguindo com a entrevista a diretora da escola, outro problema que interfere diretamente na aprendizagem dos alunos e não prática profissional são os recursos. Segundo a depoente:

A falta de recursos, que não são suficientes para realizarem o trabalho desejado. A falta de infraestrutura da escola também é determinante, pois não atendem a necessidade da

<sup>4</sup> O nome é fictício para preservar a identidade da mesma.

<sup>5</sup> O instrumento foi composto pelas seguintes questões: 1) Você considera a escola como espaço de reprodução da pobreza, ou de transformação da realidade? 2) quais seriam as causas, em sua opinião, da desigualdade social no Brasil? 3) como você acredita que sua atividade e demais professores da escola pode contribuir para reduzi-la? 4) qual a maior dificuldade da escola atualmente? 5) os pais são participativos na vida escolar dos filhos?

instituição, a biblioteca é improvisada dentro de uma sala de aula que foi desativada, não há brinquedoteca nem parquinho infantil, e os banheiros estão necessitando de reformas (DIRETORA ANA, 2019).

Fica evidente que esses desafios enfrentados não são característicos do lugar tão somente da escola municipal investigada, infelizmente é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, frutos de uma sociedade que sobrevive com as desigualdades desde a época de sua colonização e que tem se agravado diante do modo de acumulação capitalista.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização dessa pesquisa trouxe para a reflexão o levantamento da problemática relacionada a Educação, Pobreza e Desigualdade Social. A proposta inicial foi a de pensar um novo olhar do docente que seja atento e sensível a todos os elementos que estão envolvidos em uma sala de aula, com base no reconhecimento dos sujeitos escolares em sua complexidade, e que as estratégias de ensino aprendizagem busquem uma educação emancipadora.

Sobre esse aspecto, pode-se perceber, que os profissionais da escola têm pensamento crítico reflexivo em relação a diversidade do espaço escolar e os condicionantes da pobreza, contudo, os docentes não conseguem realizar o trabalho necessário devido a precariedade de recursos e de infraestrutura da própria escola.

A partir da apropriação das impressões obtidas durante a pesquisa, se pode verificar que é fundamental construir alternativas de ação que superem essas limitações. A escola, como espaço privilegiado de transformação da realidade precisa aplicar metodologias que incentive o aluno fazer ligações entre o que aprende em sala de aula e o que exercita na prática em seu cotidiano.

Fica evidente que a escola é uma instituição social, que carrega a responsabilidade de promessas de reverter na melhora da qualidade de vida dos cidadãos e na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, para que isso aconteça é imprescindível que haja mais investimentos para área da educação e comprometimento com as demais políticas públicas que se apresentam cada dia mais focalistas e seletivas. Ademais, a escola não trabalha isoladamente e que a educação sozinha não tem o poder de transformar a realidade. O processo de mudança precisa ser construído e repensado para tornar a escola um ambiente de trabalho mais democrático e livre de desigualdades.

## REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Jurandir de almeida. Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, ano 2, nº 3, p. 125- 157, Jan/jun 2014.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados**. Campinas, v. 31, nº 113, p. 1381-1416, out/dez 210.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 19 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

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

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF). **Pobreza na Infância e na Adolescência**. Agosto, 2018. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brasil/pt/pobreza\\_infancia\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brasil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf)>. Acesso em: 05 de fev. 2019.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEITE, Lucia Helena A. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Modulo III. Curso de Especialização Latu Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 11 de fev. 2019.

TELLES, Vera da S. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: USP, Curso de Pós-graduação em Sociologia. Ed. 34, 2001.


**ANEXOS:**

**Anexo A: Escola Municipal Francisco Nobre**



Fonte: acervo do próprio autor.

**Anexo B: Ficha de Matrícula**


 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
 GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
**FICHA DE MATRÍCULA E RESULTADO ANUAL**

DADOS DA ESCOLA			
NOME DA ESCOLA:			
ENDEREÇO:			
ETAPAS DE ENSINO:			
DADOS DO ESTUDANTE			
NOME:		ID:	
DATA DE NASCIMENTO: / /		CIDADE: UF:	
FILIAÇÃO			
Pai	Nome: Identidade nº:	Estado:	Profissão: Órgão Expedidor:
Mãe	Nome: Identidade nº:	Estado:	Profissão: Órgão Expedidor:
Cor/Raça: <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Não Declarado			
Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino			
Portador de Necessidades Especiais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Especificar:			
DOCUMENTOS DO ESTUDANTE			
1. REGISTRO DE NASCIMENTO/CASAMENTO E RG			
Nº do Registro:	Livro:	Folha(s):	Data:
Cartório em que foi registrado:	Cidade:		UF:
Identidade (RG) Nº	Data de Expedição: / /		Órgão Exp.: UF:
2. SITUAÇÃO MILITAR			
Certificado Nº:	Série:		Categoria:
Certificado Reservista - Nº:			
3. SITUAÇÃO ELEITORAL			
Título Eleitoral - Nº:	Zona:	Sessão:	
Município: UF:			
MUDANÇA DE NOME			
Nome:			
CERTIDÃO: Casamento <input type="checkbox"/> Divórcio <input type="checkbox"/> Retificação Registro <input type="checkbox"/> Órgão Expedidor Data: / /			
ESTUDANTE TRANSFERIDO			
Escola de Procedência:			
Cidade:		UF:	
Situação Curricular: <input type="checkbox"/> Classificação <input type="checkbox"/> Reclassificação <input type="checkbox"/> Progressão parcial			
PROCEDÊNCIA DO ESTUDANTE			
<input type="checkbox"/> Do lar <input type="checkbox"/> Da Educação Infantil <input type="checkbox"/> Do Ensino Fundamental			
<input type="checkbox"/> Da Educação de Jovens e Adultos <input type="checkbox"/> Do Ensino Médio			
FUNCIONÁRIO RESPONSÁVEL PELA MATRÍCULA			
Nome:		Matricula	
Data: / /		Assinatura:	

Fonte: acervo do próprio autor.

## **EDUCAÇÃO POPULAR E GÊNERO: CONSTRUINDO SABERES COM AS MULHERES INDÍGENAS TABAJARA DA ZONA DA MATA SUL DA PARAÍBA BRASIL**

Rosiane Barboza da Cruz<sup>12</sup>

3

4

### **RESUMO**

No estado da Paraíba existem 15 territórios rurais de identidade. Esse trabalho foi desenvolvido no território da Zona da Mata Sul (ZMS). A estratégia territorial divide em câmaras e comitês setoriais as discussões de acordo com os grupos de interesse em comum. Nos territórios da cidadania, como é o caso da ZMS, se destaca o Comitê Setorial de Mulheres, como espaço de discussão das temáticas de gênero, a participação, as políticas públicas e enfrentamento à violência doméstica e familiar assim com a inclusão produtiva das mulheres do território. O Comitê de Mulheres da Zona da Mata Sul estabeleceu como uma de suas metas principais de trabalho para os anos de 2015-2016 a formação de mulheres sobre a questão de gênero e a importância da participação feminina dentro dos espaços de poder. Foi planejado que o comitê, por meio de sua assessoria, iria realizar oficinas de gênero, envolvendo, principalmente as mulheres de povos e comunidade tradicionais, com objetivo de empoderá-las no que concerne ao acesso à formação e também à informação de um modo geral. Foram realizadas oficinas entre as Tabajara, onde foram apresentados filmes que invocam o debate sobre feminismo e a divisão sexual do trabalho. Nessa ocasião foi constatado que das indígenas Tabajara apenas as mais jovens têm noção sobre feminismo e compreendem de o que é de fato a divisão sexual do trabalho. Entretanto as indígenas mais idosas ainda vivem no regime patriarcal, onde a mulher assume todo cuidado com a casa, criação dos filhos e a obediência e reverência ao marido.

**Palavras-chave:** Comunidades tradicionais, Feminismo, Território da Cidadania.

### **INTRODUÇÃO**

São identificados no estado da Paraíba 15 territórios rurais de identidade, espaço físico geograficamente definido, são eles: Alto Sertão, Borborema, Cariri Ocidental, Cariri Oriental,

---

<sup>12</sup>Mestranda do Curso de Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federalda Paraíba-UFPB, [rosianeduda@gmail.com](mailto:rosianeduda@gmail.com);

Curimataú, Médio Piranhas, Médio Sertão, Piemonte da Borborema, Seridó, Serra de Teixeira, Vale do Paraíba, Vale do Piancó, Vale do Piranhas, Zona da Mata Norte e Zona da Mata Sul. O Território da Cidadania da ZMS, foco desse trabalho, abrange uma área de 1.877,90 Km<sup>2</sup> e é composto por 13 municípios: Alhandra, Bayeux, Caaporã, Caldas Brandão, Conde, Itabaiana, João Pessoa, Juripiranga, Pedras de Fogo, Pilar, Pitimbu, São José dos Ramos e São Miguel de Taipu. É um território com diversidade cultural, étnica e produtiva de grande influência e participação no conjunto dos territórios do estado da Paraíba.

A estratégia territorial divide em câmaras e comitês setoriais as discussões de acordo com os grupos de interesse em comum. Nos territórios da cidadania, o Comitê Setorial de Mulheres, como é o caso da ZMS, tem efetivamente funcionado como espaço de discussão das temáticas de gênero, a participação nas instâncias do colegiado e fora dele, as políticas públicas e o enfrentamento a violência doméstica e familiar assim com a inclusão produtiva das mulheres do território.

Segundo Butto et. al. (2014, p. 56) o papel dos Comitês Territoriais de Mulheres é discutir, mobilizar e encaminhar as demandas apresentadas pelas mulheres rurais de um determinado território junto às suas instâncias de gestão. Procura também representar a diversidade e a pluralidade de organizações e segmentos sociais e produtivos existentes no território. Por meio dos comitês, as mulheres passaram a exercer sua cidadania, a atuar efetivamente em busca da diminuição das desigualdades de gênero e a organizarem-se coletivamente nos Territórios da Cidadania.

No território da Zona da Mata Sul encontramos o povo indígena Tabajara, de acordo com o último censo da Funai em 2014, habitam no litoral Sul da Paraíba 1200 indígenas Tabajara, sendo 52% de homens e 48 de mulheres. A maioria dos Tabajara se concentra no município do Conde, entretanto, também encontramos Tabajara em Pitimbu, Alhandra Bayeux e João Pessoa.

No ano de 2015 a FUNAI, Fundação Nacional do Índio, convocou um GT grupo técnico de antropólogos para realizar estudo e emitir um laudo técnico que servirá de base para demarcação da terra indígena. O processo está em andamento, havia sido feita uma previsão para a entrega do laudo em janeiro de 2016, mas devido problemas ocorridos na estrutura da Funai o trabalho atrasou e no momento encontra-se sem previsão exata para conclusão.

Desde os tempos mais remotos nas tribos isoladas o gênero determinava a posição ocupacional das mulheres na maioria das culturas indígenas: além dos afazeres domésticas, atuavam na agricultura e na preparação das bebidas e na manipulação de produtos medicinais.

Historicamente a divisão sexual do trabalho entre indígenas esteve sempre bem definida, entretanto, esses padrões estão sendo em crescente estado de modificação, isso se deve ao nível de contato com a sociedade não indígena e também a migração indígena para os centros urbanos.

Uma nova proposta de se abordar o ponto de vista das mulheres indígenas quando assumem novas representações, diante das múltiplas relações que se estabelecem em relação aos grupos específicos de convivência cotidiana, e, também, a participação política dentro desse novo contexto feminino na criação e implementação de organizações voltadas para a mulher indígena e seu real papel na comunidade onde vive como também na sociedade geral.

O Comitê de Mulheres da Zona da Mata Sul - CMZMS traçou como meta principal de trabalho para os anos de 2015-2016 à formação de mulheres sobre a questão de gênero e a importância da participação feminina dentro dos espaços de poder. Foi planejado então que o comitê, por meio de sua assessoria promoveria oficinas de gênero, sobretudo entre as mulheres de povos e comunidades tradicionais, objetivando o empoderamento das mulheres por meio de informação ligadas aos seus direitos e formação política como forma de libertação.

As mulheres Tabajaras no Litoral Sul da Paraíba tem sido protagonista no processo de luta e reivindicação da sua identidade étnica e território tradicional, essa atuação junto com os demais membros da comunidade indígena Tabajara se dá de maneira gradativa onde cada vez mais as mulheres tem se posicionado e reivindicado também suas demandas específicas não apenas na comunidade como também nas mais diversas instituições.

Nos processos de reivindicação de direitos e de ocupação do território a presença das mulheres com toda sua força e participação efetiva é notória, no entanto só nos últimos 3 anos que tem se dado início ao diálogo entre mulheres para estabelecer uma articulação interna formada apenas por mulheres para discutir as pautas e as demandas específicas das mulheres Tabajara, por exemplo, atividades para complementar a renda, artesanato, saúde da mulher, cultura e políticas públicas voltada para a promoção da vida e segurança das mulheres, esse espaço no qual as mulheres dialogam é reconhecido como a Articulação de Mulheres Indígenas Tabajara que também faz interlocução com outras mulheres indígenas a exemplo das Potiguaras –PB.

O presente trabalho objetivou a partir de os princípios da educação popular trabalhar os conceitos e aplicabilidade do feminismo na dinâmica das mulheres indígenas Tabajara e levantar de forma participativa o processo de divisão de trabalho dentro da sistemática da realidade indígena Tabajara

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada para este trabalho foi a participante, que segundo Moretti e Adams (2011) caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oferecendo condições para que os sujeitos envolvidos na pesquisa compreendam e interpretem as lógicas sociais. Lançamos mão também da observação participante que de acordo com Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como sendo uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais. Utilizando essa metodologia se pode obter uma ampla visão das informações e dados coletados, interferindo o mínimo possível na dinâmica do grupo de estudo.

Foram realizadas rodas de conversas com as mulheres na Aldeias Barra de Gramame e a Aldeia Vitória, ambas localizadas no município do Conde-PB, Brasil. O objetivo dessas rodas de conversas foi discutir a questão de gênero e avaliar o grau de conhecimento das Tabajara sobre a temática.

Nas rodas de conversas promovidas a mediação foi feita pela assessoria Nedet composta pela Assessoria Territorial de Gestão Social, Assessoria Territorial de Inclusão Produtiva e Assessoria Territorial de Gênero. Foram utilizados como recursos didáticos material audiovisual e panfletos informativos sobre a violência contra a mulher e Lei Maria da Penha.

Inicialmente houve a apresentação da equipe do Nedet-ZMS e das indígenas presentes. Depois foi passado o curta metragem “Um Sonho Impossível” filme de 1983 produzido pelas Nações Unidas em parceria com Dagmar Doubkova. Foi instigado debate com perguntas geradoras: você se reconhece nesse filme? O que mais chamou atenção no filme? Qual sentimento desperta em você esse filme? A partir do filme e das perguntas o debate foi amplamente incentivado de forma que as interações entre as participantes se dessem de forma ampliada e livre.

## **DESENVOLVIMENTO**

Adotamos como categoria de análise para esse artigo o território, para alcançar esse objetivo iremos dialogar com Ratzel (1990), Raffestim (1993), Souza (2003), Santos (1994), e



Haesbaest (2002, 2004). Essa categoria permitirá compreender e apontar os desmembramentos de luta da mulher Tabajara por seus direitos, dentre eles a permanência na terra. O conceito de território adquiriu várias concepções ao longo do tempo, essas acepções estão associadas desde a extensão territorial, ou seja, base político-administrativa em suas várias escalas de abrangência, passando por uma concepção funcional e simbólica.

Para o nosso estudo a concepção político-administrativa adquire um caráter restrito, na medida em que as relações estabelecidas pelas Tabajaras com o território encontram-se no âmbito funcional e sobretudo simbólico.

A concepção clássica de território está vinculada ao domínio de uma determinada área, para imprimir uma perspectiva de análise centrada na identidade nacional, como é a concepção trazida por Ratzel (1990), afirmando que o solo exerce influência direta sobre os organismos e os organismos sobre o solo. Para o citado autor um povo decai quando sofre perdas territoriais. Com Raffestin (1993) essa concepção vai sendo modificada, o referido autor defende que o território se forma a partir do espaço, e resulta de uma ação de apropriação seja ele abstrata ou concretamente. Sendo assim, para o referido autor toda relação social é composta por relações de poder em suas várias instâncias, não só o Estado.

“O Estado mesmo sendo a mais acabada e a mais incômoda das formas políticas não é a única (...) o território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que por consequência, revela as relações marcadas pelo poder, o espaço é a prisão original e o território é a prisão que os homens constroem para si”. (RAFFESTIN, 1993, p. 28).

Suertegaray (2003) afirma que na Geografia Clássica a ideia de território tinha perspectivas analíticas vinculadas a ideia de poder sobre um espaço e seus recursos; poder em escala nacional – o Estado-Nação. Mais recentemente, esse conceito indica possibilidades analíticas que além de privilegiar a ideia de dominação/apropriação, flexibiliza o conceito e permite tratar de territorialidades como expressão da coexistência de grupos.

O conceito de território sempre estará ligado às relações de poder em suas várias escalas, Souza (2003) entende o território como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Desse modo para se compreender as tessituras e redes estabelecidas entre as Tabajaras em seu processo de empoderamento devemos buscar compreender quais são as relações de poder estabelecidas no local, seja entre elas próprias, seja entre elas e as lideranças

locais, buscar as relações de afetividade e de identidade entre o grupo e o seu território. Nesse âmbito também cabe analisar a sua autoafirmação, visto que, conforme Marques (2010) até 2006 a Paraíba identifica a etnia Tabajara com extinta, o único grupo indígena conhecido no estado eram os Potiguaras, constando inclusive no Atlas Geográfico da Paraíba.

Precisamos compreender o que é território funcional e simbólico. De acordo com Haesbaert (ano) esses são os dois tipos ideais ou referências extremas no estudo sobre o território, enquanto tipos ideais eles nunca se manifestam em estado puro, ou seja, todo “território funcional” tem sempre uma carga simbólica, por menos expressiva que seja, e todo “território simbólico” tem sempre algum caráter funcional, por mais reduzido que seja. Assim dentro da territorialidade das mulheres Tabajaras existe esses dois tipos de função, na qual identificamos que sobrepõe o território simbólico, visto que as terras em que elas habitam hoje foram dos seus ancestrais e, por isso tem um valor simbólico muito forte.

Para o citado autor o “território funcional” é criado a partir de processos de dominação, onde o território é tido como recurso, com valor de troca, havendo assim, controle físico, produção e lucro. Já o “território simbólico” é criado a partir de processos de apropriação, sendo o território considerado como um símbolo, tendo um valor simbólico, no sentido de “abrigo”, “lar”, “segurança afetiva”, sustento.

Analisar a territorialidade das mulheres Tabajaras dentro dessa perspectiva territorial é vislumbrar a teia complexa e interligada por vários nós comunicantes e ao mesmo tempo excludentes que perpassam por caminhos que vão se formando, à medida em que a pesquisa se desenvolve. A nossa descoberta dos lugares de trabalho, de sociabilidade e de construções coletivas em que as trocas de gênero e geracionais se faziam presentes, foi uma constante.

Dentro do contexto da política de desenvolvimento territorial os povos e comunidades tradicionais são pautados nos espaços de discussão e previstos pelas políticas públicas que visam ampliar o desenvolvimento rural sustentável a partir do recorte territorial. Uma das formas mais adequadas para se trabalhar os processos de formação e para facilitar o próprio processo organizacionais os grupos sociais camponeses, povos e comunidades é a educação popular.

De acordo com Maciel (2011) a educação popular faz parte da história da Educação, porém, devido ao fato de estar direcionada às classes populares, vêm sendo tratada como irrelevante tendo aparecido de forma parcial como área do conhecimento de importância primordial em espaços de discussão e construção de conhecimentos.

Na perspectiva da educação popular, todo educador interventor assume um papel de fato educativo libertador onde os sujeitos populares não são objetos de sua intervenção. Eles são enxergados como agentes de mudança tal como esse interventor (Amâncio, 2004). A educação popular não é meramente instrutiva ela parte da realidade cultural e social do povo propondo-se a compreendê-la e transformá-la, se contrapondo ao processo educacional produtivista (STRECK, 2010 e MORETTI, 2008)

CONTE (2009) aponta a necessidade de se trabalhar o feminismo e a educação popular, tendo em vista que por suas próprias práticas e ideologias ambas se complementam e se fortalecem mutuamente.

A disputa de poder entre os gêneros é uma luta relativamente recente, isso porque historicamente, desde as sociedades mais antigas, o homem tem dominado a mulher. Nas lutas entre opressores e oprimidos sendo um mais forte sempre, sobressaindo ao mais fraco se estabelece de forma que uma viável saída para esse impasse é o derrotado na disputa procure o isolamento longe do seu opressor de forma que estando longe não possa ser atingido de acordo com BEAUVOIR (1960) a mulher não pode usar de tal alternativa, pois é necessário que ambos convivam de forma pacífica para garantir a continuidade da humanidade. Dessa forma é necessário que os gêneros que disputam o poder possam conviver pacificamente, entretanto o homem desde sua história mais antiga manteve-se no poder sobre a mulher classificando-a como parte de suas propriedades e dessa forma justificando os mais variados abusos A opressão das mulheres é ainda mais poderosa porque é mascarada por trás dos discursos que naturalizam seus papéis, por exemplo; a crença de que o destino da mulher é ser passiva, pois é próprio da sua personalidade. Quando é educada a mulher e é internalizada a ideia de inferioridade, se estabelece a superioridade masculina e esse conceito é transmitido para as gerações. Também se justifica pela questão biológica onde a fragilidade da constituição da mulher é citada como justificativa para a divisão sexual do trabalho. Para Butle (2003) a mulher é um sujeito político e como tal precisa que seja feita a construção política do sujeito que venha a proceder vinculadamente a certos objetivos de legitimação e exclusão. Para que se concretize a ideia que a mulher é um sujeito legítimo de direitos é necessário desconstruir conceitos impostos de forma naturalizante ensinados desde a primeira infância e que tem tido um efeito extremamente devastador em suas vidas

**RESULTADOS E DISCUSSÃO** Com a realização da roda de conversa em ambas as aldeias foram estimulados os debates e ao término da exibição do filme as indígenas

demonstraram em seus semblantes sentimentos variados, mediante a própria vivência (Figura1).

Figura 1 - Exposição do curta metragem na Aldeia Vitória - Conde - PB



Fonte: Rosiane Barboza da Cruz 20/08/2016

Uma jovem indígena afirmou que não se identificou com o filme, pois o seu esposo ajuda nos trabalhos do lar e participa das atividades sem que ela peça e respeita a sua individualidade. Uma indígena idosa disse que o mais chamou atenção foi a falta de companheirismo. Uma indígena que mora da aldeia Barra de Gramame disse que sua vida foi retratada, que sempre tomou conta dos filhos e da casa e ainda fazia trabalho do roçado, rachava lenha, carregar lenha na cabeça, e que seu marido nunca reconheceu todo trabalho feito sem nenhuma recompensa, seja ela financeira ou mesmo reconhecimento verbal, ou um gesto de carinho.

Durante o debate foi feita uma reflexão sobre todas as conquistas que as mulheres tiveram através da luta feminista que abriu oportunidades para todas as mulheres que hoje desfrutam desses direitos, que hoje são muitos comuns tais como votar e ser votada, licença maternidade, salário igual ao homem na mesma função.

Foi questionado o que elas entendem por feminismo. Uma jovem de 17 anos disse que ser feminista é ir em busca de seus direitos, as mulheres não falam apenas por elas, falam também dos direitos das mulheres, das crianças, dos idosos, que as mulheres abraçam causas além da sua própria. Outra indígena disse que feminismo é a procura de direito e igualdade, falou que na profissão dela, enfermeira, existe uma predominância de mulheres. Houve um

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

pequeno debate sobre as profissões consideradas femininas e que hoje muitos homens são profissionais dessa área, principalmente as profissões relacionadas ao cuidado. Também foi questionado a composição biológica da mulher a impede de seguir determinadas ocupações, uma das jovens presentes disse : “*A mulher não tem força física que o homem tem, mas é bem resistente muito mais que o homem*”. Durante as falas foi aberto o debate para se avaliar as conquistas que as mulheres obtiveram por meio da luta feminista; foram feitos também relatos e foram ouvidos testemunhos por parte das participantes. Foi ressaltado que o feminismo não é o oposto ao machismo. E que existem várias correntes de feminismo, mas que os benefícios que hoje usufruem as mulheres se deve ao fato que houve no passado mulheres que ousaram contrariar a maioria e ir em busca de uma sociedade mais justa e igualitária (Figura 2).

Figura 2 - Assessora Territoial de Gênero - NEDET, falando sobre os conceitos do feminismo na Aldeia Barra de Gramame - Conde - PB



Fonte Rosiane Barboza da Cruz, em18072016

De uma forma lúdica e prazerosa as indígenas Tabajara observaram no filme muito do que ocorre no cotidiano de muitas delas ou em seus lares das suas parentes e amigas. Foi constatado que o acesso à informação, reprodução da divisão do trabalho, remuneração do trabalho, reverência ao homem como patriarca e principal provedor da casa, sendo reverenciado como chefe de família. Em contrapartida a mulher fica na posição de cidadã de segunda classe. Aquela que deve se sacrificar em benefício da família, que servir ao marido e filhos e também ensinar suas filhas a reproduzir esse mesmo modelo de educação machista, sexista e preconceituoso

As indígenas Tabajara embora não vivam isoladas, sua maioria vive nas cidades, a cultura machista e sexista predomina principalmente entre as mais idosas. Entretanto as mais jovens são empoderadas em relação ao papel da mulher na sociedade e na comunidade. Ficou evidente nas respostas que as Tabajara veem participando de um processo de formação e educação que as levou a sensibilização, que mesmo se tratando de uma cultura marcada pela divisão sexual do trabalho, essas mulheres se destacam pelo entendimento que o cuidado com os filhos e a casa não é tarefa exclusiva das mulheres e compreendem o feminismo como uma bandeira de luta para as mulheres.

As Tabajara de mais de 40 anos seguem o antigo modelo do papel feminino na sociedade, onde as mulheres cuidavam das tarefas da casa e dos filhos, segundo o modelo patriarcal,

Consideremos a evidente diferença entre as gerações ao fato das Tabajara jovens têm uma organização de mulheres, a Articulação de Mulheres Tabajara, onde a grande maioria das participantes são jovens. O acesso à educação formal e as formações promovidas pelo Comitê Setorial de mulheres.

No texto de Conte, Cinelli e Weschenfelder (2010) é apontado que as mulheres do campo ao participarem dos movimentos sociais de mulher elas acabam por, a partir a educação popular vivenciada na dinâmica do movimento, aprendendo que a sociedade pode ser modificada porque ela é fruto de intervenção humana, visto que, a partir da luta, fizeram com que suas vidas pudessem ser bem diferentes do que fora a de suas mães e avós. Dessa forma o processo e organização e de participação social das mulheres é uma forma e emancipação e empoderamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A autonomia estabelecida pelas jovens Tabajara deve-se principalmente a dois fatores: a participação efetiva no Comitê Setorial de Mulheres e a organização interna das mesmas a Articulação das Mulheres Indígenas uma instância dinâmica e contando em sua composição mulheres que atuam de forma direta e indiretamente no processo de luta indigenista e que compreendem a importância de sua atuação enquanto mulher na busca pelos direitos de todo o povo. As oficinas realizadas demonstraram que as mulheres têm contribuído e lutado pelo espaço nas decisões que afetam toda a comunidade bem como as mulheres enquanto sujeito de direitos. Demonstraram ainda entre as Tabajara mais idosa predomina a cultura do machismo, que apesar da influência que a jovens têm sobre as demais, a educação machista que as mesmas

receberam, não permite que essa geração de mulheres reconheçam os muitos direitos que oriundos por parte da luta feminista.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, C. **Educação Popular e Intervenção Comunitária: Contribuições para a reflexão sobre empoderamento.** In. 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG. 2004

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.

BUTTO, A *et. al.* **Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural.** Org. Andrea Butto, Isolda Dantas. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. 192 p. ISBN: 978-85-60548-76-7

Butle, J. **“Prefácio” e “Capítulo 1 – Sujeitos do sexo / gênero / desejo”.** In. *Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade.* Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003 – 1ª Edição. Tradução de Renato Aguiar

CONTE, I. I. **Educação Popular e Feminismo no Brasil.** 2009. In. REVISTA ESPAÇO DA SOPHIA - Nº 22

CONTE, I. I.; CINELLI, C. e WESCHENFELDER, N. V. **Educação Popular no Movimento de Mulheres Camponesas do Rio Grande do Sul.** 2010. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_e\\_Movimentos\\_Sociais/Trabalho/07\\_36\\_27\\_Educacao\\_Popular\\_no\\_Movimento\\_de\\_Mulheres\\_Camponesas\\_do\\_Rio\\_Grande\\_do\\_Sul.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Movimentos_Sociais/Trabalho/07_36_27_Educacao_Popular_no_Movimento_de_Mulheres_Camponesas_do_Rio_Grande_do_Sul.PDF)> Acessado em: 10.10.2016

MACIEL, K. de F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MARQUES. A. C. N., O Trabalho de Campo e a Construção de Uma Etnografia Tabajara. Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. ENG 2010. 14 p.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002

MORETTI, C. Z. e ADAMS, T. **Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do Sul.** In. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)> Acessado em: 01-10-2016



**MORETTI, C. Z. Educação popular em José Martí e no movimento indígena de Chiapas : a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana.** Dissertação. Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2008

**SUERTEGARAY ,D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade.** Geosul, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. eISSN 21775230.

**STRECK, D. R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais.** In. Revista Brasileira de Educação. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010



## NOS “ENTRELUGARES” DA EDUCAÇÃO: VIOLAÇÃO DO DIREITO DE EXISTÊNCIA CULTURAL DOS CIGANOS NA ESCOLA

José Aclecio Dantas <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta alguns pressupostos teóricos que se prende à intenção de pensar e discutir alguns dos “entrelugares” que existem entre os discursos inscritos no ordenamento jurídico dos espaços escolares e a inserção, ou não, dos ciganos nas unidades escolares no Brasil contemporâneo, em função de sua história social. Para isso, desenvolvemos duas dimensões teóricas que nortearam nossas análises. A primeira, a partir do estabelecimento de políticas públicas integralizadoras e inclusivas no ambiente escolar que, ao invés de dirimir a exclusão pedagógica dos grupos étnicos ciganos nos processos educacionais, estabelecem o esquecimento, apagamento e silenciamento de suas diferenças culturais. A segunda dimensão teórica envolve a formatação do espaço “entrelugar” como um lócus privilegiado do exercício de um currículo oculto. No plano prático as necessidades que nortearam a idealização deste artigo dizem respeito à necessidade de conhecimento e compreensão das particularidades étnicas dos ciganos no que tange a efetivação positiva de políticas educacionais que realmente considere e respeite as diversidades culturais no ambiente escolar. Desta forma, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, e de caráter exploratório-descritivo, que utilizou a análise de discurso como técnica de análise e interpretação dos dados obtidos.

**Palavras-chave:** Ciganos, Direito violados, Cultura, Educação.

### INTRODUÇÃO

O “entrelugar”, comumente entendido enquanto espaço fronteiro esconde sua tendência mais sombria, oculta as posições sociais de certos indivíduos que, na verdade, se encontram inseridos em lugar nenhum. Realmente, as fronteiras representam aquele lugar virtual, abstrato ou real, onde as culturas se encontram e partem para as relações e se representam. Não são limites enquanto um fim, mas limites enquanto o começo de algo novo, múltiplo, plural; e que estabelecem os pontos de partida das interações humanas.

No entanto, a mesma linha divisória que propulsa a produção ou reprodução das identidades, enquanto um espaço definido qualquer não é “lugar nenhum”, não tem delimitações próprias, inerentes a sua própria existência, pois absorve as características representações espaciais de cada parte da fronteira. Esse espaço torna-se um hiato entre dois lugares, duas culturas, duas formações; por menor que seja, por mais restrito que seja, não consegue se enquadrar por completo em nenhum dos lados relacionados. É um “nowhere”.

---

<sup>1</sup> Pedagogo; especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica; especialista em educação em e para os Direitos humanos, Assistente social; Mestre em Serviço Social e docente da educação básica. E-mail: acleciodantas@yahoo.com.br

Não estamos, desta forma, reconceituando tal termo, longe disso, mas apenas enquadrando, para fins dessa exposição, como um termo que pode definir o “lugar nenhum” que um ser individual ou coletivo podem transitar, ou ser forçado a transitar por questões políticas, culturais, étnicas, ideológicas, religiosas, entre outros.

Com isso, queremos dizer que determinados segmentos sociais, pela ausência própria de políticas de inclusão, direta ou indiretamente, ou mesmo pela existência delas, são forçosamente colocados em lugar nenhum, ou seja, não são oficialmente considerados como sujeitos passíveis de integração social formal, do ponto de vista institucional, nem são formalmente considerados socialmente dispensáveis, mesmo que informalmente as dinâmicas sociais das interações políticas fomentem tais processos de exclusão. A ausência de processos de inclusão podem ser considerados, pela omissão, como atos excludentes.

No entanto, não podemos considerar esses processos como estritos atos de exclusão, dado que, o termo exclusão, por seu limite semântico, não conseguiria expressar de forma satisfatória o enfoque que queremos demonstrar sobre determinados espaços virtuais, apesar que sensorialmente bem concretos, em que determinados segmentos sociais são postos. Até porque, o ato de excluir enseja a retirada ou transferência de um lugar para o outro, de uma situação para uma condição anterior, ou posteriormente criada, enquanto uma nova situação inferiormente considerada. O indivíduo, ou grupo social excluído, é posto ou repostado em determinado lugar, inferior, negativo ou ambos.

O fato gerador da posição “nowhere”, nas relações sociais dos sujeitos, pode ser um ato excludente, mas não se limita apenas a tal representação, dado que um ato de integração ou inclusão também pode desenvolver a passagem para um “lugar nenhum”. É até estranho e incomodo, fora de um padrão epistemológico comum ou lógica concreta, pensar que um ato de inclusão ou integração social possa inserir determinado segmento social, ou mesmo um indivíduo, em “lugar nenhum”, principalmente se o processo de inclusão partir de uma política pública de integração social. Pois, podemos deduzir automaticamente, no entanto, erroneamente, que o termo incluir, ou integrar, representa inerentemente uma colocação determinadamente positiva.

Assim, ações em políticas públicas de inclusão que não consideram a relevância étnica ou cultural de determinado grupo que se pretende alcançar com o processo de inclusão; que não consultam os interesses próprios dos sujeitos individuais ou coletivos a serem incluídos, promovem mais um processo de esquecimento, apagamento e silenciamento do que uma integração positiva e eficaz.

Sabe-se que “a existência do grupo étnico está ligada a fronteiras criadas e mantidas por relações de poder e processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências pessoais que fujam ao modelo cultural reificado como definidor dele” (BARTH, 2005, p.15). No entanto, estamos focando e demarcando esses processos a partir da compreensão da eficácia, ou não, de determinada política pública, no que tange a relação entre seus meios e fins.

Assim, este artigo pretende discutir alguns desses hiatos, esses “entrelugares” que existem, exatamente, entre os discursos inscritos nas regulamentações diversas dos espaços escolares enquanto instituições oficiais de educação e instrução pública e a inserção, ou não, dos ciganos nas unidades escolares no Brasil contemporâneo, em função de sua história social.

Para isso, chegamos ao desenvolvimento de duas dimensões teóricas norteadoras de nossas análises. Primeiramente, a partir do estabelecimento de políticas públicas integralizadoras e inclusivas no ambiente escolar que, ao invés de dirimir a exclusão pedagógica dos grupos étnicos ciganos nos processos educacionais, estabelecem o esquecimento, apagamento e silenciamento de suas diferenças culturais. Uma violação de seus direitos culturais estabelecida diretamente pelas políticas educacionais que, originalmente, objetivavam a integração social de algum grupo étnico, ou indiretamente pelas ações ou omissões de um “Estado paralelo”, que para Santos (1994, p.63) “compromete-se formalmente com um certo padrão de legalidade e de regulação social, mas descompromete-se dele, na prática, por omissão ou por vias informais”.

A segunda dimensão teórica envolve a formatação do espaço “entrelugar” como um lócus privilegiado do exercício de um currículo oculto, que ensina diariamente, de forma positiva ou negativa, no meio escolar, por meio de vários comportamentos, atitudes, percepções e práticas sociais que são frutos das dinâmicas internas de sua própria existência e das relações ali exercidas.

No plano prático as necessidades que nortearam a idealização deste artigo dizem respeito à necessidade de conhecimento e compreensão das particularidades étnicas dos ciganos no que tange a efetivação positiva de políticas educacionais que realmente considere e respeite as diversidades culturais no ambiente escolar.

## **OS “ENTRELUGARES” DA EDUCAÇÃO**

A escola como um lugar de educação, por não ser o único, mas ser o mais requisitado para tal função social, é uma instituição social que por natureza é estruturalmente permeada e

incrustada de “entrelugares”, de “nowheres”. Formada assim, por espaços definidos e também por aqueles indefinidos que ladeiam as relações sociais de ensino e aprendizagem do seu fazer pedagógico.

Os espaços definidos são aqueles que frequentemente consideramos enquanto espaços para pedagogias, didáticas, aprendizagens, formação do ser, relações sociais construtivas, bem comum, ou seja, espaços físicos ou abstratos onde as socializações da transmissão, produção e reprodução cultural pode ocorrer dentro dos limites da instituição.

Já os espaços indefinidos, por mais claro que se possam identificar, são aqueles “entrelugares” onde as diferenças são pontuadas negativamente; onde pertencas culturais identitárias são periferizadas, até ao ponto de seu banimento; onde os sentimentos negativos desumanizam as relações; onde a produção do conhecimento se nomadiza, não conseguindo se fixar e construir inteligências múltiplas. São aqueles espaços virtuais, senão também concretos, que a maioria dos escolares sabe que existe, mas que poucos conseguem indicar com precisão suas fronteiras.

Quando um aluno mulçumano sente a necessidade de ocultar sua cultura por medo, por força, ou necessidade de invisibilidade, frente a uma maioria de cristão protestante fundamentalista em sua turma, o “lugar nenhum” entra em cena. Quando um professor umbandista ou candomblecista se cala, ou é calado, pela pressão da maioria católica no corpo docente de uma escola durante algum evento oficial da instituição, em que a oração do “pai nosso”, como reza cristã, é colocado como oração universal, o “lugar nenhum” se impõe endogenamente. Quando um aluno, sentindo-se homoafetivo, não encontra segurança para conversar e entender sua condição entre seus pares e docentes o “lugar nenhum” torna-se seu lócus privilegiado de silêncio e sofrimento interno. Enfim, quando um aluno cigano prefere negar sua “ciganidade” para não sofrer os incursos dos estereótipos e dos estigmas sociais que lhe são impostos historicamente, ou quando se recusa a reproduzir traços diacríticos que o associa as negatividades sociais politicamente impostas, o “lugar nenhum” se coloca como o lugar do silêncio de sua diferença étnica.

A escola é um lugar onde o respeito a diversidade e a convivência multicultural é mais um dado formal e de direito do que um fato cotidiano verificável; é mais uma exceção do que uma regra, mesmo que esteja regulamentado por leis ou diretrizes educacionais, e que seja tão discutido, propagado, defendido e buscado.

Esses espaços indefinidos contribuem mais para uma distopia pedagógica do que para uma construção compartilhada do conhecimento dentro do ambiente escolar.

Desta forma, esse lugar de silêncio imposto, de mutismo<sup>2</sup>, de ocultação cultural, religiosa, política ou de gênero, é o “lugar nenhum”, o “nowhere” das relações sociais, e em especial das relações escolares.

### **O “ENTRELUGAR” COMO UMA VIOLAÇÃO DO DIREITO DE EXISTÊNCIA CULTURAL.**

Um dos grandes problemas, entre tantos outros, do “lugar nenhum” nas relações escolares é que, da mesma forma como os processos de visibilidade na mobilidade das fronteiras interétnicas estabelecem as condições para a construção das identidades individuais e coletivas, os processos de invisibilidade impostas, de fora para dentro, exercem poderes psicológicos influenciadores, relativamente mais negativos, na construção das identidades do que os processos de invisibilidade estabelecidos de dentro para fora, que geralmente são estratégias de manutenção ou preservação cultural.

Assim, os processos de esquecimento, apagamento e silenciamento, traduzidos em um mutismo cultural impõem ao sujeito étnico uma ecologia de constrangimentos, vergonha, medo, receio e outros sentimentos nocivos à saúde psicomotora, mas além disso, retira dele o exercício de uma cidadania plural pela violação de seu direito de existência cultural; e desequilibram o jogo dos processos de construção identitária ao estabelecer a subsunção de uma cultura à outra.

A Constituição Federal brasileira de 1988, no caput do art. 215, estampa uma expressão significativa que se alinha ao direito da existência cultural: o Direito Cultural, ao prever que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos “Direitos Culturais [...]” (BRASIL, 1988, p.124).

De acordo com Cunha Filho (2000, p.34) “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”. Entende-se o direito cultural<sup>3</sup> como um direito fundamental no que concerne à questão da chamada identidade cultural, balizado pelo princípio da dignidade humana.

Interessante observar que mesmo na descrição do direito cultural existe, por ausência, a violação do mesmo direito que o Artigo se propõe defender quando não identifica, as diversas

<sup>2</sup> Segundo Freire (1986, p.69-71) o mutismo não é propriamente a ausência de voz (mudismo), mas a negação da pessoa dizer sua palavra, de conta sua história, de se considerar sua voz no âmbito das decisões sociais, quando da construção do mundo que faz parte mas não pode concebe-lo criticamente.

<sup>3</sup> Não nos referimos ao direito cultural, como um direito autoral, um direito de promoção cultural, de preservação de um patrimônio cultural, etc., mas como um direito à existência e reprodução cultural.

etnias ciganas como grupos participantes do processo civilizatório nacional, deixando-os sem reconhecimento ao impor no termo “outros grupos” uma incerta interpretação subjetiva de sua participação no processo civilizatório brasileiro.

Presentes em território brasileiro desde o ano de 1574<sup>4</sup>, por via do degredo do empreendimento colonial português, no mesmo período da chegada dos africanos, promovido pelo empreendimento escravista; e formando, nos dias atuais, um contingente populacional de mais de 800.000 ciganos (DANTAS, 2017, p.29), entre as diversas etnias existentes no Brasil, mesmo assim, os ciganos têm o reconhecimento de seu direito negado pela Carta Magna brasileira, quando declara: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Encontramos entre os artigos 205º e 216º da Constituição Federal brasileira de 1988, a estreita vinculação entre o direito cultural e a educação, no próprio disposto de sua organização por título e seções correlatas. Os direitos culturais se circunscreve, na Constituição Federal brasileira de 1988, no capítulo “da educação, da cultura e do desporto”, que por sua vez está inserido no título “da ordem social”. Parte daí, desse estrito vínculo com a cultura a importância da educação, e em especial, da educação escolar para a reprodução social de todas as culturas que permeiam as relações sociais estabelecidas na atividade educativa. Um vínculo que é estreitado pelo §1º do Art. 1º da Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB - Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a escola como uma instituição cultural.

O direito à educação adentra o rol dos direitos humanos fundamentais que na Constituição Federal brasileira de 1988, em seu Artº 6º, foi consagrada como um direito social embasada no princípio da igualdade entre as pessoas, que o Artº 53º do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, Lei 8.069/90 estabeleceu como um direito que visa, entre outros, o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania<sup>6</sup>, assegurados<sup>7</sup> pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola<sup>8</sup>.

O direito a educação é um direito público subjetivo, desta forma, um direito que dispõe sobre o poder que as pessoas têm de fazer valer seus direitos individuais. No entanto, “ A

<sup>4</sup> Alguns estudos apresentados por Costa (2006, p.17), mostram a data de 1568, como a data oficial da chegada dos primeiros ciganos ao território brasileiro, à época colônia de Portugal.

<sup>5</sup> §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

<sup>6</sup> Além da qualificação para o trabalho.

<sup>7</sup> O termo originalmente adotado é “assegurando-se-lhes”

<sup>8</sup> Inciso I

atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive.” (WESTBROOK, 2010, p.42).

Por isso, o caráter proeminente do ordenamento jurídico, acima explicitado, não consegue alcançar a amplitude da prática cotidiana das atividades educacionais específicas das relações culturais estabelecidas no espaço escolar e promover a real efetivação de suas proposições, pois especifica o “quê e o porquê” sem determinar o “como e o quando”.

A escola é uma instituição cultural de ensino, que é modelada pela reprodução social do conhecimento cultural socialmente acumulado, mas que não atende as próprias diferenças culturais encontradas em seu meio. Isso porque, historicamente a escola serviu mais aos processos de homogeneização do que à convivência pacífica e respeitosa da diversidade cultural ali presente, por isso, a escola em si torna-se uma instituição contraditória, pois foi criada e ordenada para a reprodução cultural mesmo que não assegure a existência da diversidade cultural. Nestas questões é indissociável a percepção histórica de suas características mais eminentes: eurocentrismo, etnocentrismo, elitismo e seletivismo.

A notoriedade dessas características podem ser observadas em vários fenômenos, dentre os quais podemos destacar, dentro do próprio arcabouço jurídico apresentado, que, apesar da Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB - Lei Nº 9.394 ter sido promulgada 8 anos após a promulgação da Constituição Federal, em 1996, apresentando nos Artigos 2º e 3º os princípios e fins da educação nacional, somente 25 anos depois da CF e cerca de 17 anos após a LDB foi que a Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 instituiu que o ensino deveria ser ministrado com base também pelo princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial”.

Mas disso deriva outra problemática de ordem interpretativa que se coaduna com a negação aos grupos étnicos ciganos do direito ao reconhecimento de sua participação no processo civilizatório brasileiro: a interpretação restrita das relações étnico raciais ao binômio índio/africano, que se funda a partir da Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e com a Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008, que aloca oficialmente os grupos étnicos ciganos em “lugar nenhum”. Por via desta exposição vale a pena transcrever os dois parágrafos desta última lei, pois assim determina que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam **a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos**, tais

como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (grifos nosso)

Quando o currículo considerado como o espaço em que o processo educativo se concretiza é estabelecido com parâmetros originalmente excludentes, não se pode esperar que, no ambiente escolar, as relações não se estabeleçam da mesma maneira.

### **O CURRÍCULO OCULTO : UM ESPAÇO DE INCIDÊNCIA DO “ENTRELUGAR”**

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu Art. 26º que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Para efeito de uma política pública concreta, essa base nacional comum só veio ser construída e promulgada mais de duas décadas depois da LDB - Lei nº 9.394/96, pela resolução CNE/CP nº 2/2017 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e da resolução nº 4/2018 direcionada ao Ensino Médio (BNCC-EM).

Do ponto de vista do discurso, a BNCC traz avanços consideráveis no trato das diferenças culturais do ponto de vista do currículo, ao “favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p.193), mas carrega em sua estrutura a mesma interpretação restrita das relações étnicas raciais no binômio índio/africano<sup>9</sup> encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Na BNCC, os grupos étnicos ciganos são citados apenas em dois componentes curriculares: geografia e ensino religioso. Na geografia do 7º ano do ensino fundamental, no

<sup>9</sup> Essa característica é observada tanto nas regulações formais, quanto nos livros didáticos, na produção científica teórica e nos próprios discursos que circundam o universo da produção do conhecimento universitário.



âmbito da territorialidade explicita que “ Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades (BRASIL, 2017, p.368); e no ensino religioso do 5º ano do ensino fundamental I objetiva “Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras” (Ibidem, p.451)

No restante do documento os grupos étnicos ciganos são invisibilizados, colocados em um “lugar nenhum” ou até suspeitadamente desconsiderados no corpo dos direcionamentos expostos pela BNCC, como no caso do componente curricular de história do 7º ano que propõe “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (BRASIL, 2017, 423). Quer dizer, do ponto de vista da territorialidade ou do uso do espaço os grupos étnicos ciganos podem ser pontuados nos conteúdos programáticos, enquanto sobre a ótica da historicidade ou história social, mesmo existindo vários relatos históricos de sua presença no Brasil desde o início da colonização aqui empreendida no século XVI, sua participação nas relações sociais gerais é simplesmente silenciada.

Destarte, esses processos de esquecimento, apagamento e silenciamento dos grupos étnicos ciganos, por nós apresentados, até o momento, sobre o currículo versam apenas sobre o currículo formal, que é aquele que é pensado antes mesmo das relações estabelecidas em sala de aula, normalmente prescrito na forma de diretrizes curriculares, disciplinas de estudo ou conteúdos classificados por área do conhecimento nos diversos âmbitos das esferas político-administrativas do Brasil. Esse tipo de currículo exerce uma função reguladora e norteadora das ações e dos conteúdos da educação brasileira.

No entanto, mesmo que para a vida cotidiana em sala de aula ou para as relações educacionais entre alunos e docentes, o currículo formal exerça poderosa influência, a práxis pedagógica docente e as relações estabelecidas nos ambientes educacionais não são exclusivamente por ele determinadas. Isso porque, efetivamente em sala de aula entra em cena o currículo real, ou seja, aquele que é definido pelas necessidades e manifestações emergentes da relação imediata entre docentes e alunos. Um currículo que é extremamente dependente das subjetividades e psicologias de cada sujeito envolvido na relação pedagógica, que vão colocando ao círculo de convivência novas demandas constantemente.

Da mesma forma, entra em cena no cotidiano pedagógico e escolar as diversas influências que afetam a aprendizagem dos alunos doravante denominado currículo oculto.

Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

É no âmbito do currículo oculto que os sentidos mais nocivos a convivência recíproca entre culturas se estabelece no espaço escolar; que as interações identitárias mais se flexionam tanto negativamente quanto positivamente. É no circuito das representações sociais encontradas no currículo oculto que tramitam as diversas formas de estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminações. Mas não apenas nele, como também no currículo real e formal podemos verificar, por ação ou omissão, expressões dessas mesmas negatividades.

O que difere a potencialidade do currículo oculto nos processos de esquecimento, apagamento e silenciamento, em relação aos dois outros tipos de currículo é seu caráter difuso, assimétrico e abstrato, que impede um controle sistemático e efetivo de seus efeitos. Controle esse, muito mais simples de ser realizado nos currículos formal e real, mesmo que essas três formas de currículos se imbriquem reciprocamente. Desta maneira, em escala vertical, existe uma influência mútua entre os currículos, o currículo formal pode exercer influência no currículo real e oculto, da mesma maneira que o currículo real e formal pode influenciar o currículo oculto. Mas, inversamente proporcional e mais lento é o poder de influxo do currículo oculto no currículo formal.

Mas, no que tange o deslocamento dos sujeitos ou grupos étnicos ciganos ao “lugar nenhum”, engendrados pelos processos de esquecimento, apagamento e silenciamento existentes nas diversas formas de currículos, é perceptível a possibilidade de sua potencialização ou aceleração dessa passagem quando, ao mesmo tempo, nas três esferas do currículo, formal, real e oculto se observam práticas, fenômenos, pedagogias e psicologias excludentes. Fazendo o “entrelugar” um espaço seletivo, que toma forma e poder de subsumir as identidades culturais individuais e coletivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo procuramos desenvolver uma reflexão teórica sobre como determinados segmentos sociais, em especial os grupos étnicos ciganos, pela ausência própria de políticas de inclusão ou mesmo pela existência delas, direta ou indiretamente, são forçosamente colocados

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

em um lugar de esquecimento, apagamento e silenciamento cultural, que denominamos de “lugar nenhum” ou “entrelugar”.

Desenvolvemos, para isso, duas dimensões teóricas que nortearam nossas análises. Primeiramente, como o espaço “entrelugar”, a partir do estabelecimento de políticas públicas integralizadoras e inclusivas no ambiente escolar, invés de dirimir a exclusão pedagógica dos grupos étnicos ciganos nos processos educacionais, estabelecem o esquecimento, apagamento e silenciamento de suas diferenças culturais. Nesta dimensão, desvelamos como a Constituição Federal brasileira de 1988, a Lei de diretrizes e bases da educação e outros instrumentos do ordenamento jurídico brasileiro violam o direito de existência cultural dos grupos étnicos ciganos.

Na segunda dimensão, procuramos entender o currículo oculto como um lócus privilegiado do exercício de um “entrelugar”, que ensina diariamente, de forma positiva ou negativa, no meio escolar, por meio de vários comportamentos, atitudes, percepções e práticas sociais que são frutos das dinâmicas internas de sua própria existência e das relações ali exercidas. Nesta dimensão analítica observamos como a formação de um currículo formal, expresso na BNCC de 2017, corroboram a mesma violação do direito observadas na primeira dimensão.

No tocante as nossas considerações finais, acreditamos que as normas e diretrizes educacionais, entre outras, precisam avançar na direção do reconhecimento do direito ao reconhecimento da participação dos grupos étnicos ciganos no processo civilizatório brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BARTH, F. Etnicidade e o conceito de cultura. In: **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**. — n. 19 (2. sem. 2005). — Niterói: EdUFF, 2005. p.15-30.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069**, 13 de julho de 1990 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Brasília: DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 mar. 2018.



COSTA, Elisa Maria Lopes da. Ciganos em terras brasileiras. In: **Revista de História**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 16-19, nov. 2006. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/ciganos-em-terras-brasileiras>

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000

DANTAS, José Aclecio. **Dissimetria Entre o Habito Cigano do Mercado e o Trabalho Formalizado: Encontros e Desencontros**. João Pessoa, 2017. 255f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço social. João Pessoa - PB, Universidade Federal da Paraíba. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. O Social e o Político na Pós-modernidade. 7ª. ed. Edições Afrontamento, 1994.

WESTBROOK, Robert et all (org). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

## **PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER” NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM JOÃO PESSOA E DIREITO VIOLADO: UMA ANÁLISE CRÍTICA.**

José Aclecio Dantas <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo objetiva apresentar o programa “Educar pra valer” que foi implantado em 2019, na rede municipal de educação de João Pessoa – PB, como uma estratégia de superação dos baixos índices IDEB das escolas do município, e que, por algumas dessas estratégias adotadas, tem violado o direito dos alunos a uma educação multidisciplinar e multicultural. A metodologia de coleta e análises dos dados parte de uma pesquisa participante que procura articular o que foi, e ainda é, observado com o montante das teorias epistemológicas historicamente construídas e que embasam a prática pedagógica mundialmente. É concomitantemente um relato de experiência e uma pesquisa de cunho bibliográfico, descritiva e qualitativa, que tem a análise do discurso como um de seus instrumentos e técnicas de análise dos dados. Nossos objetivos perpassam a intenção de intercruciar as observações e percepções com a práxis pedagógica, algumas teorias vanguardistas das ciências humanas que embasam nossa análise crítica com algumas Leis e diretrizes do ordenamento jurídico brasileiro no campo da educação. O programa “educar pra valer” se baseia na avaliação, estabelecimento de metas, formação dos profissionais e monitoramento colaborativo. Nossa crítica é dirigida a concepção bidimensional de conhecimento e inteligência que força a escola a adotar uma visão uniforme de aluno e de pedagogia, como uma das estratégias para melhorar o índice IDEB do município.

**Palavras-chave:** Programa educar pra valer, Política educacional, Violação de direitos.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo<sup>2</sup> objetiva apresentar algumas análises críticas das propostas metodológicas de implantação do programa “Educar pra valer” na rede municipal de educação da cidade de João Pessoa - PB, como uma abordagem estratégica de superação dos baixos índices IDEB das escolas municipais do município, a partir do arcabouço teórico adquirido pela leitura sistemática e científica da temática nas diversas fases da educação superior e da práxis pedagógica no exercício da docência da educação básica na própria rede pesquisada.

Este artigo é reflexo de todas as observações, percepções, indagações e perspectiva crítica que tivemos no atropelado processo de implantação do programa na unidade escolar que somos regente de uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Característica essa: atropelado,

<sup>1</sup> Pedagogo; especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica; especialista em educação em e para os Direitos humanos, Assistente social; Mestre em Serviço Social e docente da educação básica. E-mail: acleciodantas@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Este artigo dá continuidade ao artigo: “Programa “EDUCAR PRA VALER” na rede municipal de educação em João Pessoa: primeiras impressões”, reproduzindo parte de seu texto originalmente publicado no VI Congresso Nacional de Educação, realizado em 2019, em Fortaleza-CE.

que não define, por si só, nem positivamente nem negativamente, os processos de implantação e consolidação das ações e objetivos do programa. Até porque esse atropelo não se deu por intencionalidade, mas por condicionalidades do próprio processo de entrada do município no programa, dado que o município só pôde entrar no programa após a desclassificação de outro município do Rio Grande do Sul, que não conseguiu preencher as condicionalidades exigidas. Por isso, o caráter tardio da implantação do programa no município que só foi inserido entre abril e maio de 2019.

Esse processo crítico, não é um processo simples de ser feito, diante dos diversos índices positivos alcançados pelos municípios que já participam do programa, que servem de referência e justificativa para a implantação e consolidação do programa nas redes de educação que não tem conseguido alcançar os índices IDEB. Um processo crítico que se confronta com a metanarrativa do “não se mexe em time que está ganhando”.

A metodologia de coleta e análises dos dados partiu de uma pesquisa participante que procura articular o que foi, e ainda é, observado com o montante das teorias epistemológicas historicamente construídas e embasam a prática pedagógica mundialmente. É concomitantemente um relato de experiência e uma pesquisa de cunho bibliográfico, descritiva e qualitativa, que tem a análise do discurso como um de seus instrumentos e técnicas de análise dos dados. Nossos objetivos avançam em direção à intenção de discutir as implicações de alguns prepostos do programa na violação do direito que a criança tem de uma educação de integral<sup>3</sup> e multidisciplinar que promova uma formação cultural integral.

## **SÍNTESE DO PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”**

O programa “educar para valer” implantado a partir do 2º trimestre do ano 2019, na cidade de João Pessoa, é um programa que tem a função de cooperar tecnicamente com as secretarias de educação dos municípios parceiros para estabelecer e fortalecer as boas práticas de gestão educacional e pedagógica, que sejam capazes de garantir o acesso das crianças à educação, a frequência regular e a permanência das crianças na escola, e que para essas crianças atendidas sejam garantidos os níveis de aprendizagem esperados para sua série e idade<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que não estamos nos referindo a uma educação de “tempo integral”, mas uma educação que tem seu cerne no desenvolvimento integral do aluno. Integral no sentido de suas necessidades físicas, psicológicas e afetivas, como suas necessidades de domínio dos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento.

<sup>4</sup> Baseado nas informações encontradas em: <<http://educarpravalor.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/>>

O programa, além de ter o município de Sobral no Ceará como modelo norteador das ações interventivas, já foi implantado em vários outros municípios brasileiros, e especificamente em mais outros cinco municípios paraibanos: Sousa, Mamanguape, Princesa Isabel, Monteiro e Conde. Formando, assim, um conjunto de 6 (seis) municípios atendidos no estado da Paraíba.

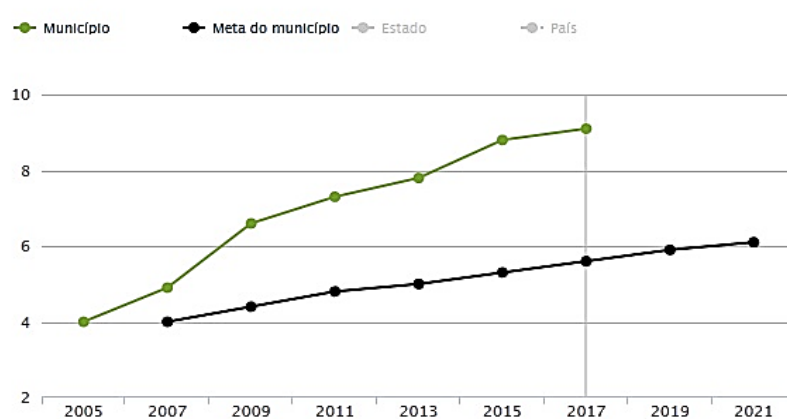
O programa foi iniciado tardiamente, em João Pessoa, no mês de abril, envolvendo apenas as turmas do 2º e 5º ano do ensino fundamental, sendo estendido, no segundo semestre, às turmas de 3º e 4º ano do ensino fundamental.

### DIFICULDADES EM CONTRAPOR OS DADOS POSITIVOS DO PROGRAMA.

O programa “Educar pra valer” tem o seu caráter positivo destacado pelos elevados índices de aproveitamento educacional dos alunos da Cidade de Sobral, no Ceará que foi o primeiro lócus de implantação. Da mesma forma implantados em outros municípios que seguiram a esteira das transformações pedagógicas, didáticas e gestoras da cidade de Sobral, em anos anteriores ao da implantação na cidade de João Pessoa.

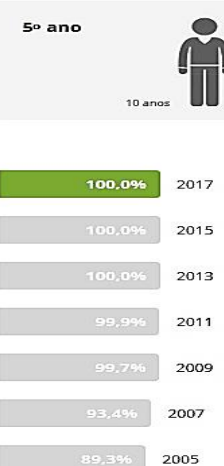
As escolas públicas de sobral alcançaram em 2017 no índice IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – um percentual de 9,1, o que corresponde ao mais alto índice IDEB do Brasil, isso associado a uma taxa de aprovação no 5º ano do ensino fundamental de 100% dos alunos.

#### EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

#### Evolução das taxas de aprovação.



Essa diferença proporcional entre as metas e os índices alcançados tornam-se mais relevantes se compararmos com a evolução dos índices IDEB das escolas no nível Brasil, que alcançaram apenas uma taxa de 5,5 e uma taxa de aprovação de 0,93, no mesmo ano de 2017.

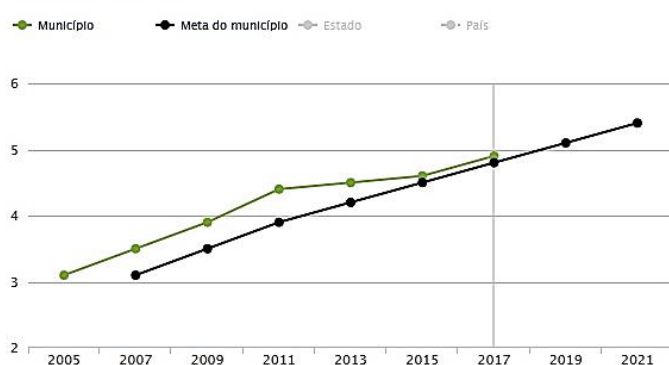
Tendo em vista esses índices e taxas tão elevadas da cidade de Sobral, como agente promulgador de todas as positivities e eficiência do programa, tecer um levantamento crítico não é uma tarefa das mais fáceis, visto que, o pensamento positivista da relevância quantitativa dos dados procura subsumir qualquer possibilidade de se conceber uma posição contrária a ele. Qualquer contestação pode parecer, do ponto de vista empírico, uma ação ilógica.

No entanto, o que está aqui em análise não é o processo educacional objetivado na cidade de Sobral, no Ceará, mas o processo de implantação do mesmo projeto, ou parte dele, no município de João Pessoa. Não pretendemos embater os dados positivos de Sobral, até porque, são dados especificamente inerentes à própria cidade de Sobral, e não temos conhecimento nem vivenciamos o processo naquela localidade.

Então, deste ponto de vista, os dados positivos supra citados não podem servir como justificadores plenos da transferência automática e absoluta da progressão educacional e evolução esperada dos índices IDEB e taxas de aprovação ao município de João Pessoa, pelo simples fato que, as variáveis envolvidas, pelo próprio caráter espacial desigual, pode fazer distar dos resultados obtidos no modelo originário. E mesmo que o município de João Pessoa alcance resultados positivamente elevados, precisamos analisar as contrapartidas obtidas nesta elevação em contraponto ao que as pedagogias vanguardistas e progressistas apontam como as melhores formas de promover a educação das crianças como um todo social.

A educação do estado da Paraíba, como um todo, conseguiu superar a baixa meta do índice IDEB proposto para o estado em 0,3 pontos percentuais, ou seja, as escolas do estado da Paraíba terminaram o ano de 2017 com o índice IDEB de 4,7 e uma taxa de aprovação de 0,89<sup>5</sup>.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Evolução das taxas de aprovação.



<sup>5</sup> O que corresponde a 89 aprovados a cada 100 alunos.



No tocante as escolas do município de João Pessoa o índice IDEB fechou o ano de 2017 em 4,9 e a taxa de aprovação em 0,89. No gráfico acima podemos verificar a curva de crescimento do índice IDEB nas escolas de João Pessoa

Apesar das escolas em João Pessoa terem conseguido superar a meta para 2017, nos índices encontrados nas últimas três avaliações a diferença percentual não obteve os mesmos rendimentos proporcionais dos anos anteriores a 2011.

### SÍNTESE DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA.

O programa “educar pra valer” se baseia na avaliação, estabelecimento de metas, formação dos profissionais e monitoramento colaborativo. Se pudéssemos fazer uma síntese descritiva dos pressupostos básicos ou ações principais do programa teríamos as seguintes proposições.

- Estabelecimento de uma rotina fixa das ações pedagógicas em sala de aula, estabelecendo tempo definido em minutos para cada atividade.

ORIENTAÇÕES GERAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

SUGESTÃO DE ROTINA DIÁRIA/SEMANAL

1ª DIA	2ª DIA	3ª DIA	4ª DIA	5ª DIA
ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)
RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)
PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Fim do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Fim do texto (20 min)
DESVENDANDO O CÓDIGO E/OU ESTRUTURA DA LINGUA (25 min)	PRODUÇÃO TEXTUAL – PLANEJAMENTO E ESCRITA (25 min)	DESVENDANDO O CÓDIGO E/OU ESTRUTURA DA LINGUA (25 min)	PRODUÇÃO TEXTUAL – REVISÃO DO TEXTO (25 min)	HORA DO CONTO (25 min)
FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)
MATEMÁTICA (1h e 20 min)	MATEMÁTICA (1h e 20 min)	MATEMÁTICA (1h e 20 min)	MATEMÁTICA (1h e 20 min)	MATEMÁTICA (1h e 20 min)
ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)
EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)

Tabela da rotina semanal oficial

ROTINA SEMANAL

HORA	MIN	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00			AGENDA	AGENDA	AGENDA	AGENDA
13:10	10	RELIGIÃO	PREDIÇÃO	PREDIÇÃO	COR. DO CASA	COR. DO CASA
13:20	10		LEITURA 1º TEXTO	LEITURA 1º TEXTO	PREDIÇÃO	PREDIÇÃO
13:30	10		LEITURA 1º TEXTO	LEITURA 1º TEXTO	LEITURA 1º TEXTO	LEITURA 1º TEXTO
13:40	10	AGENDA	ESTUDO DO TEXTO	ESTUDO DO TEXTO	ESTUDO DO TEXTO	ESTUDO DO TEXTO
13:50	10	PREDIÇÃO				
14:00	10	LEITURA 1º TEXTO	EDUCAÇÃO FÍSICA	ESTRUT. DA LINGUA	PRODUÇÃO TEXTUAL	HORA DO GIBI
14:10	10			FLUÊNCIA GP 03		
14:20	10	ESTUDO DO TEXTO			FLUÊNCIA GP 04	FLUÊNCIA GP 05
14:30	10	ESTRUT. DA LINGUA		HISTORIA	INGLÊS	GEOGRAFIA
14:40	10					
14:50	10	FLUÊNCIA GP 01	FLUENCIA GP 02			
15:00	10					
15:10	10					
15:20	10					
15:30	10					
15:40	10					
15:50	10					
16:00	10	MEDITAÇÃO	MEDITAÇÃO		MEDITAÇÃO	MEDITAÇÃO
16:10	10					
16:20	10	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	ARTES	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
16:30	10					
16:40	10					
16:50	10					
17:00						

Tabela da rotina semanal aplicada em nossa sala de aula.

- Início das atividades no horário pontualmente.
- Divisão do horário escolar priorizando língua portuguesa e matemática.
- Demarcação de 30 minutos diários que podem ser utilizados para: artes, educação física, religião, ciências, história, geografia e xadrez.
- Trabalho de fluência de leitura todos os dias.
- Cronometragem do tempo de leitura dos alunos.

- Avaliação da leitura diária dos alunos em quesitos como prosódia<sup>6</sup>, precisão<sup>7</sup> e tempo<sup>8</sup>.

HISTÓRIAS DO MEU BAIRRO		
O Zeca é meu colega de classe e é o meu melhor amigo também. A casa dele é parecida com a minha. Só que a casa do Zeca é mais afastada da rua. Por isso ele tem um espaço grande para brincar.		
Na casa do Zeca tem um quintal enorme, com duas mangueiras, um pé de caju, uma cacimba, muitos passarinhos e umas lagartixas. De vez em quando tem também umas borboletas e umas abelhas.		
A minha casa é diferente, o quintal é bem pequeno e só tem umas plantinhas miúdas que a mamãe plantou. Tem também pé de capim santo e de boldo que ela faz chá quando eu tenho dor de barriga. Mas o gosto do boldo é horrível. Por dentro, a minha casa parece com a do Zeca. Eu gosto da minha casa e gosto da casa da Zeca. Acho que tem que ser assim mesmo. Se todos os lugares fossem iguais, o mundo seria muito chato.		
PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 8 erros.	No máximo 80 segundos.

Exemplo de texto de fluência. Disponível em Oliveira e Rossi (2019, p.4)

- Aulas de matemática todos os dias.
- Trabalho diário com dois ou mais textos.
- Trabalho com caderno de atividades (CAC)<sup>9</sup> que priorizam os descritores das matrizes de referência e projetados no estilo prova objetiva de múltipla escolha.
- Estrito controle das ausências dos alunos.
- Realização de avaliações bimestrais para averiguação dos rendimentos dos alunos em leitura fluente, língua portuguesa e matemática.

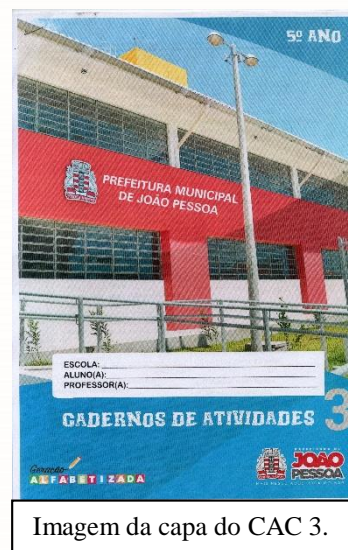


Imagem da capa do CAC 3.

### “EDUCAR PRA VALER”: ENTRE O ÍNDICE IDEB E UM DIREITO VIOLADO.

Se pudéssemos sintetizar os objetivos do programa descrevendo-o em uma única proposição teríamos que o “Educar pra valer” é um programa que intenciona elevar o índice IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, dos municípios participantes. Logicamente, este é um objetivo que só pode ser alcançado com o bom rendimento dos alunos

<sup>6</sup> Diz respeito ao emprego correto de sinais de pontuação, ao ritmo e entonação das palavras.

<sup>7</sup> Diz respeito a quantidade mínima de palavras que os alunos podem ler errado, taxado em 5% das palavras lidas.

<sup>8</sup> Diz respeito a cronometragem do tempo de leitura que varia de acordo com a extensão do texto, mas sempre medido em segundos. O aluno é considerado fluente se conseguir ler entre 120 palavras por minuto.

<sup>9</sup> Pelo projeto durante o ano letivo seria utilizados 8 (oito) cadernos de atividades (CAC)

nas avaliações bianuais da Prova Brasil e a redução do número de reprovações dos alunos anualmente. Desta forma, de acordo com o Ministério da Educação<sup>10</sup>:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

A importância do índice IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, vai além do monitoramento e avaliação, pois serve, ao nível das diversas instâncias federativas, de instrumento e pré requisito para captação de recursos, implantação de outras políticas sociais e “qualificação” administrativa de uma gestão governamental; serve principalmente para a propaganda político partidária de um governo. Os bons índices IDEB podem propiciar para um município ou estado um bom alinhamento com os órgãos internacionais de fomento.

Desejar e promover uma elevação dos índices IDEB no município não é o problema, mas quando os meios adotados para esses fins, independente das referências positivas existentes que os justificam, violam certos direitos<sup>11</sup> do sujeito, seja na condição de criança ou aluno, temos um problema de ordem pedagógica, psicológica, cultural e social que precisa ser solucionado.

A crítica que realizamos, neste artigo, é direcionada as contrapartidas do enxugamento do tempo de aula das disciplinas de história, geografia, ciências, artes, educação física e ensino religioso em favorecimento exclusivo aos processos de leitura da língua, conteúdos da linguagem portuguesa e matemática. Uma concepção bidimensional de conhecimento e inteligência que condiciona a escola a adotar uma visão uniforme de aluno e de pedagogia, como uma das estratégias para se melhorar o índice IDEB, dado que as avaliações oficiais deste indicador se limitam a avaliar apenas essas duas disciplinas.

Esse tipo de exclusivismo ou preferência por determinada área do conhecimento é um processo que realmente desenvolve uma melhoria do conhecimento nestas áreas, mas concomitantemente desenvolve um fosso em relação aos outros conhecimentos culturais que uma criança precisa para se desenvolver numa sociedade moderna, em todas as suas dimensões humanas. Um fosso que, de acordo com a intensificação e continuidade, pode dificultar o trabalho pedagógico das disciplinas nas séries seguintes, dado que um aluno precisa chegar em

<sup>10</sup> <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>

<sup>11</sup> Tomamos o direito como uma condição que existe independentemente de haver, ou não, lei ou norma jurídica positiva ou consuetudinária que o regulamente.

qualquer série do ensino fundamental com um mínimo de conhecimento prévio para que os mecanismo de aprendizagem de novos conteúdos sejam acionados. E negar ao aluno esse conhecimento prévio é violar o direito dele.

Recentemente, iniciou-se a capacitação municipal para os docentes dos 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos do ensino fundamental, ampliando o raio de ação do programa para as turmas dos 2<sup>os</sup>, 3<sup>os</sup>, 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos. Isso nos mostra que, conforme comprovado pelos manuais entregues aos docentes, o favorecimento exclusivo dos processos de leitura da língua, conteúdos da linguagem portuguesa e matemática, se espalhou aos outros níveis das séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal de educação do município. Então, o que percebemos como especificidade de nossa turma de 5<sup>o</sup> ano se universalizou, ampliando em grau e intensidade a violação do direito à educação multidisciplinar. Pois, mesmo que as outras disciplinas não deixem de existir, elas passam a ter apenas valor acessório em relação as atividades de leitura.

Por isso, subsumir as dinâmicas do conhecimento e epistemologias construídas na história, geografia e ciências nas prerrogativas do estudo da língua materna, fazendo que os textos dessas disciplinas funcionem como um simulacro de “gênero textual” ao ser tratado sinteticamente nas fluências e no alcance dos descritores exigidos pela língua portuguesa é uma violação ao direito de uma educação de qualidade<sup>12</sup>. E qualidade é entendida aqui como integralidade, multidisciplinaridade e desenvolvimento de inteligência múltipla.

Alguns trechos da LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB - Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dão uma ideia do caráter integral, multidisciplinar que a educação pública é obrigada a ter. Vejamos:

Artº 2º - [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] III - pluralismo de ideias [...] IX -garantia de padrão de qualidade; XI -vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.[...] Art. 22. fornecer- lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.[...] Artº 24, Inciso III – [...] desde que preservada a seqüência do currículo [...] Artº 26 [...] uma base nacional comum, a ser complementada [...]

Esses recortes da LDB, por si só, demonstram o caráter integral, multidisciplinar que a educação pública é obrigada a fornecer aos alunos. A partir dos parágrafos 1º, 2º e 3º do Artº 26º da LDB percebermos, ainda, a paridade proclamada entre cada componente curricular obrigatório, e quanto o desvio dessa obrigatoriedade pode incorrer na violação dos direitos dos alunos.

<sup>12</sup> Neste sentido, o programa não assume uma posição radical nos manuais, mas relativiza nos discursos de formação a necessidade dos conteúdos e didáticas dessas disciplinas, sugerindo que todos os docentes dessas disciplinas, inclusive educação física, trabalhem concomitantemente a fluência de leitura com os alunos.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. §2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996)

Para a LDB os conteúdos programáticos disciplinares de história, geografia, ciências, artes e educação física não são conteúdos facultativos, salvo a educação física no turno noturno, e por isso, seu caráter obrigatório exige sua aplicação, não acessória, nos diversos níveis da educação básica. Uma obrigatoriedade que envolve, não apenas os conteúdos curriculares formais, reais e ocultos, mas um conjunto de condicionalidades, racionalidades e materialidades que são instrumentos de produção do conhecimento em sala de aula.

Vale ressaltar que o direito a uma educação de qualidade, proclamado pela LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional é a peça chave para a garantia e ampliação dos demais direitos humanos e sociais e a proclamação de uma cidadania plural. Uma qualidade que se propõe à educação que passa indissocialmente pela desenvolvimento de inteligências múltiplas, multiculturais e multidisciplinares.

A noção de inteligências múltiplas e seus significados que adotamos assenta na principal teoria do psicólogo cognitivo e educacional americano Howard Gardner (Gardner, 1994; Antunes, 2005), que rompeu com os conceitos mecânicos e quantitativos da inteligência que estabeleciam a ideia da existência de uma inteligência genérica e única, capaz de ser medida através de testes de QI.

