

DIREITOS HUMANOS:

DAS QUESTÕES SOCIAIS À EFETIVAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Organizadores:

Flávio Romero Guimarães

Gláuber Salomão Leite

Paulla Christianne da Costa Newton

Ricardo dos Santos Bezerra



realize
Editora

ISBN 978-85-61702-66-3

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)*

Flávio Romero Guimarães
Glauber Salomão Leite
Paula Christianne da Costa Newton
Ricardo dos Santos Bezerra
(Organizadores)

DIREITOS HUMANOS:

DAS QUESTÕES SOCIAIS À EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS

1ª Edição

Realize Eventos Científicos e Editora Ltda
Campina Grande – PB
2019

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

D598 Direitos humanos: das questões sociais à efetivação de Políticas públicas / organizadores, Flávio Romero Guimarães, Glauber Salomão Leite, Paulla Christianne da Costa Newton, Ricardo dos Santos Bezerra. - Campina Grande: Realize eventos, 2019.
491 p. : il.

ISBN 978-85-61702-66-3

1. Direitos humanos. 2. Políticas públicas. 3. Cidadania. 4. Direitos sociais. I. Guimarães, Flávio Romero. II. Leite, Glauber Salomão. III. Newton, Paulla Christianne da Costa. IV. Bezerra, Ricardo dos Santos.

21. ed. CDD 341.481

Elaborada por Giulianne M. Pereira CRB 15/714

Sumário

APRESENTAÇÃO, 10

A MORADIA COMO DIREITO HUMANO, 12

Pablo Thiago Lins de Oliveira Cruz; Juliana Pereira Pinto da Silva; Karla Simone Felipe da Penha Montenegro; Paloma de Medeiros Dantas; Orientadora: Hilderline C. de Oliveira

SÚMULA 51 TJPE/2008 : QUAL VIDA VALE MAIS?, 24

Elaine Viviane da Silva

**CASO LUIZA MELINHO: A IMPORTÂNCIA DO LITÍGIO
ESTRATÉGICO PARA A DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS
TRANSEXUAIS NO SIDH, 28**

Isabela Maria Pereira Paes de Barros; Bruna Calado de Lima

**A RELAÇÃO ENTRE O CENÁRIO DAS QUEIMADAS E OS DIREITOS
HUMANOS DOS ÍNDIOS NO BRASIL, 40**

Ani Helen da Silva Alves; Matheus Vinícius de Souto Araújo; Emilly de Oliveira Silva

**POLÍTICAS DE ACESSO A ÁGUA NO SEMIÁRIDO: O CASO DO
PROJETO UM MILHÃO DE CISTERNAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE
SÃO JOSÉ DO EGITO -PE, 51**

Jane Arimércia Siqueira Soares I; Orientador: Erivaldo Moreira Barbosa

**CONFLITOS DE UMA MORADA EM UNIDADE DE CONSERVAÇÃO:
REFLETINDO SOBRE AS RESIDÊNCIAS NAS ÁREAS PROTEGIDAS DO
JACARAPÉ EM JOÃO PESSOA, PB, 64**

Tereza Cristina Araújo de Oliveira; Rogério dos Santos Ferreira

**A DIVERSIDADE FUNCIONAL E NOVOS PARÂMETROS PARA O
ACOLHIMENTO DA DEFICIÊNCIA: MODELO MÉDICO, SOCIAL E
PÓS-SOCIAL, 75**

José Diogo Alencar Martins

**FEIRAS AGROECOLÓGICAS COMO ESPAÇOS DE RESPEITO A
SAÚDE, AO MEIO AMBIENTE E AO TRABALHO, 87**

Jhonata Venâncio Diniz; Rebeca Eloisa da Silveira Nogueira

**OS DIREITOS HUMANOS E DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA
ESCOLA, 97**

Lenilda Cordeiro de Macêdo; Evanda Helena Bezerra Sobral; Maria Jaqueline Alves Santos; Jussimayara Gonzaga Pires

**POR UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
TRANSDISCIPLINAR NOS CURSOS DE DIREITO: ENTRE, ATRAVÉS E
ALÉM DAS DISCIPLINAS, 109**

Cristiani Pereira de Moraes Gonzale; Maria Creusa de Araújo Borges

**O PROCESSO EDUCATIVO DA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS
DA OAB - PB E A PEDAGOGIA PAULO FREIRE, 118**