Uma das grandes contribuições de Gardner para os processos de ensino e aprendizagem foi romper com as teorias anteriores que valorizavam apenas as inteligências lingüística e lógico-matemática<sup>13</sup> (GARDNER, 1994, p.10; SMOLE, 1999, p.16) e sustentar que as pessoas manifestam as mais distintas habilidades, e possuem capacidades diferentes. Para Gardner as inteligências podem ser estimuladas e combinadas; e apesar de não se limitar as sete que ele descreveu, podendo existir muitas outras, classificou inicialmente as inteligências em: inteligência lingüística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial, inteligência corporal cinestésica, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal.

---

<sup>13</sup> Fato que o programa “Educar pra valer” se propõe a reeditar e resgatar essa concepção bidimensional de conhecimento e inteligência

Posteriormente Daniel Goleman (2011) e Celso Antunes (2005) ampliaram a lista de inteligências acrescentando a inteligência emocional.

De acordo com Smole , (1999, p.20):

um dos pontos vantajosos da teoria das inteligências múltiplas no trabalho com educação escolar é a crença de que todo aluno tem potencial para se desenvolver intensamente em uma ou em várias áreas, pois é possível observar e estimular as diferentes competências dos indivíduos. Tal maneira de olhar para o aluno permite que a escola crie condições para interferir no desenvolvimento e no treino das competências.

E esse potencial que cada aluno tem em se desenvolver em várias áreas e múltiplas inteligências, habilidades ou capacidades é o campo de atuação de cada disciplina curricular. Assim, negar ao aluno o potencial de desenvolvimento em áreas que não sejam a linguística e a lógico-matemática é uma violação do direito que o aluno tem de uma educação multidisciplinar, e por conseguinte, multicultural e de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dado o limite espacial deste trabalho, não nos foi possível aprofundar alguns fios explicativos que ficaram soltos, ou apresentar de maneira completa os pressupostos que embasavam nossa análise crítica. Acreditamos que os pontos-chaves aqui tratados instigam as mentes pensantes em tentar desvelar em outras produções teóricas os hiatos que ficaram sem uma consistente argumentação.

A ideia-chave do programa, promover uma vivência maior em leitura da língua, não é um dado em si mesmo negativo, mas a forma como foi projetada, ou mesmo, implantada nas escolas da rede provocaram certas negatividades na psicologia dos docentes e promoveram a violação do direito à uma educação multicultural e multidisciplinar, que estimula o desenvolvimento de inteligências múltiplas, ou seja, negaram aos alunos uma educação de qualidade.

Destarte, vale salientar que o preço a pagar por equacionar o que se entende por deficiências existentes nos processos de aprendizagem dos alunos, representados pelos índices IDEB, no que tange as deficiências de leitura, interpretação de texto e raciocínio matemático, pode ser suficientemente alto ao deixar um vácuo no acúmulo de conhecimento das outras áreas do conhecimento entre os alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e os seus estímulos**. Porto: Asa Editores, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833.

IDEB do município de Sobral. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3692-sobral/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2017> Acesso em 10 de agosto de 2019.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro : Objetiva, 2011. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod\\_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf)> Acesso em 19 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, Joan Edesson de, ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. (Org.) **5º Ano - Língua Portuguesa - Caderno de fluência**. – Sobral: Lyceum- Consultoria Educacional Ltda., 2019.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

## Promovendo a Igualdade no Contexto Escolar: uma proposta pautada nos Valores Humanos e na Constituição Federal

Rosicleia Palitot da Silva<sup>1</sup>  
Patricia Albuquerque Medeiros<sup>2</sup>  
Nájila Bianca Campos Freitas<sup>3</sup>  
Valdiney Veloso Gouveia<sup>4</sup>

### RESUMO

Este projeto objetiva efetuar, por meio dos valores humanos sociais, um programa de intervenção que potencialize comportamentos de igualdade, tomando por base o Art. 5º da C. F/88. Para isso, contou-se com a participação voluntária de 21 estudantes do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública na cidade de João Pessoa (PB). No que concerne aos instrumentos, os participantes responderam a um livreto contendo: (1) Duas perguntas abertas (*O que é igualdade para você?; Você considera o Brasil um país que prioriza a igualdade?*); (2) Questionário dos Valores Básicos (QVB), constituído de 18 itens; e, (3) Questionário sociodemográfico. Para análise dos dados, empregou-se o software IRAMUTEQ (versão 0.7 alpha 2) para processar o conteúdo das entrevistas, além do SPSS (versão 21), para estatísticas descritivas, a fim de caracterizar a amostra. A partir dos encontros já realizados, pode-se perceber que os estudantes apresentaram uma compreensão mais abrangente em torno do conceito da igualdade e suas consequências, além de uma maior ampliação nas prioridades valorativas dos participantes. Ademais, este projeto visa proporcionar um maior interesse dos estudantes na busca de conhecimentos acerca do assunto que norteiam as temáticas trabalhadas no projeto em questão.

**Palavras-chave:** Igualdade, Constituição, Valores, Educação.

### INTRODUÇÃO

Na compreensão da prática educativa, considera-se importante dar espaço a programas, projetos e alternativas que estimulem professores a discutirem temas da vida cotidiana dos alunos, posto que essa aproximação pode favorecer a compreensão da realidade social, assim como crenças e atitudes dos estudantes, permitindo o pleito a uma educação pautada no respeito a igualdade, bem como de valores sociais. Nesse sentido, é pertinente pensar sobre os modos de interação estabelecidos dentro do contexto escolar-educacional, a fim de compreender como a promoção da diversidade igualitária e da formação cidadã pode contribuir para o melhoramento das relações na contemporaneidade. Portanto, julga-se conveniente favorecer uma educação pautada nos valores humanos, uma vez que estes são capazes de promover comportamentos pró-sociais (GOUVEIA et al, 2014).

<sup>1</sup> Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [rosicleiapalitot@gmail.com](mailto:rosicleiapalitot@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [patriciaamedeiros@hotmail.com](mailto:patriciaamedeiros@hotmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, [najila.bianca@hotmail.com](mailto:najila.bianca@hotmail.com);

<sup>4</sup> Doutor em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri-UCM, [vvgouveia@gmail.com](mailto:vvgouveia@gmail.com);



Sendo assim, Mendes (2014) assegura que o Estado Constitucional está fundado sobre os valores da liberdade e da igualdade. Por isso, o artigo 5º explicita alguns desses direitos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de quaisquer 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 [...]” (BRASIL, 1988).

Hertel (2005) atenta para o fato de a igualdade ser citada duas vezes no trecho deste artigo, com isso o autor enfatiza a relevância do princípio da isonomia para a Constituição de 1988. Dentre as garantias asseguradas aos brasileiros, está o direito à igualdade, porém, uma série de debates e estudos procuram entender de que forma prática se dá essa igualdade e como ela pode mudar a partir do contexto histórico e/ou cultural de determinados lugares. De fato, alguns juristas entendem que o princípio da isonomia deve reparar a desigualdade que foi construída a partir das iniquidades aceitas ou acobertadas pelo Estado ao longo dos anos, como exemplo o racismo (JACCOUD, 2008). Nesse ínterim, a igualdade pode ser analisada a partir de dois prismas: o formal e o material.

A igualdade formal é aquela prevista pela lei e leva em consideração apenas o que está escrito. Com isso, ela parte do pressuposto de que todos os indivíduos são iguais e que por isso devem ser tratados de forma semelhante. Ademais, busca abolir privilégios ou direitos garantidos a uma classe específica, situando-se então em um plano totalmente normativo e formal, buscando isonomia em todas as situações (HERTEL, 2005).

Em relação ao contexto escolar, Cortella (2004) afirma que a escola pode reforçar a igualdade, combatendo a desigualdade, de modo que nas próprias situações de tensão e conflito, gerados pela estigmatização e discriminação, procure resolvê-los respaldando-se em valores éticos de respeito, tolerância e igualdade.

A propósito disso, ressalta-se o papel da cultura nesse contexto, a qual é fundamental para a compreensão de diversos valores morais e éticos que guiam o comportamento social. Entender o processo de internalização desses valores no homem e quais os efeitos dos mesmos na condução das emoções humanas e da avaliação do outro é um grande desafio e a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento dessa cultura. Assim, o projeto em questão pretende realçar o papel da escola como agente fundamental na formação do perfil valorativo dos jovens, considerando que a mesma contribui para torná-los cidadãos cientes de seus direitos e deveres perante a sociedade, assim como fomentá-los participativos e críticos para responder às demandas sociais.

Dito isso, tem-se em conta que os valores agem como bases motivacionais e são caracterizados por serem prioridades que orientam o homem, possibilitando a compreensão

das diferenças entre os indivíduos e como os grupos priorizam cada valor (ATHAYDE, 2012). Os valores estão presentes em todas as sociedades e culturas, havendo variação quanto às prioridades atribuídas por cada indivíduo. Logo, eles servem como guia dos comportamentos e atuam na representação das necessidades humanas (GOUVEIA, 2013).

Nessa direção, considera-se que os valores humanos é um fenômeno que pode vir a auxiliar na promoção de comportamentos pró-sociais (OLIVEIRA, 2017). A importância dada aos valores, em específico à *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos*, está imbricada na importância que estes assumem na promoção de inúmeras ações no contexto educacional, tais como no aperfeiçoamento do desempenho e engajamento escolar (FONSÊCA, et al, 2016).

Isto posto, para os fins do presente estudo, adotou-se a *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos*, proposta por Gouveia (1998, 2003, 2013) em razão de essa possuir um modelo parcimonioso (considera apenas duas dimensões funcionais dos valores) e integrador (abarca dois modelos teóricos amplamente difundidos na literatura, isto é, os de Schwartz e Inglehart), atendendo assim aos interesses do presente estudo.

Desse modo, o autor define os valores como princípios-guia do comportamento humano, representando cognitivamente suas necessidades. Esta teoria se pauta em cinco pressupostos teóricos, a saber: (1) defende a natureza benevolente do ser humano; (2) possui uma base motivacional, na qual os valores são representações cognitivas das necessidades do indivíduo; (3) assume um caráter terminal, visto que os valores expressam um propósito em si; (4) são princípios guias individuais, ou seja, são compreendidos como categorias gerais que orientam as condutas dos indivíduos; e (5) têm uma condição perene, que indica que a história é cíclica e que as pessoas não estão sujeitas a um destino imutável (GOUVEIA; MILFONT; GUERRA, 2014).

A teoria funcionalista tem como principal foco as funções dos valores humanos. Deste modo, para Gouveia (2013) tais funções obedecem a um *tipo de orientação* e um *tipo de motivador*. A primeira se refere à função dos valores como guia dos comportamentos, formados por três tipos de orientação: *social* (o indivíduo na comunidade), *pessoal* (o indivíduo por si mesmo) e *central* (o propósito geral da vida). A segunda diz respeito à função dos valores de expressar cognitivamente as necessidades, sendo divididas em dois tipos: *materialista* (pragmática) ou *idealista* (humanitária).

A partir das interações dos valores ao longo dos eixos (horizontal - *tipo de orientação* e vertical - *tipo de motivador*), são identificadas seis subfunções, distribuídas de forma equitativa nos critérios de orientação *social* (interativa e normativa), *central* (suprapessoal e existência) e *pessoal* (experimentação e realização). Deste modo, os tipos de motivadores são

representados por meio de três subfunções cada: de um lado, *existência, realização e normativa* representam o tipo motivador *materialista*, e, por outro, *suprapessoal, experimentação e interativa*, que cobrem o motivador *idealista* (GOUVEIA, 2013). Ademais, a teoria funcionalista tem embasado estudos empíricos e experimentais nos níveis de graduação e pós-graduação, esta teoria tem fundamentado intervenções práticas, sobretudo no âmbito escolar-educacional, evidenciando resultados significativos no tangente à mudança de valores (ARAÚJO, 2013).

Nesta direção, acredita-se na relevância deste estudo dado que a promoção dos valores humanos, especificamente os sociais, poderão reforçar ou despertar nos estudantes, o conhecimento e a execução do direito a igualdade assegurado no Art. 5º da C. F/88, o qual garante os direitos básicos que cada cidadão dispõe, contribuindo para a construção da cidadania. Para isto, objetiva-se neste estudo efetuar, por meio dos valores humanos sociais, um programa de intervenção que potencialize comportamentos de igualdade, tomando por base o Art. 5º da C. F/88. Especificamente, buscar-se-á a promoção de valores representados pelas subfunções *normativas* e *interativas*, assim como caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes.

## **METODOLOGIA**

### *Delineamento*

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa não experimental, do tipo estudo de campo, descritivo e analítico, com análises da abordagem qualitativa e quantitativa.

### *Participantes*

Contou-se com a participação de 21 estudantes do oitavo ano do ensino fundamental com idades compreendidas entre 12 e 16 anos ( $M= 13$ ;  $DP=1,155$ ). A maioria do sexo masculino (61,9%) e classe social média (28,6%).

### *Instrumentos*

Os instrumentos aplicados foram:

1. Roteiro de Entrevista Semiestruturado: tinha o objetivo de conhecer a percepção dos alunos sobre o que é igualdade, para tanto, foram elaboradas duas perguntas-chave: 1) O que é igualdade para você; 2) Você considera o Brasil um país que prioriza a igualdade? Explique.
2. *Questionário dos Valores Básicos (QVB-18; GOUVEIA, 2013)*: Instrumento contendo 18 itens, isto é, valores. Para cada item são apresentados dois descritores, procurando representar o conteúdo inerente do valor. Estes são

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

respondidos em uma escala de sete pontos variando de 1 (*Totalmente não importante*) a 7 (*Totalmente importante*).

3. Questionário Sociodemográfico: a fim de caracterizar o perfil dos participantes por meio de perguntas como idade, sexo, escolaridade e classe social.

#### *Procedimento*

A presente pesquisa está sendo realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na cidade de João Pessoa. Neste sentido, inicialmente, foi estabelecido o contato com a diretoria da Instituição a fim de obter permissão para a aplicação dos questionários, sendo explicitados os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e a relevância da proposta, e, após sua anuência foi combinado data e horário mais oportunos para a coleta de dados.

Após autorização oficial da Instituição, por meio da Carta de Anuência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), este enviado aos pais/responsáveis pelos alunos do projeto, para então se proceder como Termo de Assentimento. Ressalta-se que foi esclarecido que a participação não traria nenhum ônus, sendo assim voluntária, podendo, a qualquer momento, desistirem da participação sem prejuízos. Não obstante, garantiu-se o sigilo da identidade e o anonimato de suas respostas, tendo em vista os princípios da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e o Ministério da Saúde (BRASIL, 2016).

Isto posto, pesquisadores devidamente instruídos fazem-se presentes durante o processo de coleta de dados, o qual se dá em três momentos: (1) aplicação dos instrumentos; (2) Aplicação de oito propostas interventivas, com duração média de 90 (noventa) minutos, as quais ocorrem quinzenalmente, e (3) reaplicação dos instrumentos.

#### *Análise de dados*

Para realizar as estatísticas descritivas (medidas de tendência central, dispersão e frequência) foi utilizado o pacote estatístico SPSS (Predictive Analytics Software; versão 21). Para analisar o conteúdo das entrevistas foi empregado o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) (versão 0.7 alpha 2) (RATINAUD, 2009). Após a criação do corpus textual correspondente, foram realizados os seguintes tratamentos: 1) *Análise de Similitude*. Esta análise baseia-se na teoria dos grafos e identifica as coocorrências entre as palavras, resultando em indicações de conexões entre as mesmas e ajudando a identificar a estrutura do banco de dados (corpus) (RATINAUD, MARCHAND, 2012). 2) *Nuvem de Palavras*. Esta tem como objetivo representar graficamente e organizar as palavras de acordo com as suas frequências. Por ser uma análise que facilita a identificação de palavras-chave a partir do banco de dados (corpus) é muito

adequada e utilizada em contextos que se vise a exposição objetiva das informações (RATINAUD, 2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em subseções, organizadas de acordo com as análises empregadas para o tratamento dos dados. Neste sentido, a princípio serão apresentados os resultados relativos ao perfil dos alunos e em seguida, serão descritos os da Análise de Similitude, Nuvem de Palavras e os Valores Humanos.

### *Perfil dos alunos*

Visando conhecer o perfil dos alunos foram feitas perguntas sobre sexo, idade, relacionamento com os colegas e professores, se gostam da escola e a classe social. Os resultados encontram-se descritos na Tabela 1.

Tabela 1 - *Características sociodemográficas dos alunos.*

<i>Variáveis</i>	<i>f</i>	<i>Porcentagem</i>
<b>Sexo</b>		
Feminino	8	(38,1%)
Masculino	13	(61,9%)
Total	21	(100%)
<b>Idade</b>		
12 anos	2	( 9,5%)
13 anos	10	(47,6%)
14 anos	4	(19,0%)
15 anos	3	(14,3%)
16 anos	2	( 9,5%)
<b>Relac. c/ colegas</b>		
Bem	14	(66,7%)
Razoável	5	(23,8%)
Mal	2	( 9,5%)
<b>Relac. c/ professores</b>		
Bem	9	(42,9%)
Razoável	11	(52,4%)
<b>Gostam da Escola</b>		
Sim	18	(85,7%)
Não	3	(14,3%)

Com base na Tabela 1, é possível perceber que a maioria dos alunos são do sexo masculino (61,9%), e com idade de 13 anos (47,6%). Quanto ao relacionamento interpessoal, observou que os participantes apresentam um bom relacionamento com colegas de turma



Figura 1. Análise de Similitude

Na Análise de Similitude é notório o enquadramento da palavra *não* no centro da distribuição compondo o núcleo central. Nesta análise quanto mais espessa (nítida) forem às ligações, maior é a conexão entre os vocábulos. É possível perceber uma ligação bastante espessa entre a palavra *não* com as palavras liberdade, porque, igualdade, direito, igual e sim. Sendo a palavra liberdade a que mais apresenta ramificações (maior número de palavras associadas). Assim, os resultados demonstram que os participantes possuem uma percepção contextualizada no que diz respeito as questões de igualdade e liberdade do seu cotidiano, quando mencionam o vocábulo “não liberdade”, “não igualdade” associados ao contexto que os direitos são restritos em nossa sociedade, corroborando para a desigualdade social, além de favorecer as discriminações e a divisão de classes, a educação torna-se também discriminatória refletindo a sociedade e suas características (ZANZIM, 2016).

#### *Nuvem de Palavras*

Dando procedimento com os tratamentos, realizou-se a análise de Nuvem de Palavras, cuja finalidade é representar e organizar graficamente os vocábulos mais frequentes no corpus analisado. O resultado pode ser visualizado na Figura 2.



Figura 2. Nuvem de Palavras

Com base na Figura 2, é possível verificar a Nuvem de Palavras. Essa análise se pauta na frequência das palavras, permitindo identificar a palavra *não* como destaque, seguida por outros vocábulos a exemplo de liberdade, igualdade, porque, direitos, sim, iguais, brasil, coisa, pessoa, querer, mais, mesmos, pobre e rico. É possível constatar que a palavra “não”

apresentou uma grande frequência nos discursos emitidos pelos entrevistados. Tal destaque demonstra que “não liberdade” e “não igualdade” é uma das principais percepções apontadas pelos alunos no que diz respeito ao contexto social brasileiro em relação aos seus direitos, e no contexto escolar essa desigualdade pode ser acentuada, como afirma Cortella (2004), a escola pode tanto reforçar a igualdade, como combater a desigualdade, de modo que nas próprias situações de tensão e conflito, gerados pela estigmatização e discriminação, procure resolvê-los respaldando-se em valores éticos de respeito, tolerância e igualdade. .

#### *Funções Valorativas*

Por fim, buscou-se conhecer as funções valorativas dos alunos, conforme Tabela 2, descrita abaixo.

Tabela 2 – *Funções Valorativas dos alunos.*

	Interativa	Realização	Experimentação	Suprapessoal	Normativa	Existência
Média	4,44	<b>4,06</b>	4,46	5,14	5,31	<b>5,41</b>
Desvio padrão	1,24	0,87	1,22	0,67	1,32	1,23

Tomando por base a Tabela 2, é possível perceber que a subfunção com maior pontuação foi a de Existência (M= 5,41), seguida da Normativa (M= 5,31) e Suprapessoal (M=5,14). Já a subfunção Realização (M=4,06) foi a de menor pontuação seguida pela Interativa (M=4,44) e Experimentação (4,46).

No que diz respeito as subfunções valorativas centrais (Existência e Suprapessoal) estão entre as que tiveram maior pontuação. Gouveia (2013) afirma que a *Subfunção Existência* representa as necessidades fisiológicas básicas (comer, beber, dormir) e as necessidades de segurança física e econômica. Os resultados apontaram que os alunos priorizam mais essa subfunção em detrimento as outras, o que mostram que pessoas que priorizam essa subfunção possuem como princípios guias valores desta subfunção (sobrevivência; estabilidade pessoal e saúde). Quanto a *Subfunção Suprapessoal*, esta apresenta valores que estruturam e categorizam o mundo de forma consistente, favorecendo clareza e estabilidade na organização cognitiva do indivíduo, indicando a importância de ideias abstratas com menor ênfase em coisas concretas e materiais, exemplo do conhecimento (GOUVEIA, 2013).

A orientação social divide-se em: Interativa e Normativa. A *Subfunção Interativa* representa as necessidades de pertença, amor e filiação, e tem como descritores, afetividade, convivência e apoio social, as pessoas que adotam tais valores como princípios que guiam suas vidas são principalmente jovens. (GOUVEIA, 2013). Os resultados pontuados pelos



alunos em relação a essa subfunção podem ser justificados em decorrência de dois fatores: 1) a fase do desenvolvimento, uma vez que a adolescência e a juventude por si só envolvem muitos desafios e mudanças que podem acrescentar vulnerabilidade a esse momento do ciclo de vida (SANCHEZ; MYNAYO, 2004). 2) O fato de serem alunos de turmas diferentes, o que gera certa competitividade entre eles e a ausência de convivência grupal. Os valores de convivência não representam as relações interpessoais específicas, mas a relação indivíduo-grupo. Requer um sentido de identidade social, indicando a ideia de pertença a um grupo social e não viver sozinho (GOUVEIA, 2013). Fato este, observado durante as atividades de intervenção proposta pelo projeto. Já a *Subfunção Normativa*, que tem o seu enfoque em regras sociais refletindo à importância dada em preservar a cultura e as normas convencionais, cuja obediência à autoridade é predominante (GOUVEIA et al.,2014).

Os resultados indicaram que esta foi a segunda subfunção com maior pontuação, o que não era esperado, em virtude da faixa etária dos alunos, pois valores de obediência evidencia a importância de obedecer e cumprir deveres e obrigações diárias, respeito pelos pais e mais velhos. É um valor típico de pessoas com mais idade e/ou educadas em sistema mais tradicional (GOUVEIA, 2013). Este resultado pode ser melhor compreendido com o posicionamento de Harris (2011), o qual pontua que regras institucionais são fatores que contribuem significativamente para o melhor desempenho e engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas, pois faz com que os estudantes direcionem energia e esforço para o cumprimento das mesmas, sendo a realização das atividades de classe e participação em sala de aula regras essenciais e constantes, evitando assim, comportamento negativos e socialmente reprováveis.

Por fim, em relação ao tipo orientação pessoal, temos a Realização e Experimentação. Segundo Gouveia (2003) a *Subfunção Realização* encontra-se pautada em realizações materiais, apresentando com um de seus descritores o êxito pessoal. Essa foi a subfunção com menor pontuação apresentada. Tal fato pode ser explicado pela percepção do contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos, trazendo-lhes desmotivação e descrença em um futuro promissor. Bertonecelo (20016) menciona que para Bourdieu, a sociedade é entendida como um espaço social, em que os agentes ocupam posições relativas distintas conforme se distribuem as propriedades entre eles. Já a *Subfunção Experimentação*, para Gouveia (2013) está relacionada às necessidades fisiológicas de satisfação em sentido amplo e os indivíduos que adotam tais valores não se conformam facilmente com regras sociais. Essa subfunção ficou entre as três com menor pontuação, corroborando com os resultados

apresentados em relação à Subfunção Normativa que foi a segunda Subfunção com maior pontuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto objetiva efetuar, por meio dos valores humanos sociais, um programa de intervenção que potencialize comportamentos de igualdade, tomando por base o Art. 5º da C. F/88. Diante dos resultados apresentados pelas funções valorativas, as atividades de intervenções têm sido pensadas e realizadas visando proporcionar uma maior interação entre os alunos e a escola.

Espera-se que com a culminância das atividades, a aplicação do re(teste), a *Subfunção Interativa* se apresente entre as subfunções com maior pontuação em decorrência das intervenções realizadas. Ademais, este projeto visa proporcionar maior interesse dos estudantes na busca de conhecimentos acerca do assunto que norteiam as temáticas trabalhadas no mesmo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. V., et al. Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 20, N. 2, p. 377-384, 2016.

ARAÚJO, R. C. R. **As bases genéticas da personalidade, dos valores humanos e da preocupação com a honra**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ATHAYDE, R. A. A. **Medidas implícitas de valores humanos: Elaboração e evidências de validade**, 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BERTONCELO, E. Classes Sociais, Cultura e Educação. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v.35, n.1, p. 159-175, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. D. C. A família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. **Paidéia**, v.17, n.36, p.21-32, 2007.

FONSÊCA, P. N., et al. Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 20, N. 3, p. 611-620, 2016.

GOUVEIA, V. V. **Teoria Funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

\_\_\_\_\_. A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. **Estudos de Psicologia**, v. 8, p.431-444, 2003.

\_\_\_\_\_. **La Natureza de los Valores Descriptores del Individualismo y del Colectivismo: Una Comparación Intra e Intercultural**. Tese de Doutorado. Espanha: Faculdade de Psicologia, Universidade Complutense de Madri. 1988.

GOUVEIA, V. V.; MILFONT, T. L.; GUERRA, V. M. Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. **Personality and Individual Differences**, 60, 41-47, 2014.

GOUVEIA, V.V., et al. Valores, Altruísmo e Comportamentos de Ajuda: Comparando Doadores e Não Doadores de Sangue. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, p. 209-218, 2014.

HERTEL, D. R. **Reflexos do princípio da isonomia no direito processual**, 2005.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, p. 49-68, 2008.

MENDES, G. **A Jurisdição constitucional no Brasil e seu significado para a liberdade e a igualdade**. stf. jus. br/arquivo/cms/noticiaArtigoDiscurso/anexo/munter-port.pdf. 2014.

OLIVEIRA, I. C.V. **Personalidade Virtuosa: Evidências Psicométricas e Correlatos Valorativos e Pró-Sociais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, 2017.

RATINAUD, P. Uma evidência experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 16, n. 17, p. 135-150, 2009.

RATINAUD, P; MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse Du “CableGate” avec IraMuTeQ. **Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles**, v. 11, p, 835–844. 2012.

ZANZIM, M. S. **Percepções Sobre Desigualdade Social Pelos Indivíduos que Compõem o Colégio Estadual Senador Moraes de Barros** – efm. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Universidade Federal do Paraná, 2016.

## **DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Renata Tito de Paula <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Ao falarmos sobre Direitos Humanos e Diversidade, estamos falando da própria identificação do ser humano como um ser humano, visto que nós mesmos somos compostos pela diversidade. O gênero, raça, orientação sexual, idade são características que nos fazem ser únicos e ao mesmo tempo diferentes. A cultura é essencial para a manutenção dos Direitos Humanos, pois é a partir da cultura que os indivíduos aprendem e passam a ter acesso ao conhecimento. Os direitos são iguais para todos os cidadãos e dão liberdade para que o indivíduo possa se expressar da forma em que ele se sentir melhor. No Brasil, principalmente, existe uma diversidade cultural imensa. Dessa forma, o objetivo desse artigo é fazer com que as crianças respeitem tanto em relação às individualidades, quanto às práticas e tradições culturais do outro. Esse é um aspecto que deve ser desenvolvido inicialmente na Educação Infantil. Visto isso, será aplicado um projeto de intervenção em uma turma de pré II em uma determinada creche municipal situada na cidade de Campina Grande – PB.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Cultura, Educação Infantil.

### **INTRODUÇÃO**

Direitos humanos são essenciais porque são indispensáveis para a vida com dignidade. Dessa forma, não podemos tratá-los apenas com um valor jurídico, mas principalmente com um valor ético. Quando insistimos nessa questão da dignidade, muitas vezes esbarramos numa certa incompreensão, como se o termo fosse indefinível e tratasse de algo abstrato em relação ao entendimento do ser humano.

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois não somos apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética. O seu comportamento estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. A dignidade decorre de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, [renatatito3@gmail.com](mailto:renatatito3@gmail.com)

da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal; somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através do amor, da razão e da criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro.

Os direitos humanos são naturais e universais, pois independem de qualquer ato normativo, e valem para todos; são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental. Essa indivisibilidade é importante porque temos exemplos históricos, também no século XX, de regimes políticos que valorizaram exclusivamente os direitos sociais, como o regime soviético, em detrimento da liberdade; assim como temos vários regimes liberais que pregam a liberdade, mas descartam a obrigatoriedade dos direitos sociais. Direitos humanos são históricos, pois foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos, e é possível pensarmos que novos direitos ainda podem ser identificados e consolidados.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Após a 1ª e 2ª guerra mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), e ela ficou responsável por promover a paz, evitando assim, uma terceira guerra mundial. Dessa forma, para alcançar esse objetivo, consideraram que a promoção dos direitos humanos fosse a condição necessária para alcançar essa paz. Direitos humanos são aqueles considerados essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. Então criaram em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH. Essa declaração reunia os três princípios da Revolução Francesa, que era uma influência das principais doutrinas políticas do ocidente: liberdade - que representava o liberalismo; igualdade - que representava o socialismo; e fraternidade - que representava o cristianismo.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, se desenvolveram quatro tendências: a Universalização - que é vista como um processo em que os indivíduos estão se transformando em cidadãos de um Estado; a Multiplicação - nela, aumentaram a quantidade de bens que precisam ser defendidos a partir da consolidação dos Direitos Humanos; a

Diversificação - nesse âmbito, o indivíduo passou a ser visto não mais de maneira abstrata e genérica, mas sim a partir das suas especificidades e nas suas diferentes maneiras de ser; e a Positivização - em que os direitos humanos passaram a ser positivados, se tornaram direitos positivos do Estado, assumindo assim, um caráter de direito constitucional.

Esses processos citados anteriormente deram origem a quatro gerações de direitos humanos; não se trata de gerações no sentido biológico, do que nasce, cresce e morre, mas no sentido histórico, de uma superação com complementaridade. A primeira geração, contemporânea das revoluções burguesas do final do século 17 e de todo o século 18, é a dos direitos civis e das liberdades individuais; dirige-se contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, é a liberdade de viver sem medo. A ela correspondem os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e opinião. Tais liberdades surgem oficialmente nas Declarações de Direitos, documentos das revoluções burguesas do final do século 18 (na França e nos Estados Unidos) e foram acolhidas em diversas Constituições do século 19. A segunda geração abrange indivíduos e grupos sociais; surge no século 19 ao século 20, na esteira das lutas operárias e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século, nas formas do Estado do Bem Estar Social. Refere-se ao conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais: os de caráter trabalhista, como salário justo, férias, previdência e seguridade social e os de caráter social mais geral, independentemente de vínculo empregatício, como saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais etc. Em complemento às duas gerações, a terceira dimensão que surgiu no século 20, inclui os direitos coletivos da humanidade, como direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado; são ditos de solidariedade planetária. E por fim, vem a quarta geração, surgindo no século 21, que refere-se aos direitos das gerações futuras. Nessa dimensão, caberia à geração atual deixar um mundo igual ou melhor para as gerações futuras.

Não se deve tratar os direitos apenas no sentido jurídico da palavra, mas sim a partir de um conjunto de valores que implicam em diversas dimensões. São elas: dimensão ética - levando em conta o caráter natural do direitos, ou seja, todos nascem iguais, os direitos tornam-se um conjunto de valores éticos universais; dimensão jurídica - a partir do momento em que os tratados são assinados pelo Estado, deixam de ser apenas orientações éticas, e passam a ser um conjunto de direitos positivos; dimensão política - o Estado assume a

responsabilidade de ser o promotor do conjunto de direitos fundamentais; dimensão econômica - além de o Estado ser o responsável pela garantia dos direitos de cada indivíduo, também deve ter um papel ativo na implementação dos direitos de igualdade; dimensão social - a sociedade também se torna responsável pela efetivação dos direitos, através de movimentos sociais, associações, sindicatos e etc; dimensão cultural - é essencial que os direitos tenham uma base na cultura, na história, na tradição e nos costumes do povo ao qual está se referindo; por fim e não menos importante, a dimensão educativa - as pessoas precisam ter a consciência de que os direitos são e iguais e naturais, essa consciência só será alcançada a partir da educação para a cidadania. É muito importante que essas dimensões estejam interligadas.

Para monitorar a efetividade da aplicação dos direitos humanos, bem como apurar denúncias de violações dos mesmos, realizando visitas e apurando relatórios, a ONU possui vários organismos mas exercerem esses trabalhos, tais como a Organização dos Estados Americanos - OEA, que foi criada na IX Conferência dos Estados Americanos em 1948. Foi nela que se constituiu o espaço para discussões políticas e de ações multilaterais.

Pode-se destacar dois órgãos importantes do Sistema Regional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que possui o poder de receber denúncias dos cidadãos dos Estados membros e encaminhá-los aos Estados membros; e a Corte interamericana dos Direitos Humanos, que é responsável pelos casos em que as recomendações em relação a violações dos direitos não são cumpridas.

Logo após a Guerra Fria, a ONU organizou em 1993 a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que foi muito importante para a afirmação dos direitos humanos no mundo. Uma das decisões tomadas nessa conferência, foi a aprovação do Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia. Esse programa foi retomado em 2003 pela UNESCO, elaborando assim, um plano de ação para a realização do Programa Mundial para a educação em Direitos Humanos. Esse plano foi pensado em duas etapas, a primeira seria a educação básica, ou seja, os sistemas primário e secundário; já a segunda etapa, se refere a Educação em Direitos Humanos no ensino superior.

A partir da Assembléia Geral da ONU em 1994, foi instituído a Década da Educação em Direitos Humanos, que seria de 1995 a 2004. Dessa forma, foi necessário a criação de programas de Educação em Direitos Humanos que reforçassem os programas já existentes, bem como a elaboração de materiais didáticos que abordassem o tema dos direitos humanos.

Assim, uma das ações aprovadas foi a criação de Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

Em 1996 foi fundado no Brasil o Programa Nacional de Direitos Humanos, que apresentava propostas para a implementação de políticas públicas na âmbito dos Direitos Humanos, bem como para a transversalização dos Direitos Humanos nos campos da políticas públicas. Por meio da Secretaria da Especial de Direitos Humanos, foi instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e uma de suas funções foi lançar a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, que foi revisto e relançado em 2007.

No PNEDH a Educação em Direitos Humanos é vista como algo sistemático e multidimensional, com a finalidade de orientar a formação dos sujeitos, dando ênfase tanto na formação formal quanto na formação não-formal

Espera-se promover a articulação os “valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade”; a formação de uma consciência cidadã presentes nos níveis cognitivo, social ético e político; o “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva”, sempre contextualizados; e o “fortalecimentos de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.” (BRASIL, 2009, p.25, apud TOSI e FERREIRA, 2014, p.50).

Na educação formal, a formação em direitos humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade. Na educação informal, será feita através dos movimentos sociais e populares, das diversas organizações não-governamentais – ONGs –, dos sindicatos, dos partidos, das associações, das igrejas, dos meios artísticos, e, muito especialmente, através dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão. Cumpre lembrar que esta educação formal na escola, desde a primária até a universidade e principalmente no sistema público do ensino, resultará mais viável se contar com o apoio dos órgãos oficiais, tanto ligados diretamente à educação como ligados à cultura, à justiça e defesa da cidadania. Se escolhermos a educação formal, constatamos como a escola pública é um locus privilegiado pois, por sua própria natureza, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior desta



educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática.

Traçadas essas considerações, pode-se dizer que a escola possui responsabilidade ainda maior quanto à formação de homens e mulheres em direitos humanos e gênero. Uma vez que a criança não convive em ambiente favorável a essa formação fora da escola, no âmbito escolar ela precisa perceber diferenças quanto aos princípios e relacionamento entre os seres humanos que ali trabalham, que ali estudam e precisa ter assegurada uma formação pautada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada em uma turma de pré II com vinte e quatro alunos, quinze meninos e nove meninas, com idades entre cinco a seis anos. Durante a atuação docente, a turma se mostrou bastante interativa e participativa. Envolviam-se nas histórias, nas atividades e nas dinâmicas propostas. Todas atividades realizadas durante o estágio tiveram como intuito desenvolver o respeito às diferenças individuais e culturais.

A primeira aula, foi em relação ao respeito às diferenças físicas, em que foi contada a história do patinho feio, logo depois foi conduzido um diálogo em relação a diversidade existente no mundo, construindo uma ponte entre a história e a realidade. Após isso, foram entregues aos alunos bonecos feitos de cartolina branca para os mesmos personalizar. Cada um desenhou características e roupas diferentes uns dos outros. Então, ao finalizarem a caracterização de seus bonecos, colamos todos de mãos dadas em uma cartolina.

Na segunda aula, foi trabalhado sobre a diversidade cultural no Brasil, focando mais na cultura indígena. Então, utilizamos um dos contos mais conhecidos da literatura infantil, o da Pocahontas. Fizemos uma leitura “coletiva”, na qual, em cada trecho conversamos sobre os costumes daquela jovem. Após a leitura, foi entregue argila a cada aluno, para que confeccionassem objetos, enfatizando que a mesma é uma das matérias primas utilizada pelos indígenas. Depois do almoço, as crianças degustaram alguns pratos de origem indígena, como a pamonha e a pipoca.

Na terceira aula, ainda buscando enfocar a diversidade cultural, trabalhamos sobre a cultura africana. Destarte, foi feita a leitura da obra literária O Cabelo de Lelê, logo após conversamos a respeito das diferenças tanto físicas como culturais que existem no mundo.

Depois, focando na cultura africana, mostramos aos alunos algumas fotos em relação aos costumes africanos, como as danças, as comidas, modo de se vestir, de se produzir. A partir disso, destacamos aos alunos que alguns aspectos da cultura africana influenciaram na cultura brasileira e que a nossa cultura é cheia de diversidades. Depois os próprios alunos produziram colares africanos, utilizando barbante e macarrão colorido.

Na última aula, também buscando enfocar a diversidade cultural. Foi trabalhada a valorização da cultura e tradições nordestinas, como a festa junina. Utilizamos a obra literária *Fogo no Céu*, que traz alguns costumes nordestinos durante a festa junina. Após a leitura, os alunos confeccionaram um milho (por ser utilizado no preparo de vários pratos juninos), coletivamente, utilizando papel crepom. Ao final da aula, os alunos degustaram alguns pratos juninos feitos a partir do milho, como a pamonha, bolo de milho e o mungunzá.

Ao final de cada aula foi possível perceber o interesse de todos os alunos em conhecer, mesmo que brevemente, práticas e tradições culturais que eles não conheciam. É essencial que isso seja trabalhado a partir dos anos iniciais, para que as crianças não reproduzam atitudes e ações preconceituosas em relação às diferenças do outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em relação à Educação em Direitos Humanos, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode não estar solidário.

Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?.** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos Sistemas Internacional e Nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **Educação em Direitos Humanos e Educação para Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 35 - 60.

## O USO DAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

Paulina Gessika Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Maria Raiana Barbosa dos Santos<sup>2</sup>

Emilly Diniz Fernandes<sup>3</sup>

Patricia Bezerra Dantas<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo de caráter bibliográfico objetiva analisar como a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) podem influenciar nos Direitos Humanos. Sabemos que com a era da sociedade da informação houve uma crescente inserção de tecnologias digitais nas escolas, porém, o acesso a tecnologia ainda não se encontra acessível à todos. Desse modo, as tecnologias causam um forte impacto nos Direitos Humanos, quando o direito ao acesso à Internet e à liberdade de expressão, só estão disponíveis para uma parte da população, excluindo principalmente os alunos das zonas rurais. Com o grande avanço das novas tecnologias, se faz necessário refletir sobre os impactos que podem ser causados na sociedade, principalmente no campo educacional.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Internet; Tecnologias.

### 1. INTRODUÇÃO

O termo Sociedade da Informação surgiu no século XX, no momento em que a tecnologia teve grandes avanços, ele é utilizado para representar uma nova da composição da coletividade social.

Com o avanço gradativo das TIC na sociedade, e a inserção das mesmas em todos os espaços do nosso planeta, a inclusão digital é considerada um direito humano. Dessa forma, quando não há tecnologias acessíveis nas escolas, ou, até mesmo professores incapacitados para utilizá-las de forma competente e emancipatória, os direitos humanos dos alunos estão sendo violados.

As tecnologias podem auxiliar os alunos na aquisição do pensamento estratégico, crítico e criativo, portanto, é direito do aluno ter acesso às linguagens digitais, pois, estão vivendo em uma era digital, assim, não podem ser excluídos desse processo.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de **Pedagogia** da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, paulinagessika2011@hotmail.com;

<sup>2</sup> Graduando do Curso de **Pedagogia** da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, raianasantosagora2012@gmail.com;

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de **Pedagogia** da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, emillydfernandes@gmail.com;

<sup>4</sup> Graduanda do Curso de **Pedagogia** da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, patriciabezerrapb@hotmail.com;

Cada vez mais ferramentas digitais adentram os espaços escolares, como os *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, porém, essa realidade ainda não é de todos, muitas escolas possuem essas ferramentas, mas não são utilizadas, seja por falta de infraestrutura, ou, por falta de profissionais capacitados para utilizá-las, e muitas ainda, não contam nem com o auxílio de um computador, ou quando possuem, são sucateados, principalmente as escolas rurais.

Mesmo com o rápido avanço das tecnologias no campo educacional, e com tanto investimento nessa área, muitas escolas rurais se encontram fora desse processo, por se encontrarem nas maiores situações de defasagem dos recursos humanos e materiais, se comparadas às escolas urbanas, portanto, a utilização de ferramentas tecnológicas nesses espaços, ainda é muito precária.

Nesse sentido o presente artigo objetiva analisar como a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em escolas rurais podem influenciar nos Direitos Humanos, como também refletir sobre os impactos que podem ser causados na sociedade, principalmente no campo educacional rural.

## **2. METODOLOGIA**

Para realização do presente artigo foi adotada a metodologia de pesquisa com abordagem de natureza bibliográfica, com base na consulta de livros, periódicos, dissertações e artigos da internet, norteadas pela seguinte questão: Como a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em escolas rurais pode influenciar nos Direitos Humanos? A questão aqui levantada nos leva a refletir sobre os impactos causados pelo uso das tecnologias no campo educacional rural.

De acordo com Gil (2010) a pesquisa bibliográfica utiliza-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, é baseada em material (artigos científicos e livros) já publicado. Segundo Fonseca (2002, p. 32), qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, isso, permite que o pesquisador conheça o que já foi estudado sobre o assunto.

## **3. DESENVOLVIMENTO**

A inclusão digital de qualquer criança ou adolescente seja de escolas públicas urbanas ou rurais é de fundamental importância, ou seja, é um direito humano, imprescindível para sua vida na sociedade atual. Como consta no Art. 6º da Constituição Federal de 1988,

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Porém, a conjuntura adotada na escola pública, é muitas das vezes, alunos que já sabem fazer uso dos recursos tecnológicos, mas, não podem utilizá-los na sala de aula, professores sem uma formação adequada para utilizar determinado tipo de recurso, e por fim, gestores que ainda insistem em manter a escola com um modelo tradicional, mesmo estando na era da informação.

Todavia, com as constantes transformações por parte das tecnologias, exigem-se profissionais cada vez mais preparados, para que possam contribuir de forma significativa, na aprendizagem dos seus alunos.

As tecnologias hoje disponíveis devem suportar esta nova visão pedagógica, que entende a educação como o processo de desenvolvimento pleno do ser humano, o que exige, entre outras premissas, que ele aprenda a pensar e agir de forma inteligente. Essa forma de ver a educação certamente não é nova – mas assume uma importância especial nos dias atuais (SOFFNER; CHAVES, 2005, p. 81).

Contudo, as dificuldades na utilização das tecnologias ainda são muitas, e a escola tem um papel imprescindível nesse processo, pois, é através dela, que se prepara os indivíduos para essa nova era da sociedade da informação. A escola

precisa de ações de (sic) garantam as características básicas para o perfil desses novos cidadãos. É inegável que vivemos num mundo permeado pelas inovações tecnológicas e a educação não pode ficar aquém deste processo. (VIERA; VELA, 2003, p, 47)

Como também os professores, necessita organizar e planejar suas práticas educacionais, ao fazer uso das tecnologias, pois, não é só sua utilização que garantirá que os alunos terão uma boa aprendizagem. O uso das TIC:

Pode contribuir para auxiliar professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levando sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo ensino-aprendizagem [...](MERCADO, 2002, p. 131).

Nesse sentido, o papel do professor hoje é o de mediador, entre as tecnologias e o processo de aquisição de conhecimentos dos alunos, mas “isto requer um bom conhecimento

destas tecnologias e de suas potencialidades como instrumento didático.” (MERCADO, 1999, p. 21).

Dessa maneira, é de extrema importância que as instituições de formação de professores, insiram em seus currículos, práticas de formação que contemplem oportunidades de vivenciarem experiências de uso das tecnologias para, posteriormente, aplicarem em suas experiências educacionais.

### **3.1 A exclusão digital nas Escolas Rurais**

Falar em exclusão digital no século XXI é algo muito excêntrico, pois, estamos vivendo em uma era em que a tecnologia digital faz parte de uma cultura que conduz a novas formas de pensar, agir e se relacionar no meio social.

Ao mesmo tempo em que a tecnologia amplia a comunicação, também causa a supressão de direitos, pois, se o direito a educação é uma condição para o acesso ao conhecimento e à cultura, o acesso às novas tecnologias passa a ser uma condição de igual importância.

Nessa conjuntura, acredita-se que as escolas rurais necessitem de maior ênfase quando se fala no processo de Inclusão Digital, devido à exclusão da população rural no acesso a serviços públicos, fato este citado por Santos (2010).

A distância das áreas rurais em relação aos centros de disseminação do conhecimento, bem como a dificuldade de acesso a laboratórios de informática disponíveis nos centros urbanos, torna essa exclusão bastante evidente.

Sabendo que o acesso às informações disponíveis na rede mundial de computadores na escola pode trazer muitas contribuições para a educação escolar, Almeida (in Almeida, Alonso, Vieira, 2003, p. 113-114) se pronuncia sobre a questão do acesso à internet na escola, dizendo que este:

(...) contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação e permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade.

Almeida (2009, p.55) reforça e conclui: “Na verdade, a tecnologia é a humanidade adensada; sua construção é fruto de uma longa série de eventos do mundo do trabalho. Sendo a tecnologia trabalho humano condensado, ela é posse de todos”.

Sabendo que o analfabetismo digital traz como consequência a existência de receptores passivos dos meios de comunicação, em lugar de pessoas que interagem, buscam e colaboram entre si, organizando a informação.

As escolas rurais devem ser inseridas no processo de inclusão digital, visto que, a tecnologia é o meio pelo qual podemos progredir, não há como não a entender como um direito de toda pessoa. Se a tecnologia é forjada pelo homem como uma ferramenta de ação transformadora, tem de ser direito de todos.

Portanto, é direitos dos alunos das escolas rurais ter acesso diretamente as tecnologias, pois, os que utilizam as tecnologias geralmente são mais rápidos na análise de uma informação e mais tolerantes com a diversidade do que os outros, pois, com a internet, as pessoas tem conexão a informações e conhecimentos como nunca antes visto na história.

### **3.2 Capacitação dos professores**

A falta de inovação e criatividade nas aulas que se utilizam as TICs é ineficaz e desfavorável à aprendizagem, Segundo Tajra (2007, p.122) “Os professores devem ser capacitados, precisam ser capacitados e é a mola mestre para o sucesso de implantação desses recursos no ambiente educacional”.

Dessa maneira, é necessário que os professores se capacitem para utilizarem as tecnologias em sua prática pedagógica, assim, através delas podem alterar o cotidiano escolar, saindo da rotina tradicional.

De acordo com a Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 62,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).  
[...]

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).



Dessa forma, percebemos que a LDBEN 9394/96 está sempre em busca de melhorias para a formação dos professores, desde sua formação inicial até a formação continuada, portanto, cabe ao professor buscar se capacitar, para que o mesmo possa realizar a integração das tecnologias em suas aulas, tornando-as mais dinâmicas, criativas e interativas.

As TIC podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e quando se tem professores capacitados para trabalhar com elas é possível que haja uma grande melhoria neste processo. Conforme Mercado (1999), o educador que domina o uso das tecnologias está apto para desenvolver atividades de integração das mesmas na educação, como também novas formas de utilizá-las com finalidades educacionais.

Como podemos perceber, as tecnologias vêm adquirindo cada vez mais relevância no âmbito educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vem aumentando de forma rápida. Para Oliveira (2009, p. 33)

As exigências da contemporaneidade inauguram novas relações entre trabalho, ciência, tecnologia e educação, determinando a necessidade de um projeto educativo, com vistas à formação de diferentes profissionais, trabalhadores e produtores de conhecimentos, cidadãos consumidores, novos protagonistas da sociedade atual.

Portanto, cabe aos professores participar de formações continuadas, para que possam ter consciência não apenas das capacidades dos recursos tecnológicos, mas também de suas limitações, sendo possível selecionar a melhor utilização destes recursos para determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

### **3.3 Direitos Humanos na Sociedade da Informação**

Na sociedade da informação a inclusão digital é condição necessária para viver e ser cidadão na sociedade, hoje a internet se tornou uma grande conquista para a humanidade, e a informação é transmitida em uma rapidez como nunca vista antes. A Inclusão Digital é o termo utilizado para incluir atividades relacionadas com a realização de uma ação inclusiva na sociedade no que tange a informação

De acordo com Brandão (2010, p. 13) o acesso às tecnologias da informação e comunicação podem favorecer a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo ele “um dos aspectos nos quais esse princípio se sustenta é justamente a existência de uma sociedade cujo modo de operação, relações humanas e subsistência se baseiam na informação advinda, sobretudo, da internet”.

No entanto, não basta apenas ter acesso às tecnologias, também é necessário querer utilizá-las, visto que é fundamental o direito de escolha, que se configura como:

[...] a liberdade de ter o que deseja, como um princípio fundamental de existência, que surge da espontaneidade, define uma valor e faz vir a ser. Este direito é um ato de projetar-se assumindo, no mundo, a realização de sua possibilidade capacitativa que caracteriza a primazia da existência sobre a essência (JUSBRASIL, s/d, online).

Desse modo, as pessoas devem ter a opção de escolher se querem ou não fazer parte de uma determinada situação. Segundo Padilha e Santana (2013)

Um sujeito que tem a condição para optar é um sujeito emancipado. Por emancipação entendemos não apenas o esclarecimento da realidade mas a condição (econômica, instrumental, cognitiva, cultura e comunicativa ou interativa) para agir nessa realidade (p. 6).

Portanto, ser incluído é ter condições para optar.

Entretanto, para López e Samek (2011)

É certo que a tecnologia pode ajudar as pessoas nessa luta, e quem está excluído dos avanços tecnológicos desfrutados pela maioria da população, sofre de alguma maneira violação em seus direitos ao não desfrutar de um nível de vida “adequado” (artigo 25 da Declaração Universal de Direitos Humanos), ao menos no sentido de sofre exclusão se não tem acesso à informação e a cultura, que inevitavelmente passa pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (p. 22-23. Grifos no original).

Isto posto, podemos dizer que a inclusão digital, é um direito humano que deriva da nova organização e movimento social (LÉVY, 1999) provocado pela inserção das tecnologias digitais em todos os espaços vitais para a sobrevivência em nosso planeta. Por esse motivo, a escola deve prover condições para a inclusão do aluno, e não somente oferecer os recursos digitais, mas, proporcionar aulas diversificadas com o auxílio das tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TIC estão presentes em toda a sociedade, na educação não é diferente, o seu uso têm exigido dos professores um fazer pedagógico diferente, o que pode contribuir no fortalecimento da formação do aluno e também de todo o processo ensino-aprendizagem.

As tecnologias digitais fornecem diversos subsídios tanto na vida cotidiana quanto no ambiente escolar. Com a chegada das TIC nas escolas os professores enfrentaram um enorme desafio, pois, para conhecerem melhor esses recursos, necessitam de uma formação voltada para o seu uso.

Mesmo com o avanço das TIC, ainda encontram-se escolas sem acesso as tecnologias básicas para o ensino, porém, é necessário garantir o direito dos alunos de utilizar esses recursos com auxílio para sua aprendizagem.

Com isso, espera-se ao final desse trabalho, enfatizar a importância do uso das tecnologias nas escolas, como auxiliares nos Direitos Humanos. Tendo em vista, que o aluno do século XXI necessita ser uma pessoa ativa na sociedade da informação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B. (2003). Tecnologias e Gestão do Conhecimento na Escola. In: M.E.B. ALMEIDA, M. Alonso, & A.T. Vieira (Org). **Gestão educacional e tecnologia** (pp. 113-130). São Paulo: Avercamp.
- ALMEIDA, F. J. (2009). **Paulo Freire**. Coleção Folha Explica, 81. São Paulo: Publifolha.
- BRANDÃO, Marco. **Dimensões da inclusão digital**. São Paulo: All Print Editora, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>> Acesso em: 07/11/2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- JUSBRASIL. **Direito de escolha**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/392081/direito-de-escolha/atualizacoes>> Acesso em: : 07/11/2019.
- SOFFNER, Renato Kraide; CHAVES, Eduardo Oscar de Campos. Tecnologia e a educação como desenvolvimento humano. In: **ETD -Educação Temática Digital**. v.6, n.2,ano 1, pp. 77-84. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/775/790>> Acesso em: 06/11/2019.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÓPEZ, Pedro López; SAMEK, Toni. **Inclusão digital: um novo direito humano**. In: CUERVAS, Aurora; SIMEÃO, Elmira (Orgs.). Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social. Brasília: Thesaurus, 2011.
- MERCADO, Luis P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió. EDUFAL, 2002.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: PPGE/CEDU : EDUFAL, 1999.
- OLIVEIRA, Andréa Hermínia de Aguiar. **Tecnologia e trabalho intelectual docente na universidade**. Guarapari,-ES: Ex Libris, 2009.
- PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; SANTANA, Flávia Barbosa Ferreira de. **Sociedade digital e inclusão social: condições para uma educação digital**. Mimeo, Recife, 2013.

## **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A PROMOÇÃO DO EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS**

Josepha Paloma Neves Fernandes<sup>1</sup>  
Rosanne Mirakelle Pereira de Oliveira<sup>2</sup>  
Melânia Nóbrega Pereira Farias<sup>3</sup>

### **Resumo**

A educação em Direitos Humanos ainda é uma realidade que não atinge todas as instâncias do ensino, o que aponta para essa necessidade é a ideia de que uma educação baseada nos Direitos Humanos é indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, formada por indivíduos críticos e conscientes de grande pluralidade existente em nosso país. Somente por meio desta os indivíduos aprenderão desde muito cedo que a sociedade é heterogênea, possuindo seres de diversas culturas, cada qual com suas crenças e modos de vida próprios, devendo ser respeitados como são. Nesses espaços onde a educação acontece, dão-se incontáveis processos interacionais entre os seres, proporcionando aos mesmos uma amplificação de seu repertório cognitivo, por meio da troca de conhecimentos e saberes. Embora seja uma necessidade gigantesca educar com base nos Direitos Humanos, esse ensino encontra uma série de percalços que devem ser debatidos para que o educar em Direitos Humanos seja efetivado na prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Direitos Humanos. Relações Interpessoais.

### **1. Introdução**

O presente artigo tem como objetivos analisar como se dá o ensino dos Direitos Humanos no ambiente escolar, levando em consideração diversos aspectos, partindo da exposição das relações que acontecem na escola, onde a mesma é vista como um espaço físico de constantes interações entre todos que a compõe, fazendo com que a prática do ensino em Direitos Humanos seja contextualizada e vivenciada em sua totalidade por todos.

Por fim serão abordadas as perspectivas que existem no contexto atual a cerca da temática apresentada e posteriormente os desafios a serem enfrentados nesse enorme caminho a ser percorrido pela comunidade escolar.

Ao longo da história da humanidade a consolidação dos Direitos Humanos passou por uma série de conflitos sociais, nos quais os indivíduos lutavam por uma sociedade igualitária, em todas as suas instâncias. Foram anos de lutas até que, por meio da Declaração Universal

---

<sup>1</sup>Licencianda em Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba, josephapaloma@hotmail.com

<sup>2</sup>Licencianda em Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba, rosanneoliveira71@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora em Ciências Sociais (UFCG), Mestre em Antropologia (UFPE), Graduada em Ciências Sociais (UFPB), do quadro permanente do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, mnpfarias@yahoo.com

dos Direitos Humanos, instituída em 10 de Dezembro de 1948 pela ONU (Organização das Nações Unidas), foi possível consolidar os direitos básicos que garantem o bem estar dos indivíduos na sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seus artigos I e III diz que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade [...]. Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” Tomando alguns dos artigos presentes da Declaração, todo indivíduo, independentemente de sua etnia, classe social, cor de pele, religião, sexo, dentre tantos outros aspectos, tem iguais direitos em todo e qualquer lugar em que esteja inserido.

Os Direitos Humanos estão interligados a vários eixos sociais, atuando como um importante responsável no processo de formação sócio educacional dos indivíduos, visto que promove o despertar de um pensamento crítico e consciente a cerca dos direitos que lhes cabem, no intuito de construir uma sociedade igualitária e plural. Sabe-se que a educação é algo que se dá no convívio com o outro, não apenas dentro das paredes de uma escola, manifestando-se em qualquer lugar onde haja o repasse de conhecimento de um determinado grupo social; dá-se na transmissão de crenças e valores existentes em cada sociedade em que se faz presente. Toda e qualquer interação de um indivíduo com o outro e/ou com o mundo que seja capaz de construir o conhecimento, pode ser definido como educação.

Sendo assim, a educação em Direitos Humanos tem como função principal educar os seres para uma formação que integre e compreenda as diferenças e os direitos que cada um tem assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, fazendo com que a busca por um melhor convívio social seja alcançada e que haja de fato um cumprimento do que está prescrito, desde os direitos individuais dos seres até os direitos coletivos das sociedades.

Apesar de este ser um tema atual e bastante discutido vê-se ainda uma grande lacuna a ser preenchida, principalmente no ensino. A escola, espaço onde os indivíduos têm suas primeiras experiências de convívio em sociedade deve ser um ambiente no qual a heterogeneidade social seja discutida para que se torne possível desenvolver desde o ensino de base a compreensão por parte do alunado de que, a sociedade não possui um modelo único e fixo, a mesma se constitui sempre em uma imparável evolução, rica em seus diversos mundos culturais, crenças e saberes.

Mujica (2001, p.5), do Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz (IPEDEHP), afirma que o educar tem como intenção o desenvolver do ser em sua totalidade

dentro das percepções de direitos humanos e democracia, sendo assim está ligada a construção de uma relação enraizada no respeito mútuo e nas práticas que se fundamentam nos direitos humanos e nos valores democráticos.

Partindo deste pressuposto entende-se que a educação em Direitos Humanos proporciona um desenvolvimento não só voltado para a base curricular comum, onde há somente a apreensão dos conteúdos estudados e sim uma formação do ser, em outras palavras, educar dentro da perspectiva dos direitos humanos é trabalhar as concepções que o aluno carrega a cerca do mundo em sua totalidade, formando-o como ser pensante e crítico sobre as realidades sociais que os rodeiam.

## **2. Metodologia**

Sabendo da relevância da inclusão dos Direitos Humanos dentro do meio educacional e que suas respectivas implicações são de total necessidade para um desenvolver socioeducativo democrático que abrace todas as concepções de que as ideologias e crenças que cada um carrega devem ser levadas em consideração e tidas com o respeito necessário para que a convivência entre todos os indivíduos da sociedade se dê de forma pacífica e harmoniosa, será realizada uma pesquisa bibliográfica que estará disposta no decorrer deste artigo onde a princípio serão abordados alguns conceitos, como as definições de Direitos Humanos e de educação, englobando a estes a importância de se ensinar Direitos Humanos na escola fazendo uma ponte entre esses direitos e o sistema de ensino.

Na realização da pesquisa bibliográfica tomou-se como base autores como Brandão (2007), Freire (1996), Bourdieu (1992), Dornelles (2007), documentos como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (2017), PNEDH – Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos – (2007), PCN – Parâmetros curriculares Nacionais – (1998), e ainda artigos retirados da internet.

## **3. A educação assegurada como um direito**

As discussões em torno da problemática dos Direitos Humanos vêm sendo frequente e incessantemente abordadas em todos os meios da sociedade em que os indivíduos estão

inseridos. Tais discussões levam-nos a reflexão desses ditos direitos, partindo do pressuposto de entender quais são eles e como podemos usufruir os mesmos.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em sua mais recente versão, datada do ano de 2017, na Lei nº 9.394/1996 em seu Art. 5º assegura que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (LDB, 2017, p.10)

O ensino que é assegurado pelos documentos oficiais baseia-se em uma série de princípios que norteiam como o processo educativo deve ser ministrado. Tais princípios estão dispostos da LDB em seu Art. 3º. Tomando alguns deles a título de exemplo, esse artigo, dentre outros princípios fundamentais, assegura: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial”.

Os princípios mencionados englobam as perspectivas de nortear o processo de ensino-aprendizagem pelo viés da educação baseada nos Direitos Humanos, quando se utiliza de palavras como igualdade, pluralismo, respeito, tolerância e diversidade, fazendo-nos observar que de fato há uma grande necessidade no meio escolar de educar usando os preceitos dos Direitos Humanos com a finalidade de construir uma sociedade igualitária na qual o respeito predomine.

#### **4. As relações interpessoais no âmbito escolar**

Em tudo o que fazemos nas mais variadas situações de convívio social a educação se faz presente, manifestando-se de diversas formas, seja quando aprendemos, quando ensinamos ou quando fazemos algo. Por meio dela somos capazes de modificar as mais diversas realidades.

Para Brandão (2007), a educação é uma prática social essencial para o desenvolvimento e formação humana, que se relaciona diretamente com a sociedade e a cultura, atuando como um meio de mudança social.

Continuando na perspectiva de que a educação é um meio que traz mudanças e que a escola é um dos caminhos para tal feito, Ferreira diz que:

[...] a escola é um espaço por excelência de socialização, é à escola que compete à formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. Tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidades implica, como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne uma organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade. (FERREIRA, 2006, p. 57).

Ao falar sobre a educação Paulo Freire (1996) diz que a mesma deve ter o intuito de formar seres pensantes, críticos e atuantes na sociedade e para a sociedade. A escola não deve partir do pressuposto de uma educação bancária onde os alunos apenas servem de recipiente para captação de conteúdos curriculares, os quais em nada influenciam o seu raciocínio crítico-social a respeito do meio em que estão inseridos por não manter uma relação direta com o seu cotidiano.

#### **4.1 Relações: aluno/professor; aluno/aluno; professor/instituição**

##### **4.1.1 Aluno/professor**

É comum que aconteça uma separação entre aluno e professor porque há uma visão de que o professor é o detentor de todo conhecimento e que o aluno é apenas receptor e nada tem a oferecer, pois o ensino se dá por diversas vezes a partir do que se tem como componente curricular. O próprio sistema faz com que seja assim, no entanto a interação não se faz sozinha.

Em diversos casos existe a falta do diálogo entre o educador e seu educando. O professor deve levar em consideração todos os conhecimentos que seus alunos trazem consigo e a partir daí aumentar e melhorar o que já se tem internalizado. O aluno deve ver em seu professor aquele que traz o conhecimento e que este está ali para mediar e melhorar junto ao alunado. Os dois devem viver em uma e para uma construção social, pessoal e educacional no intuito de melhorarem a si mesmos e ao mundo a sua volta.

Segundo Paulo Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br



pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p.12)

Os dois se correlacionam e existem um em função do outro, apesar das diferenças os dois se complementam e o ensinar não deve ser tido apenas no repassar algo para alguém, mas que esse algo que será ensinado traga reflexões e melhorias para o educando, bem como também para aquele que o educa.

#### **4.1.2 Aluno/aluno**

Sabendo-se que a escola é um dos vários locais onde se realiza as relações interpessoais, nota-se também a necessidade de observar a relação que se dá entre os alunos; aparentemente pode ser analisado como algo fácil, o que não é verídico. O corpo discente é formado por uma mescla de seres, que possuem suas próprias características e peculiaridades e no meio em que vivemos pode-se perceber o quão difícil se torna o reconhecimento daquilo que se mostra diferente.

As questões sociais estão inteiramente ligadas com a educação em Direitos Humanos, pois a mesma tem o intuito de formar o aluno para a vida social, quando a formação do aluno não é voltada para a conscientização e reconhecimento das diferenças há uma dificuldade na inserção do respeito mútuo.

O contexto escolar é especialmente favorável à construção da cidadania, e os adultos assumem como parte de sua responsabilidade profissional a educação para a vida na esfera pública, o que inclui disposição para o diálogo, para a relação positiva com as diferenças, para a tolerância e para o respeito mútuo. (ESCOLA DA VILA, 2016?).

Os alunos devem ser conscientizados desde a mais tenra idade não só no âmbito escolar, mas principalmente no familiar, de que existem várias perspectivas, opiniões e pensamentos sobre uma mesma coisa e/ou algo, de que há uma pluralidade infinita de culturas, religiões, raças e ideologias. Toda esta relação aluno/aluno deve ser fundamentada no respeito, na compreensão e no reconhecimento das diferenças, a partir das experiências que se vive neste meio o aluno criará sua identidade humana, na qual os valores que aprendera e

dos muitos que ainda irá construir ao longo da sua vida, guiarão seus passos dentro da sociedade.

#### **4.1.3 Professor/Instituição**

O ambiente escolar embora não seja o único responsável por essa formação do indivíduo tem mais chances e oportunidades para transmitir conhecimentos. A escola dentro de suas responsabilidades não deve atuar neutra, o que quer dizer que não deve haver uma doutrinação de ideologias, mas uma conscientização de que não deve haver uma só visão de mundo, para tanto, é necessário que a entidade educacional implemente um projeto pedagógico democrático, que parta do pressuposto da participação ativa de todos os que envolvem a comunidade escolar.

Segundo Libâneo (2003):

A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em um lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Para tanto, esta precisa introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, como reuniões, elaboração do projeto pedagógico curricular, atribuição de responsabilidade, definição de modos de agir coletivos e de formas de avaliação, acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula. (LIBÂNEO, 2003, p. 308.)

Ainda encontra-se grandes dificuldades para implementação deste projeto em detrimento dos modelos tradicionais tão arraigados nas escolas até hoje, essa gestão democrática deve trabalhar em prol de uma relação igualitária entre os componentes da instituição, uma relação que seja firmada no diálogo, compreensão e reflexão sobre todos os aspectos que a constituem. Entende-se então que os princípios desta gestão são fundamentados na não hierarquização do meio escolar, tendo assim, a escola como lugar de humanização e não de mecanização do indivíduo. A relação professor/instituição deve ser mantida com o propósito de sempre melhorar e alcançar novas conquistas para a sociedade como um todo.

## **5. Educar em Direitos Humanos: desafios e perspectivas**

Educar em Direitos Humanos é um grande desafio, pois essa questão ainda não se faz totalmente presente no âmbito escolar. Apesar de sua grande importância este assunto ainda é pouco discutido entre a sociedade e a escola.

Nas formações docentes a disciplina de Educação e Direitos Humanos foi instituída na grade curricular há pouco tempo, o que significa um grande avanço para as licenciaturas, mesmo que ela ainda não seja uma disciplina básica específica; nem todos os cursos adotam a disciplina para sua grade o que resulta em um grande déficit na educação, pois é necessário pensar a formação do docente para além do que já é ensinado, para que se possa fazer um ensino contextualizado com o cotidiano. A formação deve ser visada na preparação do docente enquanto meio de veiculação para reflexão, que o mesmo saiba como trabalhar as questões sociais em conjunto com a realidade de vida de cada aluno, para fazer uma ponte entre a teoria e as práticas do dia a dia. É uma disciplina transversal e se adéqua a todo e qualquer curso.

A Educação em Direitos Humanos deveria ser consolidada no ensino desde a educação básica para que a formação reflexiva do indivíduo se dê desde o princípio de sua caminhada acadêmica, para tanto é necessário que todo o meio a que o aluno se insere esteja preparado para tal feito, e que assim o ensino possa torná-lo desde a infância um cidadão que sabe e compreende seu papel dentro da sociedade e os valores que devem ser presentes em uma vida social ética.

Os Direitos Humanos na educação trabalha a partir das perspectivas éticas, de igualdade, respeito, compreensão, reflexão e criticidade para com o mundo, que formam a base de um ensinar voltado para a formação humana e cognitiva do educando não pensando apenas em um formar técnico.

A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se. A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p.36)

Um dos grandes encaixos sobre a adoção dessas práticas encontra-se no tradicionalismo arraigado que existe nas escolas, por vezes a instituição faz-se resistente a

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

adoção de uma gestão democrática, pois a mesma acredita que essa inclusão e a partilha de uma gestão desse tipo de nada influem para melhorias e querem concentrar o poder de decisão apenas ao corpo da diretoria. Quando isso ocorre à dificuldade acaba por aumentar e faz com que a implementação se torne quase impossível, pois como conseguir trabalhar os conceitos éticos para uma vida em sociedade se o ambiente escolar em nada influi e colabora para esta transmissão?

A gestão democrática, a participação dos profissionais e da comunidade escolar, a elaboração do projeto pedagógico da escola, a autonomia pedagógica e administrativa são elementos fundamentais para a construção participativa da gestão escolar. (RIBEIRO e MENIN, 2005, p. 68).

É necessário, portanto, que aconteça um abandono do ensino puramente bancário que é muito criticado por sua falta de interação entre o professor e o aluno, caracterizando-se por ser apenas o depositar de conhecimento e nada mais. Neste tipo de educação o docente é apenas um mero transmissor e o discente apenas um receptor neutro, não existe diálogo nem indagação sobre quaisquer que sejam os assuntos; o ensinar aparece como produto acabado e sem possível evolução, ou seja, os ensinamentos adotados não levam a reflexão nem a indagação fazendo com que a formação do aluno se dê de uma forma um tanto superficial, pois o seu intelecto não é levado a tentar compreender o que existe além do material curricular, e mesmo sabendo que o ensino crítico-reflexivo está presente nos PCN vários ambientes escolares ainda não se adequam a esse novo e melhor método educativo. A única forma de romper as raízes do tradicionalismo é a implementação de um agir democrático que faça surgir o diálogo e a participação conjunta de todas as partes que constituem a sociedade.

Educar em Direitos Humanos ainda é um grande desafio, mas deve ser o objetivo ao qual todos os profissionais que são responsáveis pela efetivação da educação deve almejar, pois é somente através da inserção dessas temáticas que será possível construir uma sociedade mais igualitária e melhor para todos.

## **6. Conclusão**

Levando em consideração todas as sessões abordadas no presente artigo, foi possível analisar uma gama de informações e fatos a respeito da temática dos Direitos Humanos na educação, partindo do fato de que a educação é um direito de todos, assegurado

constitucionalmente, sendo por meio desta que os indivíduos adquirem conhecimentos que muito enriquecem sua bagagem cognitiva.

Para que essa ideia de sociedade igualitária e plural seja efetivada é necessário que o processo se dê inclusive no ambiente da escola, onde os indivíduos interagem uns com os outros, proporcionando uma troca de informações que acarreta no acesso e conhecimento das diferenças de cada ser, considerando a heterogeneidade do ambiente escolar.

Apesar da sua importância, a educação baseada nos Direitos Humanos ainda não é uma prática existente em todos os currículos escolares, apenas uma parte dos indivíduos tem acesso a esse modelo de educação emancipadora que humaniza os sujeitos e os torna melhores, usando do espaço escolar não somente para o repasse de conteúdos, mas como um meio de instaurar nas pessoas, desde a mais tenra idade, uma visão mais ampla da sociedade e daqueles que nela vivem, respeitando as diferenças e valorizando as diversidades.

Deste modo conclui-se que uma maior atenção precisa ser dada a todas as instâncias do ensino. Os alunos devem ser instruídos durante o processo educacional com base no viés dos Direitos Humanos, promovendo assim uma sociedade mais igualitária e conhecedora das diversidades existentes, respeitando-as sem distinções.

## 7. Referencial Teórico

BOURDIEU, P; PASSERON, J. -C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. -C. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Constituição Federal de 1998. Capítulo III da Educação, Cultura e do desporto: Seção I da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, out. 1998. Disponível em: <[http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao\\_federal\\_de\\_1988\\_-\\_da\\_educacao.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 22/11/2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 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 Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental, - Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

DIAS, A. A.; FERREIRA, L. d. F. G.; ZENAIDE, M. d. N. T. (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FARIAS, C. H. B. As relações interpessoais na escola. 2007. 54 f. Monografia de Especialização (Especialização em Gestão Educacional) - Programa de Pós-graduação em Especialização em Gestão escolar, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. [Orientadora Lucia Salete Celich Dani]. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1718/Farias\\_Cristina\\_Helena\\_Bento.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1718/Farias_Cristina_Helena_Bento.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 24/11/2018.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. **Educação e direitos humanos**: desafios para a escola contemporânea. Cadernos Cedes, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), p. 233–249, 2010.

FERREIRA, N. S. C. et al. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo, 2006.

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

LDB. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. – Brasília, DF. Dez, 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 15/11/2018.

LDB: Lei de diretrizes e base da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LIBÂNEO, J. C.; DE OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MUJICA, R.M. **Educación no formal y educación derechos humanos: retos, objetivos, sectores y estrategias**. Lima: IPEDEHP, 2001.

RIBEIRO, A. I. M; MENIN, A. M. C. **Formação do gestor educacional**: necessidades da ação coletiva e democrática. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 487–504, 2007.



VALDAMERI, D. S. **Direitos humanos e educação. A construção de uma cultura democrática.** 2018. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/66343/direitos-humanos-e-educacao>>. Acesso em: 22/11/2018.

VILA. Relações interpessoais. [S.l] [2016?]. Disponível em: <<http://www.vila.com.br/projeto-pedagogico/relacoes-interpessoais/>>. Acesso em: 14/12/2018.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO DIREITO HUMANO NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Raiana Barbosa dos Santos<sup>1</sup>  
Paulina Gessika Ferreira da Silva<sup>2</sup>  
Emilly Diniz Fernandes<sup>3</sup>  
Patrícia Bezerra Dantas<sup>4</sup>

### RESUMO

A leitura é uma possibilidade que ascende a cidadania, então democratizar no contexto escolar o acesso à cultura literária potencializa o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens. Nessa perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de refletir sobre o papel da leitura como direito humano, tendo a escola lócus na democratização do seu acesso. O trabalho se configura um estudo de caráter bibliográfico, o qual explora a pesquisa documental como eixo norteador na construção das discussões embasadas nesta temática. Desta maneira a fundamentação teórica foi revisada, a partir dos estudos de Freire (2011); Ferreira (2003); Cosson (2017), entre outros. O direito a uma educação que prisma pelo desenvolvimento humano integral no que tange o cognitivo, emocional, afetivo e o social são elementares no processo de aquisição na construção de novos saberes permeados pela leitura. Consideramos que, a universalização no aporte em que o ato de ler se transforme, além da decodificação de códigos escritos capacita os educandos a compreenderem o mundo que o cerca, portanto edificando caminhos na busca constante pelo direito a uma educação mais humana e menos escolarizante.

**Palavras-chave:** Leitura, Escola, Direito Humano.

### 1. INTRODUÇÃO

A leitura é um direito e não pode ser negado a humanidade, neste sentido o ato de ler se caracteriza libertador, porque o sujeito se torna apto a questionar, criar, construir hipóteses, articular ideias, localizar-se num ambiente letrado e exercer seu posicionamento político, ideológico e social frente as demandas impostas na sociedade, por isso “ a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”(FREIRE, 2011, p. 29.), desta forma no contexto escolar a leitura necessita estar em constante diálogo com o universo cultural dos sujeitos/crianças, todavia a medida que se distancia

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB raianasantosagora2012@gmail.com;

<sup>2</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, paulinagessika2011@hotmail.com;

<sup>3</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, emillydfernandes@gmail.com;

<sup>4</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, patriciabezerrapb@hotmail.com;



mantém a escola uma instituição fechada aos acontecimentos do meio social, retroagindo a uma leitura sem significado pela eclosão de uma palavra estática e sem vida.

Assim, é necessário que o trabalho da leitura no contexto escolar atravesse seus muros, tendo a essência a formação do leitor ativo que, atue no exercício de práticas sociais que desvelam seu caráter democrático, principalmente se pensarmos as classes populares, tão negada ao direito a uma educação de qualidade

É finalidade do sistema educacional propiciar uma educação que semeia princípios básicos para cidadania, sendo que esta instituição tem uma comunicação permanente com o meio social. A escola, enquanto locus da aprendizagem, se detém de ferramentas, a exemplo da leitura para possibilitar, não só a leitura da palavra, mas fazer com que o aluno/a reflita sobre seu contexto social o tornando participante de práticas de conscientização, então no ambiente escolar oportunizar o esclarecimento ao educando como sujeito de direitos e o acesso à cultura literária se constitui, um direito humano inalienável que, democratiza a oportunidade da criança ter um olhar mais amplo sobre o vasto conhecimento existente no mundo.

Neste sentido, o fio condutor das discussões acerca da relevância da leitura como direito humano no âmbito escolar irá tecer aspectos de como construir, através da leitura uma educação humana e ao mesmo compasso problematizadora que garanta a possibilidade de uma aprendizagem integral num conjunto de percepções cognitivas, afetivas e inventivas.

A leitura de palavras contextualizadas com a vida, desvelando a linguagem oral patrimônio cultural da humanidade e a escrita a técnica de transformar a imaginação criativa em materialização do pensamento, por isso ler a palavra existencial implica o desenvolvimento do sujeito leitor crítico.

Assim, o ato de ler está imerso numa contínua busca pela liberdade e uma permanente fuga dos medos que, aprisionam as palavras, inibe a criatividade e censura o direito a uma educação transformadora da realidade (FREIRE, 2011).

A construção dos direitos humanos é histórica marcada por lutas de resistência a opressão, a escola se constitui instituição da formação humana capaz de potencializar o papel do aluno/a em se reconhecer cidadão, à medida que, a introdução da percepção dos direitos humanos numa repartição educativa implica o processo de reconhecimento da sua mobilização, enquanto gestora da descentralização do autoritarismo.

Com base nos estudos realizados de Cosson (2017); Freire (2011); Ferreira (2003); Kleiman (2005); Vygotsky (2014); Severino (2007) e entre outros, levantamos a problemática

ao refletir se, a escola contempla a leitura como direito humano? Diante desta inquietação o diálogo com a temática se desenha sob dois eixos norteadores: **Leitura “um direito a construção da palavra autêntica no universo escolar”** e **A formação de leitores como direito humano**, desta maneira conduziremos o teor das discussões possibilitando um olhar para leitura inovador, a qual proporcione o meio de vasto acesso as dimensões culturais existentes no mundo.

Consideramos o desenvolvimento da leitura como imprescindível na formação humana, visto que é através de ler o mundo, a si e o outro que, ascende a democratização na participação efetiva na sociedade, pois a mesma tem a funcionalidade na comunicação interativa entre os sujeitos, então se constitui um direito humano integrado as esferas sociais, culturais, educacionais, nesta perspectiva ler é o caminho na descoberta de novas aprendizagens, então dignifica homens e mulheres na sua constante busca pelo direito a palavra.

## 2. METODOLOGIA

O processo investigativo obteve como base uma pesquisa qualitativa, sistematizada, numa estrutura que incorpora um estudo de obras já publicadas, neste sentido partiu-se do pressuposto diante desta investigação bibliográfica verificarmos o quanto a leitura como direito humano no ambiente escolar redimensiona nossas indagações na corrente do pressuposto de instigar uma educação libertadora, assim “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”(SEVERINO, 2007, p. 122), desta maneira elucidaremos uma reflexão acerca do tema mencionando, em que a objetividade é instigar os leitores a observarem a esfera educacional um espaço propício na formulação de hipóteses sobre o direito a leitura ser uma esperança que, transforme realidades.

As etapas que seguem o corpo da elaboração da pesquisa permitem um aprofundamento teórico, uma vez que, explora um campo de intermediações já alcançadas por estudos já realizados anteriormente, neste caso dialogaremos na ânsia do desvelamento de contribuições que, potencializam a modalidade de pesquisa escolhida.

Nessa ótica, “os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância” ( GAMBOA, 2007, p. 24), sob este pressuposto, entendemos a relevância da ação

investigativa incorporar um misto de saberes e inquietações imprescindíveis no efeito de uma postura mais crítica aos assuntos que, circundam o tema educação, é neste patamar de credibilidade que observamos a pesquisa um processo de cunho filosófico, cultural e educativo, semeador na busca da produção do conhecimento.

### 3. DESENVOLVIMENTO

A educação é parte indissociável da esfera social, visto que abrange as maneiras de ser, pensar e agir de uma determinada cultura. A escola, espaço da extensão de práticas educativas eclode sua característica preponderante no desdobramento dos caminhos que tecem para cidadania, neste quesito:

A educação, objeto do nosso estudo, exerce como função típica o conhecimento dos fatos da vida social e cultural que possa inculcar no cerne humano o espírito de cidadania. Note-se que é da essência do sistema educacional educar a fim de que as pessoas se tornem cidadãos de bem capazes de extrair da vida o necessário para ser feliz. (FERREIRA, 2003, p. 66).

Quando se reportamos a educação ser um direito sublime na transformação de realidades, partimos do pressuposto, justamente na vertente dela ser o caminho para conquista dos direitos essenciais à existência humana, por isso uma escola que, no seio das suas relações humanas propague o desenvolvimento do sujeito cidadão está propiciando uma educação de princípio humanista, respaldando a esperança nos sonhos possíveis para almejar a felicidade.

Diante do exposto, a educação é de responsabilidade do estado e compromisso da família, deste modo é assegurada por lei, conforme sucinta a Lei de Diretrizes e bases da Educação, lei número 9.394/96 que, enfatiza no Art.2:

A Educação, dever da família e do Estado, inspiradas no princípio da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ( LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2005, p .7)

Na ótica desta abordagem, o regulamento que estabelece os eixos normativos asseguram o direito ao aluno/a a uma educação de qualidade, ao compasso na preservação do exercício da cidadania sob ascensão no desenvolvimento humano integral, levando em consideração os aspectos culturais e de propensão na preparação para o campo do trabalho, além disso é necessário perceber a educação como perceptora no processo de desenvolvimento da aprendizagem, o que abrange os fatores cognitivos, emocionais, motores e interpessoais, isto

reforça o olhar sobre a educação na sua inteireza que, vai ultrapassar as dimensões culturais e sociais.

### **3.1 LEITURA “UM DIREITO A CONSTRUÇÃO DA PALAVRA AUTÊNTICA NO UNIVERSO ESCOLAR”**

A questão da leitura como direito a palavra verdadeira, em que os educandos, não apenas decodifiquem as palavras ou frases, mas construam sentido partido de um estudo amplo entre texto/contexto, nesta perspectiva o ato de ler se corporifica no diálogo com o mundo, assim a leitura não se esvazia na tessitura da palavra sem vida, sem a linguagem com o meio social, sendo assim:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não passa prescindir da leitura da continuidade da leitura daquele . Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.(FREIRE, 2011, p. 19-20)

O trabalho com a leitura na escola, muitas vezes se esgota no fatalismo da sua soletração ou repetição de palavras isoladas do universo vocabular dos educandos, no tocante desta indagação a criação autêntica da palavra no ambiente escolar impulsiona a imaginação criativa, em que a ação educativa deslumbre sua autonomia, os tornando sujeitos pensantes e críticos a realidade social que os cercam.

Ler é se aventurar em terras desconhecidas, não ter medo do risco de encontrar novos desafios, continua desenhar em traços do destino uma leitura resplandecente e carregadas de marcas afetivas, é portanto se reconhecer no mundo e passar a questioná-lo quando “ a leitura começa com o leitor fazendo uma indagação” (COSSON, 2017, p. 41), cuja intencionalidade é o direito a sua participação ativa, na busca pela consolidação do seu lugar de fala como marca da desconstrução da alienação.

Assim, “Aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2014, p. 11) no universo escolar implica uma revolução, em contrapartida a um sistema de ensino opressor, no qual “ o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente”(FREIRE, 2014, p. 82), neste sentido, a leitura da palavra viva determina uma certa mudança na ideologia de educação, a qual o professor/a não se configure o centro do processo educativo, porém possibilite a construção da palavra autêntica, não tornando imposição, porque “ a verdadeira tarefa da educação consiste, não em inculcar prematuramente na criança a linguagem dos

adultos, mas em ajudar a criança a desenvolver e formar a sua própria linguagem literária”(VIGOTSKI, 2014, p. 57). Ler é inventar e reinventar a produção da palavra criativa.

### **3.2 A FORMAÇÃO DE LEITORES COMO DIREITO HUMANO.**

A formação do leitor, um direito a constituição da linguagem oral mediatizada pela influencia da cultura, contudo é no trabalho do educador que se estabelece a dispersão da construção do leitor ativo, neste aspecto:

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes-tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos.( KLEIMAN, 2005, p. 52)

Substanciar o perfil do leitor, apenas com a disposição de um acervo literário, não levando em consideração a atuação do educador na mediação perante a estimulação do ato de ler é uma concepção errônea, pois a inserção do sujeito numa comunidade de leitores se faz nas relações humanas que, também são afetivas, sendo assim o professor/a precisa ser exemplo para criança e tornar o processamento da leitura um percurso de conquistas, em que a paixão seja o motor do diálogo entre leitor/texto.

O ato de ler é libertador, quando o ímpeto da criação humana se conecta com a vida na possibilidade de mobilizar os sonhos dos indivíduos como chave para nutrir a esperança, quando o objetivo principal é escrever sua história, num contínuo desejo na emancipação.

Ser leitor é sinônimo de prática da leitura permanente, “Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura” (COSSON, 2017, p. 36), nesta perspectiva a escola sendo lócus para formação do leitor deve disponibilizar ao estudante a democratização do acesso, no que se refere o acervo literário da biblioteca escolar, só assim a socialização da leitura se tornará extensão para vida, além dos muros da escola, perpassando o ambiente familiar e social.

A instituição escolar não deve infringir o direito a leitura, porque ser um leitor ativo não é atender a uma necessidade da sociedade letrada, portanto caminha no universo em que a leitura ultrapassa uma intencionalidade apenas alfabetizadora de forma mecânica, no que se refere a leitura da palavra autêntica que “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.( FREIRE,

2014, p. 93), assim ler é busca da palavra existencial fruto do amor a liberdade dos sujeitos terem autonomia de redesenharem sua história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa concepção de leitura como direito humano assemelha a visão de que temos da consolidação de uma educação mais humana, pela qual educador e educandos dialoguem e compartilhem suas leituras, tanto de textos como do seu universo cultural. Consideramos fundamental a associação leitura e escola, no que tange uma intersecção no diálogo entre uma ferramenta que explora o desenvolvimento humano em seu teor cognitivo, social e educativo (leitura) e a escola, ambiente que fortalece a assunção do indivíduo para uma vida mais digna.

Partimos no curso das discussões da leitura ser o caminho para afirmação da cidadania, desta maneira observamos que, assim como a educação para todos foi uma conquista, a leitura da mesma forma precisa ser desejada no contexto escolar. Vimos que, ler é refletir sobre questões que permeiam nosso cotidiano, então exercer o papel de cidadão implica em tornar a leitura, não algo estático ou fragmentando, mas uso nas práticas sociais existentes no mundo.

Concluimos que a leitura não é decodificar códigos escritos, mas criar e recriar sua leitura do mundo, de si e dos outros, para além de um viés escolarizante, portanto a formação do leitor integral é um direito humano que, a escola legitima e o sujeito explora nas diversas esferas da realidade humana.

## REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Círculos de leituras e letramento literário**. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FERREIRA, Bartolomeu. **Direitos Humanos uma medida de cidadania**. 2003
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

## **A DISPARIDADE SOCIAL COMO UM IMPASSE PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS ÀS PESSOAS DE BAIXA RENDA**

Maria Victória Leite de Lira <sup>1</sup>  
Mylena de Lima Queiroz (Orientadora) <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Direito Básico na Declaração Universal dos Direitos Humanos e Direito Fundamental, conforme a Constituição Federal vigente, a educação básica, aqui considerando explicitamente a oferecida à população de baixa renda encontra, no Brasil, uma série de impasses quando se consideram fatores objetivos e subjetivos. Esta pesquisa de natureza básica visa a tecer considerações sobre o cenário brasileiro de educação pública no Ensino Básico no que diz respeito à disparidade que é a negação deste direito a grupos sociais. Para tal, além de documentos relevantes sobre a temática, tomamos como bases as considerações de Jadir Cirqueira de Souza (2010), Joana Borges (2010), André de Carvalho (2016) e José Luís de Oliveira (2018), para citar apenas estes.

**Palavras-chave:** Direitos básicos. Disparidade social. Políticas Públicas Educacionais.

### **Introdução**

A concepção de desenvolvimento sustentável assinalada pela Organização das Nações Unidas (ONU) considera os direitos educacionais não apenas fundamentais para a concretização dos direitos básicos, mas como promotores do capital humano e, assim, redutores dos quadros de desigualdade social, no que diz respeito às mais distintas esferas e aos mais complexos cenários. É uma implicação provável assegurar que o melhoramento e a ação plena das políticas públicas educacionais incidem diretamente em um contexto com mais significativos quadros de desenvolvimento econômico, sustentabilidade ambiental e sustentabilidade humana. Por outro lado, a inexistência ou a insuficiência dessas políticas educacionais implicam uma falta de sustentação desse parâmetro social desejado.

No nosso país, a desigualdade social configura um empecilho para a efetivação de direitos básicos, assegurados tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, quanto na Constituição Federal de 1988, a qual é fulcrada na Declaração Universal. Sendo um desses direitos sociais o direito à educação e, visto que as camadas sociais mais vulneráveis têm, no Brasil, menor acesso aos mecanismos educacionais, nota-se que a mobilidade social é prejudicada, pois, quanto maior e melhor o nível educacional de um indivíduo, maiores são as possibilidades de saída de quadros de vulnerabilidade social.

1 Graduanda em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, victoriallira28@gmail.com;

2 Professora substituta na UAL da Universidade Federal de Campina Grande - UAL/UFCG. Mestra e doutoranda em Letras pelo PPGLI, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. myi@hotmail.com.br



Torna-se importante não apenas reconhecer a existência da desigualdade social, como notar que ela não diz respeito a uma questão pessoal, mas, sim, tem relação com questões históricas e sociais. Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, os indivíduos se posicionam nos campos de poder de acordo com o capital acumulado - entre as espécies de capital há o capital cultural, que é acumulado no âmbito da educação e, com ele, explica-se que aqueles que têm algum destaque social e que gozam de boas condições tiveram uma boa educação. Notadamente, a educação é um fator decisivo para determinar a desigualdade social.

Nem todas as pessoas conseguem um bom desempenho no que diz respeito à educação, especialmente pelo fato de suas condições não auxiliarem todos os indivíduos de maneira isonômica. Segundo dados do extinto Ministério da Cultura, o Brasil tem uma biblioteca pública para cada 33 mil habitantes, assim, vê-se que a disponibilização de mecanismos culturais, muitas vezes, não se dá pelas instituições públicas, por isso, cabe ao próprio indivíduo e, quando a sua situação não o permite, ele fica sem esse acesso, o que reforça a condição em que ele se encontra e dificulta sua saída desta.

Desse modo, fica visível o quanto a desigualdade afeta a efetivação do direito à educação. No entanto, há outro problema que configura violação a este direito humano, que é a educação pública de pouca qualidade, ainda que a Constituição Federal vigente garanta, além do acesso à educação, a qualidade no ensino. Neste sentido, o presente estudo objetiva mostrar como a educação é um fator decisivo para a redução ou para a permanência da desigualdade social e como o acesso à educação, em si, não é suficiente, pois a educação sem qualidade configura violação ao direito humano “educação”, apontando as diferenças na vida de pessoas que tiveram educação de qualidade e de pessoas que não tiveram.

## **1. Metodologia**

Esta pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e documental, com emprego de método explicativo, utilizando-se de obras de autores especialistas em temas como educação, disparidade social e mobilidade social, busca analisar o impasse da disparidade educacional como ferimento dos direitos básicos e universais, de acordo com a CF88 e com o paradigma de universalismo dos direitos humanos. Além de teóricos, a pesquisa é consolidada por dados de relatórios nacionais que discorrem sobre qualidade e acesso educacionais no Brasil.

## **2. Resultados e Discussão**

### **2.1. Educação como fator relevante para determinar a desigualdade social**

Inicialmente, tem-se que, para compreender diversos problemas do mundo atual, é de inegável importância entender que os Direitos Humanos independem do reconhecimento constitucional de cada Nação, posto que a Convenção de Viena tratou esses direitos como universais, inerentes ao homem. A diferença entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais é justamente que os primeiros, como supracitado, independem de reconhecimento constitucional; já os últimos são consagrados na Constituição e representam as bases éticas do sistema jurídico nacional. Apesar das diferenças, ambos protegem os direitos basilares das pessoas, visando oferecer qualidade de vida e dignidade.

É dito que na Idade Média surgiram os primeiros antecedentes das declarações do homem. No entanto, apesar da importância histórica que cada uma das declarações teve, a base primordial da proteção dos direitos fundamentais ocorreu enquanto vigentes os paradigmas das revoluções francesa e norte-americana. Tal evolução histórica é dividida, por Bobbio (*apud* SOUZA, 2010) em três gerações. Na primeira geração, observa-se o começo da limitação do Estado, até então, absoluto, garantindo, com isso, os direitos individuais ao homem, marcando, assim, o Estado de Direito, o qual tem ações firmadas na lei. Na segunda geração, é perceptível a preocupação com os direitos sociais, buscando uma isonomia material, visto que, na geração anterior, o Estado não era necessariamente participativo, mas, a partir dessa nova fase, o Estado começou a atuar para diminuir as desigualdades que iam além do campo formal. Foi a partir disso que o Estado começou a ser fixado como agente com dever fundamental de fornecer prestações sociais mínimas e necessárias para promover melhoria na qualidade de vida das pessoas.

De maneira sucinta, a terceira geração se preocupou com os direitos difusos, reservados à sociedade civil. Com isso, hodiernamente, os Direitos Fundamentais são de reconhecida importância em grande parte dos ordenamentos jurídicos do mundo, sendo base para os demais direitos, estando em supremacia a estes demais e tendo como principais características a historicidade, a qual deixa explícito que eles surgiram pela necessidade que as pessoas, com o passar do tempo, foram tendo de ter reconhecidos os seus direitos, o que mostra que o reconhecimento destes como fundamentais vem de uma evolução histórica e não de obras de classes dominantes. Assim, tem-se: a inalienabilidade, visto que não são negociáveis, além de serem intransferíveis; a imprescritibilidade, pois não se esgotam nem com a inércia do seu titular; e, por fim, são irrenunciáveis (SOUZA, 2010). Dada tamanha importância, é possível pensar em alguns entraves sociais que continuam existindo atualmente e demonstram um desrespeito aos Direitos Humanos e aos Direitos Fundamentais, os quais

são fortemente interligados no Brasil, visto que a Constituição de 1988 tem os Direitos Humanos como base para seu texto.

Dando prosseguimento, a intensa desigualdade social que se observa atualmente, no Brasil, configura um impasse para a efetivação de Direitos Fundamentais. A tratar de maneira mais específica, impossibilita a efetivação do direito à educação, disposto tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, quanto na Constituição Federal, em seu art. 6º, o qual reconhece este direito como fundamental, de maneira mais específica, a partir do artigo 205. Atualmente, a desigualdade continua muito presente na vida de milhões de brasileiros, ao contrário da ideia socialmente conservadora e amplamente difundida no Brasil, a qual culpabiliza tão somente o indivíduo pela condição em que se encontra, atrelando a desigualdade a uma questão pessoal e não social, como o é. No campo da educação, basta lembrar do histórico exclusivo da educação brasileira, que mesmo quando a ideia do ensino como direito público se fortaleceu, na república velha e, mais adiante, em 1920, quando o debate a favor da educação para toda a população veio à tona com o Manifesto Pioneiro da Educação Nova, não houve muitas mudanças na prática, pois, dentre outros fatores, as escolas se mostravam inacessíveis geograficamente, no primeiro caso e, no segundo, não dispunha de vagas para todos. Com a Ditadura Militar e seu ensino tecnicista, os índices de analfabetismo apresentaram queda. No entanto, o analfabetismo funcional se mostrou muito presente. Assim, percebe-se que a educação no Brasil, no decorrer do tempo, apresentou-se restritiva e, em alguns períodos, uma ferramenta de dominação.

Com isso, nota-se que a instabilidade nas instituições se mostrou ser algo capaz de afetar a educação pública oferecida no país e, os mais afetados são aqueles que não têm outra opção que não, esta oferecida gratuitamente. É justamente nesse ponto que a disparidade social intensifica a desigualdade no âmbito educacional, posto que as crianças matriculadas em instituições privadas - tratando do ensino infantil especificamente, visto que ele é a base da vida acadêmica - recebem uma educação de qualidade superior em detrimento àquelas que estudam na rede pública. Dados comprovam a realidade da desigualdade social e educacional no país, de acordo com o último Censo Escolar 2018, realizado pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), metade dos colégios brasileiros não tem rede de esgoto, sendo que a infraestrutura das instituições é um dos fatores usados para a avaliação educacional. Sem contar que, das 181,9 mil escolas básicas avaliadas, 26% não possuem água encanada. Questões como essas influenciam diretamente na vida das pessoas expostas a tais condições, pois pautas que envolvem água, por exemplo, estão relacionadas

com a alimentação, a higiene e a saúde. Além disso, em escolas sem acesso à rede de esgotos, os discentes precisam se deslocar da escola, para realizar simples necessidades fisiológicas.

Todas essas adversidades supracitadas, enfrentadas comumente pelas pessoas de baixa renda influenciam diretamente no que diz respeito ao seu aprendizado, pois as coloca em situação de vulnerabilidade. É importante salientar que, segundo dados divulgados no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2017, a média total nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi 5.8, a qual ultrapassou a meta, que era 5.5 e apresentou uma melhora em detrimento ao ano de 2015, no qual a média total foi de 5.5. Assim, vê-se que a educação no Brasil apresentou melhoras, no entanto, não foi o suficiente para que a desigualdade educacional diminuísse de uma maneira satisfatória. A título de comparação, analisando os dados do Ideb de 2017 de uma forma mais específica, por Dependência Administrativa Estadual, Municipal, Privada e Pública, respectivamente, tem-se 6.0, 5.6, 7.1 e 5.5. Dessa maneira, observa-se a discrepância entre o ensino privado e público na Educação Básica e, de acordo com as metas estipuladas pelo indicador, essa disparidade tende a continuar no decorrer dos anos.

Como explica Marcos Ferrari (2008), sobre o sociólogo francês Pierre Bourdieu, que foi um grande pesquisador da desigualdade, este estabelece em seus estudos que existem espécies de capital na sociedade que determinam as posições de poder, e uma dessas espécies é o capital cultural, que se acumula de acordo com a educação que a pessoa recebeu, de acordo com o nível de seus estudos, com o contato com os mecanismos educacionais. Trazendo para o contexto contemporâneo, vê-se que as pessoas que têm mais acesso a livros, museus, teatros, bibliotecas, cinemas, turismo e meios tecnológicos, carregam mais bagagem cultural que aquelas que só encontram esse apoio na escola. Nesse ínterim, nota-se que algumas pessoas vão à escola com um conhecimento prévio que já é notadamente vasto, justamente pelas relações sociais e condições econômicas que possuem permitirem isso.

A educação é de importância incontestável e vai muito além de um pensamento muito conhecido, que é aquele que diz que a educação é uma maneira de abrir portas para o mercado. Tal pensamento não deixa de ser verdade. Porém, a educação proporciona muito mais que isso, ela não promove apenas o desenvolvimento econômico, mas também o cultural e social. Para a socióloga Sandra Unbehaum, a educação permite que os indivíduos tenham conhecimento e consciência que são sujeitos de direitos, afinal, é ela que permite o acesso às informações e aos conhecimentos, sendo uma porta para a efetivação dos demais direitos, além de responsável pelo conhecimento dos deveres e, desse modo, exercício da cidadania.

As pessoas que não têm acesso aos conhecimentos podem não conseguir formar uma clara visão de mundo, ficando alheios, de certa forma, ao ambiente em que estão inseridos, pouco participando da dinâmica social e, assim, não exercendo satisfatoriamente sua característica de cidadãos, que é justamente esse conhecimento de direitos e deveres, o que corrobora para uma cidadania frágil, desfavorecendo uma democracia participativa.

Ademais, a educação também ajuda a promover a sustentabilidade, visto que, através das informações, as pessoas podem ter consciência dos impactos que alguns dos seus atos costumeiros, bem como de outrem, causam ao meio ambiente e, assim, podem ter condições de serem agentes transformadores. A educação ajuda a promover hábitos que atuam na promoção da saúde, como hábitos relacionados à prevenção de doenças e aos cuidados higiênicos. Atuando na desconstrução de preconceitos e na conseqüente diminuição da intolerância, na promoção de atitudes sustentáveis, saudáveis, no desenvolvimento econômico e do capital humano, além de fortalecer a cidadania e a democracia, dentre muitos outros fatores que promovem o progresso social, a educação se mostra fulcral em um país, pois promove o desenvolvimento das pessoas e proporciona qualidade de vida a elas. Por essa razão, a desigualdade educacional, que se faz presente na vida das pessoas de baixa renda, pode privá-las de tudo o que a educação proporciona. Assim, as pessoas que, desde a educação infantil, têm entraves no processo educacional, são desfavorecidas, sendo maiores os índices dos que obtêm papéis vulneráveis na dinâmica social e tendo, como um “efeito dominó”, a perda de inúmeros outros direitos.

## **2.2. Educação sem qualidade como violação ao direito humano “educação”**

Quando se objetiva entender que tipo de educação é oferecida para as pessoas, fala-se em qualidade, sendo extremamente comum dividir a educação em dois tipos, a educação de boa qualidade e a educação de má-qualidade, esta última, usada comumente para se referir à educação pública. Entretanto, não se entende, muitas vezes, o que é, de fato, uma educação de qualidade, até porque, esta não pode ser limitada a um simples conceito, visto que é relativa, flexível, variando de acordo com o contexto histórico, cultural e social. O que é considerado como educação de qualidade em uma pequena comunidade indígena no Norte do país pode não ser o mesmo que é considerado em um centro urbano da mesma região ou de outra, ou seja, há diferenças de região para região, de estado para estado. Não havendo uma homogeneidade no país, logo, é fácil concluir que também não há no que diz respeito aos parâmetros gerais para definir o que é educação de qualidade (RIBEIRO; GUSMÃO, 2004).

Deste modo, vê-se que não há um padrão específico do que seria qualidade na educação. Por isso, é importante que cada comunidade escolar consiga se avaliar de acordo com a sua realidade (RIBEIRO; GUSMÃO, 2004). Tendo isso em vista, organizações governamentais e não governamentais elaboraram os Indicadores da Qualidade na Educação, os quais são usados para indicar o que vai bem e o que vai mal na escola, tendo como ponto de partida, a avaliação de sete dimensões. Os resultados obtidos ficam restritos à comunidade escolar em que estão inseridos, mas são fundamentais para que a complexidade da qualidade da educação seja entendida e para modificar de maneira positiva a realidade de cada comunidade. Essa forma de avaliar a qualidade mostra a complexidade do conceito, posto que depende da junção de vários fatores, os quais variam também de época para época e, dependendo do resultado que proporcionam para os envolvidos no processo educativo, designam o grau de qualidade da educação oferecida. Porém, é necessário ampliar esse entendimento a nível nacional, de modo a entender esse conceito de maneira ampla, para, assim, compreender como se apresenta a realidade do país e como a qualidade se manifesta em diferentes contextos.

Resumidamente, entende-se que a educação de qualidade é variável, dinâmica e leva em consideração um conjunto de fatores que, quando unidos, produzem resultados para que a educação seja classificada como boa ou não. Como sintetiza Joana (2010), em sua dissertação, uma educação de qualidade, em sentido absoluto, seria aquela que atinge seus objetivos; a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir seus fins. Ressaltando que os fins devem ser adequados, atingir fins inadequados não significa qualidade. Boto (2005, *apud* GUSMÃO, 2010) sustenta a necessidade de assegurar uma escola de qualidade que possibilitasse o êxito de todos os alunos no processo da aprendizagem. Nesse sentido, é possível entender que a qualidade pode ser aferida, em suma, de acordo com o grau de aprendizagem dos educandos. Para isso, é imprescindível não perder de vista todos os fatores que influenciam no processo para que esse objetivo seja atingido, deixando claro que este não é, necessariamente, o único objetivo que se busca conquistar com a educação de qualidade, mas ele pode se mostrar como o objetivo que possibilita todos os outros a serem atingidos.

De maneira simples, pode se entender que o acesso à escola é o ponto de partida, pois é a porta para o processo de aprendizagem, mas, para que esse processo aconteça, a permanência escolar é indispensável para que o educando possa ter a chance de, enfim, estar exposto à aprendizagem. Esses três conceitos: acesso, permanência e aprendizagem, são vistos como pilares da educação. De todo modo, é muito importante avaliar os critérios

subjetivos referentes à qualidade na educação, mas também é fundamental avaliar os critérios objetivos, para que medidas possam ser tomadas por parte da Administração Pública (GUSMÃO, 2010). Em relação ao acesso, o Brasil apresenta evolução se comparado a períodos anteriores de sua história, em que apenas a restrita elite tinha acesso à educação. Entretanto, quando se fala em aprendizagem, não está excluído da denominada crise na aprendizagem global, apontada pelo Banco Mundial (2018).

Ainda de acordo com o Banco Mundial, mesmo após anos de escolarização, milhões de crianças não sabem ler, escrever ou aritmética básica e, para a organização, a educação sem aprendizagem é um desperdício de recursos preciosos e de potencial humano, além de ser uma injustiça com os mais pobres, que são os mais desamparados e os que mais precisam da educação para superar as diferenças sociais. Entretanto, ao invés de reduzir as lacunas sociais, essa crise as aumenta, revelando que, sem uma aprendizagem adequada, a educação não conseguirá cumprir sua promessa de eliminar a pobreza extrema e criar prosperidade a todos.

No Brasil, como forma de exemplificar, tem-se os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2015 que, no país, é de responsabilidade do Inep e a avaliação trienal que mediu o conhecimento de 72 países revelou resultados preocupantes. Medindo conhecimentos em três áreas: a leitura, a matemática e as ciências, a média dos estudantes brasileiros se mostrou abaixo da média dos demais países. No que diz respeito à leitura, o Brasil ocupa o 59º lugar, enquanto em matemática, o país se encontra no 65º lugar. Claro que os resultados do PISA, por si só, não conseguem mostrar todos os problemas que o Brasil enfrenta no que diz respeito à qualidade da educação oferecida no país. No entanto, se bem avaliados, conseguem demonstrar relevantes aspectos.

De certo, a educação é complexa o suficiente para não se resumir a resultados de testes feitos em escala, visto que focam apenas no aspecto cognitivo da aprendizagem, mas, mesmo assim, estes testes são necessários por serem um meio objetivo para oferecer parâmetros para que a Administração Pública possa agir. Por exemplo, acerca da leitura, a posição que o Brasil ocupa no Ranking revela que ela se encontra defasada no país e, a partir disso, é possível um aprofundamento na questão para ter uma projeção dos outros problemas atrelados. Se um jovem não tem o que se considera por uma boa leitura, é provável que não consiga ter bons resultados interpretando textos complexos e, até mesmo, textos simples. Esse “não entendimento” acarreta a ampliação das lacunas, visto que a leitura é uma das facilitadoras no processo de aprendizagem. Esses resultados, embora limitados, possibilitam a análise de

alguns aspectos basilares da realidade educacional brasileira. Por isso, avaliações como o PISA, como o Saebe e indicadores como o Ideb são de suma importância.

Sob uma ótica cognitivista, é imprescindível que haja aprendizagem em matérias básicas, visto que isto fornece uma base necessária na vida dos educandos. Todavia, mesmo sendo importantíssima, é insuficiente, visto que a educação também precisa atender o aspecto não cognitivo: competências socioemocionais que auxiliam no processo de aprendizagem, como persistência, calma, autocontrole e cordialidade, as quais não são atendidas no atual modelo educacional. Isto é, uma educação de qualidade deve ser vista sob várias óticas, visto que perpassa o aspecto objetivo, o qual pode ser analisado com testes de larga escala, tendo, também, aspectos subjetivos e que mudam de acordo com o contexto social.

É possível, assim, considerar que a educação sem qualidade é uma violação aos direitos humanos. Atualmente, a dignidade humana é um referencial ético para as Constituições, orientando o constitucionalismo contemporâneo. O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção destes direitos. Este sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados (PIOVESAN, p. 9, 2006). Há, assim, a necessidade de uma universalização dos direitos, da extensão universal dos Direitos Humanos, justamente pela carga axiológica que eles conferem aos ordenamentos jurídicos, pois um ordenamento extremamente positivista, que não tem preocupação com os valores éticos, se assemelha a ordenamentos como os vigentes em Estados de Exceção (AGAMBEN, 2007).

### **2.3. Diferenças entre acesso à educação de qualidade e a falta desse acesso fundamental A**

naturalização da desigualdade social é um grande problema, pois faz com que a disparidade social existente entre ricos e pobres seja considerada normal e faz, também, com que exista uma inércia por parte da Gestão Pública, bem como por parte da sociedade, acerca da questão do acesso precário que pessoas de baixa renda têm em relação a direitos básicos. Em termos de educação, a população mais pobre, como visto, recebe péssimas condições no âmbito educacional, o que dificulta a aprendizagem.

É gritante a diferença entre a vida das pessoas que conseguem ter um acesso à educação de qualidade e entre a vida daquelas que não conseguem ter esse acesso e, pior ainda, entre aquelas que não conseguem ter acesso nenhum. Sendo o analfabetismo, como diz Marcos Augusto (2011), um dos mais graves exemplos de exclusão educacional e social,



seguindo sua linha de raciocínio, considera-se “o acesso à educação formal como a possibilidade de ter contato com o conhecimento científico, a literatura, a filosofia, a arte, enfim, a linguagem escrita como forma de expressão e comunicação, então constatamos que não saber ler e escrever significa não dispor dos recursos de interação com o “mundo civilizado” da sociedade ocidental capitalista”. As pessoas marginalizadas em relação ao contato com a educação têm uma vida diferente daquelas que o tiveram. É importante salientar que, no Brasil, segundo o IBGE de 2016, o analfabetismo é mais comum entre as pessoas que têm acima de 60 anos, ou seja, entre aquelas que viveram em uma época em que o acesso à educação era para poucos. As taxas de analfabetismo também são maiores nas regiões Nortes e Nordeste, mostrando a desigualdade regional. Mesmo sendo o problema mais grave relacionado à educação, não são apenas o analfabetos que têm a vida afetada pelo déficit no âmbito educacional. Como visto no decorrer deste estudo, diversas outras pessoas que são escolarizadas, mas não aprendem de maneira satisfatória, também enfrentam adversidades e são excluídas socialmente.

O problema estrutural da educação afeta diretamente as pessoas que dependem do sistema público e, na maioria dos casos, não gozam de qualidade no ensino. Quem tem acesso à educação, tem mais chances de escolher o que designa ser melhor para a sua vida, tem mais possibilidades de ser o “autor da sua própria história”. Entretanto, aos mais excluídos e marginalizados do sistema educacional, as chances de escolher são restritas e nota-se, entre eles, uma luta diária pela sobrevivência e pela conquista de aspectos básicos da vida. Não há, na maioria dos casos, uma amplitude de caminhos para serem escolhidos pelas pessoas que dispõem de baixa renda. Inúmeras pessoas não têm o poder de escolher aquilo que querem para si, não podem aprimorar as suas habilidades e nem traçar um caminho que seja de seu interesse por razões que perpassam o âmbito pessoal. A falta de autonomia que a disparidade social e educacional traz, sem dúvidas, é uma das diferenças que podem ser vistas entre pessoas que podem frequentar uma escola de qualidade e entre aquelas que não podem.

Tudo isso cria um ambiente desigual, em que algumas pessoas têm acesso a boas estruturas educacionais e conseguem ter um aparato que proporcione um desenvolvimento adequado e, assim, meios para conseguirem ter autonomia para escolher e, também, qualificação para empregos com boas condições que são a chave para uma vida de qualidade, como acesso à saúde, alimentação, moradia e diversas garantias que as pessoas que não têm essa autonomia para escolher um caminho, que não têm qualificação para conseguir o que se entende por um bom emprego, não conseguem ter. A marginalização que a falta de um acesso

apropriado à educação pode causar na vida das pessoas é notória e, como visto, não é uma questão meramente pessoal, desencadeando uma série de problemas em suas vidas.

### **Considerações finais**

Em suma, a qualidade educacional é essencial para garantir a efetivação do direito social educação, garantido na Declaração Universal dos Direitos humanos, visando à diminuição das lacunas sociais, para que a desigualdade social diminua de maneira adequada e para que pessoas de renda baixa não continuem sendo afetadas. Com isso, é possível entender que a universalização do direito à educação de qualidade é imprescindível, pois o conceito “qualidade” se entrelaça com o conceito de “quantidade”, visto que a universalização dos direitos é fulcral, ou seja, não basta oferecer uma educação de qualidade para um seletivo grupo de pessoas. Além de buscar meios para interpretar e aplicar os Direitos Humanos, os direitos fundamentais concernentes à educação, dispostos na Constituição de 1988, também devem ser trabalhados, com vistas a enfrentar a problemática da educação sem aprendizagem que se mostra uma realidade no Brasil.

Pode-se entender os diversos entraves no que concerne à educação pública como um não cumprimento por parte do Estado brasileiro com este compromisso internacional, lembrando que, como dispõe André de Carvalho, “as normas de direitos humanos previstas em leis internas, Constituições ou tratados internacionais são apenas um ponto de partida e nunca um ponto de chegada para o intérprete, pois cabe sempre averiguar a real interpretação e configuração normativa dada pelos tribunais” (2016, p.37). A um determinado grupo social é permitido que se tenha perspectivas e objetivos, viabilizando oportunidades para que realizem esses objetivos, mas, a outro, inviabilizam. No mais, é necessário saber que em um mundo marcado pela fome e miséria de milhões de pessoas, não há como negar as limitações do uso de fontes não convencionais para obrigar os Estados a respeitarem todos os Direitos Humanos, em especial os direitos sociais e, assim por dizer, a educação se encaixa nesses direitos (RAMOS, 2016). Por fim, é adequado afirmar que a educação deve ser priorizada, a ponto de possibilitar perceber que a educação vai além de permitir que as pessoas tenham acesso a esta, mas permitir que nela encontrem qualidade, garantindo, assim, uma abertura para a efetivação de outros direitos.

### **REFERÊNCIAS**

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

- FERRARI, Márcio. **Pierre Bourdieu, o investigador da desigualdade.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- FERREIRA, Paula. **Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da Educação no Brasil: consenso e diversidade de significados.** 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.
- HELENE, Otaviano. **Educação e desigualdade.** Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/7045/>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ALTOS ESTUDOS DE DIREITO PÚBLICO. Disponível em: <http://www.altosestudos.com.br/?p=57088>. Acesso em: 04 ago. 2019.
- MARTINS, Camila; SIQUEIRA, Áurea. **Educação: uma forma de superar as desigualdades.** In: III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais. Anais. Curitiba: PUCPR, 2018.
- OLIVEIRA, JOSÉ LUIS DE et al.. **A Constituição Federal de 1988 e a proteção dos direitos humanos no Brasil.** In: III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais. Anais. Curitiba: PUCPR, 2018.
- PENKAL, Ligia Loregian. **A concepção de Boaventura de Sousa Santos sobre os Direitos Humanos.** In: III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais. Anais. Curitiba: PUCPR, 2018.
- PERES, Marcos Augusto de Castro. **Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste.** Soc. estado., Brasília, v. 26, n. 3, p. 631-662, Dez. 2011.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** [s.l]: Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, 2006. 44 p.
- RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. **Indicadores da qualidade na educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004. 61 p.
- SANTOS, É. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira.** São Paulo: Educ. Pesqui., 2019.
- SCACHETTI, Ana L. **História da Educação no Brasil.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1910/serie-especial-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- SOUZA, Jadir Cirqueira de. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Editora Pillares, 2010.
- THE WORLD BANK. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 08 jul. 2019.

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS NAÇÕES UNIDAS E SUAS REVERBERAÇÕES NO NÍVEL LOCAL: O PAPEL DO COMITÊ PARAIBANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS<sup>1</sup>**

**Isabela Victória Barbosa Nogueira e Silva<sup>2</sup>**

**Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Este trabalho discute a educação para os direitos humanos no contexto do quadro normativo das Nações Unidas e como um eixo de política pública no Estado da Paraíba, com foco no mapeamento das ações do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos (CPEHD). Criado em 2007, o Comitê contribuiu para o desenvolvimento de metas e estratégias relacionadas à educação em direitos humanos, constantes no Plano Estadual de Educação (PEE) para o período 2015-2025. A centralidade da educação *em, por e para* os direitos humanos para a construção de uma cultura de paz torna relevante investigar a contribuição do Comitê em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino da Paraíba, tal como estabelecido na meta 13 do PEE. A visão sistêmica aqui adotada permite ressaltar a articulação entre o internacional e o local, observando as reverberações das diretrizes das organizações intergovernamentais sobre a matéria – com destaque para a ONU e a UNESCO – no estado da Paraíba. Conclui-se que, apesar dos esforços envidados até os dias atuais em prol da educação em direitos humanos, a Paraíba e o Brasil como um todo precisam de novas perspectivas e estratégias para a implementação da EDH, dada a sua importância para o fortalecimento do estado democrático de direito e dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Especialmente a partir de 2019, testemunhamos no Brasil o gradual desmantelamento do aparato institucional de direitos humanos no nível federal. Neste cenário, ressalta-se a centralidade do papel dos comitês estaduais de educação em direitos humanos, a exemplo do CPEDH.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos, Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos, Educação em direitos humanos na Paraíba.

elaboração de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, cota 2018-2019.

<sup>1</sup> O presente trabalho foi resultado de pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, cota 2018-2019, fomentado pelo CNPq.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Relações Internacionais, Departamento de Relações Internacionais, UEPB, João Pessoa, PB, isabelavbns@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Relações Internacionais, professora efetiva e coordenadora do curso, Departamento de Relações Internacionais, UEPB, João Pessoa, PB, profa.raquelmelo@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Com o fim da II Guerra Mundial e depois dos horrores do holocausto, os direitos humanos finalmente se consolidaram como uma questão internacional, consagrados na Carta das Nações Unidas, que estabeleceu como um dos seus propósitos “promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (art. 1º, parágrafo 3).

Com o fim da Guerra Fria, mudanças no contexto normativo internacional causaram grande impacto no comportamento dos estados. Na nova ordem que se desenhava, ainda que de forma confusa e inacabada, violações massivas e sistemáticas de direitos humanos no nível doméstico passaram a ser percebidas como uma ameaça à paz e à segurança internacionais, sobrepondo-se, em alguns casos, ao princípio da soberania e passando a servir como justificativa legítima para ação interventiva internacional (Finnemore, 2003, p. 79; Rodrigues, 2000).

A proteção internacional dos direitos humanos passa necessariamente pela construção de uma cultura de direitos humanos por meio da educação. Por isso, a educação em direitos humanos constitui um dos pilares dessa agenda e é objeto de uma produção intensa de documentos, no âmbito das Nações Unidas, envolvendo o trabalho de diversas agências do sistema, em especial o Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos e a UNESCO. Tais documentos, dentre os quais estão relatórios, resoluções e material de treinamento, contêm princípios, diretrizes e estratégias de ação a serem adotadas para implementar e fortalecer a educação em direitos humanos nos níveis internacional, nacional e local.

Nesse contexto, o processo de institucionalização da EDH no Brasil é, em grande medida, reflexo da agenda internacional, especialmente no âmbito das Nações Unidas, no pós-Guerra Fria. Marcos internacionais como a Conferência de Viena para os Direitos Humanos de 1993 e a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz definida de 1995 à 2004, impulsionaram a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003 e a partir dele, articulações são feitas também no nível estadual.

O presente trabalho se fundamenta na compreensão de que a educação em direitos humanos envolve uma reflexão crítica acerca da própria concepção de direitos humanos e a necessidade de sua ampliação, com base no multiculturalismo (Santos, 1997) e no

reconhecimento de valores e de ideias regionais sobre o significado de humano e de comunidade política para além das visões ocidentais (Grovgui, 2006). A existência, nos níveis internacional e doméstico, de uma cultura de preconceitos, de violência, de desigualdades, de subalternidade e de discriminação demanda uma educação em direitos humanos de caráter permanente, continuado, crítico e transformativo, capaz de promover a concretização dos valores de liberdade, justiça e igualdade (BENAVIDES, 2003; Bajaj, 2017)

Sob esta perspectiva, considerando a centralidade da educação em direitos humanos para a construção de uma cultura de direitos humanos em todos os níveis e reconhecendo os impactos positivos dessa cultura nas relações entre grupos, sejam eles indivíduos ou estados, o mapeamento da atuação CPEDH é fundamental para se discutir a consolidação de uma política pública para a educação em direitos humanos no Estado da Paraíba.

A pesquisa desenvolvida teve natureza descritiva. O mapeamento das ações do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos foi realizado com base em pesquisa documental e na realização de entrevistas semiestruturadas. Para a fundamentação teórica e discussão dos resultados obtidos foi utilizada bibliografia pertinente ao tema.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida teve natureza descritiva. O mapeamento das ações do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos foi realizado com base em pesquisa documental e na realização de entrevistas semiestruturadas. Para a fundamentação teórica e discussão dos resultados obtidos foi utilizada bibliografia pertinente ao tema.

## **DESENVOLVIMENTO**

A Segunda Guerra Mundial permitiu que o mundo experimentasse massivas violações dos direitos humanos, incluindo a prática do genocídio como política de estado, como aconteceu na Alemanha nazista. É neste contexto que surge, em 1945, a Organização das Nações Unidas (a ONU), uma organização intergovernamental de caráter político e universal, cuja carta constitutiva trás em seu preâmbulo o compromisso de “(...) reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e mulheres, assim como de nações grandes e pequenas (...)”.

No âmbito da ONU dá-se início à construção do regime internacional de Direitos Humanos. O primeiro passo foi a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral da organização, a qual definiu e enumerou os direitos humanos, divididos basicamente em duas categorias, a primeira dos direitos civis e políticos (do art. 3º ao art. 21) e a segunda dos direitos econômicos, sociais e culturais (artigos 22 a 28). A fim de regular e garantir a implementação dos direitos reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos foram elaborados o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, ambos adotados pela Assembleia Geral da ONU, por unanimidade, em dezembro de 1966, mas somente ratificados dez anos depois, em 1976, quando entraram em vigor. Juntos, os três documentos constituem os pilares do regime internacional de Direitos Humanos, composto de outras convenções específicas (sobre direitos das mulheres, direitos das crianças, convenção contra a tortura e tratamentos cruéis, etc.), o qual a ONU tem sido responsável por fomentar (MINGST, Karen; ARREGUÍN-TOFT, Ivan M. 2014).

Em 1993, foi realizada a Conferência de Viena para os Direitos Humanos, da qual participaram delegações de mais de 171 países. De acordo com Lindgren Alves (1994), foi ela que efetivamente conferiu aos direitos humanos caráter universal. A Declaração e Programa de Ação dali resultantes é o documento mais abrangente adotado sobre o tema e se converteu em um marco para a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Na visão da ONU, a educação em direitos humanos contribui para um conceito de desenvolvimento consistente com a dignidade da pessoa humana, o qual deve necessariamente levar em consideração a diversidade de grupos, tais como mulheres, jovens, pessoas com deficiência, idosos, povos indígenas, minorias e outros. Mais do que o mero provimento de informação, trata-se de um longo processo pelo qual as pessoas, em todos os níveis de desenvolvimento e em qualquer estrato social aprendem a respeitar a dignidade dos outros e as formas de fazê-lo numa sociedade democrática.

Como desdobramento do tema na Conferência de Viena, a Assembleia Geral da ONU, em sua resolução 49/184 de dezembro de 1994, estabeleceu o intervalo de 10 anos entre janeiro de 1995 e dezembro de 2004 como a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, e deu as boas vindas ao Relatório do Secretário-Geral, contendo o respectivo plano de ação para o período.

De acordo com o *Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life*, a educação em direitos humanos compreende os esforços de treinamento, disseminação e informação, visando à construção de uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e habilidades e a moldagem de atitudes.

Dentre os objetivos para a década, destacam-se aqui a avaliação das necessidades e a formulação de estratégias efetivas para fomento da educação em direitos humanos em todos os níveis escolares, no treinamento profissional e na aprendizagem formal e informal, bem como a construção e o fortalecimento de programas e capacidades para a educação em direitos humanos nos níveis internacional, nacional, regional e local.

Nesse sentido, a Anistia Internacional, delineando esforços para construir uma abordagem de EDH no nível das comunidades de base, define a educação em direitos humanos como uma prática deliberativa e participatória, focada no empoderamento de indivíduos, grupos e comunidades, fomentando conhecimentos, habilidades e atitudes consistentes com os princípios reconhecidos internacionalmente. Seu objetivo é construir uma cultura de respeito e de ação em defesa da promoção dos direitos humanos para todos (Apud BAJAJ, 2017, p. 5, tradução nossa).

A incorporação dessa dimensão de advocacia fica clara na chamada abordagem transformativa que se define por meio de três preposições que conectam educação e direitos humanos de forma compreensiva e que objetiva o empoderamento de indivíduos e povos (BAJAJ, 2017): educação *sobre* direitos humanos, educação *através* dos direitos humanos (a partir de métodos participatórios que fomentam cidadania ativa) e educação *para* direitos humanos (fomentando a capacidade dos aprendizes de falar e agir diante da injustiça).

Como já foi dito, no âmbito internacional, a Educação em Direitos Humanos passa a ser considerada indispensável para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, tolerância e paz (LIRA, 2018). Esta ideia está intimamente associada ao processo de institucionalização de um quadro de referência para a educação em direitos humanos, entendido aqui como fator importante na socialização dos estados em torno de determinadas normas e, em certa medida, na constituição de suas identidades e, conseqüentemente, de suas preferências (WENDT, 1999). É nessa perspectiva que compreendemos os impactos da agenda internacional de direitos



humanos nos níveis regional, nacional e local e como esta agenda esteve articulada a iniciativas de política pública no Brasil no campo da EDH.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desdobramentos da agenda das Nações Unidas para a educação em direitos humanos no Brasil incluem a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), a elaboração do Plano Nacional de EDH e a criação de comitês estaduais de EDH. Isso foi possível a partir da criação da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), em 1995, que articulou o processo de consulta nacional que deu origem ao primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1996. Neste mesmo ano, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que reelaborou as políticas de ensino nos estados, trouxe a educação como formação para a cidadania e definiu crianças como sujeitos de direito.

O CNEDH foi criado com auxílio da SDH, no ano de 2003. Compostos por especialistas de várias áreas, definiu a EDH como um processo sistemático e multidimensional (trabalhando com as várias dimensões do ser humano). De natureza consultiva, vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos, tinha por finalidade propor o texto para publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e atuar na elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, além de auxiliar na articulação para criação dos Comitês de EDH em nível estadual.

Ainda em 2003, é lançada a primeira versão PNEDH que foi dividido em cinco áreas de atuação: educação básica, superior, não-formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia. Ele permitiu que a meta da Década da Educação em Direitos Humanos da ONU de incluir direitos humanos na educação básica e superior fosse alcançada, porém isso acontece somente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando Nilmário Miranda, antigo deputado estadual (1987-1990) e federal (1991-2003) pelo estado de Minas Gerais, é nomeado primeiro secretário dos direitos humanos.

Em 2006, é lançada a versão final do PNEDH, após consulta nacional, focando no incentivo para a formulação dos planos estaduais e assim por diante.

A partir das articulações do CNEDH, foi criado, no estado da Paraíba, o Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos (CPEDH), no ano de 2007, com sede no Campus I da UFPB.

Grande parte da articulação da criação dos comitês com a pró reitoria de extensão foi feita pela professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide<sup>4</sup> – que fez parte do CNEDH até o final de 2018 e hoje é também membro do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos (CPEDH). As universidades foram escolhidas como sede pelo fato de serem ponte entre a sociedade e a universidade, por dialogarem com conselhos, comitês, associações, entidades e movimentos sociais e com a Sociedade Civil. Vale ressaltar que o plano nacional/comitê nacional optou por não especificar qual deveria ser a composição dos comitês estaduais, pois cada estado vivia uma realidade diferente. A única exigência era que tivessem representatividade dos cinco eixos (educação básica, superior, não-formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia).

De acordo com o relatório Relatório Técnico do Projeto “Fortalecimento do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos”, a iniciativa do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos de realizar encontros estaduais para discutir o PNEDH, não teve êxito em um primeiro momento, pois em vários estados os respectivos comitês não foram efetivamente implantados, dentre eles, a Paraíba. Em resposta, o governo federal publicou um Termo de Referência com instruções para a apresentação e seleção de projetos de EDH. Daí que surgiu o projeto que deu origem ao CPEDH, com o objetivo de elaborar, acompanhar e monitorar o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos da Paraíba (PEEDH).

O CPEDH foi efetivado em 2008 com apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. É interessante citar que a análise feita pelo governo federal atribui à ele natureza propositiva e supra institucional. Ele possui a seguinte estrutura: conselho pleno, diretoria executiva, coordenação geral, secretaria, grupos temáticos. Prevê a diretoria composta por presidente e vice-presidente, com mandato de dois anos com possibilidade de recondução. Alguns dos objetivos incluem enfatizar o papel da EDH no desenvolvimento estadual, incentivar instituições nessa área, implementar políticas públicas de EDH e contribuir para formação e capacitação em EDH, além de elaborar e monitorar o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

---

<sup>4</sup>ZENAIDE, Maria de Nazaré T. **Maria de Nazaré Tavares Zenaide**: entrevista [2019]. Entrevistadora: Isabela Victória Barbosa Nogueira e Silva. João Pessoa, 2019. Entrevista concedida para elaboração de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, cota 2018-2019.



Do dia 22 a 24 de outubro de 2009, foi realizado o I Seminário Paraibano de Educação em Direitos Humanos que reflete o ápice dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto de Consolidação do CPEDH, ocasião em que foi feito um balanço das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, cumprindo-se, portanto, uma das metas do Projeto de Consolidação.

Além de realizar o I Seminário Paraibano de Educação em Direitos Humanos, oficinas também foram realizadas, como previsto em outra meta do Projeto, para elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos. Este, porém, apesar de ter sido finalizado e apresentado na ocasião do I Seminário Paraibano de EDH, não chegou a ser oficializado pelo governo estadual, permanecendo o documento em posse do Comitê, sem nunca ter sido divulgado em qualquer plataforma.

Ainda, capacitações foram realizadas para os profissionais da rede pública de ensino em João Pessoa, entre 17/03/2007 e 04/04/2007 e em Campina Grande, entre 26/03/2007 e 04/04/2007, marcando a parceria das duas cidades no projeto intitulado “Formação e Capacitação de Professores e Gestores das Escolas Públicas em Educação em Direitos Humanos”. Capacitações as quais foram divulgadas no IX Encontro de Extensão e X Encontro de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Paraíba em maio de 2007, no Campus I da UFPB, em João Pessoa.

Foi elaborado um website para divulgar a Educação em Direitos Humanos, porém este não está em pleno funcionamento. Ele deveria conter o Regimento Interno do Comitê Paraibano, resultado de oficinas com a participação dos mais diversos órgãos públicos, ONGs e representantes de movimentos sociais.

Em março de 2007, foi realizada uma audiência pública objetivando conscientizar a população paraibana das ações e objetivos do Plano Nacional de EDH.

Em 2008, oficinas foram realizadas focadas para os profissionais que atuariam como formadores nos cursos de capacitação. Além disso, houve elaboração de material didático para tais cursos. No final foram promovidos cursos de capacitação para os membros do CPEDH, professores de educação básica, lideranças comunitárias e membros da sociedade civil.

De acordo com a análise<sup>5</sup> do governo federal acerca do Comitê, no ano de 2015, ele teve suas atividades paralisadas devido a alguns fatores relacionados à conjuntura sociopolítica e mudanças no quadro da gestão pública, que é mencionado pela professora Zenaide como o momento em que os comitês perdem o apoio da Secretaria de Direitos Humanos (nacional), que além de colaborar financeiramente, promovia articulações importantes para seu funcionamento.

O Comitê nunca foi institucionalizado no âmbito da Administração estadual e a partir dos dados coletados, foi possível perceber que isso ocorreu devido a divergências ideológicas entre alguns membros acerca da vinculação do mesmo. A professora Zenaide explica que o Comitê foi criado por regimento, ele não se equipara à Sociedade Civil, por exemplo, ele tem que estar vinculado à um órgão público e cada estado tem uma realidade política diferente, portanto, a melhor estratégia seria a de deixar que cada estado criasse a política possível, naquele momento.

Alguns membros defendem a vinculação do CPEDH à Secretaria da Educação, enquanto outros defendem sua vinculação com ao Gabinete do Governador.

Como já mencionado anteriormente, o CPEDH não tem sede própria, as atividades acontecem na UFPB, no Núcleo de Direitos Humanos. As reuniões ocorrem com periodicidade e local indefinidos e são itinerantes, para que mais pessoas possam se aproximar e contribuir com o tema.

De acordo com o documento de 2015, contendo a análise do governo federal sobre o comitê estadual, já mencionado, articulações estavam sendo feitas a partir daquele ano, com a ajuda da Prof. Nazaré Zenaide, atual coordenadora do Comitê, para que sejam retomadas as suas atividades. Ainda levando em conta a análise de 2015, foi contatada a maior parte dos membros e marcada uma nova reunião, que aconteceu em 6 de abril de 2017 e contou com 16 pessoas. A pauta foi a necessidade do Comitê voltar a funcionar, tendo em vista a onda de violações de direitos humanos no estado e em nível nacional e também foi ressaltada a necessidade de institucionalização do órgão no aparato administrativo do governo do estado.

---

<sup>5</sup> Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/cidadania/analise-dos-comites-estaduais-de-educacao-em-direitos-humanos>> Acesso em: 15 de outubro de 2018.

A possibilidade de se institucionalizar foi discutida com a Secretaria de Educação, Secretaria de Mulheres e Diversidade Humana e a de Desenvolvimento Humano, com maior interesse da Secretaria de Educação.

Além disso, o CPEDH ainda contava, de acordo com a análise governamental de 2015, com uma extensa agenda de pautas a serem discutidas, dentre as quais estavam as seguintes: mobilização das instituições de ensino para adesão ao Pacto Nacional Universitário; pronunciamento oficial sobre o Projeto de Lei conhecido como Escola Sem Partido; pronunciamento sobre a proposta do Ministério da Educação de reforma do ensino básico; discussão e aprovação do regimento interno; revisão do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos; escolha de coordenador/a e vice-coordenador/a para o Comitê; discutir a composição do Comitê buscando a ampliação e instituições estratégicas para a temática e articulação da institucionalização junto ao governo do estado.

Em novembro de 2018, as eleições presidenciais no Brasil levaram ao poder o presidente Jair Bolsonaro. Com um discurso apoiado no jargão “direitos humanos para humanos direitos”, o governo Bolsonaro vem enfraquecendo e dismantelandando o aparato institucional de direitos humanos, o que incluiu a extinção do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2019.

Nesse contexto, o comitê paraibano tem por desafio retomar a discussão e promover a EDH no nível estadual. Para a professora Zenaide, o melhor caminho a se seguir é incitar novos movimentos dentro dos estados, manter os membros articulados, definir a vinculação, fazer novos encontros estaduais para decidir acerca do lançamento do PEEDH ou a criação de um novo e retomar a discussão também do regimento e da composição do Comitê Paraibano, bem como as questões financeiras que têm grande impacto nas suas realizações<sup>6</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muitas dificuldades para articular e disseminar a educação em direitos humanos no estado da Paraíba. Não só é este um tema pouco conhecido na sociedade, mas a sua apropriação tende a ficar concentrada no meio acadêmico e nos membros dos órgãos

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida pela professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide para elaboração desta pesquisa. Em 18 de abril de 2019 (Ver nota de rodapé de número 6).

responsáveis, existindo dificuldade para que seja difundido, devido à falta de financiamento das iniciativas nesse sentido.

A experiência da Paraíba e a continuação da promoção e institucionalização de políticas públicas de EDH no estado dependem da mobilização dos membros do Comitê. Seu empenho com a temática se faz necessário para que ele se institucionalize e siga impactando a realidade nos âmbitos local, nacional e internacional, fato crítico nos tempos atuais, onde os direitos humanos e a educação em direitos humanos ficam cada vez mais em segundo plano na agenda governamental.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, 1993. Disponível em:  
<<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>

ALVES, J. A. Lindgren. **Direitos Humanos Como Tema Global**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

BAJAJ, Monisha. **Human Rights Education: Theory, Research, Praxis**. Editora Copyright. 2017. p. 4-28.

FINNEMORE, Martha. **The Purpose of Intervention: Changing Beliefs About the Use of Force**. Series: Cornell Studies in Security Affairs. Copyright. 2003. P. 79-135.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba: pelas Trilhas da Construção Democrática e Participativa**. Paraíba, 2015.

GROVOGUI, Siba N. **Mind, Body and Gut! Elements of a Postcolonial Human Rights Discourse**. Decolonizing International Relations. Rowman & Littlefield. 2006. P. 179-96.

LIRA, Kalline F. S. De. **Educação em direitos humanos na educação básica: perspectivas e desafios no sertão pernambucano**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.4, n.1, p. 64-79, 2018.

MINGST, Karen; ARREGUÍN-TOFT, Ivan M. **Princípios de Relações Internacionais**. Editora Elsevier. 2014. P 271-300.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, SECRETARIA NACIONAL DE CIDADANIA. **Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos** / elaboração de Fernanda Calderaro – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, p. 221.

NETO, José B. de M. Neto. **Relatório Técnico do Projeto “Fortalecimento do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos”**. Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba. 2007.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, MEC. **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.

RODRIGUES, Simone Martins. **Segurança internacional e direitos humanos: a prática da intervenção humanitária no pós Guerra Fria**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 48. 1997. P. 11-32.

SCAVINO, S. **Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?** In: SILVEIRA, R. M. G. Et. Al. (Orgs.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 457-467

WENDT, Alexander. **Social theory of international politics**. UK: Cambridge University Press, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. **Maria de Nazaré Tavares Zenaide: entrevista** [2019]. Entrevistadora: Isabela Victória Barbosa Nogueira e Silva. João Pessoa, 2019. Entrevista concedida para elaboração de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, cota 2018-2019.

## Educação em Direitos Humanos no contexto das Nações Unidas e seus impactos no nível local: a experiência da Universidade Estadual da Paraíba<sup>1</sup>

Kelvin Araújo da Nóbrega Dias <sup>2</sup>  
Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo <sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo discute o papel da UEPB na Educação em Direitos Humanos (EDH), com base na agenda internacional das Nações Unidas e nas diretrizes nacionais e estaduais sobre o tema. Partindo de uma concepção de EDH que inclui, os componentes valorativo e prático (educação orientada para ação), além do cognitivo (conteúdo), enfatizamos a importância da educação por meio das atitudes e práticas dos agentes. Nesse sentido, compreendendo a prática institucional da UEPB – exercida por meio dos seus agentes administrativos - como parte do processo educativo, questionamos em que medida as posturas institucionais corroboram ou não com a política de EDH promovida pela instituição no ensino, na pesquisa e na extensão. Estudamos dois casos ocorridos no Campus V da UEPB em que a postura institucional ilustra a desconexão entre conteúdo e prática na EDH e reforça a “deseducação”, por assim dizer, no concernente aos referidos direitos. Buscamos, assim, suscitar a discussão sobre a importância da *prática* institucional para a EDH no ambiente universitário, bem como contribuir para o fortalecimento da política estadual neste campo. Conclui-se apontando que o caminho a ser trilhado para uma educação em direitos humanos capaz de contribuir para a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e de paz no âmbito universitário, com repercussão na sociedade em geral, requer a reflexão crítica sobre o sexismo e o racismo arraigados nas nossas estruturas universitárias, a fim de que haja um rompimento com elas e a decolonização em relação a ideias ocidentais universalizadas que sustentam essas estruturas.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos, Direitos Humanos, UEPB.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa de iniciação científica acerca do papel da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no que concerne à educação em direitos humanos. O objetivo foi discutir prática institucional da instituição como parte do processo educativo, reforçando ou não uma cultura de respeito aos direitos humanos no ambiente acadêmico.

Com um total de oito *campi*, abrangendo do litoral ao sertão paraibano, 21.313 alunos e uma forte presença no interior do estado, a UEPB tem uma importância estratégica para o Estado da Paraíba, não apenas no que diz respeito à produção de conhecimento, mas à formação

---

<sup>1</sup> Este artigo é o produto final de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica financiado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, kelvinkand@gmail.com;

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Relações Internacionais, Professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, profa.raquelmelo@gmail.com;



de cidadãos, à construção de uma cultura de paz e ao desenvolvimento sustentável. A importância da educação para a construção de uma cultura de direitos humanos no Estado torna fundamental investigar as experiências e a contribuição da UEPB neste campo.

Esta discussão é feita a partir de uma visão sistêmica, ressaltando, a articulação entre a agenda internacional e as diretrizes das organizações internacionais governamentais sobre a matéria - com destaque para a ONU e a UNESCO - e a adoção de políticas públicas no nível local - no caso em tela, o nível estadual. Conceitualmente, compreendemos a educação em direitos humanos a partir de uma abordagem transformativa (BAJAJ, 2017; FREIRE, 1970), que nos permite refletir criticamente sobre o sexismo e o racismo arraigados nas nossas estruturas universitárias (GROSGOUEL, 2016) e como isto se contrapõe à construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e de paz no âmbito universitário, com repercussão na sociedade como um todo.

Pretendemos com isso suscitar a discussão sobre a importância da *prática* institucional - no caso em questão, por meio da ação dos agentes institucionais administrativos - para a EDH no ambiente universitário, contribuindo assim para o fortalecimento da política estadual de educação em direitos humanos e para a construção de uma cultura de direitos humanos na Paraíba.

Sobre a abordagem de EDH aqui utilizada, adotamos a que Bajaj (2017, p. 7) chama de abordagem de transformação ativista, que oferece uma compreensão holística da educação em direitos humanos, incluindo conteúdos, atitudes e ações orientadas para os direitos humanos.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente faremos uma contextualização da educação em direitos humanos e do tratamento do tema pelas Nações Unidas a partir da década de 1990. Em seguida, é feita uma contextualização dos casos empíricos selecionados, juntamente com uma discussão com base na teoria e nos conceitos de EDH, questionando-se a postura da UEPB e mostrando como ela reforça o desrespeito aos direitos humanos e a “deseducação” nesse sentido.

Conclui-se apontando que o caminho a ser trilhado para uma educação em direitos humanos é aquele proposto por Paulo Freire (1970), ou seja, a de uma educação emancipatória, em que o oprimido consiga atingir uma consciência crítica e se liberte do opressor, sendo autor de sua própria história. Isso requer o reconhecimento das estruturas racistas e sexistas nas universidades, a fim de que haja um rompimento com elas e a decolonização em relação às ideias ocidentais universalizadas que sustenta essas estruturas.

## Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com base na pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. Partindo do recorte espacial do campus V - o que permitiu a realização de pesquisa de campo, uma vez que o trabalho de pesquisa foi desenvolvido em João Pessoa. Adotamos como recorte temporal o período que vai de 2015 (por ser este o ano de lançamento do plano estadual de educação) a 2018. O estudo de dois casos ocorridos no campus V, um de homofobia e outro de assédio sexual – com base na análise documental e na realização de entrevistas semiestruturadas, nos permitiu apontar e discutir a contradição entre as ações acadêmicas formalmente dirigidas à EDH e a prática administrativa da UEPB. Os casos selecionados deixam claro o sexismo presente na conduta institucional, seja pela ação, seja pela omissão da administração central.

### 1. Educação em Direitos Humanos (EDH)

Em 2011, a Assembleia Geral da ONU adotou a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (Resolução 66/137)<sup>4</sup>. A abrangência da EDH pode ser compreendida no seguinte trecho do documento:

A educação e formação em direitos humanos dizem respeito a todas as partes da sociedade, a todos os níveis, incluindo educação pré-escolar, primária, secundária e superior, tendo em conta a liberdade acadêmica, quando aplicável, e todas as formas de educação, formação e aprendizagem, públicas ou privadas, formal, informal ou não formal. Inclui, inter alia, a formação profissional, particularmente a formação de formadores, professores e funcionários do Estado, educação continuada, educação popular e atividades públicas de informação e conscientização (tradução nossa).

Com o fim da II Guerra Mundial e depois dos horrores do holocausto, os direitos humanos finalmente se consolidaram como uma questão internacional, consagrados na Carta das Nações Unidas, que estabeleceu como um dos seus propósitos “promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (art. 1º, parágrafo 3).

Nesse sentido, vale mencionar a Conferência de Viena (1993), que, por meio da sua Declaração e Programa de Ação, considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz. Ressalta, ainda, a importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação e apela aos Estados para o fazerem.

Na visão da ONU<sup>5</sup> a educação em direitos humanos contribui para um conceito de desenvolvimento consistente com a dignidade da pessoa humana, o qual deve necessariamente levar em consideração a diversidade de grupos, tais como mulheres, jovens, pessoas com deficiência, idosos, povos indígenas, minorias e outros. Mais do que o mero provimento de informação, trata-se de um longo processo pelo qual as pessoas, em todos os níveis de desenvolvimento e em qualquer estrato social aprendem a respeitar a dignidade dos outros e as formas de fazê-lo numa sociedade democrática.

Como desdobramento do tratamento do tema na Conferência de Viena, a Assembleia Geral da ONU, em sua resolução 49/184 de dezembro de 1994, estabeleceu o intervalo de 10 anos entre janeiro de 1995 e dezembro de 2004 como a *Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos*, e deu as boas vindas ao Relatório do Secretário-Geral, contendo o respectivo plano de ação para o período.

De acordo com o *Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life*, a educação em direitos humanos compreende os esforços de treinamento, disseminação e informação, visando à construção de uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e habilidades e a moldagem de atitudes direcionadas para: (a) o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; (b) o completo desenvolvimento da personalidade humana e do senso de sua dignidade; (c) a promoção da compreensão, da tolerância, da igualdade de gênero e da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) a capacitação de todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre; (e) o fomento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Dentre os objetivos para a década, destacam-se aqui a avaliação das necessidades e a formulação de estratégias efetivas para fomento da educação em direitos humanos em todos os níveis escolares, no treinamento profissional e na aprendizagem formal e informal, bem como a construção e o fortalecimento de programas e capacidades para a educação em direitos humanos nos níveis internacional, nacional, regional e local.

---

<sup>5</sup> Com base na Resolução da Assembleia Geral da ONU A/49/261 de 18 de julho de 1994.

É mister destacar, ainda, as diretrizes contidas no Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, uma iniciativa da ONU que, desde 2005, vem encorajando medidas concretas para integração da educação em direitos humanos em todos os setores.

Assim, é a partir da agenda internacional de direitos humanos que podemos compreender o desenvolvimento de uma política pública para a educação em direitos humanos no Brasil e, mais especificamente, na Paraíba. No nível federal, em 2003, o governo lançou a primeira versão do Plano Nacional de Direitos Humanos, impulsionando o processo de consolidação de uma política nacional de educação em direitos humanos, que envolveu a criação, em 2004, de uma Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003, que foi recentemente extinto pelo Governo Federal, e da adoção, em 2007, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

No Estado da Paraíba, em 2007, foi criado o Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos (CPEDH), cuja missão é contribuir para a consolidação de uma política pública nesta área no nível estadual. Nesse sentido, merece destaque a contribuição do Comitê para a formulação da meta e das estratégias para a educação em direitos humanos contidas no Plano Estadual de Educação lançado em 2015 pelo governo da Paraíba.

Tal plano (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2015) contém um tópico específico para abordar a Educação em Direitos Humanos, fazendo menções à Carta Constitucional de 1988, à Convenção da UNESCO, relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino (1960), à Declaração Universal do Direito à Diversidade Sociocultural (2001), à Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) e à Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de direitos humanos (2011). Ademais, o Plano Estadual de Educação (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2015) pontua:

Assim, a política nacional de educação em direitos humanos se fundamenta no plano internacional: na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), na Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), no Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (2010) e na Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de direitos humanos (2011). E no âmbito nacional, se fundamenta na Constituição Federativa (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Programa Nacional de Direitos Humanos 1, 2, e 3, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O plano tem como meta 13 “implementar a educação em direitos humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba” e revela ainda, uma concepção crítica sobre EDH, consistente com a visão de Paulo Freire, citado no documento (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2015):

Se a educação “para pensar certo”, nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 17), defende “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”, a reflexão crítica de atitudes, comportamentos e/ou práticas discriminatórias de raça, classe, gênero e identidade de gênero, orientação sexual, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo de preconceito precisa alcançar patamares mais elevados de construção equitativa da formação humana crítica – finalidade maior da educação. A educação, baseada nos direitos humanos, deve refletir e trabalhar com o referencial de que as questões da diversidade e dos direitos humanos, do trato ético e democrático do exercício da convivência e pertencimento, do respeito das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições desde a educação infantil até a superior, independentemente da natureza e do caráter.

O ensino superior é um dos eixos das políticas de educação em direitos humanos. Esse é um dos focos da segunda fase (2010 - 2014) do Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos já citado acima. O documento reforça a importância fundamental da educação em direitos humanos nesse nível da educação formal, enfatizando a necessidade de que esta integre não apenas o currículo dos cursos, mas o processo educacional como um todo, passando pelos métodos pedagógicos e pelo ambiente onde a educação se dá. Assim, a educação em direitos humanos no ensino superior deveria ser entendida como um processo que inclui (a) “os direitos humanos por meio da educação” - assegurando que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo o currículo, materiais, métodos e treinamento conduzam ao aprendizado em direitos humanos - e (b) “os direitos humanos na educação” - assegurando o respeito aos direitos humanos de todos os atores e a prática de direitos dentro do sistema de educação superior (grifo nosso). Para tanto, o plano de ação recomenda iniciativas nas seguintes áreas: formulação de políticas; processos e ferramentas de ensino e aprendizagem; pesquisa; ambiente de aprendizagem; educação e desenvolvimento profissional dos docentes.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado com a participação da UNESCO, segue as ideias e diretrizes promovidas pelo Programa Mundial da ONU e ressalta o compromisso das universidades com “o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia e da paz”.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos abarca não só o ensino, a pesquisa e a extensão, mas a prática institucional como um todo. Conforme o documento, na primeira

dimensão, ela pode ser incluída em disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, dentre outras formas. Na pesquisa, essa inclusão seria feita por meio de uma política de incentivo aos estudos na área de direitos humanos, através da instituição do tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão, a inserção do tema em programas e projetos, pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.

Partindo de uma compreensão holística, incluindo conteúdos, atitudes e ações orientadas para os direitos humanos, centrada numa abordagem transformativa da educação em direitos humanos, (BAJAJ, 2017, p. 7), compreendemos como essencial neste processo educativo a reflexão crítica que leve a ação transformadora e emancipadora como aponta as noções freireanas de conscientização do oprimido (FREIRE, 1970). Ou seja, a educação em direitos humanos deve ser orientada pela e para a prática, o que inclui a prática administrativa e a ação dos agentes administrativos. Isto se encaixaria numa visão de EDH como sendo (a) educação sobre direitos humanos; (b) educação *por meio* dos direitos humanos e (c) educação para os direitos humanos (ONU, 2011). É nesse contexto que a pesquisa ora proposta está inserida e é sob esta perspectiva que passaremos a discutir o papel da UEPB.

## **2. Educação por meio dos direitos humanos: a conduta institucional como forma de "deseducação"**

Se, na dimensão acadêmica é possível observar, em alguma medida, uma atuação institucional no sentido de implementar a educação em direitos humanos no âmbito da UEPB (há na dimensão formal componentes curriculares, pesquisa, extensão que tratam de direitos humanos), na dimensão administrativa, observamos um distanciamento entre o discurso oficial e a prática dos agentes administrativos. Seleccionamos, nesta pesquisa, dois casos que se revelam exemplo de ações anti-educativas no campo dos direitos humanos<sup>6</sup>.

O primeiro deles foi o de uma aluna do curso de Relações Internacionais, que entrou com um processo administrativo contra um aluno do mesmo curso, por assédio sexual. Os encaminhamentos dados no âmbito do processo instaurado pela Comissão Permanente de Inquérito Administrativo revelam o sexismo arraigado e naturalizado na estrutura universitária.

<sup>6</sup> Os relatos dos casos foram feitos com base em entrevistas com alunos e professores do campus V e na análise de documentos fornecidos pela própria aluna que fez a denúncia de assédio.

O aluno acusado do assédio foi ouvido semanas antes da aluna assediada, que mesmo ausente, teve sua sexualidade colocada em questão - aos amigos desta, chamados a testemunhar, foi perguntado se ela era lésbica, se ela já havia flertado com uma amiga ali presente e se era verdade que o aluno que ela acusava de assédio havia ido ao seu apartamento, em diferentes ocasiões, para fazerem trabalhos da universidade juntos. O teor das perguntas revela a tentativa de desqualificação da aluna, por questões de sexualidade e de reputação. Por acaso ser a aluna lésbica ou ter recebido o referido aluno em sua casa (se fosse esse o caso) daria o direito a outrem de assediá-la sexualmente ou poderia atenuar a gravidade da ação?

Já a aluna, disse que ao ser interrogada, sentiu-se acuada, como se tivesse culpa por ter sido assediada. Segundo ela, com exceção da sua própria advogada, não lhe foram feitas perguntas pertinentes, cujas respostas ficariam apensadas ao processo.

Também é importante mencionar que após abertura do inquérito administrativo, o aluno acusado de assédio solicitou, via advogado, à Procuradoria Geral da UEPB que ficasse em casa em regime especial, alegando medo de sofrer algum tipo de violência no *campus*. O pedido foi prontamente atendido. Após quase um ano em regime especial, a decisão foi revertida pela Reitoria. Entretanto, esta mesma Reitoria entendeu, por sua vez, não ter a aluna direito a qualquer medida protetiva, a não ser pela via judicial. A conduta da instituição sugere que o aluno acusado de assédio tinha direito à medida proteção, mas a aluna a quem supostamente assediou, não.