Kadydja Menezes da R. Barreto; Ana Cristina M. Estrela; Leilane Soares de Lima; José Perônico de M. Neto

**FREIRE, PINTO E O DIÁLOGO SOBRE A COMPREENSÃO DOS
DIREITOS HUMANOS ENQUANTO PROJETO DE SOCIEDADE NO
CONTEXTO DA DIMENSÃO EDUCACIONAL E POLÍTICA, 130**

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

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O FEMINICÍDIO EM AULAS DE
PRODUÇÃO DE TEXTOS, 142**

Paulo Brito Monteiro Neto; Melânia Nóbrega Pereira de Farias

**FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRICA NO BRASIL, 154**

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

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DO
ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO,
163**

Adriana de Carvalho Silva; Gleica Leite da Silva Lima

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E LITERATURA DE CORDEL:
UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA, 174**

Tatianne Gabrielly Oliveira Quintans; Orientadora: Melânia Nóbrega Pereira de Farias

**IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO
MARCO LEGAL DE MÚLTIPLAS POLÍTICAS PÚBLICAS, 186**

Joselito Santos; Rosimere Bandeira Diniz

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO HAITI – ACOLHIMENTO,
INCLUSÃO E CIDADANIA, 195**

Ciomara Amorelli Viriato da Silva

**PERFIL DO MEDIADOR JUDICIAL BRASILEIRO CADASTRADO NO
CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 208**

Ana Kalline Soares Castor; Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL
RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO, 220**

Mariane Sousa Andrade; Maria Simone Pereira da Silva; Renata Kelly Martins da Silva; Melânia Nóbrega Pereira de Farias

**OS DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA,
232**

Mariane Sousa Andrade; Maria Simone Pereira da Silva; Renata Kelly Martins da Silva; Melânia Nóbrega Pereira de Farias

**MULTILINGUISMO E LEGISLAÇÃO. A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, À LUZ DA DECLARAÇÃO
UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS (1996), 244**

Regimário Costa Moura; Ricardo Soares da Silva

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA
BREVE ANÁLISE DO SERVIÇO COMO PROMOVEDOR DA INCLUSÃO
SOCIAL, 255**

Antonelles Michael Pereira de Araújo; Anderson Miller Silva Varelo

**O CENSOR, A CENSURA E OS MECANISMOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS
ARTES ENGAJADAS DURANTE O PERÍODO DO REGIME MILITAR
(1964-1985), 265**

Paula Rhanna de Miranda Lima; Ricardo Soares da Silva

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES NO ÂMBITO DO
ENSINO FUNDAMENTAL, 277**

Marlow Alves dos Santos Júnior; Andrea Braga de Souza

**APRENDENDO E CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE CIDADANIA E
DEMOCRACIA COM CRIANÇAS NO SCFV RECIFE, 286**

Silvana Queiroz do Nascimento; Edson de Souza Lima

**DEBATENDO CRENÇAS NORMATIVAS DE GÊNERO COM
ADOLESCENTES COMO FORMA DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA,
295**

Tammy Andrade Motta; Rosana Suemi Tokumaru

**ATO INFRACIONAL E SOCIODUCANDOS: UMA ANÁLISE DA
CONCEPÇÃO DE RESSOCIALIZAÇÃO DOS ATORES DO SISTEMA NO
CASE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 303**

*Anderson Henrique Monte da Silva; Gleidson de Oliveira Souza; Antônio Celestino da
Silva Neto; Tess Carvalho Mendes*

**A IDENTIDADE NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO
SOCIAL, 315**

Kellison Lima Cavalcante

**A INSERÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
DO CARIRI PARAIBANO, 324**

Maria Beatriz Bezerra de Brito; Melânia Nóbrega Pereira de Farias

**PRÁTICAS INCLUSIVAS INTEGRADORAS UTILIZADAS NA
ESCOLARIZAÇÃO DE UMA ADOLESCENTE HOSPITALIZADA NO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - PB, 336**

*Kathy Souza Xavier de Araújo; Sheila Duarte da Silva Serápio; Wilson Honorato
Aragão*

**JUNTAÊ! PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ÁREA DE PREVENÇÃO AO
USO DE DROGAS NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE LUCENA
SAMPAIO – RECIFE – PE, 339**