Para a aluna, o maior suporte que teve foi o de uma professora do curso, que se mostrou humana, escutando todos os seus relatos e apoiando-a em suas crises de choro na universidade. Relata que também teve um suporte grande das secretárias da coordenação e do coordenador à época da denúncia. Nesse ponto, pode-se estabelecer uma ligação com o argumento de Zembylas (2017), que consiste no reconhecimento do papel da emoção, que cria aberturas importantes para um compromisso diferente com os direitos humanos. Para demonstrar isso, Zembylas (2017) se volta para a proposta de Rorty (1998) de "educação sentimental" como um ponto de partida que reconhece o papel das emoções e do sentimentalismo na EDH. Zembylas (2017) aponta que o argumento principal de Rorty (1998) é que as violações dos direitos humanos podem ser testadas através do que ele chama de "educação sentimental" - isto é, a substituição da racionalidade pelo sentimento e o cultivo de uma identificação simpática e afetiva com os outros. De acordo com Rorty (1998, apud ZEMBYLAS, 2017) o progresso da propagação da cultura dos direitos humanos consiste em uma capacidade ascendente de ver as

semelhanças entre as pessoas muito diferentes de nós e nós, superando as diferenças. É o resultado do que o autor chama de “educação sentimental”.

Embora Chouliaraki (2008, apud ZEMBYLAS, 2017) aponte que apesar da proposta de Rorty abrir algumas possibilidades para aliviar o sofrimento, promovendo sentimentos de simpatia e solidariedade com os outros que sofrem, há, no entanto, um fracasso em perceber que não importa o quão a EDH seja “sentimental”, isto não necessariamente leva a uma ação que aliviará as condições e efeitos estruturais do sofrimento.

Em maio de 2019, a processo administrativo sobre o caso fez um ano, sem que nada tenha sido resolvido. Agindo contrariamente à orientação da Reitoria, o Conselho de Centro do Campus V atendeu à solicitação de medida protetiva da aluna, determinando que o aluno acusado de assédio permaneça cursando à distância a graduação até que a instituição emita uma decisão definitiva sobre o caso. A demora em apurar e decidir sobre o caso pode, na prática, significar a impunidade de um agressor (se for este o caso), permitindo-lhe concluir sua graduação sem que nenhuma punição lhe seja atribuída. O caso em tela deixa clara a ação anti-educativa da instituição em relação a valores fundamentais como a igualdade de gênero e aos direitos das mulheres. A falta de acolhimento e a maneira discriminatória com a qual a aluna foi tratada envia uma mensagem negativa a todos que compõem a comunidade acadêmica da UEPB.

O segundo caso estudado foi o de uma aluna do curso de Biologia. Ela afirmou que nunca tinha passado por nada parecido antes, então demorou a “cair a ficha”. Ela conta que sua namorada estava tendo um sangramento nasal, e que, ao ampará-la, ficaram as duas abraçadas num batente de frente ao auditório do *campus*. Quando ela foi deixar a namorada na parada de ônibus, um segurança do *campus* lhe chamou e disse que ela não poderia receber pessoas “estranhas” (sic) no interior da universidade, que ela teria que receber as pessoas na parte exterior onde ficam as árvores e que essas teriam sido ordens da diretora da universidade, o que é absurdo pois a universidade é um lugar público e deve ser de livre acesso a todos.

A aluna relatou o ocorrido ao coordenador de seu curso, que falou sobre isso em reunião do Conselho de Centro<sup>7</sup> e disse que o caso chegou a ser registrado (este registro, porém, não foi encontrado). Ela afirma que chegou à conclusão de ter sido um caso de lesbofobia, uma vez que casais heterossexuais e pessoas que não pertencem à comunidade acadêmica do campus entram no interior da universidade sem problemas, diferente do que aconteceu com a aluna em questão e sua namorada.

---

<sup>7</sup> Esta informação está de acordo com o que disse o coordenador do curso, em entrevista



Para a aluna, a universidade falhou, embora ela não saiba se realmente a segurança estava seguindo uma ordem superior ou se foi um ato individual, em que a segurança pode ter citado a diretora para justificar o seu preconceito. Independente disso, o fato é que, apesar do caso ter sido reportado às instâncias administrativas superiores do campus V, nada foi apurado, nada aconteceu e nenhuma reparação foi feita à aluna e sua namorada, vítimas do preconceito e da discriminação dentro de uma instituição que deveria promover, também por suas ações, a educação em direitos humanos, por meio do respeito desses direitos e da promoção dos valores a eles inerentes.

Cabe buscar compreender porque esses padrões sexistas e discriminatórios observados nos episódios estudados continuam a se repetir, apesar de um discurso formal institucional de defesa dos Direitos Humanos presente na universidade. Neste aspecto, Grosfoguel (2016) aponta:

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Ainda de acordo com o autor supracitado (GROSFUGUEL, 2016, p. 43):

(...) As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial.

Seguindo essa linha de argumentação, pode-se estabelecer um paralelo com a obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1970), que atenta para a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido em oposição à pedagogia da classe dominante que tenta se perpetuar por meio da violência, da opressão e da exploração. Freire (1970) quer que o oprimido se liberte sendo autor de sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão, ou seja, criando um pensamento crítico, que surge com o educador através de uma educação problematizante e participante, onde a liberdade do povo deve ser a partir da perspectiva do oprimido e não do opressor. Procura-se capacitar e conscientizar as pessoas para uma transição de consciência ingênua à consciência crítica, sendo assim um movimento de liberdade, surgido a partir dos oprimidos, onde a pedagogia é realizada e concretizada com as pessoas na luta pela sua humanidade.

## Considerações Finais

Entende-se que no campo da educação em direitos humanos, o melhor caminho a ser trilhado é o proposto por Paulo Freire (1970), em que, por meio de uma educação emancipatória, o oprimido consiga atingir uma consciência crítica e se liberte do opressor sendo autor de sua própria história.

Também é importante que haja o reconhecimento de estruturas racistas e sexistas, como apontou Grosfoguel (2016) nas universidades e que haja um rompimento com elas e com o conhecimento ocidental universalizado que sustenta essas estruturas.

Os casos estudados representam uma contradição entre a dimensão formal (componentes curriculares, pesquisa, extensão, tudo o que foi observado no plano estadual, nacional e internacional) e a dimensão atitudinal, entendido como as práticas e atitudes cotidianas da universidade que deveriam ter uma influência formativa positiva em relação aos direitos humanos.

As universidades devem adotar uma abordagem em EDH, que muitas vezes não existe como um todo, enfatizando não apenas a educação sobre direitos humanos, mas a educação por meio dos direitos humanos e para os direitos humanos. A mudança precisa ser estrutural e começa pela reflexão crítica sobre a sua conduta e o reconhecimento de valores contrários aos direitos humanos na sua própria estrutura.

## REFERÊNCIAS

BAJAJ, Monisha. **Human rights education: theory, research, praxis**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **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.

COMITÊ PARAIBANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Relatório Técnico do Projeto Fortalecimento do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos**. Convênio 223/2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Ed. **Siglo XXI**, v. 13, 1970.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, pp. 25-49, 2016.

ONU. **A more secure world: our shared responsibility.** Report of the Secretary-general's high-level panel on threats, challenges and change. 2004.

\_\_\_\_\_. **National human rights institutions:** a handbook on the establishment and strengthening of national institutions for the promotion and protection of human rights. New York; Geneva, Center for Human Rights: 1995. (Professional Training Series, 4).

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** Viena, 1993

\_\_\_\_\_. Resolução 49/184. **Diretrizes para planos nacionais de ação para educação em direitos humanos.** Assembleia Geral da ONU, 1994.

\_\_\_\_\_. Resolução 66/137. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Treinamento em Direitos Humanos.** Assembleia Geral da ONU, 2011.

\_\_\_\_\_. **World Programme for Human Rights Education: Second Phase - Plan of Action.** United Nations, 2012.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba:** pelas Trilhas da Construção Democrática e Participativa. Paraíba, 2015.

RODRIGUES, Simone Martins. **Segurança internacional e direitos humanos:** a prática da intervenção humanitária no pós Guerra Fria. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions, Critical Pedagogy, and Human Rights Education. *In:* BAJAJ, Monisha. **Human rights education: theory, research, praxis.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017. pp. 47-68.

## **DIREITOS HUMANOS: UM TRAJETO DE LUTA EM BUSCA DA PAZ**

Lessana Kemiak <sup>1</sup>

Orientadora: Cristiane Maria Nepomuceno <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Os Direitos Humanos são princípios que funcionam de forma a garantir a proteção e dignidade de vida de todos os indivíduos. Estes princípios foram criados após grandes conflitos que ameaçaram a paz mundial. Neste contexto, o presente artigo tem o objetivo de discutir acerca dos Direitos Humanos, sua trajetória de lutas, conquistas e sua importância para sociedade no geral, além de trazer a relação da educação com os direitos humanos. Consiste em um estudo bibliográfico, realizado ao longo da disciplina Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social, ofertada no curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba. Conclui-se que a promoção dos direitos humanos é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e a escola também deve assumir este papel.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Sociedade, Educação.

### **INTRODUÇÃO**

Os Direitos Humanos são princípios internacionais e universais que funcionam como uma ferramenta de proteção a todos os cidadãos. Este é imprescindível para que a democracia seja executada na sociedade. Os Direitos Humanos surgiram a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, após grandes conflitos que violaram a paz mundial.

Como os Direitos Humanos são universais, eles não dependem de características individuais para assegurar estes direitos às pessoas, dizem respeito a toda humanidade. São direitos que garantem às pessoas uma vida digna, com saúde, educação, moradia, que permita o desenvolvimento das potencialidade individuais. Infelizmente, ainda hoje estes direitos acabam por não serem respeitados, ferido contra a dignidade de vida dos cidadãos.

Um dos meios da implementação efetiva dos direitos humanos na sociedade, é por meio da educação. Neste contexto, a escola deve ser um espaço em que haja a promoção da democracia, inclusão e valorização da diversidade, de modo que os alunos atribuam estes preceitos em sua vivência.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, lessanakemiak@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutora pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – crisnepomuceno2016@gmail.com.

Pensando nisto, este artigo tem como finalidade discutir acerca dos Direitos Humanos, sua trajetória de lutas, conquistas e sua importância para sociedade no geral. Consiste em um estudo bibliográfico, realizado ao longo da disciplina Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social, ofertada no curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba. Para realização do estudo, tomamos como referência Diógenes (2012), tratando sobre as gerações dos direitos humanos; Fernandes (2008), discutindo a importância da inclusão; Tosi e Ferreira (2014), que abordam acerca da trajetória dos direitos humanos.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolvimento deste trabalho, utilizamos como método a pesquisa bibliográfica. O estudo bibliográfico nos permite conhecer o tema e aprofundarmo-nos para construção de discursões pertinentes à área abordada, analisando e discutindo contribuições científicas já produzidas sobre o tema.

A disciplina Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social, oferecida na Universidade Estadual da Paraíba, campus I, no curso de Pedagogia, teve o intuito de promover reflexões acerca dos direitos humanos e sua importância para a promoção de uma sociedade mais justa. O artigo traz discussões acerca dos direitos humanos e seu histórico de lutas e conquistas, além de tratar da importância da implementação dos direitos humanos na educação.

## **O PERCURSO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Fim de guerra, países devastados após o sangrento conflito, genocídio de civis e grupos minoritários, pessoas passando fome, este foi o cenário vergonhoso que a Segunda Guerra Mundial provocou. Foi um massacre indizível à humanidade, justamente pela falta da mesma, visto que quando o capital torna-se o centro, a vida perde seu valor. Nesse contexto, líderes políticos dos países vencedores juntaram-se, em 26 de julho de 1945, na cidade de São Francisco (Estados Unidos) e criaram a Organização das Nações Unidas (ONU), na tentativa de estabelecer a paz entre os países e evitar uma terceira guerra mundial.

A ONU apresentou que os direitos naturais do homem devem ser garantidos. Para a realização deste objetivo, foi proclamado a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, em 10 de dezembro de 1948 em Paris, através da Assembleia Geral das Nações Unidas.

A DUDH aborda 30 artigos que tratam dos direitos básicos de ética e moral destinados a todos que pertencem à espécie humana. Dentre os diversos temas abordados, estão presentes preceitos acerca da liberdade de expressão, religião e opinião. Vale salientar que somos livres para nos expressar até aonde nossa opinião não fira o outro. Ou seja, o nosso limite de expressão é a liberdade do outro.

Atualmente quase 200 países fazem parte da ONU, e para entrar, é necessário concordar e tornar como legais dentro do país os artigos abordados pela DUDH. Desta forma, quase todos os países do mundo concordam que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (Declaração Universal dos Direitos Humanos apud TOSI, FERREIRA, 2014).

Tosi e Ferreira (2014), discutem que a partir deste artigo foi reunido os preceitos socialistas, capitalistas e cristãos, são os símbolos de ordem da Revolução Francesa de 1789. O socialismo defende a igualdade, o capitalismo a liberdade, e em relação ao cristianismo, trata-se da fraternidade, ou seja, solidariedade entre os povos.

A partir da DUDH, os direitos internacionais dos direitos humanos foram se desenvolvendo. Hoje, os direitos são considerados como universais e são positivados, pois muitos Estados aderiram e o tornaram legal dentro da sociedade. Com o passar dos anos, vários temas têm sido acrescentados e defendidos pela ONU, como a natureza e o meio ambiente. Os sujeitos tornaram-se diversificados, considerando suas diferentes formas de ser, deixando de serem tratados de uma maneira genérica.

A partir deste processo de evolução, os Direitos Humanos foram sistematizados em gerações. As gerações são etapas das conquistas de direitos, elas complementam-se e justapõem-se, na qual nenhuma é mais importante do que a outra.

A primeira geração (séc. XVII – XVIII), inclui os direitos civis e políticos. Ou seja, são os direitos individuais, inerentes à vida humana, são considerados também como direitos de liberdade, como por exemplo o direito à vida, à liberdade de expressão, à propriedade, direito ao voto, a um julgamento justo perante à lei, entre outros. O Estado não pode interferir nestes direitos. Durante a época da primeira geração surgiu uma grande taxa de desigualdade social, pois os mais favorecidos economicamente impunham condições para os menos favorecidos, sendo necessário a criação de uma nova geração em que o Estado intervisse.

A segunda geração (séc. XIX – XX), diz respeito aos direitos econômicos, sociais e culturais. São os direitos de grupo, conquistas coletivas que remetem igualdade para todos,

como saúde, educação, segurança e direitos trabalhistas. Nestes direitos, o Estado deve intervir de maneira positiva, ou seja, garanti-los para que os indivíduos possuam uma vida digna.

A terceira geração (séc. XX), inclui os direitos a uma nova ordem internacional. São direitos políticos que garantem a solidariedade e fraternidade planetária, a universalização, como já foi abordado anteriormente. Eles buscam a qualidade de vida, como o direito à paz, à preservação da natureza, etc.

A quarta geração (séc. XXI), refere-se aos direitos das gerações futuras. Destina-se a geração atual cuidar e preservar o planeta, de forma que entreguemos um mundo igual ou melhor do que recebemos das gerações anteriores. Esta geração envolve tudo que as outras três gerações de direitos discutem e defendem.

Comparando com o que já foi discutido, percebe-se que as três primeiras gerações trazem as mesmas palavras que eram o lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Esses direitos que as gerações trazem, especificamente da terceira e quarta geração, ainda não são efetivados por um poder jurídico, sendo considerados como valores que remetem a várias dimensões. As dimensões, assim como as gerações, se complementam.

A dimensão dos direitos diz respeito ao alcance que esses direitos atingem. O primeiro deles é a dimensão étnica, que trata do compromisso social para com o outro, indica o caráter natural, como o direito à vida. Este está acima dos poderes jurídicos, ou seja, são intrínsecos à todos.

A segunda dimensão é a jurídica, são os direitos determinados através dos Tratados, Convenções e Protocolos internacionais que são assinados pelos Estados, tornando-se positivados e incorporados pelas Constituições de cada país. Percebeu-se que só os direitos naturais, no qual o Estado abstém-se, não seriam suficientes para garantir a igualdade, promovendo os direitos de ordem jurídica.

Quando os direitos humanos passam a serem consolidados como jurídicos, tornam-se pauta dentro das políticas públicas implementadas pelo Governo. Assim, tornando-se uma dimensão política, como afirma as autoras:

O Estado assume o compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, tanto do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, quanto do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos (TOSI, FERREIRA, 2014, p. 42).

A dimensão econômica mostra que para que os direitos econômicos e sociais (direitos trabalhistas, educação, etc.) sejam realizados, é necessário que os direitos civis e políticos

(individuais) sejam efetuados. Ou seja, dentro da sociedade, os direitos de cada um precisam ser respeitados, para que assim os direitos sociais sejam também reconhecidos, comungando com a igualdade e a individualidade ao mesmo tempo.

A dimensão social, afirma que é dever de todos, Estado e sociedade, atuarem na efetivação, defesa e garantia dos direitos. Esta luta social se dá através de manifestações sociais, sindicatos, greves, etc. É através destes movimentos que os direitos alcançam o conhecimento da população.

Trazendo para a realidade atual do nosso país, podemos comparar com a manifestação contra os cortes na educação, realizada no dia 15 de maio de 2019. Estudantes e professores do Brasil inteiro lutaram por um direito de dimensão social, a educação. Vale salientar que também é dever da população lutar pelos seus direitos, assim como respeitá-los.

Quanto à dimensão cultural, traz a ideia que os direitos humanos além de estarem respaldados juridicamente, também precisam estar presentes na cultura e tradição de um determinado povo, para que tornem-se parte da identidade desta sociedade. A última dimensão é a educativa, que diz que não basta existir os direitos humanos, precisamos conhecê-los. Esta educação é necessária para que os direitos sejam, de fato, efetivados.

As dimensões mostram a abrangência dos direitos de uma forma interligada e indissociável. Não existe a troca de uma dimensão para outra, elas não se substituem, mas se complementam, somam entre si. Dessa forma, os direitos humanos se integram e agem em conjunto.

Um dos marcos que afirmam a indivisibilidade dos direitos humanos promovido pela ONU foi a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que aconteceu na cidade de Viena, em junho de 1993. Esta conferência reafirmou a necessidade de se proteger os direitos humanos e as liberdades individuais. Foi aprovado o Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia. Mais tarde este programa foi retomado pela UNESCO, elaborando um plano de ação para sua concretização, o mesmo chamado de Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos e foi implementado a partir de 2004.

Como detalham Tosi e Ferreira (2014), o plano foi dividido em duas etapas. A primeira fase destinou-se à implementação da educação dos direitos humanos na educação básica. A segunda fase consiste na integração dos direitos humanos com o ensino superior, formação de professores e de cargos públicos e agentes das forças de lei e do exército. Ou seja, o Plano atua em todos os níveis da educação, dentro da segunda fase, os professores



tornam-se responsáveis por promover esta formação para os seus alunos. No caso dos cargos públicos e agentes das forças de lei e do exército, passam a ter o dever de respeitar e proteger os direitos humanos.

O papel da educação em direitos humanos seria de promover o direito à educação, de forma que possibilite que todos os indivíduos conheçam os seus direitos humanos, tenham consciência da sua importância e lutem por eles para promover uma sociedade mundial de paz e igualdade. Para alcançar este objetivo, foi desenvolvido a Década da Educação em Direitos Humanos, para o período de 1995 até 2004.

Sempre que estudantes se manifestam em prol da educação, podemos afirmar que os mesmos têm conhecimento dos seus direitos e lutam para que eles não sejam diminuídos ou extinguidos.

A partir da II Conferência Mundial de Viena, ficou acordado que cada Estado criasse Programas Nacionais de Ação em Direitos Humanos, o Brasil seguiu as recomendações e criou o Programa Nacional de Direitos Humanos. Este programa tinha como finalidade a implementação de políticas públicas que abrangessem os Direitos Humanos, enfatizando a educação em direitos humanos. Como mostra as autoras, o PNDH aborda a educação da seguinte forma:

A educação apresenta-se na dimensão da informação, da produção de conhecimento, na estruturação de base de dados, na formação inicial e continuada, na produção de mentalidades e de uma cultura de direitos, na produção de materiais educativos e na construção coletiva da memória histórica (TOSI, FERREIRA, 2014, p. 52).

Outro projeto criado foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), é uma política pública que busca inserir os direitos humanos em todos os âmbitos da educação, que são: educação básica, superior, não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, educação e mídia. O PNEDH entrou em vigor em 2007, foi criado pelo Comitê Nacional de Educação, buscando atingir o que orientou a Década da Educação em Direitos Humanos.

As autoras Tosi e Ferreira (2014) ressaltam que antes mesmo da criação do PNEDH, a educação em direitos humanos já se fazia presente no Brasil através do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este estatuto trata dos direitos fundamentais que os direitos humanos defendem, como o direito à vida, à liberdade, entre outros direitos que são responsabilidade do Estado e da sociedade em geral.

No que diz respeito ao ensino superior, o PNEDH afirma que é de grande importância promover a educação voltada à inclusão dos direitos humanos de formar interdisciplinar e transdisciplinar, em todas as áreas do conhecimento. Esta formação abrangendo os direitos humanos, é de suma importância para a quebra de preconceitos tão presente dentro do campo universitário, os direitos humanos precisam ser inseridos como prática cotidiana e não apenas como uma disciplina.

## **A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS**

A nossa sociedade é preconceituosa, pessoas são o tempo inteiro julgadas por serem diferentes, por não se encaixarem a um padrão. A desigualdade por gênero, raça e cor foram historicamente construídas e perpassadas ao longo dos anos, diariamente, nas nossas falas e atitudes. Atitudes estas que são reproduzidas por nossas crianças, e quando não repreendidas, acabam por internalizarem e acharem normal. A mudança destes paradigmas é um processo que precisa ser desconstruído.

A escola é um ambiente que tem o compromisso de acolher todas as pessoas, porém, é neste mesmo espaço que ocorre a exclusão. A escola escolhe um padrão e tenta homogeneizar todos, aqueles que não se encaixam, acabam por serem excluídos injustamente. Percebe-se que receber o aluno na escola não garante a sua inclusão, e isto não é apenas para as crianças portadoras de necessidades especiais, mas para todos aqueles que não são enquadrados em um padrão estabelecido. O papel da escola é de promover educação para todos, considerando a diversidade de todos os alunos. Como afirma Fernandes (2008, p. 143):

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Dessa forma, vê-se a necessidade de se trabalhar os direitos humanos na escola. Mesmo com os documentos e a LDB que asseguram os direitos humanos dentro das instituição de educação, percebe-se como estes direitos não são trabalhados ou até mesmo violados no cotidiano escolar. Apesar de ser difícil, nós, futuros professores, não podemos desistir. Cabe a todos os educadores buscarem sempre integrar suas aulas de forma que os direitos humanos sejam evidenciados e postos em discussão, de forma transdisciplinar, para

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

que os alunos enxerguem os seus direitos como prática e luta diária, e não como um conteúdo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo, percebemos que a construção dos direitos humanos perpassou por diversos momentos da história, moldando-se às necessidades apresentadas em cada época. Assim, os direitos humanos foram organizados em gerações que tratam das etapas de conquista de direitos.

Consideramos a escola como um campo de troca de vivências, lugar para se exercer a cidadania. Nesse sentido, a escola tem o dever de trabalhar os direitos fundamentais, para que as crianças tenham conhecimento dos seus direitos e da importância do respeito para com o outro. Como professores, temos o papel de considerar as diferenças e não aceitar o preconceito ou a desigualdade dentro da nossa sala de aula. Assim, apresentamos mudança na sociedade quando não nos calamos ao vivenciarmos uma situação de desigualdade de gênero ou qualquer outra manifestação de preconceito. O trabalho com o respeito à diversidade deve ser diário na escola, de forma interdisciplinar, dentro e fora de sala de aula. Para que assim, as mudanças ultrapassem os muros da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIÓGENES, José Eliaci Nogueira. **Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais?**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11750](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750)>. Acesso em maio 2019.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Educação em Direitos Humanos nossistemas internacional e nacional**. In: *Educação em Direitos Humanos & Educação para Educação em Direitos Humanos*. FLORES, Elio Chaves (Org.) et all. João Pessoa: Editora da UFPB. 2014, p. 35-60.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. In: *O desafio das diferenças nas escolas*. Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## O ENSINO RELIGIOSO EM CONTRA-MÃO AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E AOS DIREITOS HUMANOS

Alex Pereira da Silva <sup>1</sup>  
Mariana Janaína Pereira Rodrigues<sup>2</sup>

### RESUMO

Esse artigo visa problematizar as implicações da decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal Brasileiro (STF) no dia 27/08/2017, acerca do ensino religioso. Tomando como base as referências básicas do que vem a consubstanciar um estado democrático e as prerrogativas que inscrevem a declaração universal dos direitos humanos, buscaremos, alicerçar um conjunto de problemáticas que podem ser levantadas para o estabelecimento do ensino de religião, seja como promotor de um ambiente simpático às diferenças ou inibidor das próprias. Como base metodológica, analisaremos os fundamentos básicos efetivados pelo julgamento do STF, junto à declaração universal dos direitos humanos, assim como as referidas bases da constituição de 1988 e seus impactos no planejamento institucional da educação pós redemocratização (LDB, PCNs, BNCC) – sem perder de vista o panorama histórico que emprega base a tal medida. Dito isto, buscaremos traçar uma reflexão problematizando a medida do STF como uma regressão para os preceitos que vem a fortalecer o estado democrático e, juntamente a isso, como ratificador da escola como um espaço de disseminação e exercício de *violências simbólicas* com aqueles que estão às margens dos núcleos de poder.

**Palavras-chave:** Democracia; Direitos Humanos, Ensino Religioso, Inclusão.

## LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN OPOSICIÓN AL ESTADO DEMOCRÁTICO DE DERECHO Y LOS DERECHOS HUMANOS

### RESUMEN

Este trabajo pretende problematizar las implicaciones de la decisión tomada por el Supremo Tribunal Federal (STF) en el día 27/08/2017, acerca de la enseñanza religiosa. En cuanto a las referencias básicas de lo que viene a formar uno estado democrático y las prerrogativas que si inscriben en la declaración universal de los derechos humanos, buscaremos, basar un conjunto de problemáticas que pueden ser levantas para el establecimiento de la enseñanza de religión, ya sea como promotor ambiente simpático a las diferencias o inibidor de las propias, asi propusimos trazar tal panorama. Con base en la metodología, analizaremos los fundamentos básicos efectuados por el juicio del STF, junto a la declaración universal de los derechos humanos, así como a las bases de la constitución de 1988 - sin perder de vista el panorama histórico que emplea base a tal medida. Dicho esto, buscaremos trazar una reflexión problematizando la medida del STF como una regresión a los preceptos que viene a fortalecer el estado democrático y, junto a eso, como ratificador de la escuela como un espacio de

<sup>1</sup> Graduado em História Pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Mestrando no Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH-UFCG) – email: [aleks1928@hotmail.com](mailto:aleks1928@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Sociologia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – [janainamariana1913@gmail.com](mailto:janainamariana1913@gmail.com)

diseminación y ejercicio de *violencias simbólicas* con aquellos que están a los los márgenes de los núcleos de poder.

**Palabras clave:** Democracia; Derechos Humanos, Enseñanza Religiosa, Inclusión.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo visa problematizar as implicações da decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal Brasileiro (STF) no dia 27/08/2017, acerca do ensino religioso. Tomando como base as referências básicas do que vem a consubstanciar um estado democrático e as prerrogativas que inscrevem a declaração universal dos direitos humanos, buscaremos, alicerçar um conjunto de problemáticas que podem ser levantadas para o estabelecimento do ensino de religião, seja como promotor de um ambiente simpático às diferenças ou inibidor das próprias. Como base metodológica, analisaremos os fundamentos básicos efetivados pelo julgamento do STF, junto à declaração universal dos direitos humanos, assim como as referidas bases da constituição de 1988 e seus impactos no planejamento institucional da educação pós redemocratização (LDB, PCNs, BNCC) – sem perder de vista o panorama histórico que emprega base a tal medida. Dito isto, buscaremos traçar uma reflexão problematizando a medida do STF como uma regressão para os preceitos que vem a fortalecer o estado democrático e, juntamente a isso, como ratificador da escola como um espaço de disseminação e exercício de *violências simbólicas*<sup>3</sup> com aqueles que estão às margens dos núcleos de poder.

Acumulando algumas polêmicas em seu exercício real, o ensino religioso (como uma disciplina que compõe a grade curricular, do ensino básico brasileiro), possui grandes potenciais até então pouco explorados. Como nos é apresentado nos estudos da história da educação brasileira, sociologia, antropologia, dentre outros campos de investigação... vivemos em um país que, desde sua formação até dias presentes, possui uma cultura demasiadamente híbrida em suas múltiplas frentes e essa diversidade possui, de certa maneira, um curto espaço de reflexão nas tendências pedagógicas anteriores aos anos 1990, talvez o ponto de cisão tem-se mediante as discussões que antecederam a LDB de 1996 e a própria. Para termos como base o ensino religioso, definimos como fundamental a leitura do art. 33 (que estabelece definições para o ensino religioso) da referida Lei de Diretrizes e Bases, todavia, algumas barreiras culturais ainda se impõem sob o exercício docente nessa referida disciplina. Apesar dos avanços

<sup>3</sup> Segundo as definições de Bourdieu (2011), trata-se de uma violência que não pode ser sentida em sua corporeidade, mas sentida nas bases existenciais daquele que a sofre e por aquele que a propaga, sua performance se direciona à sensibilidade existencial do outro, tendo como base excluir o diferente.

pedagógicos e políticos promovidos pelas leis 11.645/08<sup>4</sup> e 10.639/03<sup>5</sup>, ainda se percebe um currículo bastante ocidentalizado, que reconhece como básicos e fundantes os elementos eurocêntricos, portanto, dando pouca visibilidade às culturas que se encontram em diferenciação aos padrões delimitados nessa condição.

Tendo um percurso histórico em relação de simbiose com as estruturas de poder que formaram a história brasileira, poderíamos traçar um longo panorama sobre as práticas religiosas na história da educação nacional, desde a catequização imposta pelos jesuítas aos não cristãos – sobretudo, indígenas<sup>6</sup>. Entretanto, busquemos traçar como meta o estabelecimento de uma discussão sucinta sobre o ensino religioso, as matrizes democráticas do estado brasileiro e os elementos basilares da carta aos direitos humanos de 1848, haja vista, que por anteceder a história dos direitos humanos, teremos por necessidade metodológica efetivar esse recorte. Diante do exposto temos como recorte de análise o contexto que se inscreve após uma abertura democrática ocorrida com a corrosão do modelo político autoritário que direcionou o período histórico entre o golpe militar de 1964 e a finalização de uma ditadura civil-militar imposta pelo alusivo assalto ao poder. Destacando-se isso, cabe-se salientar que o ensino de religião sofreu grandes transformações curriculares, com tímidas aberturas de práticas realmente inclusivas. No alusivo período de cassação das liberdades civis, por exemplo, tivemos em 1971<sup>7</sup> uma reforma curricular que viria a implantar elementos que iriam contra à potencialidade inclusiva do planejamento curricular, especialmente com a implantação de disciplinas como os estudos sociais e, sobretudo, em educação moral e cívica (EMC). Como a nomenclatura já pressupõe, tratavam-se de disciplinas que buscavam reforçar os elementos morais que nutriam os regimentos mais conservadores da então época dos “anos de chumbo”: “o patriotismo, o anticomunismo e o cristianismo” (DA SILVA e BARTHOLO, 2008, p.25).

<sup>4</sup> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

<sup>5</sup> Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

<sup>6</sup> Tidos como mais “receptivos” aos elementos da cristandade, os nativos brasileiros, eram vistos como mais suscetíveis à catequização, diferentemente dos Judeus (cristãos novos) e africanos com forte influências do Islamismo.

<sup>7</sup> Acerca dessa reforma, que veio acompanhando às ações repressivas e avessas à emancipação política e intelectual dos “anos de chumbo”, Mathias (2011, p. 45) discorre que “Corolário das reformas de 1968 e 1971, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil. Essas disciplinas visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dominante. Para além, reduziam os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Não é despropositado sublinhar que o pano de fundo social nesse momento era marcado pelo recrudescimento da repressão, o início dos chamados “anos de chumbo” cujo slogan enunciava: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Diante disso, pode-se perceber em que pés se direcionava a gestão do estado sobre a educação: a repressão às liberdades em suas múltiplas esferas, o disciplinamento e a execução sumária de violência simbólicas.

Com a transformação política e em diversos segmentos da sociedade civil e política brasileira, advindas da abertura democrática vemos emergir novas possibilidades, assim como, horizontes pedagógicos do que deveria emergir como uma ideia de escola apoiada em fundações democráticas, seja pelas referências bases da constituição de 1988<sup>8</sup>, a carta universal dos direitos humanos de 1948 ou da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Demarcando-se esse contexto histórico, discursivo e político, busquemos apresentar um pouco sobre a conjuntura onde se inscreveu a problemática decisão tomada pelo STF.

## **1. À MÚLTIPLA REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA E A CONJUNTURA SÓCIO-POLÍTICA QUE INSCREVE A DECISÃO DO STF.**

Segundo o último censo divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2010, o Brasil possui a seguinte somatória percentual de divisão em referência às posições religiosas: 65,0% de católicos romanos, número que era de 73,7% em 2000; 13,4% de Evangélicos pentecostais/neopentecostais, que era de 10,4% em 2000; 8,0% de sem religião, em 2000 eram 7,4%; 4,1% evangélicos e missão e as outras menções beirando pouco mais ou menos de 1%<sup>9</sup>. Apesar de não existir, nesse levantamento, uma menção mais profunda ou declarada sabemos que existe uma grande complexidade quando voltamos para problematizar as cosmovisões que compõe a população brasileira, desde as ligações religiosas que não foram expostas no Censo (como as religiões de matrizes afro-brasileiras, como o Candomblé, ou cultos ancestrais que possuem fortes ligações com os nativos brasileiros – por exemplo: Juremismo<sup>10</sup> ou o culto acreano Ayahuasca<sup>11</sup>) ou então às complexidades inseridas nos próprios cultos que foram colocados sob pesquisa, por exemplo com os indivíduos que se

<sup>8</sup> Destacamos aqui os artigos 206, inciso IV - garantindo Educação pública garantida em estabelecimentos oficiais – (BRASIL, 2016, p.13); Artigo 5, Inciso VI - garantindo a liberdade e inviolabilidade da consciência e de crença – (BRASIL, 2016, p. 123). Os referidos artigos vem a demonstrar algumas predisposições fundamentais da gestão educativa sobre a relação educação e estado.

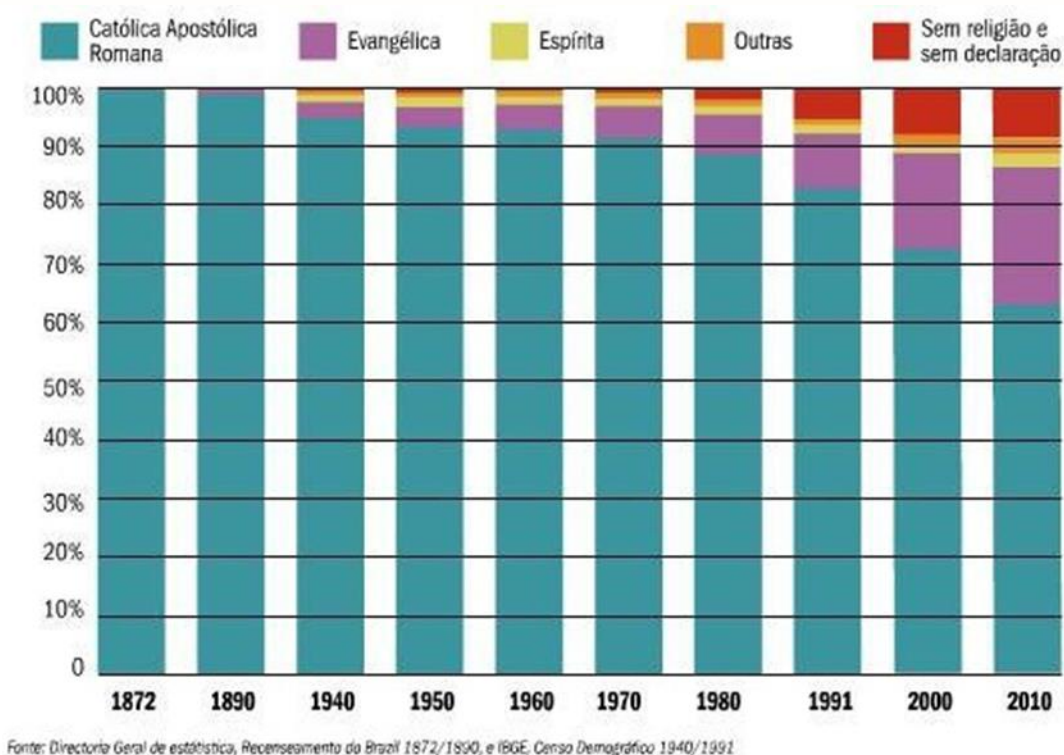
<sup>9</sup> Fonte: Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: fev. 2012. Nota: Evangélica de missão: luterana, presbiteriana, metodista, batista, congregacional, adventista e outras evangélicas de missão; Evangélica pentecostal: Assembleia de Deus, Congregação Cristã, O Brasil para Cristo, Evangelho Quadrangular, Universal do Reino de Deus, Casa de Benção, Deus é Amor, Maranata, Nova Vida, Comunidade Evangélica, evangélica renovada não determinada e outras evangélicas de origem pentecostal; e Evangélica não determinada: outros grupos evangélicos.

<sup>10</sup> Ver a dissertação: SOUSA, André Luís Nascimento de. A mística do Catimbó-Jurema representada no tempo e no espaço. – Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

<sup>11</sup> Ver o estudo de: B. C. LABATE e W. S. ARAÚJO (orgs.), O uso ritual da ayahuasca. Campinas/São Paulo, Mercado de Letras/Fapesp, 2002.

afirmam como católicos, contudo, praticam e seguem cultos e figuras alternativas ao catolicismo oficial de Roma (à exemplo dos romeiros de Padre Cícero<sup>12</sup>) juntamente às múltiplas identidades religiosas a que certos segmentos da população assumem.

Nisto, podemos elencar uma constante multiplicidade de cultos, crenças e semânticas para a noção de religião, do Latim *religare*, muito mais abrangentes do que se apresenta como um bloco social adepto de uma mesma religião, acerca disso o quadro abaixo, nos mostra como o processo de complexificação que vem ganhando corpo na realidade social brasileira nas últimas décadas.



Todavia, apesar dessa multiplicidade de cultos existe uma latente falta de harmonia entre as diferenças, aliás não são poucos os casos de intolerância religiosa no Brasil. Segundo matéria publicada na revista *Veja*<sup>13</sup>, no dia 13 de novembro de 2017, “*Brasil tem uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas*”, sendo que: “Dados do Ministério dos Direitos Humanos mostram que a maioria das vítimas é de religiões de origem africana, com 39% das denúncias” e em 2018, o *Jornal Correio Brasiliense*, informou o número de mais de 200 casos

<sup>12</sup> Ver o estudo: PAZ, Renata Marinho. Para onde sopra o vento: a Igreja Católica e as romarias de Juazeiro do Norte. Fortaleza: IMEPH, 2011.

<sup>13</sup> Matéria disponível no Link: <<https://veja.abril.com.br/brasil/brasil-tem-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas/>>.



de intolerância religiosa em menos de 6 meses<sup>14</sup>. O assunto tomou tal relevância nos últimos anos que se tornou até tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2016<sup>15</sup>, portanto, pelo clamor e a relevância da discussão, estamos tratando de uma temática extremamente atual e viva em nosso presente, entretanto, os elementos chaves desse problema possuem suas raízes fincadas em uma estrutura temporal de longa duração<sup>16</sup>.

Dito dessa maneira, nada mais necessário que expor o contexto, ou conjuntura, em que se encontra a democracia brasileira para situar em que condições históricas e políticas se inscrevem a medida extraordinária tomada pelo STF no dia 27/08/2017. Em primeira vista, é de se destacar que a referida democracia ainda se encontra em um estado bastante púbere e fragilizado, basta fazer uma breve incursão em nossa história política democrática pós redemocratização para chegarmos as considerações que nossa democracia ainda encontra-se bastante vulnerável à espectros autoritários, seja pelo pacto da abertura democrática que tornou os núcleos populares segregados – colocando, inclusive um presidente de forma indireta em plena redemocratização (José Sarney de Araújo Costa); pelos constantes movimentos de impedimento por parte do parlamento aos líderes do executivo, resultando no incrível número de apenas dois presidentes eleitos democraticamente cumprirem os mandatos completos; a socialização da mídia quase inexistente; a concentração de capital econômico, a manutenção de núcleos e estruturas políticas com afinidade aos períodos anteriores à democratização... enfim, são muitos fatores a serem considerados, todavia, o fator que mais levaremos em conta será a desabrochar de uma frente conservadora como a base e o elemento fundamental para o posicionamento do STF que estamos problematizando.

Bem, como já é de conhecimento comum, no ano de 2013 começou a aflorar nos centros urbanos do Brasil levantes populares independentes, em um primeiro momento, conhecidos como as marchas de junho. Os levantes se iniciaram por conta de um aumento na tarifa de ônibus<sup>17</sup> (movimento denominado Passe Livre) julgado como abusivo, por diversos núcleos sociais, e acabou culminando com a emergência de segmentos ideológicos e políticos com

<sup>14</sup> Matéria publicada no dia 03/11/2018. Disponível no link: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/11/03/interna-brasil,717238/em-seis-meses-brasil-teve-mais-de-200-casos-de-intolerancia-religiosa.shtml>.

<sup>15</sup> Disponível in: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/redacao-do-enem-2016-fala-sobre-intolerancia-religiosa-no-brasil.ghtml>.

<sup>16</sup> O historiador francês Fernand Braudel (1902-85), em sua obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II*, define os tempos em que vem a ocorrer as transformações ao longo dos processos históricos, sendo eles 3: tempo de curta duração ou conjuntural (história política do século XIX na escola historicista, rankeana e ou metódica), média duração (transformações materiais e estruturas de produção) e longa duração (tempo das transformações dos aspectos psicológicos, a história das mentalidades).

<sup>17</sup> Disponível no link: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/06/entenda-os-protestos-em-sp-contr-aumento-das-tarifas-do-transporte.html>.

núcleos organizados, do que Souza (2016) denomina como emergência de núcleos “protofascistas”. Esses núcleos sociais tinham como munição fortes traços do conservadorismo, reacionarismo e premissas confusas do neoliberalismo que, a reboque dos interesses dos núcleos de poder passaram a montar institucionalmente os alicerces do que atualmente representa um novo conservadorismo, seja no congresso ou nos recrutamentos das redes sociais. Entretanto, esse movimento de caráter conservador e reacionário, começa desde quase uma década a se marcar na agenda política brasileira, mais precisamente em 2004 com o advogado curitibano Miguel Nagibe e a primeira leva de um projeto denominado “Escola Sem Partido”.

Registrado como uma PL (projeto de Lei) n° 867, o projeto escola sem partido alcançou muitas discussões em plenário desde que foi posto sob discussão e votação<sup>18</sup>. Sua maior marca identitária era aferir contra um suposto doutrinamento ideológico por parte dos professores e da escola como instituição educativa. Dentre os muitos pontos que podemos destacar encontram-se o artigo segundo do projeto original, contendo a seguinte proposição: “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015, p. 2). Dito isto,

[...] onde se encontrará a possibilidade do professor trabalhar a temática referente às culturas de matrizes africanas e indígenas, se estas, encontram-se maculadas por uma secular interpretação do cristianismo? A partir desta proposição, quando um professor começar a discutir sobre as divindades correspondentes as crenças de matrizes africanas e, hipoteticamente, um aluno designa-las como demoníacas, o docente, não poderá desmistificar o referente posicionamento preconceituoso do aluno, pois, vai de encontro com a moral que circunda na família deste. Nesta simples, mas, contundente situação hipotética, percebemos às amarras impostas ao professor dentre o seu espaço de sua atuação política e social, travestindo-se de mera figuração, pois, os referentes preconceitos que perduram na conservadora sociedade brasileira permanecerão pela impossibilidade do professor exercer sua função de contestação (SILVA, 2016, p. 9).

Questões como essas, apesar de termos tratado como hipotéticas, são reais, empíricas e cotidianas no espaço da sala de aula, sobretudo, em um contexto sócio-discursivo em que ainda se observa fortes traços de aversão ao outro, seja no que tange a crença, orientação sexual, gênero, espaço de vivência, classe social, etnia... enfim, uma núcleos sócio-institucionais da sociedade civil e política que ainda trazem em seu âmago fortes traços do conservadorismo. Mas, ainda citando o Escola Sem Partido, uma vez que, percebe-mo-lo como ligado diretamente ao objeto problematizado, destacamos o artigo 3º, que é enfático: “são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a

<sup>18</sup> Depois de muito debate e frequentes obstruções por parte da oposição do contexto, o projeto de lei (n° 7180/14) que estipulava o Escola Sem Partido foi arquivado no dia 11/12/2018. Disponível no Link: <https://www.camara.leg.br/noticias/549616-sem-consenso-projeto-sobre-escola-sem-partido-sera-arquivado/>.

realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (BRASIL, 2015, p.2), diante disso, “os núcleos conservadores não teriam somente a possibilidade de criminalizar o professor na qualidade de *intelectual orgânico*, mas, também, coagi-lo à um mero condutor de uma reprodução discursiva dos elementos conservadores (SILVA, 2016, p.10).

Diante dessas premissas cabe-se ressaltar que a noção de política mencionada nesse projeto torna-se, no mínimo, empobrecida por relacionar política a elementos partidários. Dessa forma, torna-se imperativo voltar-mo-nos para a problematização da medida do STF sobre o ensino de religião, destacando suas possíveis implicações no projeto de uma escola, como uma instituição educativa do estado, voltada para a inclusão das diferenças.

## **2. A DECISÃO DO STF E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE UM ENSINO QUE VISA A MULTIPLICIDADE CULTURAL**

Em uma sessão extraordinária e, porque não dizer, inusitada o Supremo Tribunal Federal - sem a participação direta de nenhum intelectual atuante na área colocada sob problematização - promoveu uma votação sobre as características pertinentes ao Ensino Religioso, seja em âmbito público ou privado<sup>19</sup>. Depois de um caloroso debate em que houveram ríspidas divergências sob a aptidão do texto proposto, o julgamento culminou com o placar de 6 a 5 para a legitimação de algumas mudanças na composição do ensino de religião, na verdade legitimando alguns aspectos de profundos problemas que trabalharemos mais a seguir. Mas, para contextualizar a temática do julgamento, é de se destacar que a ação foi aberta pela Procuradoria Geral da União (PGU) com as seguintes características

[...] a interpretação conforme a Constituição Federal ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (*caput* e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei 9.394/1996) e ao artigo 11, parágrafo 1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010) para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado a religião específica e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava que tal disciplina, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica<sup>20</sup>.

Portanto, o início do processo buscava articular o ensino de religião sob uma perspectiva Laica, democrática e inclusiva, todavia, a votação do STF tomou outros caminhos. Chamou-

<sup>19</sup> Informações sobre o julgamento In: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>.

<sup>20</sup> Ibid.

nos a atenção a postura dos membros que julgaram como improcedentes o pedido da PGR com afirmações similares, onde o estado laico não seria dirigente do ceticismo religioso – o que procede, todavia, tomemos como primeiro ponto o agente educativo professor pelas vias da decisão do julgamento. Nela o professor poderá professar sua crença em sala de aula. Bem, que não existe neutralidade em qualquer espaço de manifestação pública ou individual é fato, assim como, é inconteste que direta ou indiretamente o educador, como um indivíduo associado a uma cultura, vertente política, instituição e outros elementos que forjam sua existência, exprime posições, entretanto, após essa decisão, o proselitismo de crença tomou ar de legitimidade.

Que estamos inseridos em um meio sócio-institucional marjoritariamente cristão é inconteste, como apresentado no tópico acima, ser cristão em nosso meio social é quase uma regra, todavia, as diferenças não podem ser negadas e/ou suprimidas. E isso deve ser problematizado através de alguns pontos, primeiramente: “podendo expressar a crença na sala-de-aula o professor poderá cair na armadilha da mesma e efetivar o dogma de sua fé, segregando cosmovisões diferentes” – acerca disso devemos analisar: até onde vai a crença do docente e dos discentes? Parece-nos uma linha bem tênue, uma vez que, as cosmovisões possuem ricas diferenciações. Seja no elencar de suas divindades: como seria o trato de um docente, expressando sua fé monoteísta, em relação a um politeísta? Ou em relação à pontos de divergência no âmago das próprias cosmovisões: como seria a situação de diálogo entre um docente cristão, por exemplo, e um discente judeu? Como seria a relação de respeito entre os dois acerca da concepção de um Jesus: o messias ou não? Pondo essas questões em mente, e percebendo-as como algo que pertence ao espaço da sala-de-aula em estágio de empirismo, destacamos que o professor estaria em uma condição diferente no que tange ao seu empoderamento do saber, seria ele alguém com mais experiência de vida, mais efetividade em suas convicções pela posição em que ocupa, mais respaldo em sua fala devido à sua posição como representante do saber – simbolicamente se dá esse tipo de definição à condição do docente em relação aos discentes, logo, seria a posição do professor mais permeada de legitimidade do que a dos alunos, sobretudo, se esse compõe um núcleo de cosmovisão que entra em desacordo com o que a maioria vem a discernir como regra.

Questões desse porte e situações como essas devem ser pensadas e problematizadas, não que isso só venha a incorrer antes da decisão tomada pelo STF, todavia, antes disso, havia uma instituição que não empregava legitimidade a uma possível violência simbólica, proselitismo ou afrontamento destrutivo às diferentes cosmovisões na sala de aula – após a decisão há, pois, fica ao encargo da postura profissional de cada docente, o que é bastante problemático. Diante

das posições descritas acerca das múltiplas situações acerca da expressão de fé por parte do docente, torna-se imperativo destacar um outro questionamento: até que ponto impera o dogma? Isso é de se destacar pois, como se sabe o alicerce da fé é a tautologia: “é assim, pois é a vontade de Deus” (Premissa cristã basilar: o mistério da fé) – afirmações sem dúvidas, repúdio aos questionamentos, eis o fundamento do dogma. Até que ponto iria a postura de um professor a preservar o espaço múltiplo de saber chamado escola (e seu exercício no núcleo denominado sala-de-aula), tendo a possibilidade de negar, por questões de afinidade cosmológica outros saberes? Poderia assim um docente, imbuído de suas convicções de fé, negar a legitimidade de teorias científicas, filosóficas ou de qualquer outra natureza que se confronta a crença individual/coletiva.

Em uma cena bastante real, poderíamos vislumbrar um docente negando, por questão de crença, uma teoria importante para a formação intelectual dos discentes, por exemplo a seleção das espécies do geólogo e biólogo britânico Charles Robert Darwin. O problema não estaria na negação, mas no que a embasaria, em suma: a divergência metodológica entre o dogma religioso e a ação científica. Não estamos nesses problemas afirmando que essa ou aquela postura é mais coerente, todavia, cada discurso pressupõe um espaço de afinidade e se constitui sobre um método, premissas bases, referências de constituição, capacidade (ou não) de enfrentamento... em suma, no espaço de produção de conhecimento, para esses fins, o dogma assumido por um determinado docente seria altamente maléfico à determinação funcional do que seria a escola como um espaço de construção intelectual, humana e profissional. A partir desses questionamentos, deveríamos imaginar quais os potenciais reais o Ensino de Religião viria a possuir? Diante do que foi problematizado, a resposta seria aquela definida pela disposição do profissional em questão, o que é bem perigoso já que o estado, a partir da decisão do STF, deixou na condição de legitimidade toda e qualquer manifestação religiosa potencialmente assumida. Um outro ponto correlato às situação que foram especuladas, se trata também sob a adoção de uma postura confessional acerca do Ensino de Religião<sup>21</sup>, assim, não mais será efetivada o necessário distanciamento por parte do professor acerca do que está sendo ministrado, mas sim, um intrínseco proselitismo e determinação de uma referida fé, por esse motivo, se cristalizaria a condição do espaço insitucional escola, particularizado na célula sala-de-aula, a condição de disseminação de exclusão das diferenças, impondo padrões estipulados pelo agente político professor e se fixando sob a condição de propagação de exclusões a quem, pensa, age e crê de forma adversa ao que compõe à norma socialmente estabelecida.

<sup>21</sup> Ver In: <<https://www.conjur.com.br/2017-set-27/stf-permite-ensino-religioso-confessional-escolas-publicas>>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi-nos possível apresentar nessa curta análise, acerca da medida tomada pelo Supremo Tribunal Federal, tornou-se possível elencar diversas situações hipotéticas de questionamentos reais acerca do que poderia ocorrer em uma aula de ensino religioso quando o professor, legitimado pelo estado, passa a poder professar sua fé. Nisso podemos incorrer na quebra do potencial inclusivo que formata essa disciplina, sendo seu objeto de análise, um dos mais importantes aglutinadores político-culturais que pode-se elencar na constituição do elemento empírico sociedade. Dispondo dos questionamentos apresentados só podemos chegar as considerações conclusivas em que o ensino de religião passa a seguir um caminho de afrontamento aos elementos democráticos que forjam o período histórico após a abertura democrática do estado brasileiro.

Dentro das premissas bases, liberdade de culto, laicidade, inclusão e respeito à diversidade, não poderíamos vislumbrar outra definição que não fosse a de um espaço de afrontamento à inclusão das atuais premissas, personificados pelo professor representante ativo e cotidiano da instituição educacional do estado democrático brasileiro. Dizemos isso, por essa decisão definir como aceitáveis e não reprimíveis a ação de um docente professar sua fé, nisso ficamos em situações contra-democráticas em um espaço sócio-político em que a democracia deveria ser o basilar máximo, a sala de aula então poderia tornar-se um púlpito da fé, algo impensável numa sólida democracia.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases para a educação em planos gerais e dá outras providências. Diário oficial da união, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 867, de 2015 ainda tramitando para aprovação. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o —Programa Escola sem Partido. Câmara dos deputados. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DA SILVA, C.M.; BARTHOLO, M.E.C. A educação moral e Cívica na construção de ser brasileiro: Um indivíduo obediente, cristão e anticomunista. Revista Mosaico. 2017 Jan./Jun.; 08 (1): 23-31.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Tradução e nota introdutória de Carlos Nelson Coutinho. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. In: Revista Unisinos, Vol. 15. n 1. Jan-Jun, 2011, pp. 40-49. Disponível para acesso no link: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>>.

SILVA, Alex Pereira da. Currículo, prática docente e formação cidadã nas ciências humanas: entre avanços e regressos. In: Anais do II Cintedi. vol. 1. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2016, pp.1-13. Disponível para acesso no link: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA3\\_ID144\\_24082016125523.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID144_24082016125523.pdf)>.

SOUZA, J. A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

### SITES CONSULTADOS

CÂMARA FEDERAL: <https://www.camara.leg.br/>

IBGE: <ftp://ftp.ibge.gov.br/>

JORNAL CORREIO BRASILIENSE: <https://www.correiobraziliense.com.br/>

JORNAL O GLOBO: <https://g1.globo.com/>

REVISTA VEJA: <https://veja.abril.com.br/>

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: <http://www.stf.jus.br/>

## UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS SOB A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

FREITAS Lindalva José de <sup>1</sup>

### RESUMO

No contexto dos Direitos Humanos a educação não pode ser vista apenas como instrumento para conseguir um lugar no mercado de trabalho por questões meramente econômicas subordinadas a um sistema de meritocracia e injustiças sociais, mas deve suscitar uma reflexão acerca do indivíduo e sua relação com a sociedade. O objetivo desse estudo é analisar a Matriz Curricular do Curso de Letras sob a perspectiva dos Direitos Humanos, como a Faculdade Luso Brasileira orienta a inserção da temática Direitos Humanos no Curso de Letras. Para isso, realizou-se um levantamento dos documentos oficiais que permeiam a educação em direitos humanos, analisando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Matriz Curricular e a Ementa do Curso de Letras da referida faculdade no que se refere a Educação em Direitos Humanos. Esta pesquisa busca responder a seguinte questão: como os documentos curriculares dessa instituição contribuem para a preparação dos futuros professores no que se refere aos Direitos Humanos? A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental na perspectiva qualitativa. Quanto aos resultados, apenas no segundo período consta a disciplina Psicologia e Educação que trata de forma contextualizada sobre a temática. Percebe-se que a Matriz Curricular, assim como a ementa do curso de letras apresenta lacunas referente aos saberes pedagógicos necessários para atender às demandas do ensino básico no que se refere aos Direitos Humanos. O aporte teórico é norteado por Pimenta; Anastasiou (2014), Benevides (2010), Santos; Chauí (2013), Candau (2012) e outros autores da temática abordada.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Formação de Professores, Matriz Curricular de Letras.

### INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

No contexto dos Direitos Humanos a educação não pode ser vista apenas como instrumento para conseguir um lugar no mercado de trabalho por questões meramente econômicas subordinadas a um sistema de meritocracia e injustiças sociais, mas deve suscitar uma reflexão acerca do indivíduo e sua relação com a sociedade. O objetivo desse estudo é analisar a Matriz Curricular do Curso de Letras sob a perspectiva dos Direitos Humanos de uma Faculdade Privada, localizada no interior de Pernambuco, como a mesma orienta a inserção da temática Direitos Humanos no Curso de Letras.

---

<sup>1</sup>Dra. (Ph.D.) em Ciências da Educação, Pós graduanda do Curso de Psicopedagogia na Faculdade Luso Brasileira-Falub, proflfreitas@yahoo.com.br



A educação ocupa um papel especial na garantia dos direitos humanos. Ela é, ao mesmo tempo, um dos direitos humanos fundamentais e a condição para a garantia dos demais direitos.

Para isso, realizou-se um levantamento dos documentos oficiais que permeiam a educação em direitos humanos, a Matriz Curricular e a Ementa do Curso de Letras da referida faculdade no que se refere a Educação em Direitos Humanos, buscando-se discutir suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no ensino superior.

Os direitos humanos, fundamento legítimo do Estado em sua história específica de vida, na sua particularidade atinge a vida das comunidades locais, dos Estados e regiões e a universalidade de todos os seres humanos.

A educação é um direito humano fundamental e, como tal, precisa ser garantida a todos. Mas ela ainda promove outros direitos, promove a constituição de indivíduos e grupos como sujeitos de sua história, reduz a desigualdade, a violência e a pobreza. A educação também gera cidadania.

Este estudo analisa como a Licenciatura de Letras de uma determinada Instituição Privada de Educação rege e norteia a Educação em Direitos Humanos (EDH) com base nos seus instrumentos curriculares legais e suas contribuições para formação de professores.

## **CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Para fundamentar a discussão, buscou-se o aporte teórico norteado por Pimenta; Anastasiou (2014), Benevides (2010), Santos; Chauí (2013), Candau (2012), Candau e Sacavino (2013), Cortella (2014) e outros autores da temática abordada, assim como, os instrumentos legais que regem os Direitos Humanos.

O levantamento dos instrumentos nacionais e institucionais da faculdade pesquisada referente aos Direitos Humanos no ensino superior reflete a pluralidade de respostas de Universidades, que incorporaram, cada qual ao seu modo, os direitos humanos como pauta institucional, a partir de suas peculiaridades e especificidades.

Ainda que diversos dispositivos internacionais e nacionais forneçam legitimidade aos direitos humanos, grande parte da população mundial e nacional não é alvo destes direitos efetivamente; pois é objeto de um sem-número de violações que tanto impedem o exercício dos direitos humanos como lhe fragilizam a autopercepção como sujeito de direito (SANTOS; CHAUI, 2013).

Algumas legislações educacionais pretendem incluir o conteúdo dos direitos humanos nos processos educativos. Sistemas de Educação Básica e Educação Superior são chamados a pensar estratégias que incorporem a EDH (Educação em Direitos Humanos) nas experiências pedagógicas.

Compreendida neste estudo como o conjunto de atividades de formação, difusão e produção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da cultura universal dos direitos humanos (BRASIL, 2010), a Educação em Direitos Humanos assume destaque no reconhecimento e na ampliação dos direitos humanos.

Fruto do amadurecimento do debate sobre os direitos humanos e, reconhecidamente, partícula indispensável para a proteção e o respeito a esses direitos, a EDH advoga em favor da ampliação da cidadania, do aprofundamento da democracia e do desenvolvimento das sociedades.

A Carta Internacional de Direitos, que consiste da Declaração dos Direitos Humanos deu destaque à importância da educação no mundo atual. Deste modo, inúmeros instrumentos internacionais incluem o direito de todos à educação, e colocam o respeito à meta da educação e o cumprimento das tarefas correspondentes por parte dos governos como condição para realização de todos os demais direitos humanos. (CLAUDE, ANDREOPOULOS, 2007.p.37)

Na concepção de Benevides (2010, p. 2)

“[...] nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos, de uma certa maneira, já estão incorporadas à vida política. Já se incorporaram no elenco de valores de um povo, de uma nação. Mas, pelo contrário, é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada.

As políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos perpassam pelo protagonismo social dos construtores da transformação, os docentes e demais instâncias da sociedade civil. Uma das características da Educação em Direitos Humanos e seu papel na formação docente é a orientação para a evolução social e o desenvolvimento de sujeitos de direitos, incluindo grupos sociais desfavorecidos. Os professores são profissionais que protagonizam junto à sociedade civil, de um modo geral, as mudanças sociais; por isso, é preciso investir no seu desenvolvimento humano, priorizando sua formação inicial como pilar no enfrentamento dos desafios para transformar a educação numa conquista democrática efetiva

e inclusiva, disposta a influenciar e promover a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

### **Educação e Direitos Humanos**

As transformações ocorridas na sociedade, nos dias de hoje, apontam para um cenário em que se torna imprescindível a educação como fator para o desenvolvimento da sociedade. Desenvolvimento este configurado não somente no âmbito dos avanços tecnológicos e do mercado de trabalho, mas essencialmente para que o indivíduo, como membro de uma estrutura social possa conviver harmonicamente com os demais seres humanos.

Direitos humanos são os princípios ou valores que fazem com que a pessoa assegure sua condição humana e participe plenamente da vida em si e na sociedade, e desse modo, possa vivenciar na totalidade sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política, com completa proteção de tudo o que possa negar sua condição humana, além de que servem para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção de sua existência (TREVISAN, 2011, p. 2).

As instituições de ensino devem sempre se mover sobre o chão da constituição e respeitar, tanto nos seus ensinamentos quanto nos seus relacionamentos, os valores básicos da democracia liberal. Disso faz parte a igualdade de direitos. No centro dos valores das instituições democráticas está o ser humano individual e os valores gerais de direito, direito do homem, justiça e tolerância.

Educar em direitos humanos é contribuir para a construção da cidadania, nesse processo, a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade.

Nesse sentido, subscrevemos que:

Instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós conflitos e a compreensão multicultural. (UNESCO, 2012b, p.14)

As diretrizes curriculares constituem em um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem realizados nas instituições educacionais do Brasil.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN): n. 9394/96 (BRASIL,2010), a Educação em Direitos Humanos se fundamenta em cinco princípios fundamentais, sendo estes a dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização da diversidade, estado laico, educação democrática, transversalidade vivência e globalidade, e sustentabilidade socioambiental.

Outro relevante instrumento que embasa a Educação em Direitos Humanos na realidade nacional, inclusive aquela direcionada ao sistema educacional, são as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos –DNEDH (2013). De acordo com os estudos realizados, considera-se pertinente o modo como a matriz curricular da Licenciatura investigada dialoga com os conhecimentos da Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.

Candau e Sacavino (2013, p.64) alertam para a tímida inserção da temática dos direitos humanos na formação inicial e continuada de professores, pois poucas são as instituições e sistemas de ensino que efetivamente trabalham a EDH como aspecto relevante na formação dos docentes.

Ao pensarmos à docência, destacamos a importância de compreendermos suas funções sociais, qual seja, a socialização da cultura acumulada, a educação como prática inserida numa sociedade pautada na promoção dos direitos humanos, considerando a prática social complexa efetivada entre professor e aluno, nos processos de ensino e aprendizagem. (CORTELLA, 2014, p. 50).

Conforme previsto nos Referenciais Curriculares Nacionais, espera-se que, nas Licenciaturas, sejam abordados temas relacionados à ética, pluralidade cultural e orientação sexual e meio ambiente – temáticas que se aproximam das discussões ensejadas pela Educação em Direitos Humanos, para o fortalecimento do respeito à diversidade, à igualdade e ao reconhecimento da diferença como aspectos centrais no debate atual dos direitos humanos (CANDAU, 2012.p.237).

A importância da inserção destes conteúdos para a formação dos alunos se dá à medida que fortalecem a educação e a escola como espaços inclusivos, contribuindo para o respeito à diferença na perspectiva da igualdade de acesso aos bens e serviços, compreendendo, como Candau (2012, p. 238), a “[...] articulação da afirmação da igualdade com a de sujeito de direitos, básica para o desenvolvimento de processos de Educação em Direitos Humanos”.

Enfatizando a transdisciplinaridade como elemento fundamental para realizar uma ação reflexiva, visa-se promover um processo crítico sobre a perspectiva dos desafios atuais da educação, buscando compreender os direitos humanos e como o seu conhecimento pode

impactar positivamente a prática docente atual, desde a sua formação. “Ao constituir-se pesquisador, o professor evidencia essas características: o autoconhecimento e a necessidade de dialogar com outras formas de conhecimento”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 221).

Os documentos que atualmente regem o debate nacional sobre Educação em Direitos Humanos trazem a necessidade da inclusão de tais temas transversais na formação dos alunos da Educação Básica e da Educação Superior, em especial nos cursos de Licenciaturas, seja por meio do ensino, pesquisa ou extensão.

[...] a universidade precisa assumir uma prática acadêmica em defesa, promoção e reparação dos direitos humanos, respondendo ao atual cenário de exclusão e desigualdade social, não apenas com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora da sociedade. O mundo acadêmico não é exclusivo à denúncia, mas também espaço de busca de novas formas de refletir, agir e dialogar internamente, externamente e coletivamente (VILLAR, 2011, p. 67).

A universidade ocupa lugar de destaque e de vanguarda na produção de novas tecnologias e práticas sociais que possam redimensionar a cultura de respeito aos direitos humanos. De tal modo, configura-se [...] necessário que a Universidade assuma suas funções de múltiplas formas de modo a reafirmar o seu comprometimento com as demandas sociais. Para tanto, é preciso oferecer uma formação que permita a realização de processos educativos coletivos, participativos e democráticos. No contexto de uma dinâmica de interação social e diálogos, com base em princípios éticos, no sentido do reconhecimento do outro, da inclusão e da igualdade, respeitando e valorizando as diferenças, desta forma, efetiva-se uma Educação em Direitos Humanos (VILLAR, 2011, p. 66).

A educação em direitos humanos como pleno exercício da cidadania requer que cada grupo –alvo esteja capacitado para dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessário para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica. (CLAUDE, ANDREOPOULOS, 2007.p.122)

Para Santos e Chauí (2013, p. 42), “[...] a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável”, mesmo que coabite com situações de violação dos direitos de homens e mulheres, uma vez que “a maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”

## **METODOLOGIA**

Sob o ponto de vista metodológico, o presente estudo tem como foco a pesquisa qualitativa (CAMPOY-2016), com recorte bibliográfico e documental, contribuindo

posteriormente para uma análise sistemática dos dados coletados, onde o pesquisador atuou "verificando a veracidade dos resultados obtidos" (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Neste estudo, optou-se por não caracterizar a instituição de ensino superior participante, tendo em vista que o objetivo foi a análise da proposta curricular do curso em questão, à luz dos Direitos Humanos como política pública de formação de professores.

Após a seleção da pesquisa documental, foram feitas leituras exploratórias e minuciosas das informações descritas em cada documento, sendo a atenção direcionada para a organização da matriz curricular, disciplinas obrigatórias específicas da formação de professores e sua respectiva ementa. Tais informações foram destacadas e organizadas para posterior análise.

Para o conhecimento e a análise das disciplinas procurou-se, nas ementas, conteúdos que contemplassem temas relativos à Educação em Direitos Humanos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo é compreender como a Educação em Direitos Humanos (EDH) é abordada nos documentos da faculdade pesquisada. Foi possível observar que a EDH no Ensino Superior ainda é tratada de maneira elementar e desarticulada do debate sobre os direitos humanos, o que sugere desafios para sua concretização como direito. Observa-se que é primordial o fortalecimento de estratégias que incluam a EDH no cotidiano das instituições e nas práticas educativas para a formação docente nos cursos de Educação Superior.

A seguir serão apresentados os resultados referentes à análise curricular do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol de uma Faculdade Privada. O Curso de Letras dessa instituição conta na sua totalidade curricular com 40 disciplinas. Sendo que, trinta e três são disciplinas obrigatórias específicas do futuro professor em Língua Portuguesa e Espanhol e sete são disciplinas na área de educação para formação de professores, de conhecimentos pedagógicos, a saber: Metodologia Científica, Sociologia e Educação, Didática e Tecnologia Educacional, Psicologia e Educação, Fundamentos Metodológicos para Portadores de Necessidades Especiais, Filosofia e Educação e Organização e Política da Educação Brasileira. O curso conta também na matriz curricular com duas disciplinas optativas intituladas: Ética e Educação e Educação à Distância.

Dentre as disciplinas citadas, verificou-se que apenas duas disciplinas expressam de forma contextualizada o tema cidadão e cidadania. A disciplina de Psicologia e Educação aborda em sua ementa os conteúdos de compreensão da psicologia como ciência e o reconhecimento de sua contribuição para o fazer pedagógico com vistas *formação do cidadão*

*numa perspectiva crítica* e de compromisso com a diversidade presente na educação. Enquanto a disciplina de Sociologia e Educação trata os conteúdos de compreensão das Ciências sociais e suas influências na educação brasileira desde a consolidação do capitalismo até os dias atuais, bem como na *formação da cidadania*.

É pertinente destacar que as disciplinas são oferecidas em caráter efetivo, obrigatório, sendo que a disciplina de Sociologia e Educação é ofertada no quinto Período, enquanto que Psicologia e Educação é ofertada no segundo período, ambas com carga horária de 60 horas e de caráter teórico, porém não possuem pré-requisitos.

Nesse contexto, a partir das disciplinas encontradas acima, partiremos, para a análise de cada uma, com o objetivo de verificar se há alguma preparação na Formação dos Professores no que se refere aos Direitos Humanos em diferentes contextos da educação básica, campo onde irão atuar os futuros professores.

Diante a análise das demais disciplinas ofertadas pelo curso de Letras, não foi encontrada nenhuma referência aos Direitos Humanos, assim como nenhuma disciplina específica que tratasse dos Direitos Humanos em toda sua concepção.

Conseqüentemente, dificilmente o professor egresso do curso em questão poderá responder efetivamente às demandas impostas pelos contextos escolares nos quais atuará. Assim, diante os resultados, o curso de licenciatura investigado não mostra nenhum indicativo de reorganização na direção das políticas de Direitos Humanos.

Consideramos ser fundamental que haja articulação entre as políticas públicas e as políticas de formação de professores para que esse processo seja construído de forma efetiva, é relevante e indispensável a inserção de uma disciplina em Direitos Humanos

Nessa época, na qual esforços são dedicados à construção de uma escola de educação básica mais justa, solidária e humanitária, a vivência dos alunos dos cursos de graduação, principalmente de licenciatura, em torno de práticas, de discussões e de um currículo, comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, ética e igualitária, é essencial como modelo de relações e de atendimentos aos direitos dos indivíduos.

Considera-se que as análises apresentadas podem auxiliar no planejamento ou reestruturação curricular dos cursos de Letras, com vistas à preparação do professor para atuar na educação básica, norteados pelos fundamentos teóricos e práticos dos Direitos Humanos, princípio indissociável da prática pedagógica e do convívio em diferentes contextos da sociedade.

Quanto aos resultados, verificou-se que apenas no segundo e quinto períodos constam as disciplinas Psicologia e Educação e Sociologia e Educação que trata de forma contextualizada sobre a temática, porém a palavra direitos humanos não é citada diretamente em nenhum dos ementários.

Percebe-se que a Matriz Curricular, assim como a ementa do curso de letras apresenta lacunas referente aos Direitos Humanos, saberes necessários para atender às exigências na formação de professores que irão atuar na educação básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo evidenciou que as políticas de formação de professor na perspectiva da educação dos direitos humanos não têm tido impacto nos currículos dos cursos de formação de licenciatura, especificamente no Curso de Letras da faculdade pesquisada. O curso analisado não mostra nenhum indicativo de reorganização efetiva no sentido de atender às políticas de educação em direitos humanos.

Cabe considerar que, apenas a inserção de duas disciplinas no currículo do curso de Letras que trata o tema cidadania de forma contextual não resolve o problema discutido nesse estudo acerca da formação do professor para uma Educação em Direitos Humanos; ou seja, não irá garantir a aquisição dos saberes necessários para uma prática docente capaz de favorecer a aprendizagem e transposição no cotidiano de todos os alunos na construção de uma sociedade justa e democrática

Contudo estas disciplinas representam um espaço inicialmente para fomentar a reflexão dos direitos humanos, partindo do princípio da educação como direito de todos os alunos, assim como, os diferentes papéis necessários para viver, interagir e transformar a sociedade, proporcionando um espaço humanitário de convivência entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, foi mencionado neste estudo que os instrumentos investigados em sua maioria, revelam desconhecimento da legislação que embasa a Educação em Direitos Humanos na realidade nacional, inclusive aquela direcionada ao sistema educacional, como as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), apenas inserem em sua matriz curricular, de modo esfacelado, conteúdos que deveriam estar articulados ao conjunto mais amplo de saberes da EDH e projetam em seus egressos conhecimentos, atitudes e comportamentos que sugerem a formação em direitos humanos em seus percursos formativos.

Dessa forma, as análises nos instrumentos que norteiam o curso de letras indicam que é necessário ir além e realizar um estudo mais aprofundado a partir da análise dos programas e



planos de ensino das disciplinas que tratam do tema de forma contextualizada com os conteúdos apresentados nas ementas.

No dizer de Benevides (2010): “A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma construção de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. ”

O ambiente educacional, nessa ótica, se destaca, exigindo uma atuação efetiva dos sujeitos formadores envolvidos nessa esfera, devido a importante necessidade, cada vez mais complexa do mundo moderno, principalmente, quando abordamos a educação em direitos humanos, pilar indispensável para formação docente em âmbito global, nos diversos contextos das relações humanas.

Assim, a Educação em Direitos Humanos requer instrumentos e uma matriz curricular no curso de formação de professores do curso de Letras da instituição pesquisada, que atenda a exigências na organização dos conteúdos e atividades, materiais e recursos didáticos, que sejam condizentes com a finalidade de um processo educativo em direitos humanos. Estes requisitos são essenciais para que a prática pedagógica facilite a formação de uma consciência crítica e de um compromisso social com as questões relacionadas à problemática dos direitos humanos, assim como, na formação do graduando em letras para atuarem na educação básica.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Direitos políticos como direitos humanos**. In: BRASIL. Presidência da República. **Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional**. Gustavo Venturi (org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 93-99.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e direitos humanos**. IEA. 2009. Disponível em: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos). Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2012b.

BRASIL. **Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9394/96**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Brasília, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CAMPOY, T. **Metodología de la investigación científica**. Ciudad del Este (py) U.N.C. 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CLAUDE, Richard Pierre; ANDREOPOULOS, George J. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Editora Universidade de São Paulo. Núcleo de Estudos da Violência. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2.ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

TREVISAN, Elisaide. **Educação em Direitos Humanos no ensino superior como garantia de uma cultura democrática**. Revista Acadêmica Direitos Fundamentais, Osasco, SP, v. 5, n. 5, 2011.

VILLAR, A. E. V. **Extensão universitária: concepções e ações na UFRN, sob a temática direitos humanos e justiça no período de 2008 a 2010**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#21>>. Acesso em: 25 set. 2019.

## A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

**Guinaldo da Costa Lira Junior**<sup>1</sup>  
Kadydja Menezes da Rocha Barreto<sup>2</sup>  
Valter Henrique Pereira Junior<sup>3</sup>  
Tadeu Coatti Neto<sup>4</sup>

### RESUMO

Por este artigo, estabelecemos uma proposta para a reflexão sobre a violência escolar, dentro de um contexto de disputa de poder, e analisamos a Educação em Direitos Humanos como uma possível ferramenta para seu enfrentamento. Subsidiaremos nosso pensamento a partir dos conceitos de violência escolar propostos por Charlot e Sposito, na disputa de poder no âmbito escolar conforme Volpato, da Educação em Direitos Humanos alicerçada nas lições de Candau e Zenaide, e por fim, na utilização desta no enfrentamento à violência escolar a partir da visão de Zluhan e Raitz. Metodologicamente esta pesquisa se classifica como exploratória e descritiva sendo conduzida por um raciocínio dedutivo, de abordagem qualitativa e utilização de fontes bibliográficas e documentais.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos, enfrentamento, violência escolar.

### INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo objetivamos promover uma reflexão dentro do campo temático da violência escolar. Utilizaremos como subsídio alguns estudos na área que apontam a existência de uma correlação entre a violência na escola – a partir de uma perspectiva de fenômeno social – e a disputa de poder no âmbito escolar, ainda, analisaremos a possibilidade da utilização da Educação em Direitos Humanos como ferramenta de enfrentamento a este tipo de violência.

Registros de atos de violência escolar nos quais temos identificado jovens estudantes, seja como vítimas ou como autores de tais atos, têm sido cada vez mais frequentes e reiteradamente ocupado espaços nos telejornais, revistas, mídias sociais e outros meios de comunicação, assinalando desta maneira como esta problemática se faz presente em nosso cotidiano e externado a necessidade de estudos sobre o tema. É imprescindível a compreensão

<sup>1</sup> Autor - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [guinaldolira@gmail.com](mailto:guinaldolira@gmail.com);

<sup>2</sup> Co-autora - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [kadydjamenezesrocha@gmail.com](mailto:kadydjamenezesrocha@gmail.com);

<sup>3</sup> Co-autor - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [valterhenrique.adv@gmail.com](mailto:valterhenrique.adv@gmail.com);

<sup>4</sup> Co-autor - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [tadeucoatti@gmail.com](mailto:tadeucoatti@gmail.com).

da violência escolar como um ato de brutalidade que, enquanto sociedade, o temos por reprovável e que não nos permite acolher que seu conceito seja restrito a atos de natureza física, mas também, englobe manifestações psíquicas como é o caso dos atos de opressão, ameaças e preconceitos dentre outros os quais revestidos de uma perspectiva de disputa de poder no âmbito escolar ensejam a necessidade de ferramentas para seu controle, onde se faz pertinente a presente análise na qual – em consonância com a proposta desta pesquisa –, poderia ser a Educação em Direitos Humanos uma ferramenta para o enfrentamento à violência escolar?

Para subsidiar nossa pesquisa nos utilizamos do conceito de violência escolar formulado a partir da leitura de autores como Charlot (2002), Sposito (2001) e Priotto (2009) considerando-a sob uma perspectiva da disputa de poder dentro do âmbito escolar como assinalado por Gilberto Velho (2000), Shilling (2008) e Volpato (2010) ao passo que propomos uma análise da Educação em Direitos Humanos lastreada nas lições de Candau (2008), Zenaide (2008) e Barreiro (2011) e a possibilidade de sua utilização no enfrentamento à violência escolar conforme Zluhan e Raitz (2016).

Metodologicamente esta pesquisa se caracteriza como exploratória, descritiva e será conduzida por um raciocínio dedutivo conforme lições de Gil (2008), sendo detentora de natureza aplicada com abordagem qualitativa e utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental lecionada por Prodanov e Freitas (2013).

## **A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR**

A violência, em suas mais diversas formas, se faz presente em nosso dia-a-dia nos causando perplexidade e se configurado como uma problemática a ser discutida e enfrentada, em especial, quando falamos de violência escolar. Pois, a construção conceito-social de um recinto destinado à aprendizagem e formação de cidadãos do amanhã encontra-se contraposta à existência de reprováveis práticas de violência naquele local, requerendo-nos, portanto, um olhar diferenciado a fim de identificar possíveis fatores que desencadeiem tal comportamento.

Conforme assinala De Paula (2010), fundada em relatos dos próprios professores, a violência na escola tem aumentado quantitativa e qualitativamente estando dentre as mais frequentes as ameaças e agressões verbais, seja entre os alunos ou entre estes e adultos, onde para com estes os mais frequentes são atos de desrespeito. Embora mais raros, os casos de violência física também estariam presentes. Para a autora, a violência tem tomado forma de

fenômeno social banalizado, causando desdobramentos ao ponto de que vários atos deixariam até de ser percebidos como violentos.

### **Violência escolar como fenômeno social**

Presenciamos um momento conturbado nas relações escolares para o qual a escola não foi preparada. Desigualdade social crescente, desestruturação familiar, consumismo desenfreado, modismos exacerbados, ausência de modelos ético-morais que reforcem a importância de boas práticas dentre outros, têm repercutido dentro dos muros das escolas exigindo destas, em especial de seus professores, um repensar em sua forma de fazer educação por meio do qual a discussão sobre a violência faça parte do cotidiano escolar.

De início, se faz necessário estabelecermos a distinção entre as diferentes formas de como a violência se manifesta junto ao ambiente escolar, sendo clássica a definição de Charlot (2002) que classifica e elucida os termos: violência na escola, à escola e da escola. Em suas lições, a violência na escola é aquela produzida dentro do espaço escolar mas não correlacionada às suas atividades, sendo desta um exemplo, a invasão da edificação por um grupo de bairro a fim de acertar disputas com grupos rivais. Sobre esta, afirma o autor, não há muito o que ser feito, pois poderia ocorrer em qualquer lugar e de modo aleatório. Diferente disto, seria a violência à escola, a qual enseja uma ligação com a natureza e atividades institucionais, como seria o caso de alunos atearem fogo na unidade escolar, agredirem outros alunos ou mesmo os professores, neste caso, restaria demonstrada a violência direta contra a instituição e suas atividades. Por fim, temos a violência da escola que estaria revestida de um caráter institucional manifestando-se, por exemplo, na maneira como a própria escola se relaciona com seus alunos (injustiças contra os alunos, atribuição de notas, preconceitos etc). Para o autor, a instituição de nada disporia para combater o primeiro tipo, restando-lhe reunir esforços para enfrentar as demais formas de violência citadas.

Sposito (2001) apresentou o compêndio de diversas pesquisas sobre violência escolar no Brasil, no qual dentre os dados identificados está o fato de que a sua ocorrência não se encontra adstrita apenas nas capitais e grandes cidades. Segundo a autora, os conflitos teriam como resultado a inclusão do elemento medo na relação professor-aluno, de modo que em muitos casos, professores têm apelado à intervenção de segurança policial. Ainda, relata a autora, que a violência nas escolas teria sofrido alterações em seu padrão incidental durante os anos de 1990, período de sua pesquisa, onde o padrão de violência anteriormente restrito a atos de vandalismo teria incorporado também a prática de agressões interpessoais entre alunos

e entre estes e professores, passando a resultar tal fato em grande número de afastamentos de docentes por problemas de saúde. Outro dado trazido, foi o de que o papel socializador da escola estaria em crise, face os conflitos entre grupos sociais distintos ser fator presente, assinalando por fim, que há dificuldades para a escola em ofertar possibilidades para a resolução dos conflitos dentre de uma perspectiva de convivência democrática.

Nesta perspectiva, em seu livro “Violência na Escola” Colombier (1989) expõe a opinião de docentes na busca pela compreensão do fenômeno da violência nas escolas. Segundo o autor, em meio a sua busca por apontar soluções ao problema foi possível identificar fatores familiares e socioeconômicos que figurariam dentre os principais deflagradores da violência em ambiente escolar, configurando-a como um fenômeno social, especialmente ligado à disputa de poder dentro do ambiente escolar.

### **Disputa de poder no ambiente escolar**

A “violência é um fenômeno humano” e como tal esteve presente ao longo de nossa história enquanto civilização, lembra-nos Volpato (2010, p. 27), ao recordar “grandes eventos públicos institucionalizados, lembremos os gladiadores romanos”. Desta forma, ela se faz presente aonde o homem se fizer presente, e isto também inclui nossas escolas. Resta-nos, contudo, dentro de um processo evolucionário e civilizatório buscar meios de a compreender para que desta forma seja possível conter seu avanço, ou ao menos, lhe manter dentro de níveis socialmente aceitáveis.

Pereira (2003) ao divulgar resultados de sua pesquisa “Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão” retrata a incidência deste fenômeno e traça estratégias para sua superação. Segundo a autora, a percepção dos professores é de que se trata de algo em expansão, reforçado pelas disputas de poder decorrentes das desigualdades sociais, desestruturação familiar, influência da mídia, repercutindo diretamente no cotidiano escolar.

Ao pretendermos discutir a relação escola e violência devemos nos perguntar por que esta modalidade tem chamado nossa atenção. Seria a violência um fato novo ou apenas agora estaríamos tomando consciência da mesma?

Nesta perspectiva, Volpato (2010, p. 27-28) nos relembra dos “castigos impingidos aos alunos, por exemplo, quando ficavam ajoelhados em cima de grãos de milho”, e nos faz recordar Pierre Bourdieu, o qual afirmava que a reprodução da visão de mundo a partir dos olhares da classe dominante se caracterizam como uma forma de violência simbólica exercida

sobre os alunos de camadas sociais mais populares. Segundo a autora, embora esforços tenham sido empreendidos neste sentido, ainda não nos foi possível nos livrarmos da violência simbólica na qual a escola tem se perpetuado como palco de “preconceitos, de estigmas, por parte daqueles que conduzem o processo, bem como, por parte dos alunos”.

De certo, não recobramos destes fatos numa perspectiva acusatória, mas, com o intuito de recobrar que a violência como fenômeno social sempre esteve presente em nossos bancos escolares, tendo contudo, sofrido alterações onde sua inversão polarizada têm atraído a atenção fiscalizatória do Estado e os olhares midiáticos sobre a incivilidade, indisciplina e o exercício da autoridade na escola.

Estaríamos, portanto, diante de meros atos de indisciplina, ao qual esta e a violência seriam sinônimos?

Aquino (2003, p. 10) afirma que:

No plano conceitual, sabe-se que é bem demarcada a linha divisória entre incivilidade, indisciplina e violência, mas não se pode dizer o mesmo em relação ao dia-a-dia escolar. Neste, nunca se sabe ao certo o que separa os atos de incivilidade dos da indisciplina nem onde estes terminam para começarem os atos violentos.

Embora tenhamos compreensão que anui ao pensamento do autor no que tange à dificuldade de distinguir a indisciplina e a violência no cotidiano escolar, acompanhamos o posicionamento de Volpato (2008) que defende a necessidade de uma discussão conceitual que problematize tais fenômenos, os quais apesar de por vezes se sobreporem, crer não serem semelhantes.

E quanto à autoridade, estaria ela ausente?

Conforme Savater (1998) o termo “autoridade” é proveniente etimologicamente do termo latino fazer crescer, o que na visão do autor enseja na necessidade interventiva de adultos no processo de formação das crianças e jovens, inclusive, defendendo tal ação como princípio democrático. Corrobora, neste sentido, Arendt (1972) que assegura que ao abrir mão da autoridade, se desvencilham os adultos da responsabilidade pelo mundo do qual são inseridos nossos jovens.

Neste sentido, a ausência do exercício da autoridade, justa e equalizada, por parte dos adultos figuraria como um dos fatores desencadeadores da violência por oportunizar, por meio dessa lacuna, que indivíduos ou grupos requeiram para si o “mando de campo” através da disputa dentro dos limites escolares.

A consciência sobre direitos e deveres, que do corpo discente como do docente, portanto, se faz imprescindível para equalizar as relações recompondo-as dentro de uma

perspectiva pedagógico-democrática, alternativa esta por meio da qual buscamos analisar o papel e potenciais efeitos resultantes da Educação em Direitos Humanos no âmbito escolar.

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS FRENTE À VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

Os seres humanos precisam ter um conjunto específico de habilidades para sobreviver neste mundo competitivo e calcado no progresso. Esse conjunto é desenvolvido única e exclusivamente pela educação de qualidade e acessível a todos, sem distinção, principalmente, de classe social. Este gesto simples de desenvolvimento da educação é importante para que o país cresça e construa seus alicerces de maneira sólida, seja economicamente ou socialmente, ocorrendo o mesmo no âmbito escolar.

A educação desempenha um papel vital no crescimento de diversos fatores positivos, dentre eles na redução dos índices de violência. Uma população educacionalmente desenvolvida e com acesso à educação de qualidade está ciente do cenário socioeconômico do país, podendo contribuir efetivamente para a construção de um ambiente escolar livre de atos de violência.

Nas palavras de Sader (2007, p. 80):

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares.

Desta forma, buscamos analisar o papel da Educação em Direitos Humanos sob o prisma do enfrentamento da violência escolar.

### **Papel da Educação em Direitos Humanos**

É extremamente contemporânea a discussão que engloba a educação em Direitos Humanos, isto porque a temática é eivada de necessidades patentes que merecem ser discutidas em um âmbito sistêmico e consolidado com Políticas Públicas eficientes. Os Direitos Humanos são uma construção histórica originada pelos povos com o passar do tempo, onde concretizaram-se através das Declarações e das leis.

Nesse sentido, após a Segunda Guerra Mundial, a ânsia pela busca do respeito à dignidade humana e outros valores foram aprovadas no ano de 1948, através da Assembleia das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), marco



este que promoveu diversas elaborações e alterações em tratados sobre direitos fundamentais e, desse modo, passaram a fazer parte do ordenamento jurídico pátrio.

Barreiro (2011) elucida acerca da relevância de uma Educação em Direitos Humanos, o autor afere que possibilita a sensibilização e a conscientização das pessoas para a importância do respeito ao ser humano, ou seja, uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, pela afirmação de tais direitos. O que dentro de uma perspectiva pedagógica, poderia contribuir para equalizar a relação professor-aluno dentro dos limites da escola.

Nesse contexto, insta frisar que a Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui-se como uma ferramenta extremamente relevante dentro das maneiras de combate às violações dos direitos fundamentais, violências estas também ocorridas dentro dos muros da escola. Tal fato ocorre com a finalidade de educar e propor a devida valorização da dignidade e tolerância aos princípios democráticos. O objetivo da EDH concentra-se na constituição de uma cultura democrática, de modo a evidenciar o respeito à diversidade com o objetivo de combater futuras discriminações, desigualdades ou maldades como “quando ficavam ajoelhados em cima de grãos de milho” citado por Volpato (2010).

De acordo com Candau (2008, p. 293):

A educação é um direito humano fundamental, portanto todos os indivíduos devem ter garantido o acesso e a permanência em todo o fluxo da escolarização, estabelecido pelo sistema nacional de educação. As Políticas Públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos procuram objetivar e orientar suas práticas pedagógicas na perspectiva de “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas”.

A educação sob o prisma social se configura histórica e, dessa forma, carece também ser compreendida no contexto das lutas sociais em favor dos Direitos Humanos. De acordo com Zenaide (2008, p. 27) “o direito à Educação em Direitos Humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação”. Em concordância com Zenaide, Tavares (2007) entende que há uma relação intrínseca entre educação e Direitos Humanos, já que a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseja realizar dentro de um processo democrático.

Dessa forma, os Direitos Humanos são considerados uma construção social que os reconhece como direitos naturais inatos ao indivíduo, uma vez que os mesmos são fundamentados no respeito ao ser humano e visam resguardar a dignidade humana, fato esse que se constitui em uma garantia universal ao ser humano. Como bem elucida Ramos (2015,

p. 27), “trata-se de um conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida ao ser humano baseada na liberdade e na dignidade”.

Nesse contexto, Rabenhorst (2008, p. 71) leciona:

Os direitos correspondentes à dignidade do ser humano. São direitos que possuímos não porque o estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por meio de acordos. Direitos Humanos, por mais pleonástico que possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos.

Em observância a citação supracitada, entende-se que os Direitos Humanos correspondem a todas as normas jurídicas externas ou internas que possuem como finalidade a proteção da pessoa humana, seja por meio de tratados, acordos ou convenções.

Nesse contexto, conclui-se que a educação em Direitos Humanos deve ser compreendida como a promoção do conhecimento de tais direitos, onde aqueles sejam notados como condutores para a manutenção da paz social e, principalmente do Estado democrático. Dessa forma, ressalta-se o relevante papel da educação, instrumento constante na busca e no desenvolvimento de autonomia social do ser humano, o que intrinsecamente se acha ligado à promoção de um ambiente escolar livre de todas as formas de violência.

### **Educação em direitos humanos no enfrentamento à violência escolar**

Sabemos que a escola exerce papel fundamental no desenvolvimento e formação do indivíduo, construindo, por meio relações do mesmo com seu interior ou com o mundo ao seu redor, laços de pertencimento. Contudo, esta instituição tornou-se palco de atos de indisciplina, afrontamentos e violências que requerem estratégias de modo a lhe permitir a existência de um ambiente propício ao desenvolvimento saudável e convivência harmoniosa entre os atores envolvidos, situação a qual, a Educação em Direitos Humanos poderia figurar dentre um dos elementos voltados ao enfrentamento da violência escolar.

É a partir da compreensão de que a escola é ambiente no qual circulam pessoas de várias origens, etnias, culturas, diferenças e singularidades que surge a necessidade de uma educação voltada ao respeito à diferença. Sobre esta pluralidade cultural na escola escreve Zluhan (2016, p. 32):

O cotidiano escolar na atualidade deve ser apresentado numa perspectiva crítica, para que crianças e adolescentes possam manter a esperança e solidariedade, da generosidade e da justiça social, com base em práticas diárias do meio escolar, pois se entende que não basta ensinar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é necessário vivenciá-los.

Conforme vemos, a tomada de consciência sobre si, seus direitos e deveres são elementos pertinentes dentro do processo de formação do indivíduo, não podendo meramente constar como itens abstratos no cotidiano escolar, mas se consolidando como uma cultura de paz nas escolas voltada, inclusive, para o desenvolvimento de métodos para a resolução de conflitos dentro de parâmetros democráticos. Neste sentido, Tavares (2007) entende que há uma relação intrínseca entre educação e direitos humanos, já que a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseja realizar dentro de um processo democrático.

Não se admite mais a visão de que a escola se trata meramente de uma unidade de transmissão de conteúdo, pois exerce preponderante papel na formação do indivíduo se apresentando como um “local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas” segundo Zluhan (2016, p. 34). Ainda, aduz a autora, os seres humanos, e neste caso específico os alunos, devem ser compreendidos como seres sociais, que inseridos em um contexto social, devem ter asseguradas as condições para seu desenvolvimento digno.

Sobre dignidade humana nos escreve Dallari (2004, p. 15):

O respeito pela dignidade humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos. O crescimento econômico e o progresso material de um povo têm valor negativo se forem conseguidos à custa de ofensas à dignidade de seres humanos [...].

De certo, alguns fatores externos incidem diretamente na dignidade repercutindo ativamente na ação pedagógica proposta pela escola, como desemprego, falta de alimentação, moradia, saneamento dentre outros. Os muros da escola não são capazes de lhes apartar dos reflexos das desigualdades, violências e tragédias existentes no mundo e não há como tais desigualdades não resultarem em conflitos (ZLUHAN; RAITZ, 2016).

Em nossos dias, nos achamos diante do paradoxo contexto de popularização e universalização dos direitos humanos face a cotidianos atos de violência a tais direitos, que diante das facilidades proporcionadas pela comunicação acabam por resultar na construção juto ao ideário popular de que tais direitos podem ser violados com naturalidade. Em reflexo, temos uma sociedade para a qual urge a necessidade de observância e respeito a tais direitos, contexto este que se repete no âmbito de nossas escolas.

Vygotsky (1984) apresenta elementos para pensarmos a educação em direitos humanos a qual correlacionaria o desenvolvimento cognitivo do aluno ao contexto sociocultural, pois, para o autor, os processos mentais superiores, dentre os quais o pensamento, a linguagem, o comportamento volitivo e outros se originam dos processos sociais. Neste sentido, é a socialização que promove o desenvolvimento do indivíduo e não o contrário.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) expôs meios para a concretização da Educação em Direitos Humanos, sugerindo um trabalho sistemático destinado ao desenvolvimento de uma educação voltada para a promoção da igualdade, justiça, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. O documento aponta dentre seus princípios voltados à educação básica (BRASIL, 2003, p. 17):

- A educação básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais;
- A educação básica exige a promoção de políticas públicas que garantam a sua qualidade;
- A construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo para a formação de sujeitos de direitos, mentalidades e identidades individuais e coletivas;
- A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.
- A promoção da educação intercultural e de diálogo inter-religioso constitui componente inerente à educação em direitos humanos.
- A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida a disciplina ou a área curricular específica.

Como podemos extrair do supracito, o PNEDH propõem um novo olhar sobre a maneira de fazer educação, apesar da reflexão: Será possível pensar em uma educação para os direitos humanos apesar de tantas diferenças?

Buscamos em Freire (1978) um dos possíveis caminhos a serem trilhados quando ele afirma que a educação deve ocorrer de maneira dialógica, conduzindo os indivíduos à colaboração e organização a partir de uma síntese cultural e da reconstrução do conhecimento. Partindo-se de tal abordagem, que contribui para a construção da justiça e paz social, um indivíduo apenas reconhecerá seus direitos a partir de um processo de empatia e do reconhecimento de que os direitos dos outros, assim como os seus próprios, não são passíveis de intolerância e discriminação.

Alencar (1998, p. 54) afirma que a educação em direitos humanos [...] considera o educando como centro do processo educativo e, indutiva, vai da prática à teoria para retornar

e melhor qualificar a prática. Parte de casos concretos e utiliza recursos como casos, pesquisas, desenhos [...] e, sobretudo, valoriza a narrativa oral e existencial dos educandos. Ela se direciona do local para o internacional; do pessoal ao social; do detalhe ao geral; do fato ao princípio; do biográfico ao histórico. O educador não educa, ajuda a educar e, ao fazê-lo, predispõe a reeducação. E todo o processo educativo tem como ponto de partida e de chegada a ação dos sujeitos educados (educandos e educadores) na transformação da realidade em que se inserem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo destacamos a problemática da violência sob uma perspectiva de disputa de poder dentro do âmbito escolar e refletimos sobre a Educação em Direitos Humanos como potencial elemento para o enfrentamento daquela.

Ressaltamos que o objetivo proposto neste artigo, conforme explicitado na introdução, era o de promover uma reflexão sobre a violência escolar e a utilização da Educação em Direitos Humanos para solução do problema, sem que com isso, houvesse esgotamento temático, mas ao contrário, servisse este texto para fomentar a busca pela ampliação do conhecimento do temático.

Destacamos a violência como elemento social presente na história da humanidade, e por conseguinte, também presente em nossas escolas, inicialmente utilizada pelos docentes como meio intimidativo e de opressão sobre os alunos, e que nos dias atuais, se reverte polarizadamente, se fazendo presente dentre os alunos e entre estes para com os professores, o que tem produzido a necessidade de estudos voltados à temática. Analisamos, ainda, o papel da Educação em Direitos Humanos e a possibilidade desta figurar como elemento de enfrentamento à violência escolar, a partir de uma reformulação do conceito de educação no qual os direitos humanos devem ser fazer presentes por meio da promoção de uma cultura de paz, solidariedade, justiça, tolerância etc.

Por fim, compreendemos a existência de fatores correlacionados à violência escolar, sejam eles: a necessidade de uma mudança estruturo-conceitual da escola, a necessidade do exercício da autoridade por aqueles adultos que compõem a escola e o processo de formação do indivíduo.

A mudança estruturo-conceitual da escola envolve todo o processo educativo, iniciando-se desde o acolhimento até o processo avaliativo, passando pela organização das classes, estrutura curricular e relações sociais entre todos os atores presentes. Nossas escolas

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

apresentam-se formuladas para uma sociedade e perfil de alunos já ultrapassada, onde a informação não se revestia de tamanha acessibilidade. Por não se deter um controle preciso, se é que isso seria desejável, tais informações propiciam não apenas impactos positivos, mas também negativos sobre os jovens em formação. Exemplo disso, são as mídias apelativas voltadas às vendas de produtos que contribuem para o consumismo desmedido, podendo produzir em jovens ainda em formação, uma frustração por não disporem dos meios econômicos necessários para suprir seus anseios de consumo.

Outro elemento trazido foi a necessidade do exercício da autoridade por parte daqueles adultos responsáveis pelo ambiente escolar. Não se trata de autoritarismo, mas sim, de exercer a autoridade norteada pela justiça, ética e moral estando aquela voltada à promoção de uma cultura igualitária de respeito e de paz. Vimos que dentro da sociedade, o que repercute simetricamente nas escolas, não há espaço para o não exercício da autoridade, situação a qual havendo ausência de ação daqueles que deveriam exercê-la (adultos), esta tentará ser exercida pelos jovens ainda em formação, desencadeando assim, atos pela disputa de poder que podem revestir-se de práticas violentas.

Ainda, sabemos que o processo de formação do indivíduo é complexo sendo a escola incapaz de preencher todas as suas lacunas, até mesmo por não serem diversas destas de sua responsabilidade. Contudo, pode sim a escola buscar “auxiliar na recondução” dos indivíduos que se achem naquilo considerado um desvio comportamental utilizando-se para isso do despertar de consciência. Neste sentido, preponderante papel pode ser desenvolvido por meio da inserção dos direitos humanos no contexto escolar através do processo educativo, de modo a suscitar nos alunos e professores reflexões sobre a necessidade de práticas empáticas, de uma cultura de paz e pelos direitos, de tolerância ao diferente, de respeito às divergências dentre outros.

Neste sentido, concluímos ser a Educação em Direitos Humanos uma ferramenta capaz de auxiliar neste processo educativo voltado a uma cultura de paz nas escolas e que se oponha às práticas de violência escolar, onde apesar de limitada, detém por meio de suas práticas e do exercício diário a capacidade de permear mentes e inserir-se no dia-a-dia escolar de modo a promover as reflexões e compreensões necessárias para o desenvolvimento do indivíduo, além de fomentar novas posturas a serem adotadas pela própria escola. Trata-se de um novo jeito de fazer educação.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. (Org.). **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FARIA, Guilherme Nacif de; SANTOS, Raíssa Naiady Vasconcelos. **Educação em Direitos Humanos: uma tarefa possível e necessária**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, 2011. p. 58.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas**. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- DALLARI, D.A. **Direitos humanos e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- DE PAULA, Joyce Mary Adam et al. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em revista**, n. 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021686013.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. p. 114.
- PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista diálogo educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- RABENHORST, Eduardo R. **O que são Direitos Humanos? Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 71.
- RAMOS, André de Carvalho. **Direitos humanos em juízo**. São Paulo: Max Limonad, 2011. p. 27.
- SADER, Emir. **Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade**. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas psychologica**, v. 7, n. 3, p. 691-700, 2008. Disponível em:

<<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/386>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TAVARES, Celma. **Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 88.

VOLPATO, Rosangela Aparecida. A escola e a violência. **Violência, indisciplina e educação**, 2010. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=BIvIAgAAQBAJ&pg=PT27&lpg=PT27&dq=A+escola+e+a+viol%C3%A2ncia+volpato&source=bl&ots=ZRTYvp\\_Bsh&sig=ACfU3U3TTNVER9osMWuAl-DqXjYu8vTNdQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjE7NzH7JHkAhW7H7kGHbxGCa0Q6AEwCXoECAkQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=BIvIAgAAQBAJ&pg=PT27&lpg=PT27&dq=A+escola+e+a+viol%C3%A2ncia+volpato&source=bl&ots=ZRTYvp_Bsh&sig=ACfU3U3TTNVER9osMWuAl-DqXjYu8vTNdQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjE7NzH7JHkAhW7H7kGHbxGCa0Q6AEwCXoECAkQAQ#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 27.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2985>>. Acesso em: 20 ago. 2019.



## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS PERSPECTIVAS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Carline Melo de Sousa<sup>1</sup>  
Andria Vanessa Lina Martins<sup>2</sup>  
Luzia da Trindade Souza<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo foi desenvolvido com a pretensão de trabalhar a Educação em Direitos Humanos através do Projeto político-pedagógico, documento autônomo das instituições de ensino na Educação Básica. Para tanto, buscou-se contextualizar brevemente o surgimento dos Direitos Humanos e a justificativa de uma Educação em Direitos Humanos, tomando como base normas e legislações vigentes, estabelecidas ao longo da história da cultura dos Direitos Humanos. Nesta perspectiva, fora realizada pesquisa teórica-reflexiva e através de revisão literária e análise documental, objetivando referenciar uma perspectiva integradora que ressalta a importância da observância da Educação em Direitos Humanos como Política Pública através de todas as fases da construção do Projeto Político-Pedagógico, no sentido de sinalizar o processo como ferramenta indispensável para uma educação integradora, emancipadora e transformadora.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos. Projeto Político-Pedagógico. Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

Para melhor compreender as tessituras conclusivas deste artigo, é interessante que, preliminarmente, seja lançado um breve olhar sobre a história do reconhecimento da dignidade humana e da construção daquilo que hoje, tão ordinariamente, pode-se conceber como sendo Direitos Humanos.

Como não podemos desconsiderar tanto a história como o processo, o objetivo deste artigo é refletir sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e o Projeto Político-Pedagógico enquanto ferramenta essencial no alcance de uma Educação ética, crítica e política no currículo na educação básica.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [carlinemelo@hotmail.com](mailto:carlinemelo@hotmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [andrialina13@gmail.com](mailto:andrialina13@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [luziatrindade74@gmail.com](mailto:luziatrindade74@gmail.com)

Este artigo, portanto, fora elaborado através de uma abordagem qualitativa e debruçou-se sob os aspectos históricos e as normativas e diretrizes existentes, justificando e expondo as convergências existentes entre uma Educação em Direitos Humanos transversal e interdisciplinar implementada junto aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino público.

São muitos os desafios e dificuldades encontradas nas práticas educativas, mas fica a certeza de que conceber o PPP não apenas como um documento formal, mas sim identifica-lo como instrumento de luta, que traz consigo a leitura de realidades e particularidades das comunidades é papel fundamental de todos nós.

### **Do Surgimento dos Direitos Humanos à implementação da Educação em Direitos Humanos**

Para além das diretrizes normativas advindas da área jurídica, a gênese dos Direitos Humanos, também chamados por Norberto Bobbio de *Direitos do Homem*<sup>4</sup> tem seu berço nas lutas em busca do reconhecimento daquilo que hoje, em muitos aspectos já se encontra no senso comum como algo natural, mas que por muito tempo fora palco de verdadeiras lutas diante de injustiças, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos.

Muito embora as raízes teológicas dos Direitos Humanos sejam antigas, a criação de um mercado mundial, desde o tráfico, em larga escala, de pessoas escravizadas até os contemporâneos processos de globalização econômica e financeira, é o grande fenômeno macro-histórico que condiciona todo o processo de universalização dos direitos humanos. (TOSI, 2016, p.37)

Após as duas grandes guerras mundiais (numa conjuntura social que havia experimentado as mais diversas atrocidades) em substituição a fadigada Liga das Nações, em 1945 tem-se uma iniciativa interestatal da criação da Organização das Nações Unidas, justificando na sua existência, dentre outras coisas, a vontade de “reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas”<sup>5</sup>, ratificada inicialmente por 50 países.

---

<sup>4</sup> Em seu livro, *A Era Dos Direitos*. 1992

<sup>5</sup> PREÂMBULO da Carta das Nações Unidas, documento que instituiu a ONU. Disponível em <https://www.un.org/en/sections/un-charter/preamble/index.html> acesso em 31/07/2019.

Em 1948 é então proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos - documento marco na história dos Direitos Humanos, que em seus 31 artigos reafirma e amplia direitos civis, econômicos, sociais e políticos, possuindo muito mais um valor ético do que propriamente jurídico, já que a assinatura do documento e compromisso a ser assumido não se tratou de imposição mas de acolhimento por parte dos Estados-membros, declarando assim a concordância numa busca de relações sociais que respeitassem a dignidade humana.

Em âmbito nacional, no período prévio à ditadura militar, o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos até o Golpe Militar de 1964. (SADER, 2007, p. 75)

Para Sader, (2007, p. 80) educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos é ampla e pede de nós uma reflexão constante, interdisciplinar e que deve ser permeada em nosso viver, refletindo-se em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e naturalizam relações humana de submissão, exclusão, exploração, discriminação, da violência, preconceito, perseguição, enfim. (MANUÉS e WEYL, 2007, p. 109)

Analisar e refletir sobre as políticas públicas existentes e sobre aquelas que devem ser implementadas é uma tarefa que exige um olhar multidisciplinar e que leve a promoção de “ações integradas, complementares e Inter setoriais. A consolidação do processo democrático demanda a institucionalização de processos formadores e capacitores, promotores de uma cultura democrática. Uma política democrática precisa de um amplo processo de construção ouvindo todos os segmentos.”<sup>6</sup>

Em Dezembro de 1994, na oportunidade de sua Assembleia Geral, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos - equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 2004 - e neste espaço de tempo surge o Programa Nacional de Direitos Humanos.

---

<sup>6</sup> ZENAIDE et TOSI, <https://docplayer.com.br/14245869-O-que-e-educacao-para-a-cidadania-maria-de-nazare-tavares-zenaide-giuseppe-tosi.html> visitado em 28 de Julho de 2019. O Que é Educação para a Cidadania

No Brasil a Educação em Direitos Humanos configura-se como Política Pública a partir da instauração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH em 2003.

Ora, a Educação é um Direito Humano incluído na Constituição Federal<sup>7</sup> que deve ser garantido pelo Estado e pela família. Neste sentido, não atentar para tais normativas, ou ainda, não compreender-se como sujeito que atua para fomentar a construção de uma cidadania plena, desconsiderando o histórico de desigualdades e injustiças.

O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, recomenda que a temática dos Direitos Humanos seja abordada *ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica* (BRASIL, 2010, p. 24, grifos nossos)

Assim, quando se trata de Educar na perspectiva integradora dos Direitos Humanos, observa-se normativamente uma preocupação das características e da maneira que o conhecimento é disseminado.

### **O papel do Projeto Político-Pedagógico e seus desafios**

O Conselho Nacional de Educação, em 2012, emite a Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, que Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, e destaca:

Art. 6º 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.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas

<sup>7</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política e tem como finalidade fazer com que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. (BRASIL, 2012)

Neste sentido, portanto, não se pode deixar de pensar o Projeto Político Pedagógico como sendo verdadeiro alicerce da Educação em Direitos Humanos no âmbito da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de n.9.394/96 (LDB), destaca em seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, dando portanto autonomia à escola a fim de pensar suas particularidades locais, comunitárias.

Para Vasconcelos (2002, p.15-16):

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, **nunca definitiva**, de um processo de planejamento **participativo**, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um **posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição.** Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos dados. (apud ALBINO, 2011, p.71-72, grifo nosso)

Observa-se, portanto a necessidade de um olhar particularizado a esta ferramenta que, se adequadamente implementada, envolvendo os docentes, pais, alunos e membros da comunidade, trazendo consigo uma gestão verdadeiramente democrática, certamente trará benefícios.

Numa análise da prática discursiva e da prática operacional do projeto político-pedagógico, Albino (2011, p. 77) enfatiza que projeto político-pedagógico, no contexto discursivo acadêmico, se apresenta como instrumento de luta e não como uma receita mágica para resolver todos os problemas da escola.

Para entender a amplitude e a complexidade do ambiente escolar, é necessário partir da realidade sociocultural em que a instituição está inserida. Esse olhar para o entorno é fundamental na (re)estruturação do projeto educacional. (GUEDES, et al.2017, p. 592)

Situando-se no processo de construção coletiva suscitada normativamente, pode-se observar que há na proposta do Projeto Político-Pedagógico diferentes etapas. Segundo

Guedes, as fases de elaboração, implementação e avaliação do PPP na perspectiva dos DH devem ter como base a mobilização da comunidade e a tomada de decisões conjunta. (GUEDES, et al.2017, p. 587)

A primeira fase de sua construção de modo especial deve dialogar com a cultura local e com o dia-a-dia da instituição (bem como o seu entorno) considerando e a participação da comunidade escolar, como bandeira aqui levantada. É desde o processo de construção que a comunidade escolar como um todo precisa se envolver, tomando para si a consciência de seu protagonismo. O clima de discussão coletiva na construção do PPP representa referência imprescindível, para que os sujeitos da escola possam enxergar formas de participação (ALBINO, 2011, p.78)

O relatório emitido pelo MEC no processo formativo da Resolução nº 001/2012, destaca que

“o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação. Compreende, então, os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral.” (BRASIL, 2012)

Garcia e Queiroz (2009, GUEDES, et al.2017, p. 589) consideram que “[...] implementar o projeto político-pedagógico, tendo a gestão democrática como princípio, requer que os profissionais construam espaços de diálogo, de investigação da realidade, de trabalho coletivo e de formação continuada”

Sobre a implementação, Guedes (2017, p. 590) segue enfatizando que colocar o planejado em prática requer a delegação de responsabilidades e o acompanhamento de como as ações estão sendo vivenciadas. Ora, para que os valores e concepções sejam “compartilhados e incorporados pelos sujeitos na vivência das diversas fases do projeto” é necessário um constante diálogo.

Há, nesta fase, sobretudo, uma importante participação da comunidade no que se refere a execução de tais práticas – que se permanecem restritas a atos da administração, acabam por não atingir sua principal finalidade: tornar eficaz os processos educativos, articulando saberes e organizando as experiências de aprendizagem.

A fase de avaliação do projeto pedagógico, por sua vez, tem o cunho formativo e entrega à gestão escolar os desafios identificados e os resultados alcançados diante do

almejado. Estas implicações devem, portanto, servir de parâmetro para melhorias e ajustes na qualidade de ensino.

Sendo assim, a avaliação institucional é imprescindível. Nesse sentido, Guedes (2017, p. 592) destaca que

[...] a coleta de dados dessa natureza requer ampla consulta dos sujeitos, visando a melhorar o próprio processo de concretização do projeto. Na medida em que são elaboradas, realizadas e avaliadas as ações, é possível se aproximar do ideal de educação proposto coletivamente, em particular, garantir o direito a uma formação de qualidade para todos.

E segue realçando que assim como uma educação em direitos humanos permite a construção de um PPP participativo e vivenciado, um projeto político-pedagógico que retrate a realidade também pode ser avaliado como um plano pautado pela efetivação dos direitos humanos na escola. (GUEDES, 2017, p. 592)

Muitas são as limitações e desafios enfrentados por todos que compõem o cenário da construção do PPP. Alguns deles, inclusive, identificados e sinalizados no relatório do MEC (Resolução 001/2012).

A falta de formação inicial específica, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos destinada a todos/as os/as profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento bem como a sua valorização. Esta problemática engloba uma série de fatores que por consequência encontram-se precarizados: a disponibilização de políticas públicas que incentivem o docente à busca de capacitação e incentivos são essenciais.

Outro aspecto que demanda especial atenção conforme o relatório, trata-se da falta de sociabilização e momentos de diálogo partilhando experiências bem sucedidas desenvolvidas na área de Direitos Humanos entre os sujeitos que compõem as instituições de ensino.

Neste sentido, a integração novos conhecimentos produzidos na área, a fomentação e promoção de seminários, encontros, colóquios se fazem indispensáveis na dinâmica da construção de um Projeto que tenha em sua execução um caráter emancipador e conectado as demandas necessárias.

Segundo a referida resolução, a disponibilização de materiais didáticos e paradidáticos que trabalhem as temáticas de conflito contemporâneas (de natureza étnico-racial, religiosa, territorial, relacionadas a gênero, orientação sexual ou opção política) tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino também tem se mostrado incipientes.

Por derradeiro, destaca a existência de dificuldades na efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz (BRASIL, 2012).

### **Considerações Finais**

A educação em Direitos Humanos incumbe-se, o papel de transformar as pedagogias educativas e, contribuir com aspectos culturais na sociedade, se mostrando como uma prática social e política emancipatória, promotora de conquistas e da proteção de direitos, capaz de formar sujeitos que exercitam a indignação frente às injustiças e desigualdades sociais e que são comprometidos com a valorização da vida em toda sua plenitude. (ALMEIDA E REIS, 2018 p. 49)

É importante ouvir a todos nessa construção, importando ainda a autonomia docente para colocar todos os sujeitos da comunidade escolar para pensar a escola, rejeitando a fomentação de uma política de construção do PPP que seja restritiva e excludente.

Este artigo, portanto, pretende servir como ponto de partida a reflexões que considerem que a Educação Em Direitos Humanos merece uma olhar significativo e uma abordagem integradora na construção de um Projeto Político-Pedagógico que incentive a redução de desigualdades sociais, formação cidadã e emancipação dos sujeitos em formação, transformando assim suas realidades.

Nos coube aqui destacar a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa.

Apesar da existência de diretrizes normativas e legais, sabemos que se não há a colaboração dos agentes transformadores na permeação de uma cultura dos Direitos Humanos verdadeiramente emancipadora, transversal e que aborde as temáticas necessárias em seus mais diversos níveis e temáticas, não se alcançará aquilo que se almeja.

A perspectiva que se deseja registrar é de que, muito embora hajam desafios, há também uma necessidade da comunidade de identificar-se como agente particular e transformador, calcando assim uma comunidade inclusiva, tolerante e de qualidade.



Apesar da existência de diretrizes normativas e legais, sabemos que se não há a colaboração dos agentes transformadores na permeação de uma cultura dos Direitos Humanos verdadeiramente emancipadora, transversal e que aborde as temáticas necessárias em seus mais diversos níveis e temáticas, não se alcançará aquilo que se almeja.

A perspectiva que se deseja registrar é de que, muito embora hajam desafios, há também uma necessidade da comunidade de identificar-se como agente particular e transformador, calcando assim uma comunidade inclusiva, tolerante e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto político-pedagógico: uma análise da prática discursiva docente**. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

ALMEIDA, Camila Nunes de.; REIS, Helena Esser dos. **A educação em Direitos Humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos**. In. RIDH, Bauru, v. 6, n.1. p.45-59, jan/jun, 2018.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 31 de Julho de 2019.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 31 de Julho de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, [2007]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20 julho de 2019

BRASIL. Resolução Nº 007/2010, **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**, publicada em 14 de Dezembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em 08 de julho de 2019.

BRASIL. Resolução Nº 001/2012, **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, publicada em de 30 de Maio de 2012. Brasília, MEC/CNE, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, [1948]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/bases/legal.htm> Acesso em: 08 de Agosto 2019.

GUEDES, Josenilson Viana Guedes et al. **Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, p. 580-598, set./dez. 2017.

MANUÉS, Antônio; e WEYL, Paulo. **Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy .et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 (p. 75-84)

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy .et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 (p. 75-84)

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy .et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 (p. 75-84)

TOSI, Giuseppi. O que são e quando surgem os Direitos Humanos? Aproximações conceituais. In: ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de et al. (Org.) **Educação em Direitos Humanos: Construindo Políticas Públicas.** Curitiba: CRV, 2016.(p. 21-44)

## OS AVANÇOS DAS LEIS DE INCLUSÃO SOCIAL EM CONTRASTE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Jalidiane Moura Queiroga <sup>1</sup>  
Ruth Margarete da Silva Albuquerque <sup>2</sup>  
Mayara Campos Pires <sup>3</sup>  
Patricia Cristina de Aragão <sup>4</sup>  
Marinalva Bezerra Vilar de Carvalho <sup>5</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a inserção das pessoas com deficiência na educação básica, além de discutir sobre a formação dos educadores para atuarem nesse seguimento de ensino no contexto da inclusão. A referência documental e temporal desse estudo é o ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal no artigo 208, sobre a Educação Básica obrigatória e gratuita de 4 aos 17 anos afirma que: é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No contexto das políticas públicas voltadas para a formação de professores consideramos como marco legal para esse debate a LDB 9394/96 que estabelece no art. 59, inciso III, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 44). De maneira geral, os marcos legais legitimam o direito a inclusão social e a cidadania, mas no nosso entender ainda há grandes desafios no âmbito educacional escolar envolvendo a formação dos professores. A partir das observações propostas por Mendes (2006), Menezes (2019) e Prette;Rosin-Pinola (2014), discutiremos sobre esses desafios enfrentados pelos professores. Além disso, evidenciaremos a importância de programas de iniciação à docência, como por exemplo, a Residência Pedagógica, para suprir a necessidade de adentrar no ‘mundo da prática da sala de aula’ oportunizando experiências também com a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão social, Formação para professores, Desafios na sala de aula, Residência Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

No que diz respeito à escolarização para pessoas com deficiências, o cenário educacional contemporâneo tem avançado significativamente desde o século XVI, época em

<sup>1</sup> Graduanda pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [jalydianem@gmail.com](mailto:jalydianem@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [albuquerqueut@gmail.com](mailto:albuquerqueut@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduanda pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [mayaracp7@gmail.com](mailto:mayaracp7@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [patriciacaa@yahoo.com](mailto:patriciacaa@yahoo.com);

<sup>5</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Campian Grande - UFCG, [marinalvabvcarvalho@gmail.com](mailto:marinalvabvcarvalho@gmail.com).

que o recurso disponibilizado para este público era os manicômios (MENDES, 2006), o que por muito tempo refletiu na segregação destas pessoas em relação aquelas consideradas normais. Esta realidade passou a ser vista com sensibilidade através dos movimentos sociais pelos direitos humanos que em suas bandeiras de luta, passaram a incluir também as pessoas com deficiência a partir 1960 e sucessivamente avançou com Constituição Federal em 1988 que propôs como dever do Estado incluir pessoas com deficiência<sup>6</sup> na educação.

Um dos contrastes que aqui serão abordados tem como princípio o Art. 59, inc. III da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, essa que propõe 'professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns'. E quando se trata de professores capacitados, sobretudo, as licenciaturas, não dispõe de formação no seguimento inclusivo que permita ao professor habilidade de integrar educandos com as diversas deficiências existentes, com exceção para os deficientes auditivos, esses que podem obter atendimento educacional 'especial' por professores formados posterior ao decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que instituiu o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a inserção das pessoas com deficiência na educação básica, além de discutir sobre a formação dos educadores para atuarem nesse seguimento de ensino no contexto da inclusão. Apresentaremos, portanto, os desafios encontrados no processo educativo envolvendo a inclusão, percebido em nossa experiência enquanto integrantes do Programa Residência Pedagógica, que tem por objetivo a iniciação à docência e nos possibilitou levantar tais questionamentos por meio da nossa atuação enquanto educadoras do ensino básico. Através dessa experiência em sala de aula com educandos necessitados de atendimento especial, atentamos para as formações de professores e percebemos algumas lacunas das mesmas para com os educadores que ao exercer a profissão enfrentará essa realidade.

Tendo em vista a necessidade e a importância da inclusão e a falta de preparos fundamentais para lidar com esse contexto, vemos no Programa da Residência Pedagógica um caminho para refletir sobre a importância desta temática na formação inicial. Uma vez que, através do mesmo, temos a oportunidade de lidar diretamente com esse cenário e dessa forma, desenvolver experiências práticas que auxiliam a superar os desafios e assegurar a integração dos educandos deficientes na educação.

---

<sup>6</sup> Ao longo do texto utilizaremos o termo, pessoas com deficiência, entretanto, quando nos reportarmos ao documento oficial, tal como a Constituição, colocaremos em linguagem e orientação da época, a terminologia portadores de deficiência.

O que propõe a Constituição Federal juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases sobre a educação inclusiva é o nosso objeto de estudo para analisarmos os contratos existentes com as formações continuadas, sobretudo, visto de dentro, em parte como professoras em formação e integrantes do Programa Residência Pedagógica, o que nos permite perceber nas políticas públicas voltadas para a iniciação à docência, um meio de suprir essa dicotomia entre os avanços e propostas das leis para a educação inclusiva em discordância com o despreparo dos cursos de licenciaturas que formam os profissionais que atuam nesse contexto.

## **METODOLOGIA**

Partindo de uma história vista de dentro, daquilo que se faz presente em nossa vivência, uma vez que, constituímos em parte um grupo de historiadoras em formação e integrantes do Programa Residência Pedagógica subprojeto de História da Universidade Estadual da Paraíba com campo de atuação escolar em instituição pública com ensino básico, levantaremos uma reflexão que suscitou a partir do nosso contexto na sala de aula. Como docentes em iniciação, vivemos a experiência do magistério, e encontramos na educação inclusiva um desafio a ser superado, pois, a Constituição Federal artigo 208 quando propõe para a Educação Básica “atendimento educacional especializado” torna dever do professor dispor de atendimento a este público.

Consideramos que é necessário e válido exercer a integração de educandos deficientes, pois enquanto profissionais que ratificam o que propõe a Constituição Federal de 1988, juntamente com as Leis de Diretrizes e Bases, de 1996 apontamos para a formação de professores esta como sendo indústria<sup>7</sup> que ‘molda’ o futuro profissional que enfrentará essa realidade que compõe uma dentre tantas a serem superadas.

Mediante as diversas possibilidades de pesquisas que esse objeto de estudo permeia, utilizamos como aporte teórico metodológico a História cultural, pois no contexto da ciência histórica esta está aberta a vários horizontes e oportuniza novos objetos, novas problemáticas e novas abordagens. Traz para a pesquisa histórica pessoas comuns entre as quais destacamos, as pessoas com deficiência. Então, nesse cenário adentramos com as vivências a partir do nosso relato oral em conformidade com o pensamento de Souza (1997):

Em função disso, a utilização de fontes orais, implica o conhecimento, por parte do pesquisador, dos quadros sociais nos quais os relatos se pautaram.

<sup>7</sup> Termo comparativo entre as academias que formam profissionais e as indústrias que fabricam produtos.

Assim como ter bastante clareza em relação aos objetivos que se deseja atingir e as situações que se pretende examinar. (SOUZA, 1997, p. 64).

Ainda nesse contexto colocado por Souza (1997), utilizamos também a metodologia da análise dos discursos institucionais representados na atual Constituição do Brasil e nas Leis de Diretrizes e Bases, de 1996. Pois, estes documentos trazem discursos que ordenam e delimitam o funcionamento das instituições. Não se trata aqui de desvendar as tramas e as intencionalidades que permeiam estes documentos, mas de entendê-las no campo da educação escolar como viabilizam as formações para a atuação com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Tomamos essa análise dos discursos na perspectiva de Foucault (1996, p.10), o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo pois, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

E, enquanto professoras em formação, nos revestimos desse poder colocado por Foucault (1996), para problematizarmos e entendermos as relações de poder nos discursos institucionais para as formações de professores que venham atender na educação básica no seguimento da educação especial. Diante de nossa realidade como estudantes de Licenciatura não tivemos instruções diretas que nos auxiliassem a desenvolver esse atendimento educacional especializado para com os educandos portadores de uma variada gama de deficiências com os quais atuamos no Projeto Residência Pedagógica.

Perceber a ausência de orientações teóricas e práticas no curso de Licenciatura em História no que diz respeito ao trabalho com educandos com deficiência no âmbito da educação escolar, foi o que nos despertou para essa problematização, pois, até onde vivenciamos, a mesma não oferece habilidades que contribua com o papel do professor enquanto agente integrador educacional nesse contexto.

## **INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Sabemos que a história da educação, sobretudo, da educação escolar, é marcada por um processo de mudanças contínuas, e que oportunizam várias problematizações. No entanto, para essa produção, optamos discutir sobre a educação inclusiva na perspectiva da educação especial, tomando como marco principal, a Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã. Que com o poder de lei vêm garantindo o direito a educação inclusiva, conforme está posto no artigo 5º: dispõe sobre o princípio da igualdade perante a lei, sem

distinção de qualquer natureza, o que permite aos portadores de deficiência, os mesmos direitos.

Como já proposto anteriormente, por muito tempo houve um tratamento ‘especial’ para com este público que vai contra o artigo 5º supramencionado, a exemplo dos manicômios como espaço reservado para os mesmos em segregação com a sociedade, como poderemos verificar em Mendes (2006):

No Brasil, iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX, e, acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitais – portanto, fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país. (MENDES, 2006, p. 396-397).

Uma série de problemas se agravava em decorrência dessa segregação, pois, uma vez inseridos no cotidiano em contato com a sociedade, ocasionou o estranhamento e desrespeito, para com os mesmos. Questões essas que tem grande possibilidade de serem evitadas ou superadas com a inclusão destes sujeitos sociais no âmbito educacional, uma vez que, o sentimento de igualdade é posto em prática com mais precisão.

A igualdade, portanto, não é o único problema a ser superado que traz a inclusão. Neste caso, o que podemos considerar como fator principal, é a condição em que este público será inserido, digo, há condições favoráveis capaz de suprir as necessidades que os mesmos requerem? Mendes (2006) aborda questões que reflete em respostas negativas para perguntas como estas. Tais como:

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. (MENDES, 2006, p. 397).

Quando adentramos a realidade da educação básica, notamos a complexidade desses dois mundos, a inclusão e a educação. Começando por esta última, podemos observar nela como o primeiro passo para a intensidade educativa, que requer um conjunto de competências vencidas, como o desenvolvimento crítico, domínio básico, compreensão, entre outros. Habilidades essas que se torna um trabalho minucioso para quem detém deficiência cognitiva, por exemplo.

Dadas essas questões refletimos o que propõe Mendes (2006) quando fala que poucos educandos têm recebido uma educação apropriada, uma vez que, se torna necessário um ambiente educacional capacitado para desenvolver condições favoráveis, bem como recursos

que supram as necessidades educacionais de acordo com cada deficiência. Compromisso esse que precisa ser assumido por parte das escolas, enquanto espaço que pretende formar sujeito e no qual, são desenvolvidas ações de adequá-los.

Tendo em vista que a educação básica tem um papel fundamental na responsabilidade em desenvolver plenamente os educandos, bem como alicerçar corretamente sua base educacional para anos futuros, percebemos na escola a obrigação de dispor de condições adequadas para atingir esses objetivos, e atribuir ao professor o papel de mediador, invés de sobrecarregar no mesmo os desafios de assumir tal responsabilidade desassistido. Dessa forma, vejo como encargo da escola, o dever de buscar um conjunto de mudanças que desencadeie adequações necessárias.

## **A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**

No que diz respeito a formação continuada de professores pensando sob a influência da inclusão, vamos refletir a cerca do Art. 59, inc. III da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 quando propõe “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, contrastando os dois contextos e assim refletir em que se aproximam e em que se distanciam.

Quando pensamos nos profissionais que efetivam a inclusão, pensamos sobretudo no professor, agente direto entre as propostas das leis e o público-alvo delas. A partir disso, entramos no ponto principal desta discussão, que é pensar a formação continuada de professores de acordo com a realidade de trabalho do mesmo, e refletir se estão conectadas. A inclusão educacional foi o precursor para pensarmos tais questões, uma vez que, enquanto docentes em iniciação, uma das maiores dificuldades enfrentadas foi o atendimento especializado para com esses educandos.

Diante desse desafio, voltamos os olhares para a formação dos educadores, o que nos permitiu observar o despreparo da mesma. Com excessão dos educandos com necessidade educacional em Libras, esses que podem obter atendimento especializado por professores formados posterior ao decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que instituiu o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória, para os demais educandos com deficiência não é disponibilizado habilidades para atendê-los especializadamente como propõe a LDB. É de



responsabilidade da escola desenvolver adequações para esses educandos e não o inverso, entretanto,

Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. (CARNEIRO, 2012, p. 9 apud, PRETTE; ROSIN-PINOLA, 2014, p. 346).

Além de não ser capacitado adequadamente para lidar com este público, as condições de trabalho de um professor é desfavorável quando equiparamos com os objetivos que espera-se que o mesmo alcance e as demandas que o atribuem. Tristão (2006) pronuncia-se sobre o que espera do papel de um professor:

Organizar o ambiente e as rotinas para a aprendizagem ativa; Estabelecer um clima para interações sociais positivas; Encorajar a criança a realizar ações intencionais, solução de problemas e reflexão verbal; Observar e interpretar as ações de cada criança nos termos dos princípios de desenvolvimento contidos na proposta de experiências a serem proporcionadas e Planejar experiências que construam ações e interesses das crianças. (TRISTÃO, 2006, p.17 apud, PRETTE; ROSIN-PINOLA, 2014, p. 344).

O sistema de coensino<sup>8</sup>, vem a ser uma alternativa para suprir a dicotomia entre as propostas das leis e as formações dos educadores, com o objetivo também de auxiliar o professor em obter qualidade nas suas atividades levando em consideração as demandas que são exigidas do mesmo. O Projeto de Lei 8014/10, do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), sugere como indispensável a presença de cuidador nas escolas, quando necessário, para acompanhar pessoas com deficiência. Contudo, no contexto da educação básica, não retira do professor a obrigatoriedade de dispor de atendimento especializado, uma vez que, o cuidador não detém conhecimento específico de cada área de ensino, fazendo com que o cuidador se responsabilize em questões básicas como auxílio físico, jogando o professor na mesma condição que discutimos; agente direto entre as leis e a inclusão, sobretudo, despreparado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Propor leis que assegurem aos educandos condições de atendimento especial como propõe a Constituição Federal de 1988 tem sido um grande avanço quando comparado com os isolamentos que os mesmo precisaram enfrentar. No entanto, não é a única medida que precisa

<sup>8</sup> Apoio desenvolvido por um professor comum em colaboração com o professor de educação especial.

ser tomada. Dá importância da inclusão, surge também a importância de voltar os olhares para com esse público, pois, conforme Gesser (2009),

Na nossa sociedade, portanto, ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais. (GESSER, 2009, p. 68 apud, CALIXTO, 2018, p. 108).

Portanto, não se trata apenas de propor leis, mas dá a devida importância que requer esse público, o qual pouca preocupação é depositada para com os mesmos, começando pela reflexão proposta por Gesser (2009), em que atribui a esses a categoria de ‘anormais’. No mais, a maior inquietação que suscita dessa conversa é saber se propor leis sem meios viáveis de execução é o suficiente.

Os desafios de executar essas propostas, portanto, é atribuição do professor, esse que como já apresentado, é incapacitado para realização do exercício que aponta as leis. Pois, quando adentramos a realidade do mesmo enquanto professoras em iniciação, nos deparamos com as demandas enfrentadas por esse profissional. No nosso contexto à docência educativa, por exemplo, em uma sala com aproximadamente trinta educandos, temos a responsabilidade de desenvolver um trabalho docente especial para as pessoas com as diversas deficiências que compõem a sala, em paralelo com o ensino para os demais educandos. Levando em consideração o tempo a ser cumprido e o conteúdo sem atraso, exigido pelos regulamentos escolar e instituições superiores.

Por isso, aqui reinteramos a formação de educadores como passo fundamental a ser avaliado, conforme nos apontam PRETTE; ROSIN-PINOLA.

Entende-se que a melhora desse repertório é condição para que a inclusão ocorra, por pelo menos duas vias: a primeira, no sentido de melhorar a aprendizagem acadêmica desses alunos; a segunda, ao melhorar seus recursos de convivência com os demais, que pode se reverter também em melhora acadêmica. (PRETTE; ROSIN-PINOLA, 2014, p. 350).

Além das formações continuadas, segundo Mendes (2002, p. 76) apud Prette;Rosin-Pinola (2014, p.342) “caberá à escola atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e plano de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na sala de recurso ou na classe comum”, portanto, a escola tem um papel fundamental nesse repertório, pois é através da mesma que tem que surgir as maiores mudanças.

Para Prette;Rosin-Pinola (2014, p.342) “não é o indivíduo com deficiência que deve se adaptar para fazer parte do sistema educacional, mas é a escola que deve se inovar, buscando

as adequações necessárias para atender a todos os alunos”. Nesse contexto, chamamos a atenção para as mudanças que são necessárias na escola, em especial na formação inicial e continuada dos professores, mantendo uma relação de parceria com as famílias, integrando o trabalho pedagógico da escola com profissionais da saúde. Por fim, realizar a flexibilização do currículo escolar de modo a favorecer os educandos com deficiências.

É necessário desenvolver acessibilidades nos espaços da escola e materiais didáticos pedagógicos acessíveis aos diferentes níveis de deficiências. É preciso respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem estabelecendo uma rede de apoio que devem constatar no Projeto Político Pedagógico, para que as ações sejam compromisso de todos que compõem a escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realidade escolar na qual estamos inseridas permitiu analisar e tomar como objeto de estudo, a inclusão social, e a partir disso levantar reflexões sobre os pontos fundamentais que se relacionam à este contexto, como, a formação de educadores e a conjuntura escolar, é fundamentado nisso que, discutimos o contraste existentes entre as propostas das leis para a inclusão educacional e o cenário em que é posto em prática.

Os desafios que os educadores precisam enfrentar para driblar essa questão entre tantas demandas exigidas como já discutido, é o principal impasse desse desfecho, a dicotomia existente entre as leis da inclusão e a prática das mesmas bem como a ausência nas academias enquanto indústrias formadoras dos profissionais que executam as leis de inclusão, juntamente com o despreparo estrutural de algumas escolas para atender este público.

A vivência antecipada em sala de aula, portanto, permite ao educador um conjunto de conhecimentos que são capazes de auxiliar no exercício da profissão. O de Programa Residência Pedagógica, por exemplo, oportuniza uma série de experiências indispensáveis para uma boa base profissional, o que conseqüentemente influencia o olhar sobre a educação inclusiva, pois, a experiência de práticas educativas propicia desenvolver esta atividade com mais facilidade e garantia de que o que espera-se do mesmo para com a educação especial, será efetivado com mais segurança.

Com isso, apontamos para as políticas públicas como uma saída, uma vez que, através das mesmas, os educadores em formação tem a oportunidade de ter contato com o seu futuro, digo, tem a conveniência de ganhar experiências no espaço de trabalho em que está destinado, e assim como a experiência vivenciada pela Residência Pedagógica, ser acompanhado por meio

de um preceptor em que, como profissional da área proporciona uma série de recursos, metodologias e estratégias didáticas fundamentais para o ‘mundo’ da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 23. Ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BRASIL. DECRETO Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 17 set 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, Brasília, DF, dez 2000. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 17 set 2019.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira. O ensino de libras na formação de professores: formas de perceber o surdo e a língua de sinais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 101-116, Jan.-Abr. de 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GIL, Marta. legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência. **Diversa**, São Paulo, 2017. Disponível em: < <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/> >. Acesso em: 17 set 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2006.

MINAS GERAIS. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei PL 8014/2010**. Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=489702> .  
Acesso em: 17 set 2019.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETE Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set. de 2014.

SOUZA, Carla Monteiro de. A incorporação de relatos orais como fontes na pesquisa histórica. **Revista textos & debates**, 1997, p. p. 59-65, vol.04. Edição, on-line. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.18227/2217-1448tedv2i4.986>. Acesso em: 16 de set 2019.

## A INSERÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFORMAL: UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA DE ADOLESCENTES DE CARUARU-PE<sup>1</sup>

Clara Raquel Nascimento Silva <sup>2</sup>

Arquimedes Fernandes Monteiro de Melo <sup>3</sup>

### RESUMO

Educar para a cidadania exige uma concepção desse processo como algo que ultrapassa os limites de uma sala de aula. O processo de educar necessita de uma visão de que o indivíduo absorve elementos de todas as experiências que vivencia ao longo de sua vida, em todos os ambientes que frequenta. Dessa forma, a construção de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade exige mudanças em todos os ambientes que este frequenta, não apenas no ambiente escolar. Transmitir valores que o façam cumprir seus direitos e deveres não pode se dar a partir de uma visão de indivíduos mecânicos e sem capacidade crítica, mas de seres humanos potencialmente transformadores das realidades em que vivem. Dessa forma, a partir de uma pesquisa de campo, foram coletados dados de adolescentes da cidade de Caruaru-PE buscando-se verificar qual o entendimento que estes têm de seu papel como cidadão ou se sequer se julgam como sujeitos de direitos e deveres e não apenas mercedores de prestações positivas por parte do Estado. O que se observou foram indivíduos com potencial criticidade, mas um número ainda pequeno de cidadãos que se entendem como responsáveis por mudar a realidade em que vivem. O que lhe é transmitido a partir do processo educativo ainda é carente em construir juntamente com esses educandos a noção de cidadania a partir do dever de transformação da realidade.

**Palavras-chave:** Educação para cidadania, Educação informal, Direitos humanos, Educação transformadora.

### 1. INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade mais igualitária e cada vez mais edificada em princípios que prezem pela valorização de cada indivíduo como ser humano pode ser alcançada por vários caminhos, entre os quais dois podem ser citados. Uma via externa ao indivíduo, como a composição de tribunais internacionais e investimento na coercitividade de legislações internas; e um segundo caminho é aquele que busca por transformar o indivíduo

<sup>1</sup> Artigo resultado de projeto de pesquisa desenvolvido entre 2018 e 2019 na cidade de Caruaru-PE.

<sup>2</sup> Graduanda de Direito do Centro Universitário Tabosa de Almeida ASCES UNITA, [clararaquelnascimento22@gmail.com](mailto:clararaquelnascimento22@gmail.com)

<sup>3</sup> Professor orientador: Dr. Arquimedes Fernandes Monteiro de Melo, ASCES UNITA, [arquimedesmelo@asc.es.edu.br](mailto:arquimedesmelo@asc.es.edu.br)

no seu íntimo. A este não é suficiente e, pode-se dizer ineficaz, estar ciente da ameaça de uma sanção para que possa cumprir uma norma ou um valor do contexto em que vive. Quando se compreende o sentido e a importância de determinada regra que tem por objetivo protegê-lo e os demais que o rodeiam, se cumpre a norma não por ameaças de privações, mas pela devida compreensão da relevância daquilo que se segue e, através de um sistema democrático, se exerce a participação na elaboração de tais ditames.

No intuito de conscientizar, um caminho arriscado que se pode seguir, beirando até o intento de dominação de massas, é conceber a educação a partir de uma ideia de sujeitos passivos no processo de educação. Educar para obediência. No entanto, educar não se resume a um ato de depósito de conhecimento, mas sim de um trabalho em conjunto, em que o educando é aluno e professor e entendido como um sujeito sempre inacabado, que está sempre em processo de aprendizagem.

Dessa forma, como educar e transmitir valores que embasam uma sociedade mais justa e igualitária? Uma das respostas trazidas por este trabalho discorre sobre a educação, com a transmissão de valores e construção de conhecimento juntamente com o aluno em todas as dimensões de seu processo educativo. (FREIRE, 1987). Entender a educação como um método que ultrapassa os limites de uma escola é entender que há muitos professores e assuntos sendo passados ao mesmo tempo e, muitas vezes, entrando em conflito.

No mesmo sentido, ao se entender o papel da educação como essencial para a formação de cidadãos com capacidade de criticar e transformar as realidades em que estão inseridos, buscou-se por entender qual a realidade dos adolescentes da cidade de Caruaru e o que estes entendem por cidadania. Fundamentando-se nos conceitos trazidos pela doutrina e pela Constituição Federal de 1988, buscou-se por delimitar os significados atribuídos ao fato de serem cidadãos e até que ponto estes se compreendem como sujeitos de direitos e deveres. Partindo-se de que cidadania engloba tanto direitos como deveres, buscou-se extrair se ambos os aspectos estavam presentes nos conceitos apresentados pelos entrevistados.

O que se observou a partir das entrevistas realizadas foi que o referido conceito ainda resta prejudicado, tendo a amostra apresentado divergências quanto ao seu papel dentro da sociedade de transformador da realidade, muito se notou quanto a ausência de forças para tanto. O que levanta o questionamento sobre a eficácia da educação de que estão sendo sujeitos. Verificou-se ainda o quanto isto reflete na realidade em que estão inseridos dentro da

escola, pois a classificavam como um local repleto de deficiências, mas a partir da visão passiva de aluno não viam qualquer possibilidade de mudança por parte da instituição ou deles mesmos. Ao mesmo tempo em que apontavam os problemas de suas escolas e seus bairros, relatavam de forma apática o que poderiam fazer para mudar, pontuando na maioria dos casos, uma ação externa, governamental, para resolução dos problemas. Outro ponto interessante observado foram os sinais de depredação encontrados em todas as 12 escolas visitadas, os quais, conforme relatos dos alunos e funcionários, são causados pela população ao redor e pelos próprios alunos. Seguindo a linha apresentada, buscou-se relatar quais as realidades que ensinavam e transmitiam valores para os adolescentes fora do ambiente escolar, ou seja, em seus bairros, dentro de suas casas a partir do contato com famílias, amigos e vizinhos.

Por fim, depreende-se que o processo de educação ainda carece de evolução para transitar de uma educação depositária de conhecimentos em um aluno apático, dentro e fora da escola, para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu potencial transformador e de seu dever cívico de participação em sociedade. Dessa forma, a partir de uma visão de que educação não é sistematizada e limitada dentro de uma escola e que os indivíduos estão sempre em processo de aprendizagem ao longo de sua vida, faz-se necessário atentar para a formação que está sendo dada aos cidadãos de hoje, como forma de buscar pela efetividade na transformação e construção de uma sociedade mais igualitária.

## **2. METODOLOGIA**

A partir da leitura de artigos e livros da doutrina, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para coletar teorias a serem aplicadas numa pesquisa quali-quantitativa. Foram entrevistados 469 adolescentes na faixa etária entre 12 e 18 anos completos, durante os meses de dezembro de 2018 e junho de 2019 a partir de um questionário de conformidade, sendo cada entrevista realizada pelo pesquisador e o questionário preenchido pelo mesmo por meio das respostas fornecidas pelos entrevistados. Os dados foram analisados por tabulação e seus resultados apresentados através de gráficos. Foram visitadas 12 escolas, sendo em cada uma delas, entrevistados 39 adolescentes.

Diante de uma pesquisa de campo envolvendo seres humanos, tal pesquisa passou por aprovação dos Comitês Científico e de Ética da Instituição de Ensino ASCES UNITA, sendo avaliados todos os possíveis riscos que a pesquisa poderia trazer aos envolvidos. Para a realização da mesma, foi solicitada aprovação da Secretarias de Educação e de Direitos Humanos do Município, de forma que toda a coleta de dados esteve sob o aval e ciência do poder público. Saliente-se ainda que a coleta de dados com os adolescentes foi feita de forma anônima, sem a identificação pessoal de nenhum dos envolvidos, sendo estes identificados apenas por números, e sempre com a presença de um representante da instituição de ensino com atenção a não prejudicar o funcionamento da escola.

### **3. DESENVOLVIMENTO**

#### **3.1 A inserção de direitos humanos na educação para além das portas das escolas**

Aquilo que se entende por educação vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, evoluindo o conceito para uma abrangência dos mais diversos espaços e processos onde ocorre a aprendizagem. (JÚNIOR, 2005) Educar não se resume ao fato de passar um determinado conhecimento de uma geração à outra, mas concebe uma ideia de que aquele que é sujeito da educação é também desta protagonista. (FREIRE, 1987) Tal processo exige do educador a compreensão de que educar não é um ato de depósito de conhecimento em um ser apático e sem capacidade crítica. De forma diametralmente oposta, educar é dar ao indivíduo capacidade de refletir sobre sua própria realidade, de criticar o conhecimento que adquirido e principalmente de se tornar um agente transformador. (FREIRE, 1996). A partir de tal entendimento, pode-se falar em duas espécies de educação, quais sejam educação formal e educação não-formal.

Educar é um processo que ultrapassa as fronteiras da sala de aula, ao se compreender que as pessoas absorvem ideias e ensinamentos das mais variadas fontes e a partir de diversos professores. Cabe pontuar também que, conforme leciona Paulo Freire, o ser humano deve ser concebido como um sujeito sempre inacabado, ou seja, em constante evolução e aprendizado (FREIRE, 1987). Dessa forma, todas as experiências vivenciadas ao longo da vida, tem por



consequência ensinar algo novo ou desconstruir ideias antigas e, por sua vez, o sujeito deste processo, tem papel ativo ao ser educado como agente transformador do conhecimento.

Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança. (GADOTTI, 2005)

Delimitar o espaço onde se desenvolve a educação não formal não é tarefa fácil, visto que no momento em que se amplia para fora dos espaços físicos de uma escola, a partir da contradição com a educação formal, todos os locais externos a esta se tornam locais de aprendizado. (GADOTTI, 2005) Embora um pouco caótico de se afirmar, é justamente o que se defende no presente trabalho: todos os espaços de uma cidade são cenários aptos a educar o indivíduo e todos os que o rodeiam tem algo a lhe ensinar.

Portanto, ao se discutir sobre valores originários de direitos humanos e o ensino destes, é necessário entender que tais conhecimentos são passados não apenas pelo conteúdo programático e organizado em uma sala de aula, mas também pelas experiências vivenciadas pelo indivíduo. Ressalta-se a necessidade de aliar as experiências a favor da construção do conhecimento. Educar para a paz, para a construção de cidadãos capazes de trabalhar para a edificação de uma sociedade mais igualitária perpassa por uma educação em conjunto com todos os professores envolvidos na formação dos sujeitos transformadores.

### **3.2 Cidadania, direitos e deveres no mesmo patamar de responsabilidade**

O termo cidadania advém do termo cidade, compreendendo aquele que ali reside e que tem direito de participação política. Contudo, tal conceito, originalmente da Grécia antiga, apesar de revolucionário para o contexto em que surge, acabava por excluir determinados grupos de pessoas. Apesar de garantir direitos a todos os cidadãos, não incluía todos os indivíduos ali existentes, porque nem todos eram considerados de fato cidadãos, a exemplo de escravos e, em alguns casos, mulheres (JÚNIOR, 2005). Outro conceito, até hoje utilizado, é o trazido por Hannah Arendt quando esta o define como “o direito a ter direitos”. Em contraponto com a definição anterior, a autora defende que cidadania como pertencimento, fruto da discussão da realidade daquelas que, em decorrência de conflitos em

seus países perdiam a nacionalidade e portanto, se encontravam num limbo supostamente sem um povo a que pertencessem. Diante disso, a autora defende que ser cidadão é ter fazer jus aos direitos garantidos a todos, ou seja, sem excluir qualquer grupo pelo motivo que seja.

A cidadania é também uma das formas de exercício da soberania popular, aquela responsável por legitimar o poder constituinte derivado, que por sua vez, sempre deve se reportar ao povo, como aquele que lhe concedeu o poder. Ou seja, os cidadãos conferem o poder por meio da representatividade a um grupo eleito que exercerá a vontade Estatal, não o contrário. O povo que detém o poder, exercido através da cidadania, que por sua vez, consiste na participação nas demandas estatais. *A cidadania carrega a percepção de liberdade.* (JÚNIOR, 2005)

Dessa forma, o exercício de cidadania alia as duas percepções aqui trazidas: o direito de ter direitos e a participação ativa na vida do Estado, havendo portanto, direitos e deveres para aquelas que a exercem, sendo o voto apenas uma das variadas expressões deste direito e dever de participação.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de tais explanações, a presente pesquisa buscou por extrair de seus entrevistados quais os conceitos que estes atribuem ao exercício de cidadania, buscando relacionar tais definições aos elementos formadores da educação formal e não formal a que estes foram expostos. Pretendendo-se explorar os fatores educadores a que foram expostos os entrevistados, foram feitas perguntas em que se buscava entender o perfil dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro ponto que caracteriza este perfil é o número de adolescentes que têm contato dentro de sua realidade de casa com alguém que não concluiu seus estudos regulares, representando **89, 1%** dos entrevistados. Tal fato reflete na importância que estes atribuem ao ensino regular, como forma de inserção no mercado de trabalho e, como muitos respondiam para “ser alguém na vida”, relatando os exemplos que encontram em suas famílias de dificuldades no momento de busca por emprego devido à falta de qualificação, refletindo assim a educação recebida em casa sobre o valor a ser dado ao ensino escolar com base nas experiências vivenciadas pela família. Dessa forma, quando perguntados sobre a importância

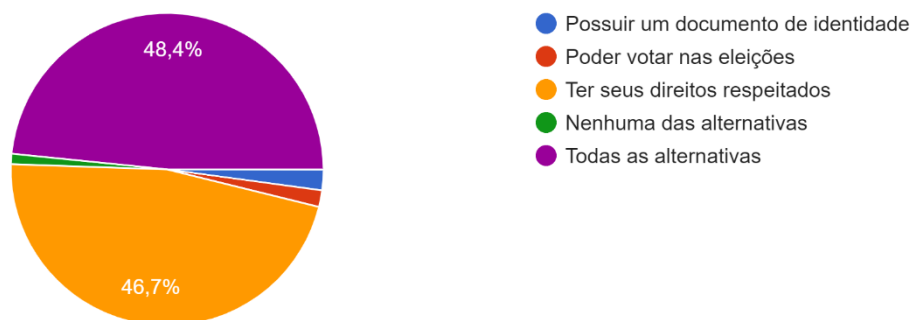
que a escola representa em sua vida, os entrevistados respondem conforme o gráfico abaixo, caracterizando-a como uma de suas principais prioridades. Apesar de não incluída nas estatísticas, o que se notou nas respostas coletadas foi a relação entre a importância da escola e a necessidade do diploma para terem maiores oportunidades de emprego. A visão de educação como instrumento de liberdade e de construção de agentes transformadores da realidade se apresentou como subsidiária, quando não inexistente, à necessidade de sobrevivência a partir da entrada no mercado de trabalho.

Gráfico 1 – “Qual a importância da escola para você?”



A partir de um estudo e de contato com os estudantes, foram formuladas alternativas para perguntas objetivas que mais se assemelhassem ao vocábulo utilizado pelos entrevistados, de forma que estes respondessem de acordo com o que compreendiam por cidadania e, caso não entendessem por nenhuma das opções, respondessem com a resposta que lhe parecesse cabível.

Gráfico 2: “O que você entende por ser cidadão?”

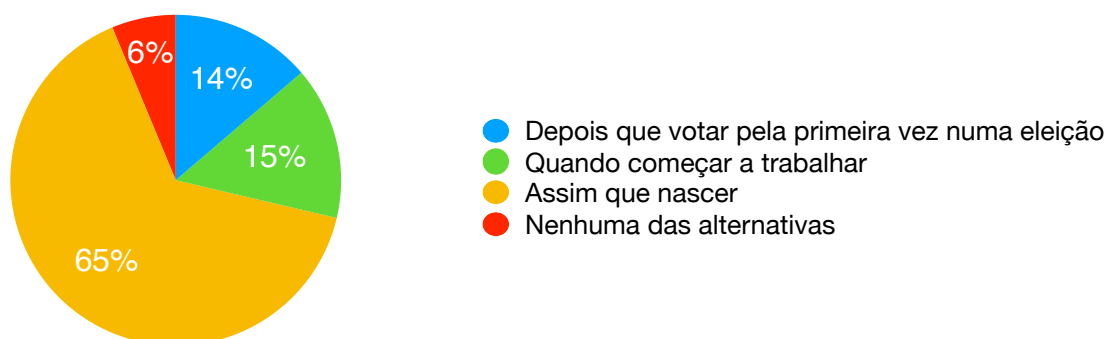


Assim, foram perguntados, num primeiro momento sobre o conceito de ser cidadão e posteriormente sobre o momento em que cada indivíduo adquiria o status de

cidadão. Quanto ao primeiro quesito, as respostas foram variadas, no entanto, das cinco alternativas propostas, os entrevistados se concentraram em duas delas mais abrangentes no conceito. Interessante notar que 47% dos entrevistados responderam por “ter direitos” e aliada a sua resposta pela assertivas acrescentavam que o Estado tinha o dever de fornecer o que as pessoas precisavam, a exemplo de educação, relacionando inclusive com a estrutura das escola em que estavam, que, vale salientar, apresentavam as mais variadas deficiências. Ainda ao responder tal pergunta, estes relatavam demais problemas que enfrentavam em seus bairros, como falta de saneamento básico, conforme gráfico 3, dificuldade ou ausência de transporte público, entre outros.

Quando se perguntou sobre o momento em que cada um se tornava cidadão, embora em número menos expressivo, chama-se atenção para as respostas fornecidas sobre a relação da cidadania com o ingresso no mercado de trabalho. O conceito de “ser alguém na vida” se torna mais forte, sujeitando o valor do indivíduo à sua utilidade no mercado capitalista, contudo, tal inserção em nenhum momento foi associada a qualquer formação além do diploma escolar. Vale salientar também que a alternativa que relaciona o status de cidadão ao nascimento era sempre associada ao registro a partir da Certidão de Nascimento, sendo esta condição essencial para a condição de cidadão. Uma resposta curiosa dada por um número expressivo dos adolescentes que não encaixavam seu conceito em nenhuma das alternativas, foi a de que a cidadania estava associada à consciência de ser cidadão. Ou seja, só era cidadão aquele que tinha o discernimento suficiente, excluindo assim crianças muito pequenas e aqueles que não tenham saúde mental.

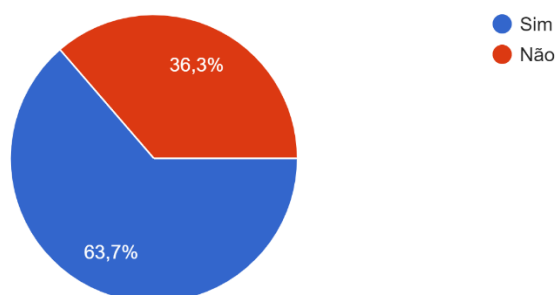
Gráfico 3: “Qual o momento em que você se torna cidadão?”



Por fim, um último dado é importante contrapor com os aqui apresentados. Ao final da entrevista, o pesquisador dirigia ao adolescente uma pergunta quanto ao seu potencial de mudança na cidade, ao qual este deveria responder de forma positiva ou

negativa e fazer as considerações que julgasse importantes. Apesar de uma maioria responder as demais perguntas sobre as realidades de sua escola e bairros como algo aparentemente sem solução, verificou-se uma intenção por mobilização. Os que responderam de forma positiva, acrescentavam que o simples fato de não contribuírem com aquilo que danificava algo da cidadã era uma forma de mudança, havendo ainda respostas de ordem prática, que traziam soluções concretas para os problemas narrados. Embora em número ainda preocupante, 63,7% dos entrevistados veem em si mesmos potencial para mudança, embora não vejam tal fato como uma responsabilidade.

Gráfico 4: “ Você acredita que pode mudar algumas das realidades que discutimos ?”



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o processo de educação de um indivíduo possui envolvimento de diversos atores, tendo diversos professores e alunos envolvidos. Ao se observar o processo de educação, a sala de aula abrange também a sala de estar de casa, a rua em que a criança atravessa a rua e todos os demais com quem esta se relaciona durante toda sua vida. Não há um fim ao processo de educação, porque o ser humano é um sujeito sempre inconcluso, que está em constante mudança e evolução.

Contudo, educar agentes transformadores, embora discussão antiga, é ainda muito necessária, visto que, como apontado no presente trabalho, a noção de cidadania, como agentes transformadores e sujeitos ativos da vida estatal ainda carece de fortalecimento. Observou-se um esforço da escola, como instituição de ensino, em conscientizar e formar

futuros adultos conscientes de seus deveres, contudo, uma contradição com os demais professores que estes adolescentes encontram ao longo da vida lhe apresentam uma noção de cidadania mais apática e passiva diante das realidades que encontram.

Por fim, interessante reforçar o ímpeto de mudança, embora apenas futura, que os entrevistados apontam ao final da entrevista, se mostrando esperançosos com o que possam vir a construir diante de circunstâncias diversas daquelas em que se encontram. Nota-se assim o poder, embora ainda não tão desenvolvido, que cada entrevistado apresentou, revelando a importância de persistir no estudo dos elementos que contribuem e influenciam no processo de educação para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Edição. Rio de Janeiro –RJ, Paz e Terra: 1987.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**, 25ª Edição, São Paulo –SP, Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir, **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?**, Institut International des droits de l'enfant (IDE), Sion (Suisse), 12 au 22 octobre 2005.

JÚNIOR, Paulo, **Cidadania**, Revista os Tribunais, vol. 839, 2005, p. 723-735.

LAZZARINI, Avaro, **Cidadania e Direitos Humanos**, Revista do Instituto de Advogados de São Paulo, vol. 6/2000, p. 31-40.

KRUPPA, Sonia, **Sociologia da Educação**, 1ª Edição. São Paulo –SP, Cortez, 1994.

CANDAU, Vera, SCAVINO, Susana, **Educação em direitos humanos e formação de educadores**, Revista Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

## O ENSINO BÁSICO NA CONTRAMÃO DA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Driely Xavier de Holanda<sup>1</sup>  
Suelídia Maria Calaça<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para o debate a cerca das políticas públicas voltadas para o acesso de jovens oriundos de classes populares ao ensino superior. Para tanto, aqui abordaremos a educação como um direito do cidadão e dever do Estado, nos deteremos a discutir relação dos jovens de origem popular e o acesso à universidade, buscado compreender qual o papel das políticas públicas nessa relação. A discussão a cerca da qualidade do ensino e a educação ofertada no Brasil, desde muito cedo aponta falhas, falta de investimento, falta de formação dos educadores, alunos sem limites e tantos outros problemas são apontados por estudiosos e pesquisadores. Nossa preocupação não se estende ao real culpado dessa falta de qualidade, mas sim aos impactos dessa no acesso ao ensino superior. Além disso, buscamos fazer uma reflexão sobre a cruel contradição a qual tem por lado a evolução significativa das políticas públicas do acesso ao ensino superior e por outro o resultado negativo do ensino básico que acaba impedindo o acesso de jovens de origem popular a essas políticas públicas voltadas ao médio por parte dos estudantes de origem popular. O que percebemos nas análises bibliográficas foi a necessidade emergente que acompanha a educação básica ao longo de sua história, porém não finda sua negatividade impedindo o desenvolvimento positivo desse público no ENEM, o que significa afirmar que, se não houver o melhoramento da educação básica os estudantes de origem popular não terão um bom desempenho na prova do ENEM. Isto implica que eles não terão acesso as políticas publicas de acesso ao ensino superior, uma vez, que o ENEM é a chave para estas. A metodologia empregada para o desenvolvimento da discussão tem um caráter bibliográfico, pois levantamos dados apresentados pelo Censo Escolar 2017 do ensino básico.

**Palavras chave:** POLÍTICAS PÚBLICAS.DIREITOS HUMANOS. ACESSO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR. ENEM.EDUCAÇÃO BÁSICA

---

<sup>1</sup> Graduada em letras português, especialista em Educação do Campo e mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba. drielyxavier@hotmail.com;

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. sueluc88@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O direito a educação no Brasil deu-se das lutas e conquistas democráticas ao longo de sua própria história enquanto nação. Porém, tanto quanto um direito, a educação é um dever - dever do Estado, e, como tal, está constitucionalmente tratada como uma obrigação que deve ser respeitada e protegida.

A garantia desse direito se dá na maioria das vezes de forma muito precária, isso quando analisamos a modalidade da educação básica no Brasil. São muitas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das redes públicas de ensino, tal precarização amplia o espaço existente entre os estudantes de classes populares e o ensino superior, uma vez que a falta de qualidade constatada na educação pública fornecida pelo estado evidencia a falda de compromisso do poder público para .

O objetivo desse artigo é o de contribuir para o debate acerca da expansão da educação superior brasileira, tendo como mote analítico as políticas de inclusão implementada nas últimas décadas. Para tanto, aqui abordaremos a educação como um direito do cidadão e dever do Estado, nos deteremos a discutir a relação dos jovens de origem popular e o acesso à universidade, buscado compreender qual o papel das políticas públicas nessa relação.

Dessa forma, contextualizaremos a travessia que vem fazendo o acesso ao ensino superior de jovens de origem popular na última década. Um percurso instigante para a pesquisa e a reflexão teórica, para políticas públicas e a ação educativa.

Vale ressaltarmos que por muito tempo se pensou em educação superior como um bem voltado apenas para elite. Nesse sentido, as classes populares pouco acessavam essa modalidade de ensino .No entanto, tal pensamento foi desconstruído ao longo da história da educação na última década com a criação de políticas e programas, tais como: Programa Universidade para Todos, conhecido por PROUNI, e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema esse que tem o papel de sistematizar todos os esforços para integração dos objetivos propostos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Rede Pública Federal (REUNI), além das ações afirmativas voltadas ao acesso dos jovens à educação superior no país.

Portanto, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de debater primeiro a melhoria da educação Básica e em seguida o acesso de classes populares ao ensino superior, pois compreendemos que a segunda replica o resultado da primeira, ou seja, se houvesse investimento a ponto de garantir a qualidade na educação básica da qual são egressas as



classes populares, certamente teríamos mais pessoas dessas classes inseridas no ensino superior.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa tem um caráter bibliográfico, na qual serão levantados os dados do Censo Escolar 2017 do ensino básico e superior necessários para embasar as discussões. Posteriormente será elaborada uma pesquisa qualitativa com caráter interpretativista com base documental, nos quais os dados coletados durante a análise nos documentos oficiais serão aprofundados e comentados, segundo os referenciais teóricos que tratam das abordagens discutidas. Discutiremos a luz do presente artigo é composto pelos seguintes tópicos: Introdução, o jovem de origem popular e o acesso ao ensino superior, o trajeto das políticas públicas de acesso ao ensino superior e o ingresso de jovens oriundos das classes populares ao ensino superior, o desafio para a melhoria da educação básica e o acesso ao ensino superior, Considerações finais e referências bibliográficas.

## **DESENVOLVIMENTO**

A discussão acerca da qualidade do ensino e a educação ofertada no Brasil, desde muito cedo aponta falhas, falta de investimento, falta de formação dos educadores, alunos sem limites e tantos outros problemas são apontados por estudiosos e pesquisadores. Nossa preocupação não se estende ao real culpado dessa falta de qualidade, mas sim aos impactos dessa no acesso ao ensino superior.

É fato que as grandes avaliações a exemplo do Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), tem revelado que os estudantes da rede pública de ensino apresentam, em sua maioria, baixo desempenho nas habilidades avaliadas nesse exame. Tal condição recai, certamente sobre o acesso das classes populares no que tange a um bom resultado, o que implica muitas das vezes a não aptidão, do ponto de vista da nota, para o ingresso nas universidades públicas, instituições que apresentam os melhores resultados com relação a qualidade de ensino ofertado.

Tal fator contribui para que o fenômeno contrário ocorra, isto é, os estudantes de escolas públicas diante do baixo desempenho no resultado do ENEM acabam ficando fora das universidades públicas e migram para as faculdades particulares, enquanto que os estudantes

oriundos das escolas privadas acabem ingressando no ensino superior público, fenômeno que mostra a contra mão em que andam o ensino básico público e o ENEM, além de constatar a concretude da falta de qualidade do ensino básico e a emergente necessidade de melhoria na educação básica brasileira. Como podemos ver na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD) apresentada por GÓES & DUQUE, 2016:

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), a classe alta corresponde a 24,8% da população. Mas, nas universidades públicas, a classe alta ocupa 45,5% das vagas. Do outro lado dessa equação, as pessoas que estão hoje na classe baixa são 23,1% da população brasileira, mas apenas 8,4% da população universitária. (GÓES & DUQUE, 2016)

Constatamos pelos dados da PNAD, são poucos estudantes da universidade pública são de classes populares, nesse sentido percebemos a violação do direito a educação ofertado para uma pequena parcela da sociedade o que contribui diretamente para constatar o percurso contrário que causa o desencontro entre a escola pública e o ENEM. Tal fator contribui diretamente para a desigualdade social e amplia a ideia de uma sociedade organizada por pirâmides, como podemos ver a seguir:

As sociedades assemelham pirâmides em que os grupos sociais estão dispostos uns acima dos outros. Cada grupo ou camada procura assimilar as particularidades da camada adjacente superior e evitar as de camada inferior. O cume da pirâmide é constituído pela classe mais elevada, ideal a que aspiram, grau por grau, os demais grupos sociais [...] uma das características da classe social é, precisamente, a linguagem. Ela até classifica os indivíduos. (Neto, 1976, p. 92)

Percebemos que a preocupação não está voltada a educação emancipadora, mas intencionada se estabeleceu, e permanece até os dias atuais, em condições pré-capitalista. Tal noção de educação contribui diretamente para dados negativos vivenciado por jovens e adultos, que tanto almejam uma vaga no ensino superior. Nessa perspectiva, fica claro que a escola deixa de cumprir seu papel, o de preparar os alunos nessa modalidade para as provas do ENEM, o que seria minimamente esperado. Tampouco é possível perceber a evolução humana e social do sujeito que utiliza a escola como meio de desenvolvimento intelectual, em sua maioria, o único meio de interação social. como é possível perceber na afirmação a seguir:

Os dados indicam que o sistema brasileiro além de altamente excludente (cobre apenas uma pequena parcela dos jovens), é também assimétrico, estando marcado pela inversão na representatividade da população de acordo com o nível de renda; a minoria da população com os níveis mais elevados de renda

é predominante no ensino superior, enquanto a maior parte da população, com baixa renda, apresenta menor participação. Essa desigualdade no acesso aos níveis mais altos de escolaridade no Brasil é histórica. Desde que foi instituído em 1808, o ensino superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente. (MOURA, 2008, p.12)

Partindo desse problema é possível afirmarmos que muitas vezes os sonhos vão se distanciando de serem real, a desigualdade social alimenta a falta de oportunidades e o acesso ao ensino superior por parte de muitos jovens não conseguem ingressar nas universidades públicas e acabam se tornando mão-de-obra barata e desqualificada, como consequência a esse fato geramos sujeitos que se acham incapazes de ter um posicionamento crítico com relação aos problemas sociais que vivenciam em sua realidade e também incapazes de lutar contra a classe dominante, como diria Marx.

Portanto, o ingresso no ensino superior muitas vezes poucos alunos parece inviável para uma grande parcela dos estudantes, uma vez que a falta de qualidade e compromisso do Estado dão a nítida percepção de não estarem preparados para pleitear um vaga no ensino superior.

Porém, vale ressaltar que nas últimas décadas houveram mudanças com relação ao acesso no ensino superior. Podemos considerar que o crescimento se dá em virtude das políticas públicas voltadas para a extensão e oferta dessa modalidade, assim como é possível perceber no quadro a seguir:

**Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação**

Ano	Total	Públicas								Privadas	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

**Fonte: Censo da Educação Superior 2010/MEC**

Esses dados mostram a evolução do número de vagas ofertadas pelo estado. Vale ressaltarmos que essa condição, oferta e ampliação de vida modificam diretamente a evolução da própria sociedade do ponto de vista social, cultural, econômico e quebra com paradigmas históricos a exemplo da distância entre os sonhos e a realidades de vários jovens de origem populares, oriundos de comunidades carentes e de escolas públicas.

Os dados reafirmam ainda o princípio de equidade de oportunidades, acesso e melhoria do princípio da dignidade. Assim é possível afirmarmos que o crescente número de vagas carregou consigo o impulso para a entrada das classes menos favorecidas no ensino superior, ampliando a democratização do ensino que trouxe vários significados para sociedade, como podemos ver a seguir:

A democratização pode apresentar significados diferentes e peculiares para cada indivíduo. Portanto, estes significados são decorrentes da ideologia dos sujeitos e da forma como eles compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, a partir de 2003, observa-se que diversos programas foram implementados para colaborar com a chamada democratização da Educação Superior no país. De certa maneira, apesar dos limites encontrados, tais medidas representaram um avanço para este nível de educação. (MOURA,2008,p.11)

Nesse contexto, podemos afirmar que a educação Superior no Brasil ganha um novo impulso. Há a desconstrução de um ensino superior majoritariamente elitizado, voltado para

ricos, sem oportunidades de equidade, o que contribuí diretamente para a caracterização da mobilização do direito a educação superior, voltado para uma participação humanizadora e para Declaração de Direitos Humanos, a qual prevê a igualdade de direito para todos.

Vale salientar, que tal característica que perpassa a oferta de vagas no ensino superior, está amplamente ligada a luta, a resistência dos movimentos sociais, para garantir o acesso por meios de Políticas Públicas a fim de garantir a equidade de oportunidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A discussão acerca da qualidade do ensino e a educação ofertada no Brasil, desde muito cedo aponta falhas, falta de investimento, falta de formação dos educadores, alunos sem limites e tantos outros problemas são apontados por estudiosos e pesquisadores. Nossa preocupação não se estende ao real culpado dessa falta de qualidade, mas sim aos impactos dessa no acesso ao ensino superior.

É fato que as grandes avaliações a exemplo do Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), tem revelado que os estudantes da rede pública de ensino apresentam, em sua maioria, baixo desempenho nas habilidades avaliadas nesse exame. Tal condição recai, certamente sobre o acesso das classes populares no que tange a um bom resultado, o que implica muitas das vezes a não aptidão, do ponto de vista da nota, para o ingresso nas universidades públicas, instituições que apresentam os melhores resultados com relação a qualidade de ensino ofertado.

Tal fator contribui para que o fenômeno contrário ocorra, isto é, os estudantes de escolas públicas diante do baixo desempenho no resultado do ENEM acabam ficando fora das universidades públicas e migram para as faculdades particulares, enquanto que os estudantes oriundos das escolas privadas acabem ingressando no ensino superior público, fenômeno que mostra a contramão em que andam o ensino básico público e o ENEM, além de constatar a concretude da falta de qualidade do ensino básico e a emergente necessidade de melhoria na educação básica brasileira. Como podemos ver na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD) apresentada por GÓES & DUQUE, 2016:

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), a classe alta corresponde a 24,8% da população. Mas, nas universidades públicas, a classe alta ocupa 45,5% das vagas. Do outro lado dessa equação, as pessoas que estão hoje

na classe baixa são 23,1% da população brasileira, mas apenas 8,4% da população universitária. (GÓES & DUQUE, 2016)

Constatamos pelos dados da PNAD, são poucos estudantes da universidade pública são de classes populares, nesse sentido percebemos a violação do direito a educação ofertado para uma pequena parcela da sociedade o que contribui diretamente para constatar o percurso contrário que causa o desencontro entre a escola pública e o ENEM. Tal fator contribui diretamente para a desigualdade social e amplia a ideia de uma sociedade organizada por pirâmides, como podemos ver a seguir:

As sociedades assemelham pirâmides em que os grupos sociais estão dispostos uns acima dos outros. Cada grupo ou camada procura assimilar as particularidades da camada adjacente superior e evitar as de camada inferior. O cume da pirâmide é constituído pela classe mais elevada, ideal a que aspiram, grau por grau, os demais grupos sociais [...] uma das características da classe social é, precisamente, a linguagem. Ela até classifica os indivíduos. (Neto, 1976, p. 92)

Percebemos que a preocupação não está voltada a educação emancipadora, mas intencionada se estabeleceu, e permanece até os dias atuais, em condições pré-capitalista. Tal noção de educação contribui diretamente para dados negativos vivenciado por jovens e adultos, que tanto almejam uma vaga no ensino superior. Nessa perspectiva, fica claro que a escola deixa de cumprir seu papel, o de preparar os alunos nessa modalidade para as provas do ENEM, o que seria minimamente esperado. Tampouco é possível perceber a evolução humana e social do sujeito que utiliza a escola como meio de desenvolvimento intelectual, em sua maioria, o único meio de interação social. Como é possível perceber na afirmação a seguir:

Os dados indicam que o sistema brasileiro além de altamente excludente (cobre apenas uma pequena parcela dos jovens), é também assimétrico, estando marcado pela inversão na representatividade da população de acordo com o nível de renda; a minoria da população com os níveis mais elevados de renda é predominante no ensino superior, enquanto a maior parte da população, com baixa renda, apresenta menor participação. Essa desigualdade no acesso aos níveis mais altos de escolaridade no Brasil é histórica. Desde que foi instituído em 1808, o ensino superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente. (MOURA, 2008, p.12)

Partindo desse problema é possível afirmarmos que muitas vezes os sonhos vão se distanciando de serem real, a desigualdade social alimenta a falta de oportunidades e o acesso ao ensino superior por parte de muitos jovens não conseguem ingressar nas universidades públicas e acabam se tornando mão-de-obra barata e desqualificada, como consequência a esse fato geramos sujeitos que se acham incapazes de ter um posicionamento crítico com

relação aos problemas sociais que vivenciam em sua realidade e também incapazes de lutar contra a classe dominante, como diria Marx.

Portanto, o ingresso no ensino superior muitas vezes poucos alunos parece inviável para uma grande parcela dos estudantes, uma vez que a falta de qualidade e compromisso do Estado dão a nítida percepção de não estarem preparados para pleitear um vaga no ensino superior.

Porém, vale ressaltar que nas últimas décadas houveram mudanças com relação ao acesso no ensino superior. Podemos considerar que o crescimento se dá em virtude das políticas públicas voltadas para a extensão e oferta dessa modalidade, assim como é possível perceber no quadro a seguir:

**Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação**

Ano	Total	Públicas								Privadas	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

**Fonte: Censo da Educação Superior 2010/MEC**

Esses dados mostram a evolução do número de vagas ofertadas pelo estado. Vale ressaltarmos que essa condição, oferta e ampliação de vida modificam diretamente a evolução da própria sociedade do ponto de vista social, cultural, econômico e quebra com paradigmas históricos a exemplo da distância entre os sonhos e a realidades de vários jovens de origem populares, oriundos de comunidades carentes e de escolas públicas.

Os dados reafirmam ainda o princípio de equidade de oportunidades, acesso e melhoria do princípio da dignidade. Assim é possível afirmarmos que o crescente número de vagas

carregou consigo o impulso para a entrada das classes menos favorecidas no ensino superior, ampliando a democratização do ensino que trouxe vários significados para sociedade, como podemos ver a seguir:

A democratização pode apresentar significados diferentes e peculiares para cada indivíduo. Portanto, estes significados são decorrentes da ideologia dos sujeitos e da forma como eles compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, a partir de 2003, observa-se que diversos programas foram implementados para colaborar com a chamada democratização da Educação Superior no país. De certa maneira, apesar dos limites encontrados, tais medidas representaram um avanço para este nível de educação. (MOURA,2008, p.11)

Nesse contexto, podemos afirmar que a educação Superior no Brasil ganha um novo impulso. Há a desconstrução de um ensino superior majoritariamente elitizado, voltado para ricos, sem oportunidades de equidade, o que contribuí diretamente para a caracterização da mobilização do direito a educação superior, voltado para uma participação humanizadora e para Declaração de Direitos Humanos, a qual prevê a igualdade de direito para todos.

Vale salientar, que tal característica que perpassa a oferta de vagas no ensino superior, está amplamente ligada a luta, a resistência dos movimentos sociais, para garantir o acesso por meios de Políticas Públicas a fim de garantir a equidade de oportunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da discussão apresentada, vimos uma evolução considerável no que tange as oportunidades ofertadas no ensino superior. Percebemos o eficiente papel do Estado com relação à criação e aplicação de políticas públicas em função da oferta de ensino superior a classes populares.

Os dados do censo da educação superior mostraram a linha do tempo do programa de matrículas e ofertas em universidades públicas e privadas. Além disso, refletimos sobre o contexto e o surgimento de políticas como PROUNI, FIEIS, SISU e REUNI e suas contribuições no ingresso de jovens no ensino superior.

No entanto constatamos, que poucos alunos de origem popular conseguem estar aptos para usufruírem das políticas públicas voltadas ao ensino superior, por serem vítima do sucateamento e da negligência vivenciada por eles da rede públicas. Fica claro que na maioria



das vezes os alunos migram para as faculdades privadas diante do desapontamento com o resultado no ENEM, meio mais utilizado como acesso das instituições públicas e privadas no Brasil.

Diante de tudo que foi exposto e discutido até aqui, consideramos que mesmo diante do avanço de políticas públicas que favorecem o ingresso de classes populares a universidade, faz necessário investimento com relação à qualidade ofertada pela escola pública. É emergente a melhoria para da educação básica no Brasil, além de tudo, é a educação pública receba mais atenção por parte do estado, ofertando meio para o acesso e a permanência dos jovens primeiro na escola pública, que certamente esses estarão aptos para ingressarem no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ASSOS, G. de O. **Educação superior e reprodução das desigualdades sociais.**

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública. Polêmicas do nosso tempo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. BALEEIRO, Aliomar. Limitações constitucionais ao poder de tributar. Atualizado por Misabel Abreu Machado Derzi. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

BARROS. Aparecida da Silva Xavier . **EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES.** Disponível: Acesso em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>

BAUMAN, Z. **Em busca da política.** Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2000.

Bernheim, Carlos Tünnermann e Chauí, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília: Unesco, 2008. 44p. Ed.2004/WS/11.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política.** A filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos direitos humanos.** Disponível em: . Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Direito administrativo e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002 FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. O direito de antena em face do direito ambiental no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2000.



CARVALHO, C. H. A. O **PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior**. Campinas, Educ. & Soc, v. 27, n. 96, especial, outubro, p. 979-1000, 2006b. Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2019.

Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2012a. Disponível em: . Acesso em: 9 out. 2012 BRUNNER, J. Educación y Globalización. In: Educação Brasileira. Brasília, DF. 1997.

Censo da educação superior: 2017 – resumo técnico. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018a. Disponível em: .  
<https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>

## **POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE SOCIAL: desafios das políticas públicas em educação e efetivação dos direitos humanos no Projeto Político Pedagógico de uma escola pública**

Zélia Maria Melo de Lima Santos <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Problematiza-se neste artigo a política educacional no contexto da diversidade social perpassando pelos desafios das políticas públicas em educação e efetivação dos direitos humanos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Pública da cidade de Limoeiro/PE/Brasil. Busca-se mostrar a qualidade social da educação escolar a partir da análise da sua institucionalidade no marco normativo educacional instituído após a Constituição Federal de 1988 (CF), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O problema que orienta a reflexão nesse estudo é a verificação das políticas públicas para a educação em Direitos Humanos no PPP da referida escola, procurando perceber se existe um alinhamento do trabalho da diversidade na teoria e na prática no cotidiano da unidade escolar. Pesquisa de natureza bibliográfica e documental com abordagem de cunho qualitativo. Os resultados demonstram que a Escola é uma Unidade de Ensino onde prevalece uma gestão democrática e cidadã, favorecendo a presença de elementos de Educação em Direitos Humanos no seu PPP. Assim, concebe-se a Educação em Direitos Humanos indispensável à formação de agentes capazes de potencializar o espaço escolar como um local de proteção social, acrescentando-se que todos que fazem o ambiente educacional devem assumir uma identidade capaz de tornar a escola um local de garantias de direitos.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Diversidade Social, Educação em Direitos Humanos e Projeto Político Pedagógico.

### **INTRODUÇÃO**

A abordagem histórica do contexto educacional do Brasil nas últimas décadas tem sido importante no sentido de compreender as atuais políticas públicas educacionais e os efeitos que as mesmas geram na educação.

Considerando a educação um direito do indivíduo e dever do Estado, deve estar na essência das políticas públicas garantindo de certa forma, a qualidade social na consolidação da garantia constitucional de que a educação deve ser um direito de todos, dever do Estado e da família, além de promover e incentivar a colaboração da sociedade visando o pleno exercício da cidadania.

Torna-se importante falar das políticas educacionais e os impactos que as mesmas geram no desenvolvimento social do país. Dessa forma, é interessante que se pense educação

---

<sup>1</sup> Faculdade Luso Brasileira (FALUB). E-mail: zeliammelo@hotmail.com

na perspectiva da educação em Direitos Humanos, ou seja, uma educação que respeite os direitos dos envolvidos no processo educativo. Essa atitude é fundamental para que os Direitos Humanos deixem de ser discurso e se materialize nas ações dos contextos escolares como práticas diárias e efetivas.

O presente artigo busca mostrar a qualidade social da educação escolar a partir da análise da sua institucionalidade no marco normativo educacional instituído após a Constituição Federal de 1988 (CF), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O problema que orienta a reflexão nesse estudo é a verificação das políticas públicas para a educação em Direitos Humanos no PPP da referida escola, procurando perceber se existe um alinhamento do trabalho da diversidade na teoria e na prática no cotidiano da unidade escolar.

Para tanto, far-se-á uso do método qualitativo ao analisar os documentos das políticas públicas e os dados da pesquisa empírica. A análise dará ênfase à constituição dessas políticas e as possibilidades de uma prática voltada para a educação em direitos humanos na instituição escolar.

O estudo se justifica por sua relevância no atual contexto social e escolar. Aborda-se questões como as implicações das políticas da educação em direitos humanos para as instituições públicas de ensino.

O objetivo desse trabalho é, perceber se existe um alinhamento da educação em direitos humanos e o PPP da referida escola, como um caminho possível para garantir não apenas o acesso, mas a permanência do educando num ambiente saudável e acolhedor da diversidade, que preze por uma educação de qualidade social.

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos torna-se indispensável à formação de agentes capazes de potencializar o espaço escolar como um local de proteção social e de garantias de direitos.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e para atender aos objetivos deste estudo, foi analisado o PPP de uma escola da rede pública estadual da cidade de Limoeiro/PE.

Buscou-se perceber se existem garantias de ações em Educação em Direitos Humanos no projeto político pedagógico da referida unidade escolar com referência à diversidade.

Para tato, foram propostos três âmbitos de análise que levam em conta simultaneamente elementos centrais do PPP e que se relacionam ao desenvolvimento da EDH, a saber: princípios e concepções de educação; currículo e participação democrática. Cada um dos âmbitos visa identificar se elementos relacionados à EDH estão ausentes, se são apenas mencionados ou se destacam de maneira propositiva, por meio de ações planejadas.

Além disso, utilizou-se como referência ações recomendadas pelos principais documentos que norteiam a Educação em Direitos Humanos no país como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos – Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e o Projeto Político Pedagógico da Escola.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE SOCIAL**

As políticas educacionais voltadas para a diversidade se justificam pelo multiculturalismo, ou seja, as distintas origens devem ser observadas e o alunos incluídos, tendo em vista a contenção ou melhoria das relações entre raças, de características específicas de grupos humanos num contexto de reparação e inclusão social, numa ideia de compensação da supressão histórica de oportunidades (GARCIA, 2010, p. 451). Assim, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa, tendo como foco central os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos.

O bem comum, a construção da identidade nacional, o compromisso com projetos sociais coletivos como a Nação e a classe social, a preocupação com a ordem e a segurança territorial e ideológica são aspectos pouco enfatizados na ordem do discurso das políticas educacionais de nosso tempo (GARCIA, 2010, p. 453). Assim, as disparidades sociais, econômicas e educacionais, a exclusão e a marginalização de alguns indivíduos ou grupos sociais são alguns dos aspectos que levam o Estado a elaborar as políticas públicas de reparação, que são direcionadas a grupos distintos e com claros objetivos de diminuir ou mesmo superar décadas de desigualdade.

No entanto, muitas dessas políticas não levam em consideração as características e especificidades dos grupos vulneráveis, tornando-se assim ineficiente e não atendendo ao propósito para o qual foi criada.

## **DIVERSIDADE RELIGIOSA**

As diferentes expressões religiosas devem ser consideradas na escola, especialmente na escola pública. Em vista disso, para melhor entender este novo universo conceitual e de conteúdo, Silva (2004) esclarece dizendo:

Ensino de religiões, estudo de diversidades, exercícios de alteridade: estes sim podem ser conteúdos trabalhados na escola pública. Da mesma forma que o professor de literatura faz referência a diversas escolas literárias; da mesma forma que o professor de História enfatiza diversos povos, assim o ensino de religiões deve enfatizar diversas expressões religiosas, considerando que as religiões fazem parte da aventura humana (SILVA, p. 140, 2004).

A escola precisa valorizar os fenômenos religiosos como patrimônio cultural e histórico, buscando discutir princípios, valores, diferenças, tendo em vista a compreensão do outro, procurando trabalhar esses conceitos de forma que os educandos assumam uma postura ética e cidadã na sociedade, assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 33º, onde afirma que:

o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu art. XVIII, onde diz que:

toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular (NACÕES UNIDAS, 1948).

Outra legislação importantíssima que é o caso da Constituição Brasileira (1988) em seu art. 5º, inciso VI diz:

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 as suas liturgias (BRASIL, p. 5, 1998).

Assim, é importante o trabalho pedagógico nas escolas cuja finalidade deve ser o respeito às diversas crenças religiosas.

## **DIVERSIDADE DE GÊNERO**

A sociedade contemporânea é pluralista, onde o respeito à individualidade e o direito de expressão são direitos importantes na vida das pessoas. Assim, a escola pública deve ser o espaço das liberdades democráticas.

Segundo Gomes (1998, p.116) “entre preconceitos e discriminações, cabe à escola pública o importante papel de proporcionar a seus alunos um modelo de tolerância a ser aplicado na sociedade.” Em vista disso, o trabalho escolar deve versar sobre questões como a desmistificação da figura da mulher procurando mostrar que é preciso que as mulheres tenham as mesmas oportunidades que os homens, porém, quando se trata de questão de gênero na sociedade, não convém relacionar apenas ao sexo feminino ou masculino, pois existem outras formas culturais de construção de sexualidade humana, vistos muitas vezes com desprezo e com atitudes discriminatórias e a escola sendo um espaço onde a diversidade se faz presente, os homossexuais são indivíduos que assim como as mulheres sofrem com a discriminação que vem ao longo dos séculos e, que tem proporcionado bastante sofrimento com os estigmas, estereótipos e preconceitos.

De acordo com Vianna e Ridenti (1998)

o ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao bom comportamento, ou quando as tratam como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e lideranças. O mesmo pode ocorrer com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino predeterminado (VIANNA; RIDENTI, p. 102, 1998).

Desta forma, a escola pode reproduzir uma cultura de preconceito e discriminação. É preciso prestar atenção na forma como a diversidade de gênero está sendo trabalhada e como está sendo vista, pois, o espaço escolar deve ser um local onde o respeito às diferenças deve ter muita atenção.

## **PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

O movimento pela inclusão oportuniza o direito de todos ao aprendizado, tendo suas especificidades atendidas. Desta forma, a escola se torna um espaço de formação democrática capaz de atender as necessidades dos que a buscam.

Segundo Carvalho (2006) a escola é um espaço de formação que diz respeito ao desenvolvimento dos educandos de sua capacidade crítica e reflexiva, do sentimento de solidariedade e de respeito às diferenças, dentre outros valores.

A Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso 1, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e, no artigo 208, garante a oferta do atendimento educacional, preferencialmente na rede regular do ensino.

A LDB 9394/96 (1996) assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais o atendimento, em seu artigo 4º, inciso III onde diz que o atendimento educacional especializado será gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Desta forma, é preciso que no currículo aconteça as adaptações curriculares em relação a avaliação contínua do trabalho, assim como na intervenção psicopedagógica e nos recursos materiais, buscando uma concepção diferente do estereótipo do aluno com deficiência de que o mesmo só aprende se for em um local separado, numa sala específica, ou seja, especial.

## **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

A escola desempenha um papel importantíssimo na transformação da humanidade e precisa desenvolver seu trabalho de forma democrática, comprometendo-se com o ser humano em sua totalidade e respeitando-o em suas diferenças.

Ribeiro (2004) aponta a educação como essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. Assim, a escola é responsável por trabalhar no sentido de promover a inclusão e a cidadania de todos os alunos, visando a eliminar todo tipo de injustiça e discriminação.

Para tanto, é preciso abordar questões cruciais como a afro-descendência como fator preponderante no seu reconhecimento de igualdade e de oportunidade. É preciso buscar a



eliminação de barreiras resgatando a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e, assim, valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Segundo as DCN (2003) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

o reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para o negro (DCN, p. 5, 2003).

Assim, para que a construção de um país democrático seja colocado em prática, faz-se necessário que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada e a escola é o local ideal para essa efetivação.

## **PNEDH E AS RELAÇÕES ASSUMIDAS NO PPP DA ESCOLA**

A educação é um direito humano fundamental, portanto todos os indivíduos devem ter garantido o acesso e a permanência em todo o fluxo da escolarização, estabelecido pelo sistema nacional de educação. As políticas públicas voltadas para a educação em direitos humanos procuram objetivar e orientar suas práticas pedagógicas na perspectiva de “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas” (CANDAUI, 2008, p. 293). Assim, deve-se pensar em uma educação com Direitos Humanos, ou seja, uma educação que respeite os direitos dos envolvidos no processo educativo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos toma importância mundial, tanto no contexto social quanto educacional, ao estabelecer valores que visam preservar a dignidade humana, a liberdade, a justiça e a paz no mundo, independentemente de fronteiras territoriais. No entanto, entende-se que os direitos ali expressos não são imutáveis, pois apresentam características históricas.

Assim, Bobbio (2004) destaca:

A Declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tabuas não foram gravadas de uma vez para sempre (BOBBIO, p. 21, 2004).

No entanto, as políticas públicas educacionais passaram a ser pensadas efetivamente no contexto do direito principalmente a partir do ano 2000. Sendo criados o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, em 1996, 2002 e 2010 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, aprovado em 2007.

O que se espera da educação em Direitos Humanos é que esteja intimamente ligada a uma escola de qualidade social, assim, “será compreendida e efetivada coletivamente como espaço de garantia de direitos via diálogo com a diversidade cultural” (EYNG, 2013, p. 56). Destarte, torna-se necessário que haja um alinhamento entre as políticas referentes aos direitos humanos e o Projeto Político Pedagógico das escolas, pois este, funciona como um documento capaz de garantir um trabalho pedagógico voltado para a verdadeira cidadania.

O Projeto Político Pedagógico é político porque forma para a cidadania tendo por referência princípios, valores e práticas democráticas. Além disso, todo projeto desta natureza implica em escolhas sobre o que será ensinado, como será, em quais contextos e como se fará a avaliação. Entendendo o currículo como tudo aquilo que ocupa o tempo escolar (SACRISTAN; GOMÉZ, 2000, p. 184). Pode-se, então, afirmar que as opções sobre aquilo que fará parte do currículo e aquilo que ficará de fora são decisões políticas, na medida em que expressam uma concepção de sociedade, educação, participação social e a escolha de conteúdos que materializam estas concepções. Todo esse percurso se desenvolve num processo democrático, onde todas as pessoas que compõem a escola participam de forma efetiva dessa construção.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise do PPP permite a aproximação entre teorias, documentos-referência e a realidade e prática das escolas. Com isso, foi possível identificar os elementos presentes no PPP como também detectar quais os âmbitos pesquisados estão mais próximos ou mais distantes de uma educação orientada por princípios da Educação em Direitos Humanos.

Para tanto, destacamos esses âmbitos da seguinte forma: Princípios e concepções de educação, Currículo, Participação Democrática.

Princípios e concepções de educação apontam que um PPP deve contemplar os princípios que direcionam suas práticas educacionais. Adotar a EDH como uma diretriz que conduz a vida escolar significa explicitar princípios e valores que contemplem a diversidade dos estudantes e seus direitos.

A Escola tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias, além do propósito em fortalecer neles a postura humana e os valores aprendidos: a criticidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis e a resiliência.

Está compreendida como espaço dinâmico de saberes, local de diálogo, busca permanente de sintonia com nossos tempos, atenta às mudanças e renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade e dos desafios que o novo modelo de ensino apresenta, não podendo se eximir de seu compromisso com os projetos que buscam a melhoria da vida dos estudantes.

Apresenta no PPP sugestões e diretrizes, as quais depois de configuradas as necessidades elementares para as chamadas mudanças no processo educacional, possam ser colocadas em prática na tentativa de minimizar os problemas detectados que interferem no bom andamento da prática pedagógica.

Para isso, se faz necessário o compromisso e a responsabilidade de todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estão ligados ao âmbito escolar.

O Projeto Político Pedagógico visa a ousadia de seus agentes em assumir seu papel e em dar sua parcela de contribuição pelo bem comum da comunidade escolar e, deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

O Currículo é uma das partes do PPP e refere-se à apresentação de uma estrutura de ações pedagógicas, ou seja, onde estão definidos os conteúdos e a metodologia de ensino. A EDH coloca o ser humano como central em todo o processo de ensino, assim como metodologias que atribuem ao estudante um papel ativo em processos de aprendizagem que são coerentes com este tipo de educação, além de conteúdos que promovem a reflexão sobre a diversidade que caracteriza nossa sociedade.

O currículo da Escola, incube-se de toda ação que promove oportunidades de aprendizagem, visando concretizar e atingir os objetivos da instituição. No âmbito escolar, adota o Currículo Mínimo e Matriz Curricular determinados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco englobando os seguintes aspectos: a formação integral do educando, o desenvolvimento de competências, a flexibilidade, abertura ao novo, ao imprevisto, com visão

sistêmica e diálogo permanente, o desenvolvimento da consciência ecológica e ética planetária, o autoconhecimento e o tratamento construtivo dos sentimentos, a reflexão sobre as implicações da globalização na cultura, na comunicação e na economia, e a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A Participação Democrática indica que o PPP não seja apenas uma carta de boas intenções, ele deve criar uma sinergia entre os membros da comunidade escolar e isso significa criar possibilidades para a participação democrática e atuar na consolidação de um ambiente pautado pelo diálogo, respeito e discussões coletivas de temas que envolvem toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, EDH e democracia são interdependentes, pois a garantia de direitos de todos significa reconhecer, respeitar e dar voz aos diferentes grupos que integram a sociedade.

Todavia, este processo viabiliza o desenvolvimento de competências através do conjunto de ações que levam a escola à eficácia e à qualidade de suas políticas educacionais.

Partindo dos pressupostos instituídos nesta proposta, a gestão escolar se compromete com o fortalecimento das condições de autossustentabilidade e de destaque no meio educacional, buscando gerenciar com empreendedorismo, paciência e persistência, perseguindo ideais e visões estratégicas, no estímulo à produção de ideias novas para o avanço escolar.

Valoriza também a iniciativa e autonomia das pessoas envolvidas na e pela escola, incentivando-as a criatividade e ousadia, na concretização das diretrizes estratégicas da instituição escolar, otimizando a qualidade dos serviços, considerando a compatibilidade receita/despesa e promovendo o trabalho em equipe de forma cooperativa, em proporcionar ações que congreguem a comunidade escolar, promovendo o envolvimento e a participação no processo decisório, possibilitando o envolvimento da família como coparticipante do processo educativo.

Dessa forma, cada um dos âmbitos vistos no PPP da referida Escola confirmou que elementos relacionados a EDH e a diversidade social se destacam de maneira propositiva, por meio de ações planejadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do Projeto Político Pedagógico configura-se como um campo profícuo para a identificação das concepções, valores e ações da unidade escolar, porquanto nos âmbitos

analisados, podemos afirmar que o PPP desta Escola permitiu identificar os seus aspectos mais valorizados.

A escola tem como um dos seus grandes desafios concretizar os direitos de aprendizagem de seus discentes e esta preocupação traduz-se na forma de proposição de ações pedagógicas.

O mesmo pode ser afirmado em relação as garantias de um trabalho pedagógico referente à diversidade religiosa, de gênero, étnico racial e afro brasileira e africana e pessoa com deficiência nos princípios e concepções de educação, currículo e participação democrática.

Percebe-se claramente no âmbito do PPP que, questões referentes à diversidade vão além de conteúdos conceituais, propõe a reflexão sobre valores e atitudes, uma vez que a EDH não trata apenas de conhecimento ou informações a serem transmitidos aos estudantes, trata antes de tudo, de construir uma cultura que instaure um modo de vida onde se vivencie e se respeite os direitos de cada pessoa.

A análise do PPP configura-se como um campo profícuo para a identificação das concepções, valores e ações da escola. Neste caso, percebemos ações e discursos que destacam a importância de metodologias de ensino que favorecem a participação ativa dos estudantes e priorizam a aprendizagem.

Conclui-se que há uma concretização dos Direitos Humanos na escola no sentido de construir um ambiente promotor de direitos.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Nova edição – Rio de Janeiro: Elzevires, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1.

BRASIL. Presidência da república. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, p. 5. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 23 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos: questões pedagógicas.** São Paulo: Quartier Latin, p. 203. 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violência nas escolas: desafios e questões em diálogo;** 1a ed. – Curitiba: CRV, p. 56. 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 451-453. 2010.

GOMES, Luis Antonio. Divisões da Fé: as diferenças religiosas na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, p. 116. 1998.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Genebra, 1945.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da Escola Pública Estadual – Limoeiro/PE. 2019.

RIBEIRO, Matilde. **Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** MEC/SEPPPIR. Brasília. 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia,** v. 3, n. 1, p. 140, abr. 2004. Disponível em: <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/619/715>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 184. 2000.

VIANNA, Cláudia.; RIDENTI. Sandra. Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, p. 102. 1998.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO QUE SE DEIXA DE HERANÇA

Anatielle Maiara Martins Seriano<sup>1</sup>

Isadora Emmanuelle Araújo Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo:

Nesse artigo propõe-se a análise das políticas educacionais, trazendo uma abordagem histórica de educação em direitos humanos, com enfoque nos desafios e obstáculos que essas políticas públicas enfrentam, almejando a compreensão clara e precisa da aplicabilidade e da efetividade desses direitos dentro da realidade das salas de aulas brasileiras, entendendo que essas políticas públicas são instrumentos para gerar maior visibilidade desses direitos. Analisar-se-á, ainda, o papel e a atuação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, os avanços nessa implementação para sua consolidação efetiva, compreendendo a necessidade de se concretizar e de se fortificar a educação dos Direitos Humanos, de forma que esta alcance a população em sua amplitude, no sentido de promover a Dignidade da Pessoa Humana, garantida constitucionalmente; na promoção de direitos universais, indivisíveis e inegociáveis a todo cidadão. Observar-se-á, ainda, a partir de uma perspectiva prática da realidade das salas de aulas paraibanas mediante o Projeto de Extensão Protos da UFPB, elencando as principais e importantes características observadas, de forma a mostrar as dificuldades e as possíveis soluções para esse dilema, bem como aspectos externos e personalíssimos que influenciam e refletem na capacidade de assimilação intelectual do conteúdo abordado por esses estudantes.

Palavras-Chaves: Políticas Públicas; Direitos Humanos; Desafios; Salas de aulas brasileiras.

<sup>1</sup> Acadêmica de Direito da Universidade Federal da Paraíba ([serianoanatielle@gmail.com](mailto:serianoanatielle@gmail.com))

<sup>2</sup> Acadêmica de Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba ([isadoraraujoliveira@gmail.com](mailto:isadoraraujoliveira@gmail.com))

### **Abstract:**

This article proposes the analysis of educational policies, bringing a historical approach to human rights education, focusing on the challenges and obstacles that these public policies face, aiming at the clear and precise understanding of Applicability and effectiveness of these rights within the reality of the Brazilian classrooms, understanding that these public policies are instruments to generate greater visibility of these rights. The role and performance of the Universal Declaration of Human Rights of the National Human Rights Education Committee, the advances in this implementation for its effective consolidation, including the need to achieve and Fortifying human rights education, so that it reaches the population in its breadth, in order to promote the dignity of the human person, constitutionally guaranteed; in the promotion of universal, indivisible and non-negotiable rights to every citizen. It will also be observed from a practical perspective the reality of the classrooms of Paraíba through the Protos extension project of UFPB, the main and important characteristics observed, in order to show the difficulties and possible solutions For this dilemma, as well as external and personable aspects that influence and reflect on the ability of intellectual assimilation of the content approached by these students.

Keywords: Public Policies; Human rights; Challenges; Brazilian classrooms.

### • **METODOLOGIA CIENTÍFICA**

No que concerne à metodologia científica utilizada, no intuito de agregar as informações e dados que serviram de base para a elaboração do presente artigo a partir do tema proposto, aplicou-se a pesquisa bibliográfica que se limitou ao tema escolhido ,de forma que serviu como instrumento para o aprofundamento do assunto,bem como o auxílio para a identificação de contradições. Recorreu-se, ainda,ao método da pesquisa explicativa que interliga as ideias de forma a tentar explicar as causas e as consequências de determinado fenômeno. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo a justificação dos fatores que motivam a realização do objeto estudado,compreendendo que esse método busca relacionar a teoria e prática no processo de pesquisa científica. Infere-se que esse artigo tentou explicar os motivos/causas no tocante ao assunto dissertado por intermédio de uma análise mais subjetiva do estudo sobre a matéria.

### • **INTRODUÇÃO**

A educação sempre foi a base para qualquer sociedade existir e desenvolver, como diria Paulo Freire “se a educação não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.  
Todavia, apenas com a discussão internacional a respeito dos direitos humanos, pós- Segunda



Guerra Mundial e a propagação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que iniciou-se o debate da educação como uma plataforma de difusão desses ideais igualitários, fruto da necessidade social e individual de se fazer conhecido o caráter inerente da dignidade humana. Assim, a partir de então, tem-se buscado mecanismos para universalizar esse pensamento por meio da educação, como explicitado nos objetivos do quarto tópico “Educação e Qualidade” da Agenda de Desenvolvimento Sustentável da ONU:

**4.7** Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Foi apenas com a influência dos órgãos internacionais e com o surgimento de movimentos nacionais de defesa dos Direitos Humanos, que a partir da década de 80 inicia-se uma nova fase, no Brasil, de engajamento desses direitos. Portanto, a educação e o sistema educacional foi visto como porta de entrada para a formação de humanos cada vez mais cidadãos e dotados de humanidade, rompendo com o contexto vigente e, como diz Ivan Lins funcionando “Pra que nossa esperança seja mais que a vingança. Seja sempre um caminho que se deixa de herança”.

- **Histórico da Educação em Direitos Humanos: Obstáculos/Desafios das Políticas Públicas:**

Antes de analisar em si a construção e o papel da Educação em Direitos Humanos é necessário observar o contexto de formação da cultura do povo brasileiro, que tem como base tradições escravocratas, autoritárias, violentas e um contexto de grandes contrastes sociais,

econômico, e portanto, educacionais. Pode-se afirmar que a cultura brasileira foi forjada em preconceitos enraizados e discriminação, sempre interferida por heranças coloniais.

É com essa visão que a educação pode ser vista pautada em outros paradigmas, que não seja apenas quantitativo, evitando uma evasão, mas tenha como elemento primordial a humanização e a formação de cidadãos, tendo a diversidade entendida como um processo não de desigualdade, mas de engrandecimento do conhecimento. Dessa forma, só pode ser assegurado diante de um Estado Democrático em que a dignidade torna-se um valor fundamental e essencial.

O início do processo deu-se com os movimentos nacionais, como o Movimento Nacional de Direitos Humanos, criado em 1982, assim novas experiências educacionais passam a ser produzidas, principalmente sob a influência da ideologia e da obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1968). A produção advinda da arena internacional, que só contava com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ainda era ínfima; o grande marco foi a elaboração da Constituição de 1988, na qual garantia uma série de direitos, inclusive sociais, destacando-se o do acesso à educação, como um direito indispensável para a formação da cidadania. É dado seguimento com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, ao considerá-los sujeitos de direito.

Nesse contexto, surgem iniciativas da própria sociedade civil, como a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (1998), que foi o primeiro grupo com o objetivo de fusionar instituições e educadores que lidavam com ambos os temas. Mas, foi apenas em 2003, que o Estado brasileiro assumiu a Educação em Direitos Humanos como uma política pública através do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi responsável por elaborar, por exemplo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violações (BRASIL, PNEDH, 2006, p.25).

Todo esse movimento, abrangendo tanto a esfera nacional quanto a internacional demandou a estruturação de diversos instrumentos e diretrizes, através de políticas públicas, como um mecanismo normativo para gerar maior visibilidade aos direitos. Todavia, mesmo com essa conjuntura a concepção neoliberal do Estado acaba por promover um distanciamento entre as propostas e a concreta realidade, em que a maior parte da população brasileira está inserida dentro de desigualdades sociais. Por isso, os avanços nesse campo ainda são singelos, especialmente quando se entende que os Direitos Humanos não englobam apenas a educação, mas todos os direitos inerentes à dignidade humana.

São inúmeras as problemáticas no processo de difusão e transferência dessas políticas públicas, mas alguns são vitais para o entrave do desenvolvimento da temática no país. Primeiramente, está a questão de poder, em que a educação ainda é um ambiente politizado, o que dificulta a determinação de quem definirá e quem serão os educadores. Atrelado a isso, está a questão da vontade política, que por mais que o país tenha firmado um compromisso formal com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o documento não tem caráter imperativo, apenas tem teor sugestivo e orientações, que podem ser acatadas ou não pelos governos.

Isto posto, nota-se que a educação não é um mecanismo totalmente neutro, ou seja, não é um pensamento homogêneo que rejeita o sistema educacional, diante da falta de metodologia. À

respeito disso, existem duas condutas: os que defendem um modelo de educação formal e os que defendem uma educação transversal, em que os direitos humanos estariam interligados em diferentes disciplinas. Atrelado a essa realidade, está a questão de poder, em que a educação ainda é um ambiente politizado, o que dificulta a determinação de quem definirá e quem serão os educadores. O que leva a mais três obstáculos, que estão relacionados: a falta de profissionais qualificados para colocar em prática as diretrizes; a fixação de conteúdo, que como consequência dessa bipolarização de ideias e a falta de profissionais engajados acaba gerando falhas; e, o mais complexo que é, ainda, o desconhecimento do tema de Direitos Humanos que é extremamente comum.

- **Avanços e dificuldades na implantação da política pública de Educação em Direitos Humanos:**

No percurso da consolidação da Educação em Direitos Humanos, mesmo com todos os empecilhos existentes, são notórios os avanços. Ainda assim, para que todos os brasileiros tenham esse acesso, é preciso, antes de mais nada a mudança na mentalidade, buscando consolidar uma cultura universal de respeito aos Direitos Humanos, ligada aos três campos da pedagogia: *aprender a conhecer*- promovendo uma educação de alta qualidade- ; *aprender a fazer*- implementar as ações focando no desenvolvimento de alunos e docentes dentro do debate do Direitos Humanos-; e *aprender a se viver juntos*- garantindo a minorias seus direitos e sua dignidade.

Por isso, deve-se relacionar esses níveis com a formação de identidades voltadas aos Direitos Humanos, com a educação **pelos** Direitos Humanos, com a garantia dos valores universais; educação **em** Direitos Humanos, com a formação em todos os níveis de escolarização pautadas nos ideais; e educação **para** Direitos Humanos, para uma prática cotidiana de respeito.

Na perspectiva de agenda, durante todo o período analisado pode-se perceber a criação de projetos e programas em defesa e promoção dos Direitos Humanos, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH), o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Conferências Nacionais de Direitos Humanos. Assim, nota-se desde a criação do PNEDH uma maior efetivação e surgimento de novos planos de ação em âmbitos regionais e municipais, construindo observatórios de análises e a formulação de cursos de especialização, extensão e mestrado tanto em Direitos Humanos, quanto na Educação dos Direitos Humanos.

Além disso, após a reforma institucional do MEC, de 2004, o Ministério mostrou-se mais consciente de suas responsabilidades e compromissos com a PNEDH, empenhando-se na promoção da educação como garantidora dos direitos básicos e como plataforma de diálogo entre todos os grupos sociais, construindo a cultura de Direitos Humanos da sociedade brasileira. A exemplo, criou-se a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com a finalidade de articular as políticas de alfabetização e educação com defasagem educacional. O maior baluarte de ação do Ministério da Educação encontra-se, então, no sentimento de promoção da educação entendida como direito humano fundamental.

Portanto, mais do que nunca a Educação em Direitos Humanos é uma ferramenta para enfrentar o contexto atual de preconceitos, desigualdades, violações de direitos. Logo, essa pedagogia revolucionária é a fonte da formação de uma nova mentalidade, reformada e fincada sobre a deferência e necessidade de promoção da garantia dos Direitos Humanos, particularmente inclinada para crianças, adolescentes e jovens presentes nos vários níveis do processo educacional

• **Análise a partir de uma perspectiva prática do ensino de Direitos Humanos nas salas de aulas paraibanas por intermédio do Projeto de Extensão Protos da UFPB**

Primeiramente faz-se necessário compreender qual a finalidade e a área especializada que o projeto atua. O Projeto de Extensão Protos- Protagonismo Juvenil e a Agenda Internacional de Direitos Humanos, Probex 2019<sup>3</sup>, orientado pela Professora Dra. Alessandra Macedo Correia Lima e Franca e promovido pelo Departamento de Direito Público do Centro de Ciências Jurídicas da UFPB, tem como objetivo principal a fomentação por meio de aulas, oficinas e material midiático o engajamento dos jovens na discussão de temáticas relativas aos direitos humanos e na reflexão a respeito da construção de políticas públicas que possam gerar impactos positivos na sociedade. Portanto, pretende-se fazer com que haja um protagonismo juvenil no sentido de promover o respeito à diversidade e o fortalecimento da democracia. Possuindo como público alvo os alunos do primeiro ano do ensino médio das escolas públicas paraibanas, almejando o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca de temas relevantes dos direitos humanos bem como os direitos sociais, muitas vezes desconhecidos pela maioria da população.

O projeto no ano de 2019 está em seu 5º ano consecutivo e possui especificamente o foco nas possibilidades de aplicação prática na resolução de problemas imediatos de suas respectivas comunidades. Para que sua proposta se efetive o projeto conta com a ajuda de 15 estudantes, escolhidos por meio de um processo seletivo, dos cursos de Direito, Relações Internacionais, Comunicação em Mídias Digitais, Rádio e TV, e Cinemas e Audiovisual da UFPB. Desempenhando seu trabalho mediante duas áreas de atuação no campo dos Direitos Humanos, que consistem na elaboração e ministração de encontros quinzenais com os alunos da escola Centro Estadual Experimental de Ensino-aprendizagem Sesquicentenário e na produção de conteúdos multimídia e material gráfico-textual, físico e virtual, disponibilizados para os estudantes e para toda a comunidade.

De acordo o Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos humanos:

Todo ser humano 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.

**3 O PROBEX se constitui em uma das estratégias da política de extensão universitária da UFPB, que prioriza a formação acadêmica e cidadã do seu corpo discente através de ações identificadas com as necessidades e as demandas da sociedade paraibana, no sentido de promover o desenvolvimento a partir de um trabalho conjunto com as comunidades e grupos envolvidos.**

Tendo em vista a garantia que esse artigo proporciona no que tange à inviolabilidade de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, adentrando na esfera da realidade de muitas salas de aula brasileiras, não diferentemente das paraibanas, se encontra à resistência de alguns professores em ceder suas aulas para o ensino dos direitos humanos, e isso se dá por diversos motivos, dentre eles, essa não aceitação está diretamente ligada à questão ideológica e político-partidária desses professores. Sabe-se que essa matéria ficou conhecida e intrinsecamente associada a um grupo político específico, de forma que se limitou a determinados grupos seletos, e isso gerou o desenvolvimento de estereótipos e preconceito quanto a matéria, é necessário descaracterizar esse conceito tão difundido, para que se compreenda que direitos humanos vai muito além de uma mera ligação a uma grupo, ou disputas políticas, ele não carrega bandeiras ou partidos, e sim uma realidade que deve ser efetivada e concretizada para todos sem distinção.

A partir dessa primeira dificuldade enfrentada no que diz respeito à recepção dessa ideia pelo professores, acrescenta-se, ainda, a realidade da sala de aula, dos alunos ali presentes, de forma que no decorrer das aulas ministradas percebe-se um conhecimento quase que escasso desses direitos, e isso dificulta a vontade de absorver e compreender os assuntos, essa falta de conhecimento possui vários fatores, dentre os quais se destaca a falta de informação acerca do tema, é mais comum, por exemplo, dentro das universidades o debate e o engajamento com o assunto, tendo em vista a vasta gama de possibilidades e de conhecimento que o ambiente proporciona, contudo, dentro das escolas públicas há uma carência nitidamente perceptível. De fato contribui para essa desinformação o fato de que a mídia, os meios de comunicação, pouco se disponibilizam para abordar os temas, e por mais que se esteja na Era da Tecnologia da Informação<sup>4</sup>, essa informação é canalizada para aquilo que gera mais audiência, suscita lucro e movimenta a economia, desprezando, assim, assuntos tão relevantes quanto os direitos humanos. Soma-se a isso o fato de que por tratar-se de um assunto novo para esses alunos, isso traz efeitos negativos e positivos, por exemplo, dentro da sala de aula há aqueles que se interessam, por tratar-se de uma novidade, no sentido de se ter vontade pelo conhecimento, e por outro aqueles que consideram massante e tedioso estudar algo que eles nem mesmo possuem o conhecimento básico.

---

**4 A Era da Informação ou era digital são termos frequentemente utilizados para designar os avanços tecnológicos advindos da Terceira Revolução Industrial e que reverberaram na difusão de um *ciberespaço*, um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet.**

Percebendo essa defasagem desenvolveu-se métodos para que se pudesse de forma prática e efetiva trazer o aluno para o centro da discussão, de forma que se tenha uma assimilação maior do conteúdo trazido,então, em todas as aulas ministradas é feita uma dinâmica, que tem por objetivo levar o aluno a participar, interagir, e influenciar seus colegas a prestarem atenção na aula também, essa participação desenvolve nos alunos uma capacidade de aprendizado maior, e isto é feito por meio de jogos de perguntas e respostas sobre o assunto ministrado naquela aula, imagens impressas, para melhor visualização, músicas que falem e se complementam ao conteúdo abordado,poemas entre outras estratégias.

No que tange aos temas abordados nas aulas quinzenais, estes são previamente escolhidos dentro de uma perspectiva que abrange o vasto leque dos Direitos Humanos,isto é, temas que se interligam com a defesa da dignidade da pessoas humana, previstas no art. 5º da Constituição Federal de 1988 em consonância com a Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948,dentro desse eixo temático as aulas ministradas englobam, o direito à memória, direito à educação, direito à igualdade de gênero, direito à propriedade intelectual e outros. A metodologia usada em sala de aula diverge, de acordo com cada turma, possuindo a dupla que ministra a aula discricionariiedade para escolher que abordagem irá se submeter. Pode-se inferir que a proposta da aula esta em concordância com os parâmetros e diretrizes apontados pela Constituição Federal de 1988 e DUDH.

De acordo com com a segunda parte do artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

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.

É imprescindível pontuar,ainda, que existem uma variedade de outros fatores que influem na aplicabilidade desses assuntos de forma satisfatória, dentre eles cabe destacar o famoso esteriótipo da turma do “fundão” e da turma intelectual que senta na frente,uma pesquisa realizada por pesquisadores da Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) <sup>5</sup>traçaram

**5 Fazendo uso de um questionário online [www.temperamento.com.br](http://www.temperamento.com.br), os estudiosos analisaram o perfil de pessoas com idades entre 11 e 32 anos.**



um perfil psicológico de 51 mil pessoas e que tinha por finalidade auxiliar os professores para que esses "entendam seus alunos". Inicialmente o Médico psiquiatra e professor titular da Faculdade de Biociências da PUCRS, Diogo Lara aplicou os resultados alcançados em uma sala de aula e inferiu que, dentro de um ambiente de ensino, existem quatro perfis de estudantes: estáveis, internalizados ou inibidos, instáveis e externalizados. De acordo com ele, ainda, esses perfis tem como fundamento-base características pessoais e sentimentos<sup>6</sup> que se manifestam na pessoa durante o tempo de permanência numa aula, seja da escola ou da universidade. O perfil hegemônico em uma escola são os estáveis, que compreendem 30% da população escolar. "Eles são perfeccionistas, bem dispostos e têm perfil de liderança. É o grupo mais fácil de trabalhar, pois se adaptam a diferentes tipos de atividades com facilidade", explica Lara. Todavia, o mesmo não acontece com os internalizados ou inibidos, que representam de 20% a 25% dos estudantes e possuem características como timidez e depressão. Eles lidam bem com aulas expositivas, porém não gostam de trabalho em grupo. Além do fato de participarem pouco da aula. Os conhecidos como "galera do fundão", também foram identificados na pesquisa, em que receberam a designação de instáveis e representam de 20% a 25% dos alunos em uma sala de aula. Possuindo comportamentos como alternância de humor e agitação, esse grupo tende a não lidar bem com regras e ensinamentos monótonos.

Por último, existem ainda os externalizados, que também se sentam no fundo da sala e representam de 20% a 25% dos estudantes. Conforme o estudo, eles são desinibidos e não gostam de aulas formais, preferindo atividades dinâmicas e esportivas, nas quais possam descarregar energia. Lara explica que a diferença deste grupo para os instáveis está na forma como lidam com conflitos. "Os instáveis se magoam, e os externalizados passam para a briga", define. Ou seja, os grupos externalizados e instáveis, que juntos representam 40% dos estudantes, não aprendem com o tipo de aula mais usada nas escolas: as expositivas.

Fazendo uma análise de acordo com a pesquisa apresentada, observa-se que de fato é necessário uma abordagem diferente com cada tipo de sala de aula, de grupo, de alunos em si, e que se isto não for feito da maneira adequada se tem a existência de mais um impedimento para que a aula flua com clareza e alcance os objetivos determinados, levando em consideração que

---

**6"Os tipos são determinantes para o sucesso ou fracasso do ensino. O desafio do professor é se adequar aos seus estudantes para aumentar o rendimento da turma"**

este alunos possuem especificidades que precisam ser olhadas com atenção para que a aula de torne mais produtiva e dinâmica compreendendo que o professor possui o árduo trabalho de desenvolver uma aula acessível a todos e que efetivamente gere efeitos satisfatórios.

- **CONCLUSÃO**

Infere-se a partir do que foi abordado e discutido no presente artigo que de fato a educação é essencialmente a chave para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e empática; a partir de alguns pressupostos e requisitos que necessariamente precisam ser seguidos para que se efetive essa realidade, seja eles a adoção de políticas públicas eficazes e que tenham como intuito alcançar uma minoria que ainda desconhece seus direitos garantidos constitucionalmente a todos sem exceção; bem como almejando avanços e conquistas; ultrapassando e vencendo as dificuldades existentes, e principalmente levando em consideração que essa mudança parte da mente, quer dizer, mudanças de mentalidades, estas servem como uma mola propulsora para que se logre êxito. Percebe-se, ainda, que é dentro da sala de aula que isso pode ser efetivado, de forma que se eduque esses jovens e adolescentes compreendendo que estes são o futuro da nação, com a finalidade de fazer com que esses jovens desempenhem uma tarefa de extrema relevância que é ser agentes de mudanças, cidadãos com perspectivas críticas acerca da realidade da sociedade e do quão carente essa é de conhecimento. Assim como afirma Salil Shetty, Secretário-Geral da Anistia Internacional " A educação sobre direitos humanos é a chave para lutar contra as causas profundas de injustiça em todo mundo. Quanto mais as pessoas sabem dos seus direitos, e os direitos do outro na sociedade, melhor preparados estão para protegê-los."

• **REFERÊNCIAS**

Cartola - Agência de Conteúdo - Especial para o Terra. **Da turma do fundão aos tímidos: pesquisa mostra tipos de alunos.** Terra, 29 de julho, 2011. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/da-turma-do-fundao-aos-timidos-pesquisa-mostra-tipos-de-alunos,2ba91a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 16 de Setembro, 2019.

Miranda, G.; Vicente, J.; Freitas, S. Desempenho Acadêmico Inferior Dos Alunos Do “FUNDÃO”: Mito Ou Realidade?. **Revista De Contabilidade E Organizações**, V. 8, N. 22, P. 39-48, 18 Dez. 2014.

Ferreira, Dayse de Carvalho. “Educar Jovens e Adultos é dar a essas pessoas uma nova perspectiva de vida, um novo ponto de partida.” (Coleções FTD para EJA). 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>>. Acesso em: 15 de Setembro, 2019.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNIC/Rio/005. Janeiro 2009. (DPI/876). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 14 de Setembro, 2019.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **O papel das Políticas Educacionais na Diversidade Cultural.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/o-papel-das-politicas-educacionais-na-diversidade-cultural-encontrada-na-escola/10322>>. Acesso em: 16 de setembro de 2019.

NAÇÕES UNIDAS. Objetivo 4: Educação de Qualidade. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

FERNADES, Ângela e PALUDETO Melina. **Educação e direitos humanos: desafios da escola contemporânea.** Campinas: CEDES. 2010. 10 páginas.

ZUCHIWSCHI, José. **Educação e Direitos Humanos: desafios e perspectivas.** Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 7, N. 11, Set. 2005.

SILVA, Aida. **Educar em Direitos Humanos no Brasil: o processo de implantação de políticas públicas.** Recife: ANPAE. 13 páginas.

## INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL DIANTE DE PERSPECTIVAS JURÍDICAS

Maria Emanuella Feliciano da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Com o objetivo de informar e discutir sobre o tema da inclusão de crianças autistas no âmbito educacional diante de perspectivas jurídicas, o presente trabalho se serve de pesquisas bibliográficas, periódicos online, bem como utiliza-se da legislação do Estado brasileiro para a concretização do seu feito. Busca tratar ainda da incontestável importância de temas como a educação inclusiva para a sociedade, mais precisamente para aqueles que são afetados de alguma forma pelo transtorno do espectro autista. Sendo uma questão já prevista pela legislação brasileira, conclui-se que é necessário lutar pela efetividade das leis que protegem os cidadãos acometidos pelo autismo, visando que seus direitos não venham a ser violados, prezando assim pela sua dignidade humana.

**Palavras-chave:** Autismo, Educação Inclusiva, Dignidade Humana.

### INTRODUÇÃO

A motivação para a feitura deste escrito é proveniente de um jovem americano chamado Kodi Lee, portador do espectro autista e da cegueira. Em maio de 2019, mesmo com as limitações e impasses que sua condição lhe impõe, mostrou sua incrível habilidade e talento para música com suas performances no conhecido programa “America’s Got Talent”. Ele se tornou uma fonte de inspiração principalmente para as pessoas portadoras de deficiência, provando que é possível desenvolver habilidades num primeiro momento inimagináveis para alguém com suas limitações. Importante ainda aduzir que para que mais pessoas tenham a chance de desenvolver seus talentos e intelectos da forma que Kodi conseguiu é efetivamente necessário que sejam estimuladas e tratadas de forma adequada.

Apesar das suas inúmeras definições, podemos afirmar que o Direito existe para servir à sociedade, visando estabelecer a ordem e a igualdade entre os titulares da cidadania, de acordo com o local em que está em vigor. Sob um ponto de vista semelhante, Ferraz Júnior (2012, p.9) apregoa que: “O Direito, assim, de um lado, protege-nos do poder arbitrário, exercido à margem de toda regulamentação, salva-nos da maioria caótica e do tirano ditatorial, dá a todos oportunidades iguais e, ao mesmo tempo, ampara os desfavorecidos.”

Dessa forma, buscando proporcionar certo amparo legal às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este trabalho tem por objetivo tratar das dificuldades enfrentadas por elas no âmbito educacional, trazendo informações sobre seus direitos e como eles podem ser efetivados, tendo em vista que acabar com a ignorância a respeito deste tema pode trazer benefícios tanto para os portadores do espectro quanto para seus responsáveis. Assim, foi

apenas em meados do século XX que pesquisas sobre o TEA foram iniciadas, embora naquela época ainda não possuísse essa exata denominação. Os principais estudiosos desse tema foram os psiquiatras austríacos Leo Kanner e Hans Asperger.

Devido ao fato de ser uma descoberta relativamente recente, é comum que seja um assunto pouco abordado ou até mesmo desconhecido por alguns. Conseqüentemente, o conhecimento e a quantidade de informações oferecidas a respeito desse transtorno tendem a ser escassas, afetando o direito da comunidade de pessoas envolvidas de alguma forma com o autismo, e também a sociedade como um todo. De acordo com caput do artigo 5º da Constituição Federal, “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 [...]”. Todavia, a efetivação desses direitos nem sempre é cumprida, por esse motivo é importante que haja discussões sobre o tema em comento.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos utilizados para a análise e desenvolvimento deste artigo foram pesquisas bibliográficas e, em periódicos online, além de partes do sistema jurídico brasileiro. Dessa forma, tornou-se possível a efetivação de pesquisas e estudos que trouxeram à tona a discussão do tema.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Transtorno do Espectro Autista**

O autismo pode ser definido como um distúrbio no desenvolvimento neurológico humano, manifestando-se, em geral, por volta dos três anos de idade. Apesar dos estudos realizados ao longo das décadas, ainda é um mistério em diversos aspectos. Isso se atribui, em grande parte, a significativa quantidade e diversidade de características que o distúrbio em questão acarreta (IFPB, 2017). De tal modo, o seu diagnóstico deve ser feito por uma equipe multiprofissional para que haja uma melhor análise de cada caso e de cada paciente, pois as condições impostas pela doença dificultam sua identificação (IFPB, 2017). A aparência física do autista é comum, pois ele não acarreta nenhuma feição que denuncie o transtorno, além

disso, não há autistas com quadros exatamente iguais, suas dificuldades e aptidões são sempre distintas. Outras características relevantes são o hiperfoco (aparece como um interesse intenso) e a prática de movimentos repetitivos (MELO, 2007).

Outrossim, existe uma multiplicidade de estados que abrangem o TEA, indo de níveis leves até níveis mais acentuados, esses níveis englobam o conjunto de sintomas da doença, que, como certifica Clarice Rios (2017, p. 214), “[...]são por sua vez mensurados em função de três níveis de severidade: o nível 1 indica a necessidade de suporte; o nível 2, de suporte substancial, e o nível 3, de suporte muito substancial.” Sua incidência é maior em pessoas do sexo masculino e afeta 1 em cada 59 crianças, segundo o *Center of Diseases Control and Prevention*, nos Estados Unidos.

O transtorno pode ser situado em três diferentes aspectos (Melo, 2007): dificuldade de interação social, que é a incapacidade de se relacionar com outrem, sendo este um modo que o autista encontra de reagir as situações que lhes são impostas, pois a maioria apresenta dificuldades para se expressar e compreender sinais não verbais, como expressões faciais, por exemplo; já as dificuldades comunicacionais consistem em um déficit na destreza da comunicação em todos os seus sentidos, sejam gestos, linguagem corporal, fala, entre outros; não obstante, ainda há casos em que essas habilidades são muito bem desenvolvidas, uma vez que isso depende do grau de autismo apresentado pelo indivíduo e, por fim, a dificuldade de comportamento, expressa devido à dificuldade do autista em interagir com o ambiente, pois seus sentidos são, em geral, extremamente aguçados, o que pode gerar desconforto em determinadas situações e, por este motivo, é ideal para um indivíduo com esse transtorno estabelecer rotinas organizadas (MELO, 2007 e IFPB, 2017).

É por volta dos 18 meses que os primeiros sinais de autismo costumam aparecer, embora o diagnóstico seja dado, em média, aos 30 meses de idade. Quanto mais cedo a doença for identificada, mais fácil será o tratamento e melhor será o desenvolvimento da criança (MELO, 2007), tendo assim a possibilidade de proporcionar-lhe uma educação adaptada a suas individualidades.

### **Leis 12.764/2012 e 13.146/2015: observando a relevância dessa legislação**

Em 2012 a Comissão dos Direitos Humanos criou a lei 12.764, que distingue os portadores de TEA como pessoas com para implicações legais (RIOS, 2017). Decretada pelo

Congresso Nacional, esta lei garante uma série de direitos a pessoa com transtorno do espectro autista, entre eles, os aspectos mais relevantes para o trabalho acadêmicos são:

- \* O acesso à educação e o ensino profissionalizante;
- \* Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado;
- \* O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos;
- \* Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

Desse modo, a comunidade autista tem seus direitos a educação especializada assegurados legalmente, possibilitando uma melhor inserção dos mesmos na sociedade, o seu exercício da cidadania e, finalmente, a preservação da sua dignidade como pessoa humana. Além desta, é indispensável evidenciar, também, a lei 13.146/2015, sancionada com o intuito de garantir a inclusão e proteger os direitos da pessoa com deficiência. Entre os textos dessa lei, encontramos, assim como na lei 12.764, salvaguardas expressas à educação. Por conseguinte, nota-se que a acessibilidade educacional está garantida juridicamente, basta que esse direito fundamental seja procurado e exigido de forma correta.

### **Ponderações sobre o direito à educação inclusiva**

Sabendo que há um carência em relação as oportunidades para pessoas com deficiência, é crucial buscar maneiras para sanar este impasse, à vista disso, sendo a pauta principal deste trabalho, torna-se imprescindível abordar a educação inclusiva, já que a educação como um todo pode ser considerada proveniência de desenvolvimento social e cultural, auxiliando a captar o mundo em sua essência (LEITE, 2017).

De tal modo, tragicamente, ainda é notável o descaso do Estado para com o âmbito educacional, apesar de ser um direito fundamental previsto na segunda geração dos direitos humanos e estabelecido como um direito social disposto no caput do art. 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” Conseqüentemente, se a

educação regular é tratada com descaso, a educação inclusiva também será, no entanto, a segunda se enquadra em uma situação ainda mais precária que a anterior. A educação inclusiva trata-se de agregar indivíduos com necessidades especiais em escolas comuns, não em escolas especiais, para que a socialização seja implementada na sua instrução como cidadão e auxilie também os colegas de classe a desenvolverem um senso de igualdade. Assim, é razoável não optar por escolas segregacionais, onde apenas alunos com determinada deficiência frequentam.

O Estado é encarregado da responsabilidade de disponibilizar educação para todos os indivíduos, em suma, ele disponibiliza vagas para pessoas com deficiência em escolas de ensino regular, teoricamente, dando oportunidade para que eles consigam uma educação apropriada e de modo inclusivo, porém, apesar das vagas, não se dispõe da estrutura necessária para executar o papel desta responsabilidade que está prevista em lei. Piaget afirma que para educar é fundamental incitar as capacidades já existentes no aluno, com a finalidade de que elas se otimizem e gerem, assim, o conhecimento (LEITE, 2017). Temos ainda em nossa Constituição um dispositivo que aborda especificamente a educação inclusiva, o art. 208, inciso III:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...].

Além do que está disposto em nossa Lei Maior, temos também uma legislação infraconstitucional que versa sobre as questões educacionais. Em seu artigo 4º, a lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do adolescente - ECA) dispõe:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Logo, torna-se evidente que o Estado é utilizado como um meio de viabilizar as conjunturas essenciais para que a família direcione os menores de idade até a educação (LEITE, 2017). Para mais, o ECA também estabelece em seu art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Por conseguinte, tanto as escolas, quanto os profissionais da educação devem estar prontos para receber todos os tipos de aluno, compreendendo que as limitações não obstruem a capacidade de adquirir conhecimento, somente fazem com que este conhecimento seja adquirido de forma diferente.



Com estas considerações postas, é possível afirmar que é necessário que se tomem as medidas cabíveis em todos os aspectos sociais para que as desigualdades entre os indivíduos sejam diminuídas, trabalhando para desenvolver uma maior equidade para todos.

### **Incluindo o autismo no censo demográfico brasileiro e conseguindo tutores para a criança autista na escola**

Tendo em vista a prematuridade que o debate sobre o autismo apresenta, não é surpresa que os dados a respeito do assunto sejam escassos. As estatísticas, no que se refere ao TEA e a outras doenças, são importantes para que se tenha uma dimensão do impasse e, conseqüentemente, melhores condições para lidar com ele, trazendo a implementação de planejamentos e medidas públicas adequadas.

Foi apenas no dia 18 de julho de 2019 que, tardiamente, a lei nº 13.861 foi sancionada, alterando a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e passando a incluir o autismo nas pesquisas demográficas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), fato que pode ser considerado uma conquista para a comunidade autista.

A respeito de como conseguir um tutor para a criança autista, primordialmente, faz-se necessário ressaltar o que é um tutor e a sua função educacional. Esse profissional auxilia a criança com necessidades especiais em sala de aula e ajuda a desenvolver e pôr em prática a sua interação social com o meio que lhe é apresentado, assim como adaptar dinâmicas escolares para que aquele que está sendo auxiliado obtenha o maior êxito possível nas execuções de suas atividades.

Destarte, desde que haja a comprovação da necessidade, é possível exigir, com bases legais, que a criança seja acompanhada por um tutor. Para a realização de tal feito, é essencial ter disponível um laudo médico atestando o grau de autismo e as precisões singulares do paciente, para que este seja apresentado na escola, requisitando, assim, as providências necessárias e cabíveis. Em casos de rejeição das solicitações, apela-se para ações jurídicas, com um requerimento em uma delegacia comum ou de ensino. Na hipótese ocasional de falha dessa tentativa, recorre-se a um processo judicial (BERTIN, 2018).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observou-se no presente trabalho um tema não muito abordado, porém, de extrema relevância não só para o grupo social que ele engloba, mas para a sociedade como um todo. Mediante as informações apresentadas, é necessário ressaltar o papel do Direito em tal propósito, para que os deficientes sejam amparados e assistidos juridicamente e, conseqüentemente, em outras áreas da sociedade, visto que implementar os Direitos Humanos é mais importante que fundamentar (BOBBIO, 2004).

Dessa forma, é essencial buscar formas para a sua efetivação, desde utilizar a jurisprudência para adaptar o ordenamento jurídico às mudanças da sociedade, até utilizar do poder legislativo para implantar novas sanções, quando necessário. No que se refere à educação inclusiva, ela tem por objetivo incluir todos os tipos de estudante no âmbito escolar, partindo do princípio de que todos são capazes de aprender, numa tentativa de gerar mais igualdade em relação a adquirir conhecimento e oportunidades, sem exceção. No caso dos autistas, tem papel fundamental também no amadurecimento das habilidades para o convívio social.

Portanto, é notável a relevância e impacto positivo que a efetivação dos direitos autista teria para os portadores do espectro. Atualmente, com a evolução do direito, a lei brasileira possibilita o benefício da educação inclusiva para os autistas e para qualquer outra condição que se faça necessária, porém, tendo em vista que, muitas vezes mesmo estando ratificados, algumas garantias não são de fato cumpridas, é necessária a luta pela concretização do direito.

## REFERÊNCIAS

BAIO, J. et al. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**. Centers for Disease Control and Prevention. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>>. Acesso em: 27 ago.2019.

BARBOSA, P. M. Autismo. **Revista Educação**, 02 dez. 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/14/40/autismo>. Acesso em: 30 jul.2019.

BERTIN, C. Direitos do Autista. **Autismo Legal**. Disponível em: <<http://www.autismolegal.com.br/direitos-do-autista/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria de Editoração e Publicações, 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm) . Acesso em: 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm). Acesso em: 07 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069. Brasília: Senado Federal, 1990.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao Estudo do Direito**: Técnica, Decisão, Dominação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 16 set. 2019, 23:36.

IFPB. **Conhecendo o transtorno do espectro autista**. João Pessoa, 2017.

LEITE, G. S. (Org.). **Pluralismo, Vulnerabilidade e Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora IFBP, 2017.

MELO, A. M. **Autismo**: guia prático. 7. Ed. Brasília: Corde, 2007.

TAVORELI, N. **Neuropediatra explica que autismo deixou de ser considerado raro, tem diagnóstico difícil e tratamento caro**. G1, 20 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/06/20/neuropediatra-explica-que-autismo-deixou-de-ser-considerado-raro-tem-diagnostico-dificil-e-tratamento-caro.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2019.

## **ANÁLISE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL APÓS A LEI Nº 9795/99 PARA PROTEÇÃO DO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL AO MEIO AMBIENTE SÁDIO E BEM-ESTAR DA HUMANIDADE**

Edilson Cavalcante Lourenço Pereira <sup>1</sup>  
Lyuska Leite Andreino Santino <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo traz uma análise de como a Educação Ambiental (EA) estar sendo trabalhada no ensino básico, passados vinte anos da promulgação da Lei nº 9795/99 através de produções científicas disponíveis. O estudo, portanto, é uma abordagem qualitativa, do tipo revisão de literatura e utiliza referenciais teóricos da EA. Os resultados utilizando palavras-chave, mostram que apesar de ser positivo o número de publicações que trazem como objeto de estudo a EA no ensino básico, em grande parte pelas áreas de ciências, geografia e matemática, É carecido de mais envolvimento da Língua portuguesa e História, sendo essa última sem registro de contribuições diretamente. Além disso, são poucas as produções relacionadas nesse âmbito de ensino de TA que não se faz presente o envolvimento dos alunos direto, particular e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando. Se elas estão sendo desenvolvidas a priori, não estão sendo divulgadas para contribuir com estratégias de EA que conscientizam os adolescentes afim de promover um mundo mais limpo e sustentável. Por isso, essa pesquisa se completa com um relato de uma oficina experimental, aplicada com alunos do ensino fundamental II, em uma escola pública, com modelos de técnicas de filtração de água suja no qual, através da observação participante ver-se que foi capaz de proporcionar subsídios para tornar nos alunos envolvidos cidadãos críticos, conscientizados e capazes de compreender problema atuais da água para que apliquem esse entendimento na sociedade. Tratando-se, portanto, de ensinar ciência para o exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Direito Humano Fundamental; Educação Ambiental; Ensino Fundamental; Relato de Experiência; Residência Pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

Estudo realizado no âmbito de regência de aulas do programa de Residência Pedagógica, numa escola municipal de Campina Grande com 185 alunos, revelaram que a grande maioria dos alunos envolvidos, declaravam em questionário maior interesse pelo Laboratório de Ciência, no qual pode ser inferido por conter materiais de investigação da

<sup>1</sup> Graduando do Curso de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, estudante residente do Programa Residência Pedagógica/UEPB, [edilson.mog@gmail.com](mailto:edilson.mog@gmail.com);

<sup>2</sup> Especialista em EDUCAÇÃO AMBIENTAL pelo Centro Universitário Barão de Mauá – CBM, Licenciada em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, e Preceptora do Programa Residência Pedagógica/UEPB, [lyuskaleite@msn.com](mailto:lyuskaleite@msn.com);

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

natureza, além de também terem concordados que o conhecimento da área de ciências seria importante ser adquirido para ações que visam o cuidado com o Meio Ambiente (PEREIRA; SANTINO; DIAS, 2019); se faz necessário agora saber, se esse interesse dos alunos estão sendo aproveitado desde cedo por professores de ciências e de demais áreas, no cumprimento de atividades direcionadas a Educação Ambiental.

De fato, se queremos garantir o direito firmado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garantindo que todos tenham “direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, ” (BRASIL, 1988) impõe-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (SOARES; BEM, 2017).

Pensando em unir forças, em abril de 1999, embasada no artigo 225, inciso VI da Constituição Federal de 1988 foi lançada uma responsabilidade a mais para o papel da educação brasileira; com a promulgação da Lei nº 9795/99 e regulamentada em 2002 a chamada Lei de Proteção Ambiental considerando que “será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos níveis do ensino formal” (BRASIL, Lei 9.795/1999) cabendo aos professores trabalhar dentro e fora da sala de aula a Temática Ambiental (TA) não como uma disciplina, mas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, transversalmente, interdisciplinar, em abordagens direta e indiretamente com os alunos. Trata-se, pois, de educar a jovem sociedade para garantir um futuro mais limpo e saudável (BRASIL, 2000).

Passados vinte anos desde que a lei foi promulgada, tornando-a de conhecimento público de modo que entrasse em vigor em 2002 como será que se encontram as ocorrências de práticas da Temática/Educação Ambiental na sala de aula envolvendo os alunos?

Tendo em vista que boa parte da sociedade futura, tem contato com uma sala de aula são importante ações de EA desenvolvidas nesse espaço; ideia essa corroborada por Medeiros et al., (2011) no qual para o autor, “a Educação Ambiental pode mudar hábitos, transformar a situação do planeta terra e proporcionar uma melhor qualidade de vida para as pessoas”, e complementa dizendo ser “essencial em todos os níveis dos processos educativos, em especial nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos” (MEDEIROS, et al., 2011).

Trabalhar com a Educação Ambiental de forma direta e indiretamente dentro das escolas, portanto, é firmar importantes direitos humanos fundamentais, tais como o direito ao um meio ambiente sadio e íntegro e conseqüentemente ao um bem-estar da humanidade

(SOARES; BEM, 2017) pois, a escola demanda um papel na discussão da formação para a cidadania. [...] trabalhando junto aos educandos não apenas com o conhecimento de seus direitos, mas proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas cidadãs (CHAGAS; PEDROZA; BRANCO, 2012, p. 01). Com esse trabalho pretende-se analisar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas com alunos do Ensino Fundamental, disponíveis na literatura, que envolvem os alunos na prática dentro e fora da sala de aula.

Tendo em vista que a TA transforma atitudes, e a sociedade não necessita apenas de consciência, ela precisa também de práticas que ajudem a solucionar os diversos problemas do mundo (SATO, 2001) esse estudo se completa trazendo uma importante contribuição do relato de uma prática de educação ambiental através de uma oficina desenvolvida na escola por um estudante bolsista do programa de Residência Pedagógica em outubro de 2019 com alunos de uma escola pública do ensino fundamental no qual foram desenvolvidos três modelos de filtração de água suja.

O objetivo de realizar essa análise de como estão as ocorrências de trabalhos que visam a EA envolvendo os alunos diretamente e do relato da oficina da atividade experimental é desvendar: a) como a TA estar sendo desenvolvida nas escolas e como ainda pode ser considerada um tema carente; b) de quem parte as principais iniciativas; c) se o desenvolvimento dos conteúdos abordados em sala de aula contempla as questões ambientais articulados de forma transversal com as disciplinas e; d) no relato da atividade experimental contribuir com práticas que envolvem diretamente os alunos no processo de educação ambiental pretendendo-se formar cidadão crítico, consciente, capaz de compreender conhecimentos científicos e aplicá-los na sociedade em que vive.

## **METODOLOGIA**

Ao focalizar o atual estado de Educação ambiental nas escolas, passados 20 anos da promulgação da Lei 9795/99 e 18 anos de sua efetivação priorizou-se o exame da realidade por trabalhos encontrados da escola básica que atuam nos anos finais do ensino fundamental a respeito da EA. Os objetivos deste estudo o aproxima de uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo, no qual segundo Gil (2010, p.22) pois tem o objetivo de descrever as práticas pedagógicas sobre educação ambiental dos professores em sala de aula com os alunos utilizando o método de revisão bibliográfica, a base de material publicado em artigos científicos, pós promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental.

Foram utilizadas os periódicos da Google acadêmico com as seguintes palavras-chave: prática ambiental escolar; educação ambiental + alunos; língua portuguesa + meio ambiente; matemática + meio ambiente; história + meio ambiente; geografia + meio ambiente; ciências + meio ambiente; educação física + meio ambiente; artes + meio ambiente.

A segunda parte desse trabalho traz um importante relato de uma oficina realizada com os alunos no dia 31/10/2019, com uma atividade experimental com a elaboração de três modelos de filtração de água, no qual os materiais e metodologia estão descritas no quadro abaixo.

Tabela 1: Materiais e Métodos utilizados em experimentos numa escola pública

MATERIAIS UTILIZADOS	METODOLOGIA UTILIZADA
<b>Granito triturado, areia de porcelana, filtro de papel, carvão ativado, areia de quartzo, Para itens preparados: água barrenta coletada de açurde.</b>	Colocar o granito triturado e a areia de porcelana em um tubo de filtração. O papel de filtração deve ser pavimentado na parte inferior do material pequeno, com carvão ativado ou areia de quartzo. Quanto maior o tamanho do grânulo, melhor colocar no item acima. II- Deitar a água barrenta lentamente de cima para dentro do tubo de plástico.
Garrafa Pet de 2 L transparente, algodão, terra, areia, 3 a 4 britas grandes e britas pequenas.	I-Corte a garrafa com a parte superior menor que a inferior. II- Coloque primeiro uma boa quantidade de algodão; depois terra, areia, as pedras maiores logo em seguida, as britas menores. Feito isso, derrame um copo de água suja. Aguarde alguns minutos.
Método de Precipitação e Coagulação. Alúmen de potássio, bicarbonato de sódio, quatro potes transparentes, água de arroz, colher pequena, água destilada	Colocar 50 ml de água separadamente em dois potes; Colocar meia colher de alúmen de potássio em um pote e meia colher de bicarbonato de sódio no outro pote; mexa completamente usando uma colher; Colocar água de arroz em mais dois potes no volume de cerca de um terço; Adicionar cinco colheres de solução de alúmen de potássio na água do arroz e mexa completamente, depois adicione três colheres de solução de bicarbonato de sódio e mexa completamente; IV- Colocar os dois potes de água de arroz lado a lado e mantenha a estatística por 1-2 horas.

Fonte: Manual Green Technology Diy e Nova Escola, 2019

Para o relato dessa atividade foi utilizada o método da observação participante no qual são relatadas descritivamente o envolvimento, as contribuições da atividade para os alunos, meio ambiente sadio e bem-estar da sociedade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo observações de Silva e Téran (2018) do cotidiano da turma e das práticas pedagógicas das professoras em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na Zona Norte de Manaus, no período de agosto a novembro de 2015 e maio a junho de 2016 as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras da escola observada são limitadas e se fazem presentes apenas nas disciplinas de Ciências e Geografia”. De fato, no presente estudo, essa se mostrou uma realidade de muitas outras escolas.

Como explicação, o autor acredita ser porque os professores envolvidos na sua pesquisa, são orientados a priorizar atividades voltadas para os conteúdos da disciplina que a escola considera mais relevantes, dessa forma, o ensino de Educação Ambiental (EA) fica limitado a atividades esporádicas como o dia da árvore ou nas disciplinas que já abordam a temática devido a sua estrutura curricular como ciências e geografia (SILVA; TERAN, 2018).

Durante regência de aulas, do programa de Residência Pedagógica – RP, do subprojeto de biologia/UEPB, que ocorreu desde Janeiro até o presente momento na escola – campo, as atividades de EA se mostraram também presentes apenas na mostra pedagógica e na comemoração ao dia do meio ambiente (5 de junho), além daquelas práticas de EA oriundas dos projetos de estagiários de demais integrantes do RP e outras contribuições de bolsita do PIBID, no qual segundo relato da bolsita do subprojeto de Geografia, em 2015, o PIBID proporciona aos bolsistas a capacidade de criação de projetos ambientais sobre questões que envolvam a realidade dos alunos, tais como oficinas de reciclagem, preservação da água e de energia elétrica, aumento na quantidade de resíduos, poluição do ar, desmatamento, entre outros (MONTEIRO 2015). Recentemente, o Programa de Residência Pedagógica, Edital CAPES 06/2018 é responsável por vários projetos de EA desenvolvidos por graduandos envolvendo alunos do ensino básico.

Diante da busca com as palavras-chave, evidenciou uma preocupação positiva com a educação ambiental já que se fez um tema bem recorrente no meio acadêmico. E não é de hoje, a dez anos atrás, autores já diziam haver um crescimento numérico das pesquisas em EA, no cenário da produção científica do país (KAWASAKI; CARVALHO, 2009, p.143).

Contudo, as maiores contribuições partem da disciplina de ciências e geografia, no qual instigam os alunos a capacidade de observarem, analisarem, interpretarem e pensarem criticamente sobre a importância de preservar a natureza e, ao mesmo tempo assegurar a qualidade de vida; promovendo estudos e criando condições para enfrentar problemas



ambientais decorrentes do processo de urbanização que resulta em poluição, queimadas, resíduos sólidos, desmatamento, etc. (OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2012).

Em meio às dificuldades de identificar modalidades didáticas e estratégias metodológicas para o ensino de EA a aula de campo foi vista nesse estudo como um procedimento didático comumente encontrado em trabalhos realizados pelas disciplinas de ciências e geografia, mas integrando a demais disciplinas, sendo, portanto, uma estratégia que permite o contato direto com a natureza e com diferentes grupos sociais que o compõem, coletando junto às pessoas informações sobre as relações que mantém com o meio ambiente em que vivem (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2015; RIBEIRO, 2015; SILVA; LEITE, 2008).

A questão do lixo/resíduos sólidos ganhou destaque nacional e por conta do crescente volume de lixo gerado nas cidades (DIAS, 2004, p. 287), trabalhos recentes encontrados na plataforma google acadêmico, como o de Ribeiro, 2015 a Geografia contribui instigando os alunos a pensarem sobre problemas ambientais relacionados ao acúmulo de lixo nas ruas, falta de saneamento básico nas ruas, como esgotos e lixo nas ruas. O uso do solo, também é outra abordagem empregada no ensino de geografia e ciências para promover uma EA com viés de conservação e preservação (SILVA; SILVA; MIYAZAKI, 2015).

A disciplina de ciências, são várias as estratégias utilizadas, dentre as quais destaca-se as aulas de campo, hortas e pomar, a prática de experimentações no qual é uma oportunidade de apresentar o saber científico para atuar na resolução de problemas ambientais. As áreas das ciências naturais, portanto, é a que deixa marcas mais profundas nas práticas da EA escolar (KAWASAKI; CARVALHO, 2009).

O autor Azcarate (1997) antes mesmo da Promulgação da Política Nacional da Educação Ambiental já indicava caminhos a serem estudados na Matemática relacionando-a com a educação ambiental, como pelas energias alternativas, fontes e escassez de energia, gastos energéticos; crescimento da população-produção de alimentos, relação do homem no mundo; fonte e consumo de água; divisão de áreas, uso de pesticidas, fertilizantes por metro quadrado e sua porcentagem; qualidade do ar, o uso racional do planeta; dentre outros.

A disciplina de Matemática, é um bom exemplo de que não existe disciplina impermeável para a EA, sendo possível como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos níveis do ensino formal e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, Lei 9.795/1999, p.4; BRASIL, 1997). Dessa forma, nos achados desse estudo, foram encontrados contribuições da disciplina de Matemática conquistando seu espaço através da modelagem. Silveira (2007) em seu estudo destaca que dentre os principais focos

de pesquisa em modelagem na Educação Matemática brasileira, mapeados em dissertações e teses concluídas até o ano de 2005, houve uma predominância de temáticas relacionadas ao meio ambiente tais como consumo de energia elétrica, plantio de morangos, uso de agrotóxicos, crescimento populacional, produção de alimentos, lixo, dentre outros.

Já na pesquisa de Costa, Pontarolo e Teixeira (2017) os autores apresentam um levantamento bibliográfico referente à produção acadêmica brasileira sobre Modelagem Matemática e Educação Ambiental no período de 2006 a 2016, sendo possível caracterizar focos temáticos de: modelagem matemática e a reflexão sobre problemas ambientais; modelagem matemática e a conscientização sobre problemas ambientais; modelagem matemática e suas influências para possíveis mudanças de atitudes.

Outras contribuições, vieram de aplicações de jogos matemáticos envolvendo temas ambientais. A exemplo, é citado os estudos de Liell e Bayer (2018) no qual ao serem aplicados com alunos do ensino fundamental, anos finais, os estudantes obtiveram a percepção da necessidade de reformularem os hábitos e os cuidados com o meio ambiente. Os jogos abordaram a temática da água, dos resíduos, da poluição, da fauna, da vegetação, da energia, das áreas de preservação permanente - APP e envolveram os conteúdos de regra de três, porcentagem, proporção, operações com números naturais, perímetro, áreas e medidas de comprimento, massa e volume.

A Língua Portuguesa embasada na concepção interacionista orientada pelos PCNs, através dos Gêneros Textuais contribuem com a Educação Ambiental, (FURTADO; MINASI; ORTIZ, 2018) porém, não estar entre as principais contribuintes (SILVA; TERAN, 2018) por isso, necessita de maiores esforços por parte dos professores. Por outro lado, também observa-se que gêneros textuais, entre eles, Histórias em Quadrinhos – HQ é bem utilizado envolvendo meio ambiente pelas Ciências Naturais como recursos didáticos.

Em relação a Educação Física, não foram encontradas publicações práticas envolvendo alunos devido haver grande dificuldade pela falta de conhecimento, material, espaço, dentre outros, apenas alguns estudos analisavam como essa disciplina poderia contribuir com EA. Mas, para Barbieri (2011) a Educação Física pode ser despertada na EA por meio de jogos e gincanas, como ações comunitárias em prol do meio ambiente e Rodrigues (2007) concluiu que seria possível ligar EF e a EA pela educação corporal, educação pela experiência da vida cotidiana, um aprender sendo, com os outros, natureza (SILVA; LEITE, 2008).

Mesmo as instituições de ensino ter incorporado a temática do meio ambiente nos sistemas de ensino como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional (MEDEIROS, et al., 2011) e ser positivo o número de produções que trazem como foco principal a temática e/ou educação ambiental, porém, a maioria das produções analisadas aqui acabam sendo optadas por serem desenvolvidas longe da sala de aula, sem envolver diretamente os alunos.

É visto aqui, que muito se fala acerca da importância com reflexões, diagnósticos e descrição dos termos da Temática ambiental para os alunos mas são poucos os que realmente optam com a prática direta com os alunos.

O estudo realizado na regência de aulas do programa de Residência Pedagógica, subprojeto de biologia numa escola municipal de Campina Grande com 185 alunos, revelaram em questionário que a grande maioria dos alunos envolvidos, obtiveram maior interesse pelo Laboratório de Ciência, no qual pode ser inferido esse interesse por conter materiais de investigação da natureza, além de terem também concordado com 4,5 pontos, numa escala Likert de 5 pontos, que o conhecimento da área de ciências seria importante ser adquirido para ações que visavam o cuidado com o Meio Ambiente (PEREIRA; SANTINO; DIAS, 2019); isso mostra que há evidências que essa deficiência em trabalhos de EA desenvolvida com os alunos não seja por falta de interesse dos alunos, mas sim por outros motivos.

Uma explicação para esse baixo número de trabalhos envolvendo os alunos, seja pela explicação dos autores Silva e Terán (2018) no qual acreditam ser porque os professores envolvidos no seu estudo, são orientados a priorizar atividades voltadas para os conteúdos da disciplina que a escola considera mais relevantes no PPP, sendo ciências, biologia e menos intensidade Geografia preferencias para abordar a temática ambiental no currículo (KAWASAKI; CARVALHO, 2009) e em outras palavras, “para muitos professores trabalhar temas transversais como o meio ambiente no cotidiano escolar é muito difícil, pois as salas de aula são sempre lotadas, com muitos conteúdos, o qual deve ser cumprido segundo a grade curricular das produções” (MEDEIROS, et. al., 2011).

Não é desconsiderado aqui, o fato que muitas ações que trabalham diretamente com os alunos a EA, os professores não as concretizam em divulgação científica. Sendo necessárias, compartilha-las para que se contribua com a existência de práticas de EA.

Não foram encontrados trabalhos envolvendo a disciplina de História, corroborando com outros estudos que também relataram dificuldades para os professores dessa disciplina

realizarem essas atividades em um contexto de interdisciplinaridade, se mostrando impermeáveis ser atrelada com o meio ambiente (CARVALHO; COSTA, 2016).

De fato, não é fácil unir o ensino de determinadas disciplinas ao meio ambiente e alunos, porém, não podem ser consideradas como impermeável, no caso da História podem nascer da dinâmica interna da própria história, do seu instrumental teórico e metodológico onde são abordadas as relações entre passado e presente; sociedade e natureza, os historiadores e o meio ambiente e algumas perspectivas da história ambiental no Brasil, bem como sua pertinência na atualidade e preservação de patrimônios históricos relacionados ao meio ambiente (MATINEZ, 2005).

Tendo em vista que a TA transforma as ações dos alunos, é importante compartilhar qualquer ação, desenvolvidas com os alunos, por mais simples que sejam. A sociedade não necessita apenas de consciência, ela precisa também de práticas que ajudem a solucionar os diversos problemas do mundo (SATO, 2001).

Tendo em vista ainda que o estudo revelou carência de trabalhos que colocam os alunos ativos nas produções envolvendo o meio ambiente, esse trabalho se completa com uma oficina contendo uma atividade prática com os alunos com modelos experimentais de filtração de água visando o problema do risco da disponibilidade da água se esgotar para os animais.

Na oportunidade foram elaborado três modelos de filtração de água, com os alunos, no qual tiveram condições de assimilarem um aprendizado significativo a respeito do risco da disponibilidade de água para os animais, devido o ciclo natural que filtra sendo demonstrado no modelo ser demorado e a água potável pode não comportar o consumo desenfreado, diminuindo-a a cada ano. Os alunos desenvolveram com garrafa pet e diferentes tipos de solos e algodão, modelos de filtro de água suja, no qual observaram água barrenta sendo filtrada além de soluções de alumínio de potássio e bicarbonato de sódio em outra experiência simulando o método de floculação e precipitação que é desenvolvido pelas Estações de Tratamento onde os alunos observaram as precepitações sendo formadas na água coletada após ter sido usada para lavar o arroz. Essas atividades são mostradas na figura abaixo.

Medeiros et al., (2011) em sua análise acerca da importância da educação ambiental nas escolas de séries iniciais vem dizer que “as oficinas devem se desenvolver apoiadas nas vivências dos alunos e dos fenômenos que ocorrem a sua volta, buscando encaminhá-los com o auxílio dos conceitos científicos pertinentes.

Experimentos realizados em uma escola, com alunos do Ensino Fundamental II



Fonte: autoria própria

Ocorre que, a maioria de trabalhos que trazem como objeto de estudo a Educação Ambiental nas escolas, pelas dificuldades apresentadas, muitos não trazem a participação dos alunos; nesse estudo é observado uma gama de pesquisas que ficaram direcionadas para contribuições da importância, análises e revisões de literatura tratando-se de Educação Ambiental, sendo pouca as produções que realmente colocam os alunos em ação como acima.

Se queremos um mundo melhor, uma alternativa é a educação, em especial a educação ambiental. Nesse trabalho, apesar dos trabalhos que envolvam a educação ambiental durante as buscas, ter gerado um número de produções positiva é ressaltado que é preciso haver mais esforço para trabalhos que visem a educação ambiental, colocando os alunos, como personagens principais, tendo em vista que a sociedade estará nas mãos desses que hoje, são preparados na sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Além das Oficinas e Palestras, podem ser inseridas metodologias mais simples na exposição de alguns conteúdos geográficos, assim como o trabalho com Músicas sobre as

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

temáticas em questão, trabalhos como História em Quadrinhos (HQ's), Criação de Desenhos, Cartazes e Panfletos para ajudar na sensibilização de outras crianças e jovens, o uso de jornais e revistas, trabalhos com músicas por meio da construção de paródias, o uso de Recursos Audiovisuais, através da inserção de Vídeos, Filmes e Documentários sobre as questões ambientais, além da construção de projetos interdisciplinares coletivos, os quais envolvam alunos e professores de diversas áreas do conhecimento. São várias as formas de atividades que possam ser desenvolvidas abordando a Educação Ambiental de forma interdisciplinar visando atingir a coletividade social.

Vale destacar a importância de importantes políticas de formação inicial de professores atualmente que estão como principais iniciativas de contribuições de educação ambiental que envolvem os alunos nas escolas. Além de oportunizar que os futuros professores estejam adeptos a essa conscientização e das práticas.

## REFERÊNCIAS

AZCÁRATE, P. **Que matemáticas necesitamos para comprender el mundo actual? Investigación en la Escuela.** 1997, 32, 77 – 86

BARBIERE, J.C; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. Ram, **Rev. Adm. Mackenzie**, V. 12, N. 3, Edição Especial. São Paulo, SP. Maio/Jun. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 01 abril.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**, 2ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CARVALHO, L.M. et al. **Meetings in Environmental Education Research: routes (2001-2008) and tendencies in research related to school and community context.** In: 5 World Environmental Education Congress - 5 WEEC, 2009, Montreal - Canadá. Anais do 5 WEEC: Montreal, Canadá, 2009.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S.; BRANCO, A. U. **Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação.** Estud. psicol. (Natal) v.17, n.1, Jan./Apr. 2012.

COSTA, D.; PONTAROLO, E.; TEIXEIRA, E. S. **Modelagem matemática e educação ambiental: alguns aspectos da produção brasileira na última década.** v. 12, n. 24, 2017.

FURTADO, J. M.; MINASI, L. F.; ORTIZ, C. O. **A perspectiva interacionista do ensino de língua portuguesa:** contribuições a educação ambiental. v. 4, nov. 2018. e-ISSN: 2525-7870.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas. 2010.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. **Tendências da pesquisa em educação ambiental.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.25, n.03. dez. 2009. p.143-157.

LIELL, C. C.; BAYER, A. A contribuição de jogos matemáticos para a formação da consciência ambiental na escola. **Revista de Educação, Ciências e Matemática.** v.8, n.2, mai/ago. 2018. ISSN 2238-2380.

MARTINEZ, P.H. **Brasil:** desafios para uma história ambiental. 2005. n.22, abril. p. 27.

MEDEIROS, et al. **A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais.** Revista Faculdade Montes Belos. 2011, v. 4, n. 1. p. 01-16.

MONTEIRO, G. L. **Educação ambiental no ensino de geografia:** uma contribuição do pibid para alunos do ensino fundamental. São Paulo: Revbea. V. 10, N. 1. 2015. P. 281-290.

NOVA ESCOLA. **Métodos para tornar a água potável.** Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/metodos-para-tornar-agua-potavel>>. Acesso em: 15/10/2019.

OLIVEIRA, W. C. **A contribuição da geografia para a educação ambiental:** Ad relações entre a Sociedade e a Natureza no Distrito Federal. 2007.

PEREIRA, E. C. L.; SANTINO, L. L. A.; DIAS, M. A. S. Aulas práticas no ensino de ciências: vivências que corroboram para um futuro melhor. In : Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, 4., 2019. Campina Grande-PB. **Anais...** . Campina Grande: Realize, 2019.

RODRIGUES, C. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar:** uma sinergia possível. São Carlos: UFSCar, 2007. P. 88.

SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (orgs). **Educação Ambiental, pesquisas e desafios.** São Paulo: Artmed, 2005, p.232.

SILVA, M. M. P.; LEITE, V. D. **Estratégias para realização de educação ambiental em escolas do ensino fundamental.** Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v. 20. 2008.

SILVA, F. S.; TERÁN, A. F. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Experiências em Ensino de Ciências. 2018, V.13, N.5. P. 342 -343.

SILVA, T. R.; SILVA, J. V. F.; MIYAZAKI, L. C. P. **A utilização de maquetes didáticas nos estudos de conservação e degradação dos solos no ensino fundamental,** v. 11, n. 4. 2015. p. 169-180.

## **DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Edilson Cavalcante Lourenço Pereira <sup>1</sup>  
Lyuska Leite Andreino Santino <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo relatamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública na qual estão sendo realizadas as ações do Programa de Residência Pedagógica, da área de Biologia da UEPB, Edital CAPES 06/2018, como parte da política de formação de professores no Brasil. O objetivo de trazer a exposição dessas contribuições é fortalecer o programa frente ao atual desenho do estado e tomada de decisões na política de formação de professores. A primeira fase, realizada ainda na IES com minicursos de curta duração obteve o conhecimento de alternativas de intervenções para serem realizadas mediante deficiência e no comportamento dos alunos diagnosticados na segunda etapa com observação na escola - campo assim como a prática de aulas na terceira etapa, onde com a regência, atuando como professores estagiários sob a supervisão e correções de um experiente professor preceptor, possibilita aprendizado e experiência, além da confiança, preparo físico, social e mental para atuação dos residentes na sala de aula após conclusão do curso. É esperado que esses resultados, com os novos, resultem numa melhor qualidade dos níveis da educação brasileira; contudo, nesse estudo, já é possível evidenciar professores iniciantes mais capacitados desenvolvendo pesquisas no âmbito da educação melhorando o seu currículo e consequentemente a qualidade do ensino com o emprego de novas metodologias. Evidências que destacam no programa de Residência Pedagógica a essencialidade para a formação de professores merecendo continuidade dentro das políticas de formação de professores.

**Palavras-chave:** Educação, Residência Pedagógica, Formação de professor, Prática.

### **INTRODUÇÃO**

Para o desenvolvimento e emancipação dos cidadãos brasileiros, a Constituição Federal de 1988, traz no art. 212, que “todos os entes federados são obrigados a fazer o devido investimento em educação” e assevera no art. 206, inciso VII, a garantia de “padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Nesse cenário, as políticas de formação de professores ganham destaque uma vez que para Nóvoa (2008), não há ensino de qualidade, sem uma adequada formação de professor.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, estudante residente do Programa Residência Pedagógica/UEPB, [edilson.mog@gmail.com](mailto:edilson.mog@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor orientador: Especialista em EDUCAÇÃO AMBIENTAL pelo Centro Universitário Barão de Mauá – CBM e preceptora do Programa Residência Pedagógica/UEPB, [lyuskaleite@msn.com](mailto:lyuskaleite@msn.com).

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)



Durante a graduação começam a ser construídos os saberes, ou como Libâneo (2008) chama de competências. Mas, é no estágio que esse futuro docente conhece a realidade da sala de aula, adquire habilidades, ressignifica os conhecimentos adquiridos nas Instituições de Ensino Superior - IES e constrói sua identidade profissional, ajudando a transformá-las em um professor pensante ou reflexivo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45; ALMEDIDA; PIMENTA, 2014, p. 73; SANTOS et al., 2015).

No entanto, o que tem visto é que os atuais modelos de estágios supervisionados não estão sendo capazes de frequentemente cumprir com esses objetivos, sendo evidenciados professores iniciantes desconfiantes com sua prática de lecionar; outros que estão em outras profissões ou que atuam reproduzindo os mesmos problemas encontrados na educação.

Tentando amenizar esses efeitos e valorizar a profissão docente o Ministério da Educação implantou novos programas que contribuem com a formação de suas identidades profissionais sendo um deles, o programa Residência Pedagógica – RP, criado em 2018 e articulado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no qual a partir da concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos superiores de licenciatura, a professores de universidades e das escolas de ensino básico (BRASIL, 2018) vem sendo “idealizado como um direito de todo professor em formação” (MOTA et al., 2018) colocando alunos de licenciatura, na sua prática de aulas por muito mais tempo, além de contribuir na formação continuada de professores, no papel de preceptores.

É esperado que esse investimento obtenha melhorias nos índices na qualidade da educação brasileira. Apesar das críticas e incertezas lançadas ao programa como as encontradas nos estudos de Silva e Cruz (2018).

Esse trabalho trata-se então de um levantamento das contribuições da Residência Pedagógica constatadas na atuação de doze estudantes residentes no Subprojeto de biologia da UEPB e levantamento de contribuições dos relatos na literatura de demais residentes no País durante as três etapas do programa com estudos, pesquisas, cursos de formação voltados para o aperfeiçoamento da formação docente, seguido das visitas de acompanhamento das escolas e regência de aulas pelos residentes; o objetivo de tornarem evidentes essas contribuições são para que a) tornem-se subsídios para continuação e fortalecimento do programa frente as políticas de formação de professores; b) sejam fontes de melhorias em alguns pontos negativos do programa e c) tragam a novos integrantes dos cursos de licenciatura e críticos uma noção real do que é o Programa de RP e como tem sido importante para formação de estudantes de licenciatura e para a educação do País como um todo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através da observação das vivências da atuação no programa de uma turma de doze residentes no qual segundo Silva (2014, p. 111) o método da observação apresenta uma série de vantagens ao permitir uma proximidade com os sujeitos estudados. E análise da literatura que trata de contribuições do Programa Residência Pedagógica- RP desde seu início em agosto de 2018.

O programa Residência Pedagógica - RP, visa aperfeiçoar a “formação dos discentes de cursos de licenciatura” [...]; “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura”, [...] “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores” da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (EDITAL CAPES, 2018).

A observação da presente pesquisa seguiu o cronograma da RP do subprojeto de Biologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, distribuído da seguinte forma:

Primeira Etapa - Encontros de formação: Roda de conversas quinzenais com o coordenador e residentes da UEPB, reunião com a supervisora na escola quinzenalmente;

Segunda Etapa - Imersão na escola - campo: visitas de acompanhamento na sala de aula e ambientação da escola, reunião com a supervisora na escola feita quinzenalmente, acompanhamento dos diários para avaliar melhor o andamento das atividades do plano de ação do subprojeto de Biologia, UEPB;

Terceira Etapa - Imersão e Regência de aula na escola–campo: Roda de conversas semanais e quinzenais com o coordenador e residentes na UEPB, reunião com a supervisora na escola quinzenalmente, acompanhamento dos Diários para avaliar melhor o andamento das atividades do plano de ação do subprojeto de Biologia, UEPB.

Os doze residentes acompanhados nesse estudo, enquanto bolsistas e dois voluntariandos do RP, obtiveram constantes encontros para dialogar e refletir sobre as suas abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Além de participarem de oficinas, elaboraram e aplicaram atividades pedagógicas e com a orientação de um professor supervisor, os doze residentes observados ministraram aulas na Escola Municipal – CEAI Governador Antônio Mariz com alunos do 6º ao 9º ano desde janeiro de 2019. Os encontros aconteciam no período diurno, contra turno das atividades regulares de sua IES.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**O Programa de Residência Pedagógica - RP, Edital Capes 06/2018:** com carga horária de 440hs, distribuída em 18 meses, possibilita que os residentes sejam formados em cursos de Licenciatura e pedagogia com uma boa bagagem de experiência na sala de aula representando 30% do curso.

No acompanhamento da atuação dos doze residentes participantes do programa de RP, atuando em pares, há destaque para a comunicação, colaboração de aulas, com vários residentes identificados com perfis distintos, realizando metodologias diferentes, aprimorando métodos de ensino de acordo com as experiências vivenciadas.

Segundo relatos de autores e também residentes do programa de RP, do Subprojeto de Sociologia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), o programa de formação de residentes e preceptores estar permitindo haver uma relação entre teoria e prática, capaz de oferecer um novo contorno para a prática do estágio, modernizando-o, incentivando os futuros docentes a saberem lidar com os desafios através de objetos de pesquisa apresentando propostas inovadoras nas escolas, resultando em um número de futuros docentes pesquisadores aptos, reflexivos, confiantes a trabalhar nas escolas, com a autonomia de se prepararem para suas inserções na vida profissional, construindo uma formação mais consolidada sobre a área pela qual vão atuar posteriormente. Salientam que, durante o período de residência, cada dia constitui para eles um mundo de surpresas e oportunidades para a construção do conhecimento (CÓ et al., 2018).

Realmente o RP traz esse diferencial, pois, insere realmente o aluno no ambiente escolar. É observado que, os residentes têm a oportunidade de participar de todo o processo, desde a preparação de aulas, até o conselho de classe em que os alunos são avaliados. Deste modo, os residentes conseguem adequar suas aulas e suas metodologias.

Ainda nas reflexões de suas experiências obtidas na sala de aula como residentes, os autores Có et al., (2018) enfatizam a importância do diálogo permanente entre a universidade e a escola de educação básica permitindo assim, uma reflexão profunda sobre a relação entre a teoria e a prática; considerações essas que também vão ser compatíveis com as de Andretti e Langwinski (2016, p. 3).

Relato de contribuições do atual RP também é encontrado no trabalho dos autores e também residentes do Subprojeto de Matemática, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no Campus Avançado de Patu – CAP. Para eles, o programa tem grande O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

relevância para o enfrentamento das dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem da matemática tendo a oportunidade de amenizar esses bloqueios promovendo um trabalho colaborativo e a proposição de ações supervisionadas de regência que desencadeia um movimento de revisão da própria prática por parte docente além de trazer para a sala de aula diversos métodos como os jogos (MOTA et al., 2018).

Outro destaque positivo para o RP observado na atuação dos doze residentes estar no compromisso assumido com a educação e seu favorecimento da comunicação entre os colegas, no qual há criação de espaços de diálogo e o desenvolvimento de atividades em pares com uma ética profissional construída no diálogo entre residentes e professores de outras áreas.

Essa coletividade na formação de professores, é bem defendida por Nóvoa (2008) e o autor ainda reforça a importância dos projetos que favorecem esses encontros coletivos, de troca de saberes, já que é na escola o lugar da formação dos professores, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética.

**A presença da professora – preceptora:** O autor Nóvoa (2008) numa de suas cinco propostas que favorecem a criação de espaços para discussão, trocas e, principalmente, reflexão da prática pedagógica, afirma que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo a professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

“Com esse propósito a CAPES proporciona, através do PIBID – e agora o RP - a interação entre futuros professores e professores já formados” (ANDRETTI; LANGWINSKI, 2016, p. 3) com um preceptor “engajado com a proposta de aperfeiçoamento da formação prática dos alunos residentes e para sua maior qualificação enquanto professor de escola pública, pois, nessa relação residente-preceptor os dois tem a aprender um com o outro e construir juntos o conhecimento” (CARNEIRO; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 5).

Dessa forma, “a presença dos preceptores na orientação dos residentes é de suma importância, pois, se referem à mediação de conhecimentos, experiências, reflexão, ação, teorização e formalização, no sentido de vincular o teórico a prática (MOTA et al., p. 7) indicando os caminhos que os discentes têm para seguir e se preparar.

**Primeira etapa do Programa Residência Pedagógica:** Para que o principal objetivo do RP viesse a acontecer, de fato, na vida dos residentes, foi necessário que houvesse uma relevante preparação formativa com vistas ao aperfeiçoamento da ação docente no curso de graduação. Só depois disso, as IES executaram as atividades de seus respectivos Subprojetos no interior das escolas públicas de ensino básico.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

Nesse propósito, a coordenadora do Subprojeto de Biologia, assim como foi visto em outros, percebendo que pouco os residentes sabiam a respeito do programa RP e sobre como lidar com questões formativas no interior da sala de aula, se utilizou do contexto da interdisciplinaridade nos encontros semanais e quinzenais, selecionando estudos e cursos de formação docente na IES, para ampliar o entendimento acerca do trabalho docente através de formações pedagógicas somando-as aos conhecimentos de autores que pesquisam e produzem textos voltados para a ampliação do saber educacional nos fazendo ver que “a construção de conhecimentos nos espaços escolares é uma ação coletiva” (FONSECA, 2003, p. 103).

Essa etapa do RP foi importante, pois, como futuros professores “exige de nós uma preparação contínua para lidar com os alunos, [...] apresentar soluções [...], sendo uma etapa crucial [...] a fase de construção de conhecimentos que irão proporcionar futuramente a autonomia profissional” (CÓ et al., 2018).

**Segunda etapa do Programa Residência Pedagógica:** Nessa etapa, se fez presente a ambientação da escola – campo e as observações das aulas da preceptora no qual é “fundamental [...] o futuro licenciado entre em contato com a realidade escolar e a prática docente, fazendo um diagnóstico da sala de aula como forma de identificar as principais dificuldades e se preparar melhor para exercer a futura profissão” (ZINKE; GOMES, 2015).

Em outras palavras, as contribuições observadas nessa etapa, se deram para os residentes no aspecto que envolve a relação da preceptora com os seus alunos, demonstrando ser bem calma, paciente e apesar de haver uma relação com seus alunos de muito carinho, mas sem deixar de impor ordens quando necessário, dessa forma, na maioria das vezes a professora conseguia cumprir seu objetivo.

No que diz respeito a sua prática, percebeu-se que além da preceptora ter domínio de conteúdo destaca-se pela organização, no registro de conteúdos no diário de classe e das notas, em planilhas, com algumas delas registradas no diário somente após conselho de classe.

Além da diversidade de procedimentos metodológicos, como o levantamento do conhecimento prévio dos alunos; relação entre o tema trabalhado e o cotidiano deles; elaboração de atividades claras e de fácil correção na lousa; aplicação de vistos como incentivo para os alunos realizarem as atividades e como cumprimento da segunda parcial de nota; uso de livro didático tendo grande relevância para o ensino de ciências com os alunos visualizando as figuras e aporte de textos científicos; momentos para leitura individual.

Ao fim da observação, conclui-se que nessa etapa o programa oportuniza aos residentes conhecer de perto a realidade de uma sala de aula, perceber os desafios que estavam por vir, bem como aprender a lidar com eles e até mesmo estratégias para superá-los.

**Terceira etapa do Programa de Residência Pedagógica - regência:** Nessa etapa, foi importante para os residentes por em prática e ressignificar os conhecimentos adquiridos na graduação no qual Libâneo (2008) chama-os de competências, articulando esse conhecimento teórico com a realidade dos alunos e da escola executando projetos, os planejamentos e as produções didáticas para melhor trabalhar com os educandos de maneira prática e dinâmica.

Aos olhares da atenta preceptora, no início, viu-se uma certa dificuldade no que se refere ao domínio dos alunos, ao início e até mesmo durante a execução de aulas, mas controlar uma sala com quase 50 alunos realmente não é uma tarefa fácil. Outra dificuldade observada, também no início dessa etapa, era a organização por parte dos residentes no que diz respeito às planilhas de notas das múltiplas avaliações aplicadas. Sendo que, a presença da preceptora foi fundamental para perceber as falhas de postura e organização dos residentes, visando melhorias tendo em vista que futuramente, eles terão que trabalhar com várias turmas.

Cada vez mais, pode ser observado que a prática realmente faz toda a diferença, pois, desde a forma de copiar no quadro, aulas diferenciadas e avaliações, os residentes evoluíram.

Não só para os residentes, a terceira etapa trouxe importantes contribuições para professores desempenhando papel de preceptores conferindo ao longo dos ensinamentos enviados aos seus residentes, aprendizado acerca das novas práticas de ensino.

Outro destaque percebido nessa etapa defendido por Nóvoa (2008) foi a percepção da ética e responsabilidade no cotidiano na escola, com os residentes desenvolvendo atividades educacionais e interação entre os colegas nas ações propostas pelo subprojeto de Biologia.

Além dos benefícios trazidos nos variados projetos que o edital do programa instigou os residentes desenvolverem na sala de aula, no qual segundo Bender (2014), a “aprendizagem baseada em projetos” também conhecida por ABP, é um modelo de ensino estimulante e inovador além de redimensionar a ação do professor, atuando como orientador e facilitador.

A exemplo de projetos de intervenção desenvolvidos na escola – campo, nessa etapa do RP destaca-se o de “Aulas práticas na disciplina de ciências” com a utilização de microscópios monoculares como atrativos para os alunos se aproximarem dessa importante área do conhecimento científico onde na pesquisa o estudo identifica ainda que os alunos da escola sentem a) falta de atividades diferenciadas na disciplina, compreendendo que elas poderiam ajudá-los na compreensão dos conteúdos de ciências, muitas vezes abstratos; b) declaram

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

possuir maior interesse pelo Laboratório de ciências, mesmo não existindo na escola e que c) possuem consciência que o aprendizado dessa área é importante para ações que visam cuidar do nosso meio ambiente; sendo contribuições para que aproveitando esse interesse e consciência dos alunos sejam desenvolvidos novas ações dentro das escolas (PEREIRA; SANTINO; DIAS, 2019).

Até os desafios que surgiram nessa etapa foram importante serem vivenciados no Residência Pedagógica antes de ter o lecionamento como admissão da profissão servindo de aprendizado para posterior atuação na sala de aula como o ato de se posicionar diante da turma; impor algumas regras de convivência que facilitaram bastante a arte de conseguir lecionar; desenvolver a parte cognitiva, acadêmica e intelectual dos estudantes residentes e que a cada dia que passa, se sentem mais confiantes.

É ainda relevante destacar as contribuições obtidas pelo satisfatório posicionamento dos professores de outras áreas na escola participante do programa que mesmo havendo resistência por parte de alguns professores estranhando a participação dos residentes em atividades internas da escola como nos eventos do conselho de classe, plantão pedagógico, alteração do PPP da escola, etc.; nos demais houve “interação e a troca de experiências das diferentes realidades e percepções [...] importantes para a busca pela inovação no ensino” (MOTA et al., 2018).

**Pontos positivos/ Pontos negativos:** O Programa de Residência Pedagógica apresenta vários pontos positivos para a experiência dos futuros professores iniciantes dentre as quais foram possíveis detectar para os 12 residentes do subprojeto de Biologia da UEPB dentre as quais a prática na preparação de aulas, preenchimento de cadernetas, elaboração e correção das atividades, aperfeiçoamento de metodologias diferenciadas em sala de aula, participação nas formações ofertadas pela secretaria de educação, participação de todos os eventos escolares, desde reuniões com os pais até as festividades que ocorrem na escola.

Dessa forma, a residência realmente insere o residente na prática escolar, segundo entrevista com oito residentes da Universidade de Cruz Alta-Unicruz do subprojeto de Educação Física, 90% apontaram como fator positivo, a possibilidade de poder vivenciar o seu futuro cotidiano como docente o que tem enriquecido sua formação (LIMA; KRUG, 2019).

Mais um ponto positivo do programa se da pela possibilidade de realizar investigações e intervenções no âmbito da educação resultando em trabalhos para eventos científicos (CARNEIRO; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 5).

Dos poucos pontos negativos, a primeira etapa foi caracterizada como exaustiva contendo cursos de curta duração abordando temas e conteúdos que, na prática, alguns deles não refletiram as necessidades formativas da prática docente (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Outros pontos negativos se deram principalmente pelo fato do programa ter sido uma novidade causando no início, estranhamento por parte de alguns professores, de outras áreas na escola – campo, ao ver alunos “estagiários” participando de atividades internas da escola, coisas que não viam no estágio tradicional. Pelo mesmo motivo, também houve relatos de uma certa resistência por parte de professores de estágio das IES que se sentiram ameaçados com a proposta do programa, mas, isso rapidamente foi deixado de lado e são pontos que não devem aparecer nas próximas edições do programa, uma vez que as propostas estão bem consolidadas.

**Objecções do Programa desmistificadas:** Com base nas análises feitas das vivências e atuações dos doze estudantes residentes do subprojeto de Biologia/UEPB na escola – campo e relatos encontrados na literatura, é possível desmistificar críticas antes lançadas ao atual Programa de Residência Pedagógica, como as de Silva e Cruz (2018, p. 239) “por que se quer reformular o estágio supervisionado?” ou quando os autores dizem “[...] a indução da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária”.

Segundo estudos de Noffs e Rodrigues (2016, p. 364–368) esse Estágio Curricular Supervisionado, na formação de professores, defendido por Silva e Cruz (2018), salvo algumas exceções, a tarefa de cumprir a carga horária por meio de “fichas” ocupam um valor maior que a própria prática de dar aulas, além do que os estagiários conferem a essas atividades de estágio, a simples obrigação do cumprimento das horas, determinadas para conclusão do curso de licenciatura; além dessas atividades serem realizadas sem a efetiva interação das IES com as escolas, diferentemente do que está sendo recriado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID e agora com maior aperfeiçoamento no projeto de Residência Pedagógica, que mostra ser uma iniciativa dentro das políticas de formação de professores, que executa uma prática de estágio eficiente, dando ênfase no trabalho coletivo e colaborativo, inserindo os graduandos efetivamente em sala de aula.

Sobre o ponto de ferir a autonomia das Universidades, no início, até houve temoridade por parte dos professores de estágio, devido à desinformação das propostas do programa, que não passou de uma visão antagônica no que remete o programa uma vez que não contempla todos licenciados, sendo apenas 30 alunos por subprojeto; outro fator que desmistifica essa aversão é que o programa não dispensa o estágio teórico, e nem mesmo há obrigação do aluno dispensa-lo ou do professor aceitar. A exemplo do que é realizado pelo Subprojeto de O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001



Biologia/UEPB, os estudantes residentes terão que apresentar um relatório específico das atividades desenvolvidas na residência para o professor de estágio da IES avaliar.

Os mesmos autores Silva e Cruz (2018, p. 239) ainda criticam o incentivo de bolsas de programas de formação de professores afirmando trazer “um clima de competição e ninchos dentro da universidade e das escolas em torno de bolsas e bolsistas.”

Por outro lado, as bolsas do RP são importante para manutenção dos residentes no programa, possibilitando o seu deslocamento e alimentação. Além do que, essas bolsas tornam-se subsídios para a realização de intervenções pelos residentes como a de “Aulas práticas na disciplina de Ciências” com a utilização de microscópios monoculares, mediante carência de atividades práticas no ensino de ciências na escola – campo tornando-se um atrativo para aproximar os alunos a essa importante área de conhecimento (PEREIRA; SANTINO; DIAS, 2019). Isso mostra que, na prática, boa parte do fomento dessas bolsas criticado por Silva e Cruz (2018, p. 239) acabam retornando a favor da educação. Por fim, essa competição por bolsa não pode ser visto como um ponto negativo ao proporcionar que graduandos se dediquem nas IES, almejando programas vinculados a educação, assim como já ocorre no PIBID e algumas bolsas de PIBIC, proporcionando pesquisas direcionadas a educação.

“Nesse sentido, entendemos ser a proposta de RP uma política de regulação que, entretanto, há dúvidas se realmente desenvolverão processos de elevação da qualidade da Educação Básica” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 230-234). Em outras palavras, mediante os subsídios aqui evidenciados, mostra que o atual programa de RP, Edital Capes 06/2018, tem alto potencial de trazer melhorias na qualidade da educação, não apenas na formação de professores mas, na educação de base ao proporcionar professores iniciantes mais preparados e pelo aumento do interesse por pesquisas visando melhorias na qualidade desse ensino, sejam no currículo, em novas metodologias, etc. Sendo confiado que o programa obtenha um destino diferente de outras propostas de residências antes definhadas, como a Residência Educacional proposta em 2007; Residência Pedagógica proposta de 2012, e a de Residência Docente em 2014, e siga dando sua importante contribuição no almejado padrão de qualidade da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a capacidade do grupo de futuros professores observados na Escola campo e demais autores que relataram suas experiências evidenciamos que o Programa de RP a partir da criação de um espaço fora da IES fomentado numa postura dialética, num esforço O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

real de colaboração entre residentes, preceptora e coordenadora, proporciona para estudantes de licenciatura experienciarem um período de inserção relacionado à sua atuação profissional, contribuindo para o crescimento da sua formação pessoal e profissional, com muitos deles obtendo confiança e certeza da atuação da profissão; além de contribuir, decisivamente, na formação de pesquisadores no âmbito da educação uma vez que todas as orientações do projeto não dissociam o ensino da pesquisa, resultando no desenvolvimento de produções didáticas e científicas, do relevante entendimento acerca do trabalho coletivo na escola entre os colegas bolsistas e dos valorosos voluntários, crescendo o interesse dos futuros professores pelas pesquisas na educação básica.

Apostamos que a Residência Pedagógica, Edital Capes 06/2018, se constitui em reais possibilidades de apoio a formação de professores nas redes de ensino e vigora numa proposição de suma importância para melhorias no almejado padrão de qualidade da educação no País.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios superviosinados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRETTI, E. C.; LANGWINSKI, L. G.; Contribuições do pibid: um relato de experiência. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016. São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p. 1-12.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século xxi**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

CARNEIRO, A. C.; OLIVEIRA, I. C.; RODRIGUES, R. C. F. O subprojeto de educação física na residência pedagógica da Uefs: apresentação, análise e expectativas dos residentes. In: Encontro Nacional das Licenciaturas, 7., 2018. Fortaleza-CE. **Anais...** . Fortaleza: realize, 2018, p. 5.

CÓ et al. Relato de experiência dos integrantes do programa de residência pedagógica na EEEP Jose Ivanilton Nocrato – Guaiúba – CE. In: Encontro Nacional das Licenciaturas, 7., 2018. Fortaleza-CE. **Anais...** . Fortaleza: Realize, 2018. p. 1-15.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

(83) 3322.3222

[contato@conidih.com.br](mailto:contato@conidih.com.br)

[www.conidih.com.br](http://www.conidih.com.br)

FONSECA, S. G. Interdisciplinaridade, Transversalidade e ensino de História. In: Didática e Prática de ensino em história: Experiência, reflexões e aprendizados / Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 99-108.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, E.; KRUG, M. R. As contribuições do programa residência pedagógica na formação inicial dos licenciandos em educação física. **Gestao Universitaria na América Latina-GUAL**, 2019.

MOTA et al. Residência pedagógica: uma contribuição para a formação inicial de professores. In: Encontro Nacional das Licenciaturas, 7., 2018. Fortaleza-CE. **Anais...** . Fortaleza: Realize, 2018. p. 1-9.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSAD, C. (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R, C, C. A formação docente: Pibid e o estágio curricular supervisionado. **E-Curriculum**, Sao Paulo, v. 14, n. 01, p. 357 - 374, jan./mar.2016.

PEREIRA, E. C. L.; SANTINO, L. L. A.; DIAS, M. A. S. Aulas práticas no ensino de ciências: vivências que corroboram para um futuro melhor. In : Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, 4., 2019. Campina Grande-PB. **Anais...** . Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conapesc/resumo.php?idtrabalho=275>>. Acesso em: 18/09/2019

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**.

SANTOS, et. al.; Relato das experiências vivenciadas a partir do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. In: Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, 1., 2015. Arapiraca. **Anais...** . Alagoas: Revista de Educação, 2015.

SILVA, W. S. A pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados - MS, v. 2, n. 3, p. 109-112, 2014.

ZINKE, I. A.; GOMES, D. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015. Puc. Paraná. 2015. **Anais...** . Paraná: Educere, 2019.

## ENTRE A LEI E O DIREITO: EDUCAÇÃO, GOVERNO E DISCURSO

Rafael Venancio <sup>1</sup>

### RESUMO

A educação é um direito subjetivo inerente à condição de ser humano; não por outra razão, nosso ordenamento jurídico consagra, na Constituição Federal, esse direito enquanto parte das garantias individuais e coletivas, implicando dizer que compete ao Estado, junto à família, disponibilizar meios eficazes de acesso e de permanência nas escolas e em outras instituições de ensino. Entretanto, o Governo Bolsonaro decidiu, de forma unilateral, efetuar cortes substanciais no Orçamento do Ministério da Educação, comprometendo a funcionalidades das universidades e institutos federais de todo o país. Apesar disso, uma magistrada concede, em sede de Ação Popular, tutela de urgência para suspender os cortes efetuados pela Administração Federal. Na decisão, a juíza de 1º grau vislumbra vício nas motivações elencadas pela União para ter contingenciado, sem qualquer estudo prévio sob o impacto que isso poderia causar, o dinheiro destinado às despesas discricionárias do Sistema Federal de Educação. Portanto, nossa pesquisa, numa conexão entre a Análise do Discurso francesa e o Direito, pretende investigar, na decisão judicial aludida, as marcas do dilema enfrentado pela enunciadora para deferir a liminar em favor dos requerentes.

**Palavras-chave:** Decisão judicial, Análise do Discurso, Direitos Humanos, Discurso jurídico, Ação Popular.

### INTRODUÇÃO

No dia 30 de abril de 2019, o ministro da Educação Abraham Weintraub declarou ao jornal *O Estado de São Paulo* que efetuariam cortes nos orçamentos das universidades públicas que, em seu entender, estivessem promovendo *balbúrdia*. Na oportunidade, avisou que, sob os novos critérios adotados pelo MEC para distribuição de verbas orçamentárias, já cortara recursos da Universidade de Brasília, da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal da Bahia.

A declaração do ministro causou revolta entre os membros da comunidade acadêmica e logo repercutiu em todo território nacional. No mesmo dia, uma Ação Popular é movida contra ato do ministro da Educação distribuída à 7ª Vara Federal Cível e Agrária da SJBA. Ao final desse mesmo dia, o MEC emite uma nota informando que, na verdade, os bloqueios anunciados pelo ministro da Educação diziam respeito ao que havia sido submetido a todas as instituições

---

<sup>1</sup> Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba- UFPB; pesquisador do CNPq; graduado do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba-UFPB e graduando do curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba, [venanciorafaelecritor@gmail.com](mailto:venanciorafaelecritor@gmail.com)

de ensino superior mantidas pela União, incluindo os Institutos Federais. A estimativa imposta do corte/contingenciamento efetuado pelo MEC correspondia a 30% das despesas discricionárias necessárias ao funcionamento das atividades básicas das instituições de ensino.

Em 15 de maio de 2019, mais de 2 milhões de pessoas saíram às ruas e realizaram um protesto nacional em favor da Educação, contra os cortes promovidos pelo MEC. Simultaneamente, o ministro Abraham Weintraub estava prestando esclarecimentos à Câmara dos Deputados sobre as ações do MEC sob sua gestão.

No dia 07 de junho de 2019, a juíza federal Renata Almeida de Moura Isaac, da Justiça Federal da Bahia, acolhe pedido de tutela de urgência para suspender os bloqueios impostos pelo MEC aos orçamentos das instituições de ensino federais. Na decisão, a magistrada vislumbra vício na motivação exposta pelo Governo para justificar a medida.

## **METODOLOGIA**

Feitas as considerações preliminares, cumpre dizer que este artigo tem como objeto de estudo a decisão judicial oriunda da Ação Popular nº 1005167-43.2019.4.01.3300 (e muitas outras distribuídas, por prevenção, ao mesmo juízo). Objetiva-se, neste trabalho, a partir de uma análise *quali-interpretativista*, compreender o papel da Justiça face direitos fundamentais que são, como no caso em tela, violados pelos governantes. Na esteira desse propósito, dividiu-se esta pesquisa em três momentos: num primeiro momento, far-se-á uma breve exposição histórica da evolução da Justiça e, via de consequência, do Estado Moderno; num segundo momento, apresentar-se-á as bases teóricas que fundamentam as considerações analíticas feitas ao longo do trabalho, a saber, a Análise do Discurso francesa.

Num terceiro momento, efetuar-se-á uma análise da decisão, objeto de estudo deste trabalho, a fim de se vislumbrar quais são as supostas razões, fundamentadas nos direitos humanos, que fazem com que a tutela de urgência seja deferida em favor dos requerentes.

## **REFERENCIAL HISTÓRICO**

É preciso que, antes de debruçarmo-nos sobre o texto decisório em apreço, entendamos a evolução da Justiça e de sua função enquanto garantidora das liberdades individuais, no âmbito do Estado Moderno. Ora, se fazemos questão em dizer que houve, do ponto de vista histórico, uma espécie de *evolução*, é porque, na realidade, a Justiça servia a propósitos que não estavam voltados ao bem-estar social, pelo contrário, sob o absolutismo predominante nos

países europeus, ela servia aos interesses do soberano e, muitas das vezes, confundia-se com ele.

Sua função primeira, portanto, consistia em fazer-se a si o instrumento da vingança do rei, perseguindo aqueles que se insurgiam contra as ordens reais com suplícios que, em tese, garantiam que os súditos não se rebelassem em meio às insatisfações crescentes, pois “Diante da justiça do soberano, todas as vozes devem-se calar” (FOUCAULT, 2014, p. 39). É nesse sentido que se pode entender a razão pela qual as revoluções burguesas alcançaram êxito na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos vez que, para além dos interesses econômicos da classe burguesa, buscava-se formas de Justiça que tivessem consigo o sentimento de respeito pela condição humana, não submetendo-se mais os homens a tratamentos que ferissem a sua dignidade enquanto pessoa.

De arbitrária, a Justiça passou a desempenhar, no âmbito do Estado Burguês, o papel de vigilante dos direitos e, principalmente, dos deveres dados aos cidadãos. Aliás, seu papel concentrava-se, justamente, em garantir que o contrato *tácito* entre os sujeitos sociais fosse mantido, e para tal contava com a presença de uma força coercitiva capaz de fazer com que suas ordens fossem cumpridas, ou seja, a Justiça continuou a gozar do aparelho repressor do Estado, convertendo-se, ela mesma, num aparelho repressor (ALTHUSSER, 1980). É que, sob a lógica burguesa, fundamentada nos valores do liberalismo econômico e capitalista, a Justiça não mais age segundo bem entende, mas precisa ser invocada pelos membros da sociedade em caso de, no meio deles, houver alguém que não cumpra o acordo. A Justiça introduz, com isso, “um certo número de contradições no seio das massas e, em particular, uma contradição maior: opor plebeus proletarizados e plebeus não proletarizados” (FOUCAULT, 2015, p. 103), na medida em que estes últimos não estavam submetidos à exploração pelo trabalho.

No Brasil, forjado sob a égide da exploração do homem pelo homem, a divisão de classes era uma realidade “desde o início da colonização do território brasileiros pelos portugueses, no ano de 1500” (DALLARI, 2007, p. 30), tendo os índios como o lado explorado e escravizado pelo colonizador. De tal forma enraizara-se o desejo de aproveitar-se do trabalhador que as grandes elites, mesmo com o advento do modelo da República, no início do séc. XX, não admitiam reivindicações por melhores condições de trabalho, oriunda da classe trabalhadores, levando-as a reagir “com violência à reivindicação de justiça social” (Ibid, p. 37).

Ao final, entretanto, do regime ditatorial, a sociedade civil pôde experimentar, agora tendo como ordenamento jurídico a Constituição Federal de 1988, a proteção do Estado para

garantir, naquilo que se preceituou enquanto dignidade da pessoa humana, os direitos fundamentais inerentes à condição de ser humano, entre os quais se destaca, para os fins deste trabalho, o da educação, enquanto “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” (LENZA, 2017, p. 1250).

Era de se esperar, portanto, que, em sendo seu dever, o Estado se empenhasse para efetivar seu cumprimento, ampliando o acesso e a permanência aos níveis de formação educacional, todavia, o caso em tela chama atenção pela singularidade com que se apresenta: é que, sob a presidência de Jair Bolsonaro, o Estado é acionado perante a Justiça por realizar cortes/contingenciamentos no orçamento das instituições públicas de ensino superior que, legalmente, o Poder Público teria a obrigação de manter. Face o que dispõe a Lei Maior, vários cidadãos pedem socorro jurisdicional para que Governo Federal se abstenha de comprometer a prestação do dever de educar, sendo, no mérito, atendidos pela Justiça Federal da Bahia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Análise do Discurso francesa é uma linha de estudos da linguagem, de base interdisciplinar, que toma como objeto de estudo “a fala e o contexto de produção” (VENANCIO, 2019, p. 1354), ou seja, para além de aspectos meramente linguísticos, a AD francesa advoga a necessidade de se entender o *dito* levando-se em conta aspectos sócio-históricos.

Dessa maneira, a AD francesa se propõe a explicitar as marcas da enunciação<sup>2</sup> no enunciado, ou, em outras palavras, marcas de um alguém que fala, atravessado pelo discurso de um outro, sob os signos e as crenças de uma época e de um lugar, em virtude dos quais se busca depreender a(s) ideologia(s) subjacente(s) ao discurso, mesmo quando os seus produtores aleguem – como é o caso do discurso jurídico – que existem discursos neutros os quais, por causa disso, são desprovidos de qualquer fundamento ideológico<sup>3</sup>. Com isso, “A AD demonstra, dessa forma, que um texto é muito mais do que aparenta ou deseja aparentar” (VENANCIO, 2019, p. 1354).

<sup>2</sup> Segundo Fiorin (2009), “A enunciação é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação) [que] Ao realizar-se, [...] deixa marcas no discurso que constrói.” (p. 55). Em vista disso, é impossível, para a AD, estudar o discurso no momento exato de sua produção, restando-lhe debruçar-se sobre o produto desse momento, isto é, o enunciado.

<sup>3</sup> O conceito de ideologia adotado neste trabalho, comum a AD francesa, assenta-se nas contribuições de Althusser (1980), segundo as quais ideologia diz respeito as concepções ou visões de mundo refletidas nas práticas sociais dos indivíduos – incluídas nessas práticas o ato de produção do discurso.

Todo discurso, sob essa perspectiva, é um conjunto de enunciados que vai além da frase, como afirmado antes, assumindo características inerentes à sua natureza, quais sejam, a de ser interativo, posto que “Qualquer enunciação [...] se dá em uma interatividade constitutiva” (MAINGUENEAU, 2015, p. 26); a de ser regido por leis de produção, imprimidas conforme as especificidades de cada época e lugar, determinando interna ou externamente o enunciado; a de ser assumido por um sujeito; a de que seu sentido, por isso mesmo, só pode ser construído socialmente e a de ser uma ação, isto é, uma maneira de agir sobre o mundo por meio da linguagem. Tais características evidenciam o fundamento sobre o qual se erguem as produções discursivas, a saber, o da interdiscursividade, ou melhor, a presença de um Outro no discurso pelo qual o dito é elaborado, seja para questionar, contradizer, afirmar, negar etc. aquilo que o antecedeu.

É possível perceber a aplicabilidades desses conceitos no discurso jurídico<sup>4</sup>, mais especificamente no gênero decisão judicial, em que a razão para que ele seja construído se dá em vista de uma demanda entre dois sujeitos que, tendo produzido discursos em defesa de seus direitos, pedem a um terceiro, detentor do poder de julgar, que possa tomar como verdade aquilo que fora ditos pelos demandantes. O enunciador, investido sob a capa de autoridade judiciária, produz seu discurso não só enquanto resposta à disputa estabelecida, mas também como forma de (re)afirmar a supremacia da lei – texto positivado no ordenamento jurídico com o qual reconhece o direito requerido, bem como as interpretações dadas por outros enunciadores que se coadunam com o caso concreto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de adentrarmos na análise do *corpus* escolhido, é preciso esclarecer alguns termos próprios do discurso jurídico, comumente utilizado neste trabalho, a fim de tornar compreensível as considerações que se seguem. Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa é uma decisão judicial, oriunda de uma Ação Popular<sup>5</sup>, na qual, “em sede de antecipação de tutela, [pediu-se] a suspensão do ato que permitiu a redução/bloqueio dos orçamentos [...]” (BRASIL, 2019, p. 2) de todas as Universidades Públicas e dos Institutos Federais do país, obtendo da Justiça deferimento da medida requerida. A tutela de urgência é

<sup>4</sup> Para Bittar (2017), nessa ideia, “O discurso jurídico não é um discurso descontextualizado, mas sim um discurso que se produz no seio da vida social [...]” (p. 177)

<sup>5</sup> Ação Popular consiste em um remédio constitucional instrumentalizado pelo cidadão para sanar ato do Poder Público que esteja em desconformidade com a moralidade administrativa ou que prejudique ao meio ambiente, bem como ao patrimônio histórico e cultural.



instituto regulado pelo Novo Código de Processo Civil (2015) que, de acordo com o art. 300, § 2º, afirma que

Art. 300. A tutela de urgência será concedida quando houver elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo.

§ 2º A tutela de urgência pode ser concedida **liminarmente** ou após justificação prévia (grifo nosso)

No caso em apreço, a juíza substituta entendeu por bem conceder a medida face *o perigo da demora*, porque o contingenciamento/corte feito pelo governo federal nos orçamentos das instituições que teria, legalmente, o dever de manter, produziria, segundo a enunciadora, prejuízos irreparáveis não só à comunidade acadêmica, mas também a todos os membros da sociedade:

[...] cumpre destacar que a paralisação das atividades das instituições de ensino federais implicará em ofensa ao princípio da vedação ao retrocesso social, uma vez que as universidades e institutos são verdadeiras conquistas da população brasileira, responsáveis pela formação de milhares de indivíduos, muitos deles de parques recursos financeiros. Inegável, portanto, que a descontinuidade dos serviços prestados por estas instituições traria grave prejuízo a toda a coletividade (BRASIL, 2019, p. 8).

O direito à educação, consagrado pela Constituição Federal, é a razão pela qual a enunciadora da decisão em comento vê a necessidade de se interromper as ações do Governo que, em tese, produzissem retrocessos. Nesse caso, o discurso enunciado evidencia que o mero formalismo legal, por si, não constitui justificativa legítima para se retroceder das conquistas sociais. Nesse sentido, é possível perceber a interdiscursividade que permeia a decisão em tela, na medida em que sua enunciadora rebate os argumentos apresentados não só pela União, mas também argumentos outros que teriam como alegação o fato de que não caberia ao Poder Judiciário intervir em questões orçamentárias de competência da União, aliás, é exatamente isso que a enunciadora esclarece:

[...] não compete ao Poder Judiciário, em princípio, impedir os bloqueios de recursos determinados pelo Poder Executivo, por meio de seus agentes, no cumprimento das normas orçamentárias, uma vez preenchidos os seus requisitos (BRASIL, 2019, p. 6).

O cuidado que a juíza tem em explicitar tal regra indica a consciência que a mesma possui de que sua decisão, em sede de recurso, poderá ser questionada justamente no ponto em que a legislação vigente afirma ser do Poder Executivo a discricionariedade para aplicar o dinheiro das receitas e dividendos oriundos dos impostos recolhidos. Seu discurso, portanto, é constituído antecipando discursos outros que, por força dos ritos processuais, poderão sobrepor-

se ao seu. A estratégia usada pela enunciadora é destacar que, no que se refere à legalidade do ato impugnado, havia indícios de que a motivação e a fundamentação dos representantes do Poder Executivo Federal estavam maculadas por questões outras que fugiam do previsto pelas próprias leis orçamentárias:

No caso trazido a Juízo, há questionamento acerca do volume dos contingenciamentos realizados no âmbito do Ministério da Educação, bem como acerca dos critérios adotados pelo titular na pasta na distribuição dos limites orçamentários impostos sobre as entidades sob seu comando (BRASIL, 2019, p. 6)

Na oportunidade, a enunciadora cita eventos concretos, noticiados pela imprensa, em que o ministro da Educação declarara que, sob novos critérios, já teria feito cortes nos orçamentos de instituições de ensino que, consoante o entendimento exposto por ele, “estivessem promovendo ‘balbúrdia’ em suas dependências” (BRASIL, 2019, p. 6). É interessante que se faça menção ao fato de que a enunciadora indica, com notas de rodapé, o lugar onde tais declarações podem ser encontradas, estabelecendo com elas um diálogo quase direto no qual rechaça as *novas* justificativas do ministro, as quais não se enquadravam em nenhum parâmetro legal.

Não há necessidade de maiores digressões para concluir que **as justificativas apresentadas não se afiguram legítimas para fins de bloqueio das verbas** originariamente destinadas à UNB, UFF e UFBA, três das maiores e melhores Universidades do país, notoriamente bem conceituadas, não apenas no ensino de graduação, mas também na extensão e na produção de pesquisas científicas. As instituições de ensino em questão sempre foram reconhecidas pelo trabalho de excelência acadêmico e científico ali produzido, jamais pela promoção de “bagunça” em suas dependências (BRASIL, 2019, p. 6, grifo nosso).

Naquilo que não concorda, a enunciadora mantém as aspas, ou seja, busca marcar em que ponto, especificamente, o seu discurso discorda daquele que fora produzido pelo ministro da Educação<sup>6</sup>, é por isso que retruca o que ele dissera na ocasião da entrevista: o advérbio *jamais* enfatiza a força com que o *sujeito da enunciação* nega o que afirmara o ministro em relação às instituições de ensino, bem como exaltam *o trabalho de excelência acadêmico* produzido pelas universidades públicas.

---

<sup>6</sup> Maingueneau (2008), utilizando as contribuições dos estudos de Authier, chama a atenção para o fato de que, em virtude de todo discurso possuir o primado do interdiscurso, há duas formas de se evidenciar a presença de um outro dizer: por meio da *heterogeneidade mostrada* e/ou *heterogeneidade constitutiva*. Para o autor, “Só a primeira é acessível aos aparelhos linguísticos, na medida em que permite apreender sequências delimitadas que mostram claramente sua alteridade (discurso citado, autocorreções, palavras entre aspas etc...). A segunda, ao contrário, não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que elas não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística *scritto sensu*” (p. 31, grifo do autor).

Do exposto, ACOLHO o pedido de tutela de urgência para determinar a suspensão dos bloqueios realizados pelo MEC sobre as verbas discricionárias do orçamento das Universidades Federais e do Instituto Federal do Acre [...] (BRASIL, 2019, p. 11)

O deferimento da medida requerida, apresenta-se, dessa forma, enquanto construído não só pelos argumentos legais apresentados, mas também por aquilo que se mostra enquanto contexto fático e, subsidiariamente, da discordância das motivações defendidas pelo Governo para manter os bloqueios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo a decisão judicial da nº 1005167-43.2019.4.01.3300, sobre a qual nos debruçamos para evidenciar o dilema legal que a enunciadora teve de enfrentar para deferir a tutela de urgência em favor dos autores. Com esse propósito, na divisão metodológica feita, visamos destacar o papel da Justiça enquanto garantidora, no Estado Moderno, dos direitos e garantias individuais e coletivos, entre os quais se encontra o direito à Educação.

Em virtude da base teórica usada como fundamento para as interpretações do enunciado em tela, expusemos alguns conceitos fundamentais da Análise do Discurso francesa. Já no terceiro momento, consideramos trechos-chave do *corpus* desta pesquisa e, com base neles, explicitamos os percalços interdiscursivos e legais pelos quais a autora do texto decisório em destaque passou para chegar à conclusão de que as instituições de ensino deviam ter garantido, ainda que sob a força coercitiva da norma jurídica, o orçamento básico para manterem suas funções de ensino no seio da sociedade.

Nesse diapasão, é possível notar que a norma, em sentido estrito, não basta para fazer valer os direitos consagrados pela Carta Magna visto que, e isso não se pode ignorar, no caso em apreço, diz a lei, cabe ao Poder Executivo decidir qual é a composição orçamentária anual para as áreas de sua gestão.

## REFERÊNCIAS:

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editora Presença, 1980.

BITTAR, E. C. B. **Linguagem jurídica: semiótica, discurso e direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BRASIL. Lei 13.105 de 16 março de 2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm)> Acesso em: 08.10.2019.

BRASIL. **7ª Vara Federal Cível e Agrária da SJBA**. Número do processo: 1005167-43.2019.4.01.3300. Ação Popular. Autor: Jorge José Santos Pereira Solla. Requerido: União Federal. Magistrada: Renata Almeida de Moura Isaac. Bahia, de 07 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-jun-08/juiza-suspende-bloqueio-verbas-universidades-federais>> Acesso em: 16.09.2019.

DALLARI, Dalmo de A. Brasil rumo à sociedade. In: SILVEIRA, R. G. et al. (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 29-50.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. Sobre a justiça popular. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 87-128.

LENZA, P. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2017.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VENANCIO, Rafael. Rastros do discurso: poder e interdição na decisão de um ministro do Supremo Tribunal Federal / Remarks of the speech: power and interdiction in the decision of a minister of the Supreme Federal Court. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 1345-1369, jul. 2019. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15089>>. Acesso em: 16 jul. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.27.3.1345-1369>. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.27.3.1345-1369>

## CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 PARA A POPULAÇÃO JOVEM E ADULTA NEGRA NO BRASIL

Alcione Ferreira da Silva<sup>1</sup>  
Tomires da Costa e Silva Nascimento<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho tematiza acerca de uma interlocução entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Objetivamos debater a relevância do cumprimento da lei 10.639/03 na referida modalidade de ensino como mecanismo de fortalecimento dos Direitos Humanos, ao se garantir o estudo e debate sobre a história e cultura afro-brasileira para discentes da referida modalidade da educação. Metodologicamente nos aportamos em um levantamento bibliográfico, com análise qualitativa e explicativa. A partir dos quais verificamos a necessidade de buscar caminhos para a concretização de uma EJA que busque efetivar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, em face da ausência histórica deste debate, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos, Lei 10.639/03.

### INTRODUÇÃO

No presente artigo debatemos acerca das relações existentes entre a necessidade de promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e os Direitos Humanos, especificamente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Objetivando discorrer sobre aspectos sócio-históricos que mostram que os Direitos Humanos não podem ser plenamente cumpridos sem a concretização da equidade étnica e que, de igual modo, não se pode pensar em relações étnicas equânimes negligenciando o campo da educação básica, a destacar o ensino que se volta para pessoas que compõem uma camada social historicamente “excluída” de diversos espaços e que, no limiar da idade adulta, retornam às salas de aula como discentes.

A aproximação entre os temas supracitados se faz essencial por contribuir para fortalecer o debate entre Direitos Humanos e Educação, colocando como sujeito a população negra, historicamente colocada por determinações sócio-históricas nos piores lugares dos indicadores sociais do Brasil.

<sup>1</sup> Mestra em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba, [alcionefs@hotmail.com](mailto:alcionefs@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande, [tomires\\_costa@hotmail.com](mailto:tomires_costa@hotmail.com)

Para realizar este debate metodologicamente quanto aos procedimentos, nos pautamos na pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa sob a perspectiva descritiva e explicativa.

Aparato que nos direciona à percepção de urgência na busca por fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA, modalidade na qual a população negra se faz expressivamente presente.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo foi elaborado, quanto aos procedimentos metodológicos, com base em breve pesquisa bibliográfica, que segundo Martin (2001) se configura como um método que objetiva produzir explicações e debate acerca de um tema específico, através de levantamento e análise de materiais publicados sobre o tema em foco.

Tratamos os materiais levantados por meio da pesquisa bibliográfica, quanto à abordagem, por meio da pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001), segundo a qual tal método se configura por não ter como preocupação aspectos quantitativos, mas com a explicação da realidade social, buscando compreender o universo de significados e de fenômenos que não podem ser enquadrados em variáveis numéricas.

No tocante aos objetivos, nos enquadramos na pesquisa descritiva e explicativa, sendo a primeira direcionada à descrição de fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987) e a segunda à explicitação de condicionantes sociais que impactam a ocorrência dos referidos fenômenos (GIL, 2007).

### **A Educação no Contexto da História Social: Um Breve Olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.**

A política de educação no Brasil construiu-se sem contemplar a totalidade dos sujeitos que compõem o tecido social do país, estando secularmente sob o controle das elites que edificou um sistema de ensino excludente, relacionado diretamente com a marginalização social de inúmeras pessoas no país, entre elas, os negros.

De acordo com a discussão posta por Kebeia (2010), o momento histórico da chamada Revolução de 1930 foi um marco no que se refere ao papel do Estado frente à educação, o reflexo desse contexto pode ser percebido na Constituição Federal de 1934, uma vez que a

mesma estabeleceu, ao menos em termos legais, a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como um dever do Estado.

Entretanto, apenas na década de 40 foram realizadas algumas iniciativas que visavam a efetivação de políticas voltadas para a EJA, o que cabe perceber é que para além das iniciativas que o Estado começava a esboçar, havia a emergência de uma outra concepção de Educação de Jovens e Adultos que nascia da resistência. Nesse contexto, Kebeia (2010), destaca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958 com objetivo de buscar solução para a grande problemática do analfabetismo.

De acordo com Freitas (2007), historicamente a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil tem sua origem vinculada ao estabelecimento da união entre compromissos firmados com o social por meio da alfabetização e a educação popular. Desse modo, é assim que

Nas décadas de 60 e 70, esta união e compromisso materializa-se nos diversos movimentos da educação popular, em que a alfabetização dentro da proposta e filosofia do método/sistema de Paulo Freire, torna-se a viga-mestra destes trabalhos de emancipação dos setores desfavorecidos. Assim, de um lado, as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva freiriana denunciam, claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse status quo. (FREITAS, 2007, p. 50).

Freitas (2007) apresenta ações reivindicatórias da sociedade civil organizada ocorrida entre as décadas de 1960 e 1970, aponta como as referidas reivindicações tiveram ligação direta com a Educação de Jovens e Adultos que surgia e se efetivava nas bases, desencadeando atos em favor de melhores condições de vida, entre os quais o autor destacava:

[...] os Movimentos de Educação de Base (MEB), que recebem o apoio da Igreja Católica para a realização de suas atividades; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que materializam os projetos artísticos e culturais (como o teatro de resistência e crítica social, os tipos de música de reivindicação, de protesto e de raízes, entre outros) gestados pelos grupos de profissionais liberais preocupados com a criação e preservação de uma cultura nacional e autóctone; os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE e das UEEs, que expressavam um movimento universitário e secundarista nacional mostrando, através da arte e música estudantis, o comprometimento político e a participação nos rumos do país; e programas e campanhas de educação de adultos e de alfabetização em escala ampla, acontecidos em maior abrangência no Nordeste (FREITAS, 2007, p. 52).

Ainda de acordo com Freitas (2007), é importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos desse momento retomava uma luta que lhe precedia, a título de exemplo, já em 1963 realizou-se em Recife, por convocação do Ministério da Educação e Cultura, o *I Encontro De Alfabetização e Cultura Popular*, este contou com a participação efetiva de

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

vários grupos, movimentos populares e entidades, que buscavam concretizar uma produção educativo-cultural vinculada à valorização dos saberes e artes populares.

O *I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular* foi um momento significativo para pensarmos, as características da Educação de Jovens e Adultos daquele momento, visto que ele legitimou uma proposta por meio da qual esta “passou a ser vista como pré-condição para a participação plena de todos os indivíduos na vida nacional” (MEC, 2009, p. 11). A importância do referido encontro se faz perceber ainda no fato que ele

Colaborou para a definição e implantação da Comissão Nacional de Cultura Popular, oficializada por meio de uma portaria do Ministro da Educação e Cultura em 1964, como influenciou as diretrizes do Plano Nacional de Alfabetização, elaborado no final de 1963 e lançado no início de 1964. Tendo em vista a alfabetização de cinco milhões de alunos em dois anos, este plano comprometia-se com a promoção da cultura popular e propunha utilizar o sistema de alfabetização criado pelo educador Paulo Freire, experimentado com sucesso em Angicos, no Rio Grande do Norte (MEC, 2009, p. 11).

Esta configuração do *I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular* nos revela que, contrariando algumas perspectivas, o movimento popular não é sinônimo de improvisado. Foi em consonância com os movimentos de base, que se organizava em torno da educação no Brasil, que em 1964 o Ministério da educação instituiu o *Programa Nacional de Alfabetização de Adultos*, cuja idealização congregou amplamente as diretrizes postuladas no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Esse modelo de Educação de Jovens e Adultos que nascia do povo trazia marca da pedagogia de Paulo Freire, o modelo freireano objetivava fortalecer o pensamento e postura crítica frente a realidade vivida, revelando a marca do conflito social do povo brasileiro, pois

Na medida, porém, em que as classes populares emergem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas, essas elites assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força das soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emergência popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 2011, p. 114-115).

Para Freire (2001), o povo tem em seu próprio jeito de ser e perceber o mundo, o germen da mudança e da luta é a sua cultura, um campo fértil para que se gestem a resistência através de um processo no qual a educação tem um lugar imprescindível, pois essa perspectiva de educação possibilitaria ao ser humano:



[...] a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 2011, p. 118).

Nesse sentido, há uma clara interface entre esta proposta de Educação de Jovens e Adultos e a luta por efetivação dos Direitos Humanos. Essa perspectiva educacional que se identifica com os preceitos dos Direitos Humanos, teve espaço, de modo especial, com correntes progressistas aliadas ao meio popular, vivenciando forte ascensão até meados da década de 1960, face o Golpe Militar de 1964.

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. (HADAD, 2000, p. 113).

A Ditadura instaurada promoveu uma forte ruptura política aos segmentos populares e suas lutas, o campo da Educação de Jovens e Adultos sofreu forte perseguição, especialmente direcionada às suas lideranças, entre estas, Paulo Freire que, considerado traidor em função de seu pensamento pedagógico crítico, foi exilado.

No âmbito do poder público, as Leis 5.540/68, 5.692/71 e a 7044/82<sup>3</sup>, todas do período da Ditadura, têm em comum a ausência acerca de percepções sobre as necessidades de uma educação sensível as populações negras e demandas populares.

O desmantelamento das ações da educação de jovens e adultos não poderia ser absoluto, nem mesmo no âmbito do Estado ditatorial, pois o programa deveria continuar sob o critério de atender os interesses dos governos militares, visto que

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir (HADAD, 2000, p. 114).

<sup>3</sup> As leis em questão fazem referência, respectivamente, às normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e a última altera dispositivos da anterior (5.692/71) traçando normas acerca da profissionalização do ensino de 2º grau.

Nesse contexto, é que foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, de acordo com Hadad (2000), considerado por estudiosos um fracasso no objetivo de erradicar o analfabetismo, visto que o ensino nesse momento obedecia prioritariamente a interesses políticos e econômicos, que não contemplavam os anseios populares.

Apenas ao final da década de 1980, a luta por uma educação de cunho popular, que durante a Ditadura Militar foi lançada nos porões, teve nova expressividade frente ao Estado, representada na Constituição Cidadã de 1988, para a qual a educação volta à cena como um direito social.

Os anos da década de 1980 testemunharam conquistas para a Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da realidade latino-americana, esta alcançou setores periféricos da sociedade, sendo desenvolvidas em espaços como:

[...] grandes centros urbanos acontecendo nos pátios das obras de construção civil e nas indústrias; nas sedes das associações de bairros, favelas, cortiços e casas de tolerância; em alguma casa dos moradores de periferia; nos sindicatos e entidades de classe profissional; nos salões das igrejas, nas dependências dos hospitais e nas prisões, por exemplo. Havia também trabalhos de educação de adultos acontecendo nas montanhas, nos vales e campos, no meio das plantações de banana e cana-de-açúcar, nos escassos intervalos das jornadas dos bóias-frias (FREITAS, 2007, p. 53).

A Educação de Jovens e Adultos, nesse momento, recebeu novos contingentes da população, visto que de acordo com Ramos e Vieira (2001, p. 08), ao analisarem as desigualdades de renda no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, “os negros estão mais presentes nas regiões geográficas mais pobres e, em média, ocupam postos de trabalho mais precários”.

Na década de 1990 a luta do povo, reconhecida pela Carta Magna, teve como entrave o neoliberalismo e com ele uma forte retração do Estado na gestão do bem público, ficando o mesmo visivelmente submetido à lógica do capital. Conforme Araújo (2017), a educação volta-se para os avanços tecnológicos para prover formação técnica voltada às demandas do mercado.

Desse modo, mesmo com a redemocratização a educação não retomou a mesma configuração de luta por emancipação sociopolítica e econômica, presente no momento de maior efervescência da Educação de Jovens e Adultos voltada para os segmentos populares, como ocorreu nos anos 1960. Entretanto, isso não significa que a luta foi completamente silenciada, ao contrário, a educação como meio de efetivação dos Direitos Humanos continua a ser bandeira levantada por grupos sociais que anseiam pela conquista da igualdade social.

## **2.2 Educação de Jovens e Adultos e a Lei 10.639/03 na Perspectiva dos Direitos Humanos**

Voltada, historicamente, para os segmentos mais pauperizados e, portanto, mais enegrecidos da população, a Educação de Jovens e Adultos precisa dialogar com a educação para as relações étnico-raciais, como meio de atendimento aos Direitos Humanos. Se tomarmos por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, fica claro que esta noção é balizada pela perspectiva da igualdade, pois o documento se contrapõe em cada um dos seus artigos aos efeitos das desigualdades entre membros da mesma “família humana”.

No que diz respeito à educação, ainda no preâmbulo, a Declaração anuncia que cada indivíduo e cada órgão da sociedade deve se esforçar tendo por base a educação, para promover o respeito aos direitos e liberdades em favor da promoção do progresso social e melhores condições de vida. Nesse sentido, pode-se perceber que no referido documento, a educação é enfatizada como meio privilegiado através do qual pode ser alcançada a emancipação social dos sujeitos.

No que se refere a questão afro-brasileira, a educação como meio de busca por uma sociedade mais equânime foi sempre um dos motes primários de luta do povo negro, essa perspectiva se fez importante, pois

Lutar pela igualdade entre pessoas negras e brancas é lutar, em última instância, pelos direitos humanos do coletivo negro de viver com a qualidade de vida que a humanidade como um todo já alcançou e que, não se pode esquecer, tal aquisição, tal patrimônio da humanidade, é consequência de esforços também das pessoas negras, e, em assim sendo, essas pessoas devem ter o direito de acesso a esse patrimônio, seja ele material ou imaterial (JÚLIO e STREY, 2011, p. 52).

Nesse contexto, é que nosso olhar sobre a história da Educação de Jovens e Adultos, é um movimento que se faz direcionado pela percepção da necessidade de aproximar tal modalidade de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, visto especialmente que sua realidade está majoritariamente ligada às camadas sociais mais pauperizadas, nas quais as questões éticas fazem parte da própria configuração do cotidiano..

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua de 2016 a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos (negros) é de 9,9%, enquanto que para brancos é de 4,2%, portanto, menos da metade. Esses dados ratificam que “a distribuição da escolaridade entre os negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo

dos níveis de mais baixa escolarização é maior entre os negros que entre os brancos”. (HENRIQUES, 2002, p.35)

Outro problema é que nos casos em que os negros conseguem ter acesso a educação formal, o ensino na sala de aula não os contemplam enquanto sujeitos protagonistas do processo educativo, de modo que é desenvolvido um estranhamento nos estudantes afrodescendentes que aos poucos ocasiona um processo de branqueamento no alunado.

Tal situação responde a uma educação que ainda não está preparada para trabalhar positivamente a História e Cultura Afro-Brasileira. Esse problema parece ser ainda mais sintomático na Educação de Jovens e Adultos, sobre os alunos desta modalidade incidem mais fortemente a noção de educação dicotômica e ausência de discussões sobre a história do povo negro.

Essa prática ainda é um dos desafios a ser enfrentado pelo contínuo conflito que permeia o ensino básico para torná-lo mais inclusivo e democrático, a EJA está integralmente inserida nesse contexto, estando sobre ela todas as responsabilidades imputadas à Educação Básica que deve constituir-se como:

[...] um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2003, p. 07).

Nessa perspectiva, um espaço educacional não poderá cumprir sua função sem a busca por promoção da igualdade étnica, se contrapondo às condições sociais que coloca, ainda na atualidade, negros imersos nos piores indicadores sociais do Brasil.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o reconhecimento do direito à educação que contemple a histórica afro-brasileira, para além do aspecto legal, implica a promoção de justiça e direitos iguais, valorização de elementos que distingue o povo negro de outros grupos, busca pela desconstrução do mito da democracia racial, que leva a crer que os negros não conseguem atingir os mesmo patamares sociais que outros grupos étnicos, sem considerar as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica legitimou com prejuízos para os negros, entre outras ações. Reconhecimento, dessa forma. Requer a adoção de políticas públicas educacionais, questionamentos às relações étnico-raciais

baseadas em preconceitos, valorização, divulgação e respeito aos processos históricos de resistência negra.

A interface existente entre a EJA e a lei 10.639/03 traz em si a questão dos Direitos Humanos, por voltar-se para busca pela eliminação do racismo nas relações sociais, permitindo trazer para as salas de aula formadas por pessoas fora da adequada idade escolar, uma discussão fundamental, pois conforme Nascimento apud Julio e Strey (2011)

No Brasil, a discussão do racismo leva de forma quase inexorável à alegação do perigo iminente de construir-se um racismo às avessas. Esse tabu costuma travar a discussão antes que ela consiga realmente começar. É o contraponto de um fenômeno que caracteriza de forma singular o racismo brasileiro: o recalque e o silêncio. Contudo, verifica-se que tal noção representa não apenas um equívoco, como um dos pilares que sustentam a dominação, pois o silêncio configura uma das formas mais eficazes de operação do próprio racismo no Brasil (JÚLIO e STREY, 2011, p. 54).

Neste sentido, trazer essa problemática social para o dia-a-dia escolar de pessoas que, muitas vezes, não tiveram acesso a tais discussões na idade regular, torna possível o questionamento de importantes pontos acerca das desigualdades existentes entre as diferentes etnias presentes no Brasil, pontos que comumente são silenciados em outros espaços que legitimam a hierarquização das pessoas com base em sua ascendência étnica. Assim sendo,

A educação pode ser pensada como uma das medidas de eliminação do racismo. Nesse sentido, as ações afirmativas em todos os níveis de ensino formal podem ser vias de qualificação de negros e negras que, por razões históricas estiveram e ainda estão à margem das reais possibilidades de integração social (JÚLIO e STREY, 2011, p. 54).

É preciso construir e fortalecer um modelo educacional que busque incluir devidamente quem dele tem acesso. Para a Educação de Jovens e Adultos, cabe um “retorno às origens populares”, na qual a ação de educar

[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará. (FREIRE, 1987, p. 17)

Desse modo, Freire nos oferece uma boa ótica para pensarmos caminhos para o ensino na Educação de Jovens e Adultos, visto que se abre uma perspectiva para que os educandos não sejam vistos de modo uniforme, como muitas vezes propõe o livro didático, mas para que antes, eles e sua cultura obtenham lugar de destaque no processo educacional, estando os

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

mesmos frente a uma proposta de sistema educacional que não é feito a priori para eles, mas construído com eles.

A luz da citação e pensamento de Freire (1987) podemos considerar que os afrodescendentes encontram-se, muitas vezes, sob uma situação de opressão educacional, não tendo seus lugares enquanto sujeitos históricos respeitados, imersos em uma educação que, no Brasil, embranquece na medida em que as séries avançam.

No que concerne a Educação de Jovens e Adultos e a História e Cultura Afro-brasileira, é preciso questionar o próprio modelo educacional vigente de modo a propor alternativas viáveis, que contemplem a vida dos educados, suas histórias e leituras de mundo.

Aproximar Paulo Freire, do ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA, é buscar trazer uma nova perspectiva de ensino que leva o aluno a contar de si e refletir criticamente sobre seu lugar social, sobre sua história. Entretanto a Ditadura Militar brasileira parece ter aberto, entre o pensamento freireano e o sistema educacional, um abismo, jamais sanado. Abrindo também um grande espaço entre as salas de aula e a luta por Direitos Humanos.

Essa distância foi mantida após a redemocratização e reforçada pelo pensamento neoliberal. Tal situação reforçou as contradições da nossa política educacional, que se apresenta como democrática e inclusiva nas leis, mas que não concretizar tais ideais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação de Jovens e Adultos, especialmente em sua proposta aliada a Educação Popular inicial em meados do século XX, carregou as marcas de lutas sociais, em diversas áreas, tendo importante papel na luta pela democratização da educação formal no Brasil. Ao nos debruçarmos sobre a história republicana do nosso país, percebemos na educação formal um forte lugar de exclusão de grupos sociais mais pauperizados, entre eles os negros.

Face esta característica de exclusão, a estratégia formulada para incluir os que estavam a margem da educação formal foi a implantação de um modelo de ensino dual, que objetivava de um lado, promover um sistema de qualidade que formasse as elites para administrar o país, e de outro, reservava aos homens e mulheres pobres para os ofícios manuais. Esse sistema teria como objetivo perpetuar uma estratificação rígida da sociedade brasileira por meio da dicotomização da escola.

Embora não possamos afirmar que, mesmo na atualidade, esse modelo dual de ensino tenha sido absolutamente superado, na metade do século passado ele encontrou na EJA um forte contraponto, pois esta modalidade de ensino aliada à pedagogia de Paulo Freire buscava trazer para as salas de aula grupos sociais “excluídos” em uma nova perspectiva. Não se tratava de profissionalizá-los de acordo com o interesse das elites econômicas, mas de trazer para a cena do processo educativo seus saberes e expectativas para com eles erigir lutas por melhores condições de vida.

Com a repressão Ditatorial nos 21 anos de governos Militares, essa perspectiva de educação perde espaço e, mesmo após as conquistas da redemocratização, continua mantendo pouco diálogo com os movimentos populares visto que, na década de 1990, com os ditames do neoliberalismo vimos ser fortalecida a lógica privatista e de educação para atender as necessidades do capital.

A Educação de Jovens e Adultos, que recebe as camadas mais vulnerabilizadas da sociedade, é um espaço propício para promover um ensino que contemple os segmentos pauperizados, dos quais o racismo é, sem dúvida, uma constante. Nesse sentido, buscar efetivar uma educação para as relações étnico-raciais, especialmente pela implementação da Lei 10639/03, tem implicações diretas na não efetivação dos Direitos Humanos, posto que a educação formal é um campo privilegiado para formação dos sujeitos e questionamento teórico e prático das desigualdades sociais.

## REFERENCIAS

ARAÚJO, Mickaelly. **A trajetória da educação no Brasil na perspectiva da luta de classes**. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas (Joinpp), 22 a 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. Outubro. 2004

\_\_\_\_\_. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**. Brasília. 2004

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. IN: Educar, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR, p. 47 – 52

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. IN: Revista Organização não-governamental Ação Educativ. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas de educação**. Brasília: UNESCO, 2002

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 2017.

JULIO, Ana Luiza dos Santos e STREY, Marlene Neves. **A Educação como medida de eliminação do racismo: uma questão de direitos humanos**. In: Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.2, n.1, jun. 2011.

KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá : A Autora, 2010.108 p.

MARTINS, G. A; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MEC. **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



## O CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI 10639: ANÁLISES E PERSPECTIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS

Alcione Ferreira da Silva<sup>1</sup>  
Tomires da Costa e Silva Nascimento<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho traz como tema a história da Lei 10.639/03, que torna obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileiras, sob a perspectiva dos movimentos sociais negros. Objetivamos debater a relevância dos movimentos negros na conquista por direitos relativos à educação formal para a população negra no Brasil. Metodologicamente nos aportamos em um levantamento bibliográfico, com análise qualitativa e explicativa. A partir dos quais verificamos a necessidade de compreender o processo de luta que resultou na conquista da Lei 10.639/03, de modo que se apresente alternativa aos debates nos quais as Leis que estabelecem direitos, no campo das ações afirmativas, são tomadas prioritariamente como benesse estatal.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais negros, Lei 10.639/03, Educação.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos um debate sobre as relações existentes entre a conquista da Lei 10.639/03 e a história dos movimentos sociais negros, que empreenderam uma série de lutas objetivando conquistas relativas à educação formal no Brasil. Objetivamos debater como a referida lei se tornou possível não apenas pela correção de forças estabelecida entre o Estado e organismos internacionais, mas respondeu sobretudo a uma demanda historicamente posta pela própria população negra.

Tal debate se faz necessário em face da permanência de instrumentos que seguem diminuindo ou negando a importância da população negra na história nacional, mesmo em temas que lhes dizem respeito diretamente, o que favorece que tal população siga sendo tomada como “o outro da história”, como agente de menor importância na correlação de forças sociais.

Para realizar este debate, metodologicamente, quanto aos procedimentos, nos pautamos na pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa sob a perspectiva descritiva e explicativa.

---

<sup>1</sup> Mestra em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba, [alcionefs@hotmail.com](mailto:alcionefs@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande, [tomires\\_costa@hotmail.com](mailto:tomires_costa@hotmail.com)

A partir do estudo, revelou-se a percepção da necessidade de reconhecer a população negra como agente histórico, contrariando as perspectivas que a colocam no lugar de subserviência e passividade, ainda fortemente presentes na atualidade.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo foi elaborado, quanto aos procedimentos metodológicos, com base em breve pesquisa bibliográfica, que segundo Martin (2001) se configura como um método que objetiva produzir explicações e debate acerca de um tema específico, através de levantamento e análise de materiais publicados sobre o tema em foco.

Tratamos os materiais levantados por meio da pesquisa bibliográfica, quanto à abordagem, por meio da pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001), segundo a qual tal método se configura por não ter como preocupação aspectos quantitativos, mas com a explicação da realidade social, buscando compreender o universo de significados e de fenômenos que não podem ser enquadrados em variáveis numéricas.

No tocante aos objetivos, nos enquadramos na pesquisa descritiva e explicativa, sendo a primeira direcionada à descrição de fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987) e a segunda à explicitação de condicionantes sociais que impactam a ocorrência dos referidos fenômenos (GIL, 2007).

## **DESENVOLVIMENTO RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, é uma conquista que se fez em meio a relações conflituosas que permeiam as políticas educacionais. De acordo com Rocha (2006) as reflexões acerca das questões pertinentes às políticas afirmativas postas para os negros brasileiros, estão permeadas por contradições que, ao mesmo tempo, integram o discurso e a ação de organismos internacionais no viés do atendimento aos mais pobres e a pauta de reivindicações do movimento social negro.

Desse modo, as políticas afirmativas, e entre elas a lei 10639/03, embora não tenham o alcance capaz de por fim às desigualdades étnicas são de importância ímpar nos caminhos construídos para minimizá-las, pois sua própria existência, por si só, se configura como veículo de denúncia da existência de situações desiguais postas em nossa sociedade.

A leitura da lei em questão, sem as devidas problematizações, deixa a falsa impressão de que ela surge como uma benesse do Estado, mas ela é fruto de longa trajetória de luta do povo negro, que em um contexto internacional mais favorável, encontrou caminhos para conquista de um direito no âmbito do Estado. Nesse sentido:

As primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as idéias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos (ROCHA, 2006, p. 29).

Nesse ensejo, o que se percebe é que a lei 10639/03 se torna possível em um contexto complexo no qual divergentes interesses estavam “postos sobre a mesa”, de modo que, frente as contradições, as política sociais conseguem ser formuladas e aprovadas, mas contam com poucos recursos para sua efetivação, se tornando focalizadas, ou seja, tais políticas na prática, contam com a presença mínima do Estado se materializando, normalmente, em ações pontuais.

No âmbito internacional, aliado aos organismos internacionais, alguns momentos foram importantes para se estabelecer a necessidade do Brasil aderir a luta contra o racismo nas preocupações da III Conferência Mundial Contra o Racismo, ocorrida em Durban na África do Sul em 2001, nela segundo Borges (2007), o Brasil se comprometeu a implementar políticas compensatórias em função da promoção de direitos sociais e econômicos de grupos tradicionalmente discriminados. A educação formal ganhou destaque na declaração de Durban haja vista que a mesma “estabelece no Programa de Ação medidas preventivas para erradicar o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata nos âmbitos nacional, regional e internacional” (BORGES, 2007, p. 16).

Ainda no que se refere especificamente ao ambiente escolar, a Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo em 2001, já traz direcionamentos para que os Estados se responsabilizem por um modelo educacional que inclua a história dos povos de ascendência africana, bem como solicita a promoção de recursos para que os negros tenham garantido acesso à educação, visto que ela

Insta os Estados a garantir o acesso à educação e a promover o acesso a novas tecnologias que proporcionem aos africanos e pessoas de ascendência africana, em particular mulheres e crianças, recursos adequados para a educação,

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

desenvolvimento tecnológico e ensino à distância nas comunidades locais, e insta também os Estados a promover a plena e exacta inclusão da história e da contribuição dos africanos e pessoas de ascendência africana nos currículos escolares (PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA, 2007, p. 58).

Um ano após a Conferência de Durban, em 2002, o Presidente da República assinou o Decreto 4.228, que criava o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Assim, é nesse contexto de luta de movimentos sociais negros e de um discurso favorável aos mesmos emitidos por organismos internacionais, que o Estado brasileiro começa a tomar, mais sistematicamente, medidas que objetivam o combate ao racismo, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e cria medidas que colocam a questão racial brasileira em pauta por meio de dispositivos legais como a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e no caso da educação formulada a lei 10.639/03, que

De acordo com o Conselho Nacional de Educação em seu parecer CNE/CP 3/2004, a lei 10.639/03 surge como consequência de uma luta de mais de meio século de entidades do Movimento Negro e de tratados internacionais assinados pelo governo brasileiro para combater a discriminação contra negros no Brasil (BORGES, 2007, p. 19).

Para subsidiar a implementação da lei foram apoiadas iniciativas que se voltaram para produções que tratavam das temáticas tornadas obrigatórias pela lei em questão, como a coletânea Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03<sup>3</sup>, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em conjunto com o Ministério da Educação, a partir de artigos sobre o tema.

A presença de organismos internacionais frente ao Estado Brasileiro se faz perceptível nas tramas nas quais se formula e sanciona a lei 10.639/03. Entretanto, de acordo com Borges (2007), para se contextualizar o surgimento da referida lei é imprescindível que se traga para a discussão a presença do Movimento Negro presente nas primeiras tentativas de formulação e efetivação das políticas públicas para os afrodescendentes no Brasil.

A luta secular de entidades do Movimento Negro teve uma agenda de reivindicações que se fortaleceu e intensificou após o “ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978”, período no qual a Ditadura Militar se fragilizava.

Telles (2003. p. 70) citado por Borges (2007, p. 15) aponta que a organização de conselhos especiais relacionados à condição do povo negro, já se fazia presente no Brasil desde a década de 1980. Tal fato, fruto em grande medida da luta dos movimentos sociais

negros, possibilitaram aos mesmos um fortalecimento, solidificando uma nova maneira de lutar contra o racismo, ao estabelecer com mais facilidade diálogo com organizações de direitos humanos espalhadas pelo mundo, prática importante frente a práticas racistas que estruturavam num mundo globalizado.

Desse modo, percebe-se que a lei 10639/2003 não foi uma resposta apenas a organismos e contextos internacionais, foi também fruto da secular luta dos movimentos sociais negros, que na década de 1990 permaneciam atuantes. De acordo com Rocha (2006), em 1995, enquanto o excludente sistema do neoliberalismo se estabelece no país o movimento social negro concretiza um dos mais fortes atos de sua história, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que contou com a participação de dezenas de milhares de pessoas, em 20 de novembro.

A Marcha Zumbi dos Palmares teve uma atuação que nos revela como na década de 1990, havia questionamentos e luta em favor de relações étnicas mais iguais,

Representantes da Marcha entregaram ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, um documento com um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil [...]. Como resultado da Marcha, é instituído o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), ligado ao Ministério da Justiça, que debateu e apresentou uma série de propostas para o governo brasileiro. Há um registro importante a ser feito. Na década de 90, vários sindicatos de trabalhadores incorporaram a temática racial em suas preocupações. Isto fez com que, nos primeiros anos de 1990, encaminhassem denúncia à Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a existência, no país, de discriminação racial no mercado de trabalho (ROCHA, 2006, p. 56).

O senado brasileiro foi, na década de 1990, outro campo de ação do Movimento Negro, a atuação parlamentar do Senador Abdias de Nascimento e da Senadora Benedita da Silva, lideranças nacionais do Movimento citado trabalharam de modo a colocar como proposições de legislação demandas apresentadas pelo povo negro organizado, como afirma Rocha 2006, a senadora em 1995, apresentou o Projeto de Lei que previa a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados, em instituições de ensino superior, sob a justificativa de que a garantia da cota mínima não resolveria o problema estrutural, mas criaria um precedente para minimizar a injustiça e a exclusão social no país. O senador Abdias do Nascimento, por sua vez, apresentou o Projeto de Lei que tratava sobre “medidas de ação compensatória para implementação do princípio da isonomia social do negro”.

Sob todas estas tramas, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira se torna lei, tal fato não demarca o fim de uma luta, mas um importante momento de conquista, que traz o imperativo de novas lutas para que a lei se cumpra frente aos desafios postos num modelo social excludente, que continua a ser questionado em função da necessidade de promoção de relações sociais mais justas e, portanto, de fortalecimento dos direitos humanos.

Nesse contexto, cabe destacar que o Movimento Negro Unificado ao ser fundado na década de 1970, retoma as pautas de luta dos movimentos sociais negros que o antecederam. A pauta pelo direito à educação, e para que este se efetivasse de modo a contemplar a história e cultura do povo negro no Brasil, remonta a toda a história nacional, de modo que se pode afirmar que a Lei 10.639/03 é fruto antes de tudo de uma luta que se fez constante, conforme apresentaremos a seguir.

### **Antecedentes históricos da Lei 10.639/03: imagens de um passado de lutas**

No que tange a educação formal, no Brasil colonial e imperial se colocou de modo amplamente excludente no que se refere à educação formal. Aos negros (as) a exclusão se apresentava de modo quase total, pois vislumbrados sob o signo da escravização este segmento populacional era compreendido como objeto a serviço da construção das riquezas nacionais que seriam concentradas nas mãos dos que nada produziam.

A Constituição de 1824 já garantia gratuidade do ensino primário para todos, mas tornava isso possível quase que exclusivamente aos filhos de homens livres da elite, para que os demais tivessem acesso, era preciso romper barreiras.

Essa exclusão não se percebia apenas no cotidiano das relações sociais, ela foi normatizada, por exemplo, pelo Decreto 1331 de 1854, que proibia de frequentar as escolas os que padecessem de moléstias contagiosas, os que não houvesse sido vacinados e os escravos. Cabe perceber que aos negros livres, a mentalidade da época considerava como portadores quase naturais de moléstias, os negros eram pensados como seres degenerados que atravancavam o progresso da nação. Nesse contexto

Cabe ressaltar [...] dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose (SILVA e ARAUJO, 2005, p. 68).

Nesse contexto, é possível que compreendamos a ausência do lugar do negro na educação formal legitimada pelo Estado brasileiro até as primeiras décadas da República. Todavia a luta pela educação se fez presente mesmo nos contextos mais difíceis:

[...] os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares (SILVA e ARAUJO, 2005, p. 68 - 69).

Um evidente exemplo das lutas pela educação formal pode ser encontrado ainda no contexto da escravização, haja visto que:

[...] mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (CRUZ, p. 28, 2005).

Com a Proclamação da República o quadro de exclusão, à população negra, dos bancos escolares não foi alterado, de modo que as reformas educacionais, desse momento, pouco modificou a referida situação de exclusão.

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 71).

É nesse contexto que a população negra segue organizando a luta pela escolarização. Um dos principais espaços de luta, nesse momento, foram os escritos da Imprensa Negra, a exemplo de um artigo de 1919, em *O Alfinete* que diz:

Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em prol d’um ideal elevado, como seja: o combate ao Analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas

e dos que vivem sómente para lançar a desarmonia no seio da nossa classe (BARROS, 2005, p. 89).

Fica clara a importância da Imprensa Negra, pois “no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo” (GONÇALVES e SILVA, p. 140, 2000).

A partir de sua experiência de exclusão social, o povo negro resistia em favor de um sistema educacional mais igualitário garantido pelo Estado. Dessa maneira, em fins do século XIX e início do XX, questionavam a sociedade, um forte espaço utilizado, como já afirmado, foi a Imprensa Negra, por meio dela se

[...] refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 142).

Outro espaço de resistência da população negra, na qual se fez presente a luta pela educação, foi a Frente Negra, fundada em 1931, ela foi responsável pela

[...] experiência escolar mais completa do período [...]. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política [...]. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças (PINTO Apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 144).

Posteriormente, a partir da década de 1940, merece destaque o Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias Nascimento, pois “em suma, o projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação [...]. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 148). Segundo Nascimento (2004), surgido em 1944, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, tinha o objetivo de resgatar os valores da pessoa e cultura negra, por meio da educação, cultura e arte.

Na transição para a década de 1960, a luta pela educação ganha novos atores em torno da busca por uma educação popular. Conforme afirma Freire e Paiva, citados por Freitas (2007), as décadas de 60 e 70 presenciaram a materialização de movimentos pela educação popular, nos quais a alfabetização, balizadas pelas propostas de Paulo Freire, objetivavam denunciar, claramente, o caráter reprodutivista e classista presente nas diretrizes educacionais



oficiais, que visavam a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares. Mas essa perspectiva foi freada pela Ditadura Militar.

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados (HADAD, 2000, p. 113).

Com o enfraquecimento da Ditadura, o movimento negro se reorganiza em fins da década de 1960, retomando as pautas históricas da população negra, dentre elas a educacional alcançando vitórias que se expressam, entre outros, na Constituição de 1988:

(...) amparada por um movimento negro mais forte e organizado (...). No art. 242, § 1º, dispõe-se que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Nesse caso, observa-se a preocupação com o sistema educacional do país, que não poderá mais aceitar a parcialidade e os preconceitos de outrora, quando a eugenia tomava corpo no próprio texto constitucional. (BRAVIEIRA, 2005, p. 07)

Posteriormente, a promulgação da Constituição Cidadã, a inclusão do ensino da história e cultura das diferentes etnias que formaram o Brasil foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, que em seu artigo 26 afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2010, p. 24).

Após longo percurso de conflito frente a exclusão educacional, em 2003 a lei 10.639/2003 traz a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileiras, coroando uma luta histórica ao reconhecer que para além da inserção dos alunos negros, deve-se por na mesa o modo como a educação irá recebê-los, bem como o direito dos mesmos a uma visão positivada de história.

Nesse contexto, a experiência e lutas do povo negro em uma sociedade historicamente produzida é um capítulo que não pode ser negligenciado na história do aparato legal que reconheceu a necessidade de uma educação para as relações ético-raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03 é considerada um forte marco na história da educação para as relações étnico-raciais por tornar obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileiras. Todavia

os debates sobre esta lei não consideram a longa trajetória de luta da população negra por ações que reconhecessem sua presença na história nacional e seu direito pela educação.

Assim é fundamental “encarnar” a lei, retomando um pouco da dimensão humana da sua história, das lutas necessárias para que ela fosse conquistada. Nesse sentido, foi possível verificar que sem os movimentos sociais negros (representados aqui pela Imprensa Negra, a Frente Negra, O Teatro Experimental do Negro e o Movimento negro Unificado) é impossível pensar a história das conquistas pelo direito a educação da população negra no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARROS Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P. 79 – 94.

Brasil. **Lei nº10639** de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A questão racial na legislação brasileira**. 27 páginas (Trabalho Conclusão de Curso – Especialização) - Universidade do Legislativo Brasileiro – UNILEGIS e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Brasília – 2005

BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana**: um estudo sobre o programa “São Paulo: educando pela diferença para igualdade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: programa de Pós-graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P. 21 -34.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização**: intersecções na vida cotidiana. IN: Educar, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR, p. 47 – 52.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15p. 134 -058.

HADAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. IN: Revista Organização não-governamental Ação Educativ. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

MARTINS, G. A; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA. **Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa**: Conferência Mundial Contra o Racismo, xenofobia e intolerância conexa, Conferência europeia contra o racismo. 2007

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas Educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná. 2006.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: Escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, Técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 65 – 78

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## QUEM ME INJURIOU E ME RACIOU? LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁXIS\*

Tomires da Costa e Silva Nascimento \*\*

Alcione Ferreira da Silva \*\*\*

### RESUMO

A educação antirracista busca a construção da dignidade da pessoa humana dos grupos étnicos mais marginalizados através de uma educação conscientizadora utilizando de novas ferramentas metodológicas como é o caso das legislações. Indaga-se: de que maneira as legislações referentes ao crime de racismo e crime de injúria racial podem ser transformadas em ferramentas de construção do conhecimento crítico do educando da educação básica de forma a perceber a realidade e modificá-la? O objetivo geral envolve: transformar a legislação relativa ao crime de racismo e o crime de injúria racial em conteúdo para aplicação nas salas de aula do ensino básico, utilizando de uma construção histórico-social dos aparatos jurídicos que dão respaldo da educação afro e afro-brasileira para construção do cidadão crítico e consciente sobre o respeito a todos os seres humanos. Ainda os objetivos específicos: analisar o percurso que se deu a construção da educação em direitos humanos e as legislações que nos permitem utilizar o tema sobre a cultura afro e afro-brasileira na educação básica; demonstrar como podemos utilizar o crime de racismo e de injúria racial como ferramenta para ensino afro e afro-brasileiro nas escolas; examinar como uma educação crítica baseada na construção do conhecimento dos educando no respeito as diversidades étnicas visando a construção de cidadania. Com relação aos conceitos utilizados na pesquisa trabalhou-se com Almeida (2019) com a análise e diferenciação dos conceitos de preconceito, racismo e discriminação, e com Freire (1967) a questão educação conscientizadora. O estudo é amparado na pesquisa aplicada, qualitativa e bibliográfica.

**Palavras-chave:** educação antirracista; conscientização; legislação.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história mostra que a cultura e a identidade étnica negra no Brasil foi, por muito tempo, equiparada a um objeto, a um bem passível de ser vendido, trocado ou comprado. Nos dias atuais, isso não vem sendo diferente, vivemos numa sociedade em que a cultura, a religião, a etnia, a pele negra são excluídos e marginalizados. E mesmo que a legislação venha amparando esses cidadãos, sua dignidade e seus direitos, sua condição de ser humano não está sendo suficientemente respeitada.

Dessa forma, o presente estudo tem com intuito a análise e a utilização da legislação como ferramenta metodológica de sala de aula para uma educação antirracista que busca acabar com o racismo, o preconceito e a discriminação racial na educação básica. Assim, a Lei de Racismo, lei nº 7.716/1989 e a Lei de Injúria Racial contida no artigo 140, § 3º do

\* A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação para Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Campina Grande do ano de 2017 a 2018.

\*\* Professora de História do Município de Sumé; Advogada e Mestranda ProfSocio CDSA/UFCG; Advogada; tomires\_costa@hotmail.com.

\*\*\* Mestra em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba, alcionefts@hotmail.com

Código Penal Brasileira de 1940, são duas ferramentas que estão no campo do saber e das academias de direito, mas que também estão contidas no dia-a-dia dos alunos das escolas de ensino infantil, fundamental e médio.

Desse modo, a presente pesquisa partiu, justamente, da necessidade de repassar esse conhecimento da legislação sobre crime de racismo e de injúria racial aos alunos como forma de auxiliá-los no reconhecimento e no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial. Os trabalhos foram realizados a partir das aulas práticas de história, do 6º ao 9º ano, séries finais, em que em cada sala foi realizado um trabalho específico sobre a questão da história afro e afro-brasileira, fazendo um contraponto com a questão da escravização negra no Brasil, assim como também sobre a valorização das questões étnicas negras suas resistências e valorização da cultura afro e afro-brasileira, sempre fazendo relações com os problemas atuais que os alunos percorrem, observam ou fazem parte.

Como a discussão era extensa, foi necessário realizar um recorte dos trabalhos em sala, desta feita, a pesquisa partiu da aplicação dos trabalhos realizados na sala de aula da turma do 8º ano, séries finais em que inicialmente foi realizada uma historicização das legislações ditas abolicionistas que gradativamente concederam “direitos” à liberdade aos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil.

O formato das aulas foi expositiva dialoga, rodas de conversas, seminários, análise de vídeos, *prints* de tela de determinados artigos de lei retirados das legislações supramencionadas e que estão todas elas disponíveis no site do Senado Brasileiro, e no fim de todo o diálogo com as salas, foi realizado uma culminância em forma de evento em novembro com os resultados alcançados.

A construção da problemática permeia o questionamento de que maneira as legislações referentes ao crime de racismo e crime de injúria racial podem ser transformadas em ferramentas de construção do conhecimento crítico do educando da educação básica de forma a perceber a realidade e modificá-la?

O nosso objetivo geral, envolve transformar a legislação relativa ao crime de racismo e o crime de injúria racial em conteúdo para aplicação nas salas de aula do ensino básico, utilizando de uma construção histórico-social dos aparatos jurídicos que dão respaldo da educação afro e afro-brasileira para construção do cidadão crítico e consciente sobre o respeito a todos os seres humanos. Ainda os objetivos específicos: analisar o percurso que se desenvolveu a construção da educação em direitos humanos e as legislações que nos permitem utilizar o tema sobre a cultura afro e afro-brasileira na educação básica; demonstrar

como podemos utilizar o crime de racismo e de injúria racial como ferramenta para ensino afro e afro-brasileiro nas escolas; examinar como uma educação crítica baseada na construção do conhecimento dos educando no respeito as diversidades étnicas visando a construção de cidadania.

Com relação aos conceitos da pesquisa foi pertinente utilizar categorias trabalhadas pelo jurista Silvio Almeida (2019) tendo em vista que o autor faz uma diferenciação do preconceito, do racismo e da discriminação, o que é de extrema relevância para a presente pesquisa, tendo em vista que são questões que estão diretamente ligadas ao cotidiano dos alunos, dentro e fora de sala de aula e que devem ser explanadas e diferenciadas para que os educandos tomem conhecimento. Já com Freire (1967) buscou trabalhar com a questão da conscientização através da crítica do cotidiano dos alunos para uma prática modificadora da sua realidade. Desta forma, o trabalho remete justamente a transformar os atos de preconceito, racismo ou discriminação, que estão no cotidiano desses alunos, em um ensino crítico, em que os alunos podem manifestar uma luta contra esses delitos.

Tendo em vista os diferentes tipos de pesquisas existentes, a pesquisa mais pertinente foi a pesquisa aplicada, tendo em vista que partiu-se de um trabalho que surgiu da práxis de sala de aula, ao mesmo passo que também é uma pesquisa qualitativa tendo em vista que analisa as subjetividades do pesquisador e pesquisados, suas emoções, expressões, ações etc., isto é, analisou-se a compreensão de um grupo social e assim, procurou-se descrever, compreender e explicar as interações dinâmicas das relações sociais do grupo que permeou a pesquisa. Também o trabalho ainda é amparado na pesquisa bibliográfica tendo em vista todo o arcabouço teórico conceitual de livros, artigos científicos, leis que foi analisado para a construção do trabalho.

### **Educação para relações étnicas e em direitos humanos: embasamentos jurídicos na aplicabilidade em sala de aula**

A história da etnia negra dentro da sociedade brasileira é construída através do racismo, do preconceito e da discriminação racial. A pouco tempo um movimento de valorização da importância das influências e resistências desses sujeitos históricos que formaram, como ainda formam, a base do sustentáculo econômico, político, social e cultural vem ganhando força no Brasil. Uma forma de resistência do povo negro foi conquistada através das legislações que tentam integrar ou dar “visibilidade” a essa camada marginalizada

da sociedade. Graças as inúmeras lutas do movimento negro no Brasil, legisladores entenderam que essa marca de exclusão deveria ser sanada ou minimizada, a priori, através de um conjunto de aparato legal que ajudasse na luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial. O resultado foi, justamente, o surgimento de um conjunto de preceitos normativos construídos, inclusive, por legisladores negros, dispostos a trabalhar a favor do respeito à diversidade. Por isso, a importância que determinados grupos façam parte e ocupem espaços dentro destas instituições de poder, para que a luta esteja tanto no âmbito externo quanto interno das malhas institucionais.

Vejamos que um importante alicerce jurídico de respaldo para uma implementação de uma educação antirracista é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 10 de dezembro de 1948, que traz em seu artigo 26 o direito a educação, analisemos:

**2. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz. (DUDH, 1948, grifo nosso)**

Observa-se que a Constituição Federal Brasileira de 1988 já se utiliza da DUDH quando coloca em seu texto legal a importância da educação de qualidade, que vise a formação da personalidade humana, o respeito aos direitos humanos entre outros elementos que são de fundamental relevância para a paz.

A própria Constituição Federal de 1988 impõe que a educação deve ser de qualidade para a construção de um cidadão crítico, isto é, consciente dos seus direitos e dos outros. Para que isso ocorra, é importante que os alunos se reconheçam enquanto agentes passivos e ativos dentro da legislação. A legislação, assim, é um documento que não apenas percorre os parâmetros legais, ela abarca todo o meio sociológico, cultural e histórico de uma sociedade, por isso, é necessário que tenhamos essa análise crítica das dessas ferramentas enquanto “armas” de uso legal e educacional.

Observando o que tange a educação antirracista, enquanto direito fundamental, tende a mesma auxiliar na promoção do bem de todos, desta feita, temos sua fundamentação maior no art. 3º da Constituição Federal de 1988, que prevê um ensino sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como dita o supramencionado artigo, examinemos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
(...)

**IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988<sup>a</sup>, grifo nosso)**

Dessa maneira, o artigo 3º da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que leva esse nome justamente por tentar promover a igualdade de direitos de sujeitos marginalizados através da busca do bem de todos e na construção social sem preconceitos de quaisquer que sejam as formas.

O direito à educação de qualidade é um dos direitos basilares para a construção da cidadania, tanto que a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 205 coloca a educação enquanto dever não apenas das instituições educacionais, mas de todos que compõe todo o corpo social, estando no âmbito inter ou extraescolar. Com isto, a Carta Magna de 1988 regulamenta toda uma estrutura jurídico-sociológica para o bom convívio social através da educação de qualidade para a integração de todos.

Podemos afirmar que a educação para relações étnico-raciais faz parte dos direitos fundamentais que são direitos que encontram o seu fundamento na Constituição Federal de 1988 no que dita a condição humana, isto é, são direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico como indispensáveis para a própria sustentação dos seres humanos que busca problematizar a situação dessas categorias marginalizadas na luta pelo respeito e a igualdade.

Mas o que são os direitos humanos? Segundo o professor Eduardo Rabenhorst (2008), a questão dos direitos humanos pode ser analisada como o desejo e a necessidade que possuímos de viver em um mundo justo, é o direito que todo e qualquer ser humano tem pelo simples fato de ser humano. Pode aparecer um pouco óbvio, mas no mundo, várias pessoas perdem alguns direitos por serem de nacionalidades diferentes umas das outras, ou por não se enquadrarem em uma determinada religião ou cultura imposta, ou até mesmo por não seguirem um padrão pré-estabelecido socialmente. Rabenhorst (2008) mostra que:

O que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. (RABENHORST, 2008, p. 16, grifo do autor)

Contudo, os direitos humanos não são universais, tendo em vista as particularidades nas esferas social, econômico e cultural de cada sociedade em seu tempo/espço, assim, os direitos humanos não podem ser universalizados, mas devem ser respeitados no que concerne a diversidade existente em todo mundo. Analisa-se historicamente que nem sempre o negro



foi considerado como ser humano, sua conquista se deu através de vários movimentos em prol da luta por sua dignidade e reconhecimento para ser considerado ser humano.

Ainda para fortalecer a ideia de uma educação antirracista através da eliminação do racismo, preconceito e discriminação racial, podemos fundamentar sua importância utilizando dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que vieram trazer abordagens referentes as relações étnico-raciais nas escolas com objetivo de contribuir para a promoção da diminuição do preconceito e da discriminação racial e, para além disto, o mesmo buscou o reconhecimento no que tange as expressões ou crenças referentes as matrizes afro e afro-brasileiras. Assim os PCN's, forma, de certa maneira, um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural, desta forma, um dos objetivos dos PCN's de 1998 é: "(...)posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;" (BRASIL, 1998). Observa-se que nos PCN's há uma perspectiva inclusiva centrada na diversidade cultural que pode proporcionar a reflexão e vivências acerca do respeito às diferenças, e de certa forma, contribuir na atuação e situações que se percebem injustiças sociais. Contudo o racismo institucional é tão forte que foi necessário criar uma lei que estruturasse essa educação de qualidade de forma mais, teoricamente, pontual, assim, podemos dizer que é na luta por uma educação antirracista que vai surgir a lei 10.639/03 que implementou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino Fundamental e Médio, tendo em vista que a nossa história tem laços com as matrizes africanas. Assim prevê o caput do artigo 26-A que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo 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. (BRASIL, 2003)

Podemos afirmar que a Lei 10.639/03 é um resultado da expressão da luta por uma educação antirracista, pois foi através dela que efetivamente foi levado o debate sobre a discussão do efetivo combate a desigualdade étnica a comunidade escolar. A construção da lei 10.639/03 foi o modo de resistência que o movimento negro impôs que os legisladores reconhecessem a existência do problema social e a importância de se combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e, assim, promover uma reflexão dentro das escolas de modo a tentar eliminar o racismo através da base da educação para edificação de um cidadão consciente de si e do meio em que vive.

Assim em 2004, para fortalecer ainda mais a luta contra a discriminação racial, surgem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, trazendo orientações para construção de projetos para educação para as relações étnico-raciais que serviriam para desenvolver políticas públicas que auxiliassem dentro dos currículos escolares, e assim, ajudariam na luta contra o racismo e das discriminações contra as comunidades negras no Brasil, vejamos:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (BRASIL, 2004)

Com isto, podemos observar que a educação antirracista é amparada pela legislação constitucional e infraconstitucional, integrada a educação de qualidade para construção do cidadão crítico e atuante, podendo e devendo ser trabalhadas em conjunto com os temas das várias disciplinas do currículo escolar inclusive aos que remetem ao reconhecimento e ao respeito a etnia negra.

Nesse processo de luta e resistência no cenário do movimento pelos direitos do povo negro no Brasil, surge o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/2010. Dessa feita, vejamos um trecho do Estatuto da Igualdade Racial, em que impõe:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:  
(...)

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010)

O que a lei preserva é, justamente, impedir a discriminação racial através de políticas públicas que possa ir minimizando as desigualdades sociais dos vários grupos que coexistem no Brasil, principalmente no que tange as desigualdades à étnica negra.

### **Educação para Relações Étnico-Raciais: a legislação na construção de uma educação para diversidade e cidadania**

Observa-se que todo esse arcabouço jurídico nos dá respaldo para fundamentar o direito e o dever de ensinar a cultura afro e afro-brasileira nas escolas, isso porque, esse tipo

temática, ajuda na construção do conhecimento crítico e do reconhecimento dos alunos a história de suas origens, além disto, constrói uma consciência em que eles se identificam como agentes modificadores da realidade e difusão do respeito a diversidade.

Existem, dessa maneira, diversas ocorrências relativas ao racismo e a injúria racial dentro e fora das escolas, mas que os alunos pouco ou nada percebem que determinados acontecimentos permeiam a esfera de crimes. Dessa forma, é interessante apresentar aos alunos esses dois institutos legais que podem ser utilizados por eles, a favor deles e de seus pares na luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Mas não de qualquer forma, é relevante que essa legislação antes de chegar às mãos desse público, seja simplificada de modo a fazer com que os alunos entendam-nas nas rotinas dentro e fora da escola.

O jurista, filósofo e professor de direito Silvio Luiz de Almeida (2019) faz uma análise crítica sobre o racismo estrutural que permeia a sociedade contemporânea, examinando os conceitos que mais são usados como é o caso do racismo, preconceito e discriminação racial, examinemos o que o autor coloca:

*Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.*

(...)

*O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.*

(...)

*A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.* (ALMEIDA, 2019, p. 32, grifo do autor)

Observa-se que todos os alunos, e até nós mesmos, professores, podemos ser agentes ativos ou passivos dessas categorias. Assim, é muito comum um aluno, um funcionário e até mesmo um professor serem racistas - inclusive havendo casos de sujeitos de etnia negra praticarem tais atos - excluindo colegas de uma atividade, trabalho pelo fato deles serem negros e por se acharem superiores a estes, por exemplo. Ou até mesmo praticarem o preconceito racial, que é uma opinião, um prejulgamento que o aluno constrói sobre outro colega ou grupo de pessoas no geral, sobre sua cultura, sua religião, características físicas, etc., sem, ao menos, conhecê-las, sem ter uma construção de conhecimento, usando de “piadas” ou jargões relativos a etnia negra, cabelo, cultura ou religião afro usando de expressões de cunho preconceituoso que escutam em casa ou em outro ambiente social.

A discriminação racial que é a segregação, a distinção ou negação de direitos de sujeitos por seus aspectos físicos, religião, etnia, orientação sexual, que está ligada a ação de restringir algum direito dessas pessoas, também é outra categoria bastante presente no cotidiano das escolas em que muitos alunos e funcionários são retirados as chances de ascensão social, de aquisição de uma vaga de emprego ou de estágio pelo fato de pertencerem a etnia negra.

Mas com relação aos crimes de racismo e o de injúria racial como podemos abordar em sala de aula? Inicialmente analisando a Lei nº 7.716 de 1989, conhecida comumente como Crime de Racismo que se refere a prática ou conduta discriminatória dirigida a um determinado grupo ou coletividade, atingindo não apenas a cor, raça ou etnia, a raça, mas também engloba um grupo marginalizado socialmente e que por isso têm seus direitos teoricamente diminuídos perante os demais, não abarcando a ofensa a honra individual, de um ser, devendo atingir um grupo.

O crime de racismo, que é tido como inafiançável e imprescritível. O crime inafiançável<sup>1</sup> é quando um sujeito não tem a possibilidade de pagar qualquer quantia para responder o seu processo em liberdade, assim, podendo ficar detido ou recluso durante todo o processo. Com a mudança na legislação independente do lapso temporal, o crime de racismo não prescreve ou nem muito menos é passível de qualquer tipo de pagamento de fiança.

Já o crime de injúria racial, embora muito confundido com o crime de racismo, é o crime que está associado ao uso de palavras depreciativas referentes à raça ou cor com a intenção de ofender a honra da vítima, ao ser individual, e está disposto dentro do corpo do Código Penal Brasileiro de 1940 em artigo 140, § 3º, fazendo parte do conjunto de delitos tidos como crimes contra a honra, o que não lhe dá menos importância, mas seu teor na aplicabilidade da punição é bem menor comparado ao crime de racismo. Em 2018, o STF também reconheceu a imprescritibilidade e a inafiançabilidade do crime de injúria racial.

Uma problemática que podemos examinar com os alunos é que na legislação, os legisladores abrem brechas para que as condutas dos sujeitos que realizam os atos não sejam puníveis. São lacunas que devem ser sanadas, pois afetam diretamente a etnia negra dentro da sociedade brasileira, isso porque a não punição desses crimes, faz com que o preconceito contra os grupos étnicos marginalizados venha se reorganizando e colocando os negros em patamares de extrema inferioridade e de estigmatização.

---

<sup>1</sup> Os crimes inafiançáveis estão contidos no artigo 5º da Constituição de 1988, dentre eles o crime de racismo está no inciso XLII. Em contrapartida, segundo o artigo 5º, incisos XLII e XLIV, da Constituição Federal de 1988 crimes imprescritíveis, são aqueles que podem ser julgados a qualquer tempo, independentemente da data em que foram cometidos.

Os alunos já sabendo a diferenciação das categorias como preconceitos, discriminação e racismo, já reconhecessem e diferenciam o crime de racismo e o injúria racial, os mesmos já começam a identificar no cotidiano deles tanto quanto vítimas das infrações como enquanto autores dos crimes de racismo e o de injúria racial sem ao menos saberem o que sofriam ou o que faziam ao realizar determinadas ações, gestos ou falas contra outros colegas, eles passam a se conscientizar, a se criticar e o meio em que vivem, Freire (1989) comenta:

Esta participação consciente na reconstrução da sociedade, participação que se pode dar nos mais diferentes setores da vida nacional e em níveis diferentes, demanda, necessariamente, uma compreensão crítica do momento de transição revolucionária em que se acha o país. Compreensão crítica que se vai gerando na prática mesma de participar e que deve ser incrementada pela prática de pensar a prática. (FREIRE, 1989, p.23)

A partir do momento que os alunos e alunas tiveram uma compreensão histórico-social, eles repassaram isso na construção das atividades, em que foi pedido para eles, já com a noção críticas sobre o que era o crime de racismo e o de injúria racial, analisassem frases, charges, imagens e notícias das redes sociais ou de *sites* atos que poderia se enquadrar ou enquanto crime de racismo ou de injúria racial, os resultados coletados pelos estudantes foram apresentados em culminância do evento no mês de novembro. Isso demonstra que questões étnico-raciais são temas geradores, pois estão diretamente inseridos no universo de nossos alunos, ao passo que eles entram em contato com temas que eles mesmos já têm certo conhecimento do seu universo social.

Verifica-se que Freire (1967) já direciona caminhos para implementação de uma metodologia na educação que busque a conscientização do educando, principalmente no que tange a construção da educação enquanto política pública, construída para o grupo que sofre mais. Para Paulo Freire (1967) essa dialogação é o ato de se comunicar de forma crítica na participação de cada ser social “Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência.” (FREIRE, 1967, p. 15)

Assim, para a construção de uma educação eficaz que transforme um ser em sujeito crítico do seu meio, é necessário que a nossa política busque meios suficientes para melhor forma para a construção desse cidadão. Deste modo, o que os alunos fizeram tendo contato com a legislação e com uma educação de qualidade foi justamente abrir a compreensão para a crítica a estrutura social de dominação que exclui determinado grupo, mas a partir de uma pedagogia libertadora pôde-se abrir caminhos para modificação dessa realidade excludente. Freire (1987) assim coloca que “(...) a educação problematizadora, de caráter autenticamente

reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. (...)” (FREIRE, 1987, p. 80).

A segregação de etnias negras está pulverizada através de várias e novas formas de se disseminar a exclusão de determinados grupos. Uma delas está nas redes sociais, locus de interação que os alunos cotidianamente têm acesso e que, por sua vez, estão repletas de imagens e frases racistas que se tornam uma espécie de “novo” aparato de propagação de discriminação racial, através de uma estruturação para estratificação e exclusão por meio da estigmatização da etnia negra.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os alunos das escolas públicas, em sua maioria, fazem parte de uma estrutura societária pobre e negra. Assim, o estudo histórico das nossas origens, observando e criticando esse sistema excludente forma cidadãos críticos passíveis de lutar por seus direitos e integração social enquanto ser humano também, digno dos mesmos direitos como outra camada qualquer.

Para que ocorra uma educação contextualizada, conscientizadora e crítica, respaldada nos direitos humanos é de extrema relevância fazendo uma intercalação da história dos nossos antepassados e com o que ocorre nos dias atuais. Assim, a fonte de pesquisa utilizada para a construção do estudo através de uma educação crítica foi a legislação, isso porque a mesma, permeia a história nossa sociedade e pode servir para analisar a história do negro no Brasil, suas mudanças e permanências, as conquistas e lutas, tudo isso podendo ser observado no contexto de sala de aula e conjuntamente com os alunos.

Assim, contextualizar historicamente e diferenciar o crime de racismo e o de injúria racial é uma forma de se trabalhar com temas geradores e com a educação para relações étnico-raciais e que vem para auxiliar na luta e para romper com esses estigmas, estereótipos construídos há séculos, colaborando, assim, para desconstruir com preconceitos que contribuem para permanência do ódio do racismo, do preconceito e da discriminação racial.

A condição humana exige respeito, principalmente quando o sujeito se encontra em uma situação de vulnerabilidade, sendo resguardado pelo direito que é inerente a ele, o de ser humano, direito a educação de qualidade e ensinada de acordo com o aparato legal através da construção de políticas públicas efetivas que fazem sentido para os alunos e para construção de uma sociedade igualitária.

É de extrema relevância realizar críticas sobre a legislação, inclusive para sala de aula. A população negra no Brasil vem ainda sendo atingida pelo próprio povo como um todo e pelos próprios políticos, que por sua vez, deveriam estar preservando pelo direito dessa classe marginalizada, porém, o acontece é que na maioria das vezes os representantes da população dentro do Congresso Nacional ou “esquecem” da população negra ou até mesmo constroem suas ações políticas de forma a criticar e disseminar o preconceito racial.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais**. 1998b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>: Acesso em 22 de outubro de 2018
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da igualdade racial**: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 08 agosto de 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L1390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm)>. Acesso em: 08 agosto de 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. **Lei das Contravenções Penais**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del3688.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3688.htm) >. Acesso em: 10 outubro de 2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto -Lei 2. 848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em :<[http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto -lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto -lei/Del2848compilado.htm)>: Acesso em 16 de janeiro de 2018.
- \_\_\_\_\_, **Lei Federal 7.716/1989**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1989. Disponível em <: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm)>: Acesso em 16 de janeiro de 2018.
- DUDH. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, ONU, 1948
- FREIRE. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. Eduardo Ramalho. **O que são Direitos Humanos**. In.: ZENAIDE, Maria Nazaré. DIREITOS HUMANOS: capacitação de educadores. Volume 1 Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa, Editoria Universitária UFPB, 2008, p. 13-21.

## ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE ADAPTAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CUITEGI

Daniela Caroline Medeiros Ferreira<sup>1</sup>

José Carlos do Nascimento Santos<sup>2</sup>

Ao estudar a história de pessoas com deficiências nos sistemas de ensino, conseguimos ver e acompanhar as grandes mudanças e avanços dentro de um contexto socioeconômico, político e de prática social caracterizado por mudanças que trouxeram benefícios para todos, contribuindo e assegurando os direitos fundamentais de todos os indivíduos envolvidos.

A inclusão nas escolas na rede regular trouxe grandes desafios para o sistema educacional. Esses desafios se caracterizam como consequência de mudanças sociais ocorridas que se estabeleceram em relação ao tratamento à pessoa com deficiência. Não temos como falar em educação especial sem falar sobre as deficiências.

Existe um grande silêncio na história da educação inclusiva sobre como eram tratadas as pessoas com deficiência nos tempos mais antigos. Esses sujeitos eram excluídos da vida social, econômica e política como também eram relacionadas à deficiência concepções filosóficas e bíblicas em contextos históricos diferentes de acordo com Amaral (1995 e 1997) que destaca o percurso histórico sobre as representações das pessoas com deficiência.

A concepção filosófica dos gregos-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio estado tinha o direito de não permitir que cidadãos “disformes ou monstruosos” vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (Amaral, 1995, p.43). Nos dias de hoje ainda existem atitudes de marginalização sociais das pessoas com deficiência semelhantes a essas vividas nos tempos mais antigos.

Algumas atitudes sociais foram marco na história da educação especial nas formas de tratamentos frente a uma pessoa com deficiência, segundo Mazzota, tais marcos foram: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

As primeiras escolas especializadas e as classes especiais começaram a surgir na década de 50. Onde a educação especial fazia parte de um subsistema da educação comum. Nesse período o assistencialismo predominou acompanhado por atitudes sociais.

Na década de 70 os avanços em estudos nas áreas de pedagogia e psicologia demonstraram possibilidades educacionais destes alunos com deficiência em salas comuns do ensino regular. Com essa atitude de educação/reabilitação surgiu a proposta de integração com condições necessárias para o sucesso na escola regular nos sistemas educacionais. Nessa década surgiu o conceito de “necessidades educacionais especiais” de acordo com o relatório de Warnock (1978).

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Avaliação Psicológica pelo UNIPÊ (PB), graduada em Psicologia pela UNINASSAU (PB), Especializada em Supervisão Escolar pela Faculdade Cristo Rei (PB), graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (PB), [contato@danielamedeirospsi.com.br](mailto:contato@danielamedeirospsi.com.br);

<sup>2</sup> Mestre em Ciência das Religiões pela UFPB, pós-graduado em Língua, Linguagem e Ensino pela FNSL, graduado em Letras pela UFPB, graduado em Pedagogia pela UNIFACS, [josecarloscuitegi@yahoo.com.br](mailto:josecarloscuitegi@yahoo.com.br)



Esse novo conceito “necessidades educacionais especiais” foi adotado em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) onde foi definido que essa terminologia abrange todas as crianças ou jovens com necessidades, e não somente com deficiências, como também crianças em áreas desfavorecidas, crianças de minorias étnicas ou culturais de população remota ou nômade como ainda crianças com altas habilidades ou superdotação, abrangendo a todas as crianças cujas necessidades não se relacionavam apenas com dificuldades educacionais especiais.

Nesse sentido vale ressaltar que a educação inclusiva pretende excluir toda desvalorização, opressões relacionadas á classe social, gênero, raça, sexualidade, estilo de vida, estrutura familiar e desempenho cognitivo do individuo com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão foi promulgada e reconhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, com aspectos que se relacionam à inclusão de pessoas com deficiência. O capítulo IV do estatuto trata sobre os avanços como também a proibição de taxas ou cobranças adicionais pelas escolas pela implantação de acessibilidade. Esse capítulo versa que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os sentidos e níveis:

CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e nas salas de ensino regular traz um grande desafio como também uma grande discussão em relação as modificações que devem ser realizadas nas escolas. Podemos considerar que, em meio a alguns avanços, ainda existem barreiras relacionados ao aspecto arquitetônico para acessibilidade de pessoas com deficiência. Poucas cidades do Brasil oferecem condições de locomoção com desembaraço à pessoa com deficiência física. Tais barreiras são fruto de descaso como também de desobediência as leis vigentes.

Deve ser respeitado o conceito de acessibilidade em toda sociedade e a eliminação dessas barreiras arquitetônicas deve ser compromisso de autoridades e profissionais capacitados para assim fornecer uma melhora na qualidade de vida e bem estar de pessoas com limitação ou deficiência, as quais devem ter o direito e a liberdade de ir e vir. Vale ressaltar que o termo acessibilidade não diz respeito apenas a barreiras arquitetônicas, mas ao acesso a comunicação, programas adequados, informações e equipamentos.

No âmbito escolar os educadores devem acolher, orientar e compreender as limitações físicas do aluno com deficiência física e utilizar meios de comunicação adequados a eles, melhorando assim a interação social entre todos. Este aluno deve participar de todas as atividades oferecidas na escola de acordo com suas possibilidades de participação, evitando apenas atividades que gerem competição, objetivando e proporcionando sentimentos e ações onde predomine o espírito de equipe, garantindo assim uma interação social de qualidade.

O Decreto n°. 5.296/2004 estabelece critérios e normas gerais básicas para a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida ou de pessoas com deficiência física, transformando e facilitando a independência em um compromisso ético-político.

Ante todo o arcabouço jurídico e as implicações sociais positivas das políticas de inclusão escolar, o município de Cuitégi, situado o brejo paraibano, vem buscando cumprir com todos os preceitos de acessibilidade e de inclusão escolar previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência como também no Decreto n°. 5.296/2004, o qual estabelece que a escola

deve oferecer espaço físico adaptado e com total acessibilidade para a prática de atividades escolares de acordo com as normas da ABNT n°. 9.050 e os projetos de adequações de edificações escolares do FUNDESCOLA.

O município conta com três salas de atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas municipais Horácio Montenegro, Hilda Neves e Emídio Madruga, onde os espaços escolares do município estão em fase de adaptação para atender todas as especificidades do corpo docente. Estão em andamento as adequações necessárias nos prédios escolares e nas salas de aulas a fins de favorecer o acesso e a permanência do aluno na escola.

De acordo com o Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é: “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções”. Diante do termo deficiência física podemos definir “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas” (MEC, 2004)

Considerando todas as normas vigentes no contexto de acessibilidade e educação inclusiva, o município de Cuitegi, considerando o contingente de alunos matriculados nas escolas providas de salas de recurso multiprofissional com atendimento educacional especializado (AEE) julgou necessário promover adequações nesses ambientes escolares para facilitar o trabalho com alunos com necessidades especiais com diferentes especificidades relacionadas sobretudo a dificuldade de locomoção e o uso de equipamentos especiais, tais como muletas, bengalas ou cadeiras de rodas.

Nesse contexto faz se necessário que sejam providenciadas as adaptações necessárias e que removam os obstáculos que impedem a inclusão nesses âmbitos escolares, facilitando assim o trabalho dos profissionais que atuam no processo de desenvolvimento de alunos com necessidades especiais ajudando-os a elaborar estratégias que foquem no potencial e não nas limitações dos alunos.

O município de Cuitegi, diante da problemática das barreiras arquitetônicas, pretende promover a oferta de ambientes com acessibilidade respeitando todas as normas ambientais e urbanísticas, através da reestruturação dos ambientes a partir de novembro 2019 com data para término dos ajustes infraestruturais em março de 2020, através de adaptações nas estruturas dos prédios, tais como: disponibilização de banheiros adaptados, rampas de acessos, portas alargadas, bebedouros acessíveis entre outros meios de acessibilidade, como também adaptações nas salas regulares e nas salas de recursos com ajustes no mobiliário e produção de materiais didáticos-pedagógicos com adaptações para os alunos e suas necessidades educacionais.

Entre os recursos didáticos-pedagógicos adaptados destacam-se: separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elásticos, quebra- cabeça imantado, jogos de numerais em madeira e etc. que tem como finalidade estabelecer uma comunicação de maneira alternativa que beneficia os alunos com limitações motoras. Existem ainda outras possibilidades de recursos de fácil execução que os professores passarão a utilizar, como por exemplo: engrossamento de lápis ou outros recursos que os professores podem criar a partir da necessidade e observação de cada aluno na sala de aula nas suas referidas atividades escolares.



A proposta de adaptação nas escolas de atendimentos educacionais especializados envolve uma elaboração de compartilhamentos de vivências e atividades práticas interacionais permitindo que haja aprendizado e autonomia no ambiente escolar, criando um cenário para aprendizagem e conjunto de elementos mediadores que favorecem a saúde mental, o bem estar e a inclusão social dos alunos com necessidades especiais.

Naturalmente, todo movimento de adaptação promove alguns transtornos, incertezas, conflitos e desafios na comunidade escolar, mas é notório que o esforço para em melhorias estruturas e conforto para transformar as escolas do município de Cuitegi em ambientes inclusivos e acessíveis, tornando-os assim escolas inclusivas.

Ressalte-se que a execução do objeto deste estudo está fase inicial com previsão de término o início do ano letivo 2020, ocasião em que será possível aferir os resultados alcançados e avaliar a experiência observada no curso evento ora analisado.