*José Arturo C. Escobar; Maria Eduarda Lima Muniz; Pollyanna Fausta Pimentel de
Medeiros; Bruno Ricardo Luna de Oliveira*

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA DE IMPLANTAÇÃO DO
PACTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
EM INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO, 348**

*Maria José Diogenes Vieira Marques; Giovanna Ramos Gonçalves Klauck; Thiago
Silva Pereira*

**A EXIBILIDADE DO EXAME TOXICOLÓGICO VISANDO A
SEGURANÇA NAS MALHAS VIÁRIAS: UM ESTUDO DA
RAZOABILIDADE PERANTE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS, 356**

Alexandre Campaneli Aguiar Maia; Daury César Fabriz

CIDADANIA: UMA INSERÇÃO ENTRE MEMÓRIA E IDENTIDADE, 362

Olávia Fernandes; Nathália Loyane Fernandes de Morais

**CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS DO TRABALHO DO POLICIAL
MILITAR NO BRASIL, 366**

Edilcélio Negreiro Pessoa Júnior; Francisco Washington Evaristo Soares

**PERFIL DOS CASOS NOTIFICADOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A
MULHER NO BRASIL, 370**

Edilcélio Negreiro Pessoa Júnior; Francisco Washington Evaristo Soares

**SOBREVIVER DO LIXO OU NO LIXO? DIREITOS HUMANOS E OS
DESAFIOS PARA A SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO DOS
COLETORES DOMICILIARES NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE/
ESTUDO EXPLORATÓRIO, 374**

Stefanny Beserra Nunes; Gisele Cardoso da Silva²; Kátia Ramos Silva

**A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NO MUNICÍPIO DE
CAMPINA GRANDE-PB, À LUZ DO SANEAMENTO BÁSICO, 380**

*Yuri Alexandre Beserra de Sousa; Joelson Batista Ciqueira; Luciano do
Nascimento Silva*

**AGROTÓXICOS NO BRASIL: SEUS IMPACTOS NA SAÚDE E NO MEIO
AMBIENTE, 386**

*Moisés Elias Casimiro; Ana Lídia Rocha Alves; Cleonice Peixoto Alves; Luan Gomes
dos Santos de Oliveira*

**A PROIBIÇÃO DO CIGARRO ELETRÔNICO COMO RESULTADO DE
CONFLITO DE DIREITOS HUMANOS: O SOPESAMENTO ENTRE VIDA
E LIBERDADE PELA RAZOABILIDADE, 390**

Daury César Fabriz; Alexandre Campaneli Aguiar Maia; Vitor Fontana Zanotelli

O PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO AO RETROCESSO SOCIAL COMO IMPEDITIVO À IRRESTRITA DA TERCEIRIZAÇÃO TRABALHISTA, 396

Henrique Furtado Tavares; Luciana da Silva Vilela; Roberta Seben

DESPOTISMO NO ÂMBITO DO TRABALHO: PRÁTICAS ABUSIVAS E ILEGAIS COMO ELEMENTO VIOLADOR DOS DIREITOS HUMANOS, 400

Mariana Alves Palmeira; João Victor Fernandes Leite; Clara Tavares Machado; Juliana Fonsêca de Almeida Gama

A PRECARIZAÇÃO DO “HOME OFFICE” COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS DO TRABALHADOR, 406

Amanda Navarro de Carvalho; Rafael Brasileiro Lima Montenegro Ramalho; Ramon Ayres de Sá

EDUCAÇÃO X POBREZA: UM RETRATO DA DESIGUALDADE SOCIAL E DE INJUSTIÇAS, 411

Rizzardo Roderico; Maria Anailde

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: VÁRIOS DIREITOS VIOLADOS UMA PROPOSTA DE ACESSO A EDUCAÇÃO FORMAL, 416

Adaildo Benedito dos Santos; Orientadora: Edna Dantas

O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 421

Luzia da trindade Souza; Orientador: Timothy Denis Ireland

EDUCAÇÃO: POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MÉDIO, 426

Olávia Fernandes; Tedma Farias Silva; Jussara Natália Bé lens

MÉTODOS E CONTRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO DIANTE DAS DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 431

Maria de Fátima Siqueira Coutinho Suassuna

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA PREVENÇÃO AO BULLYING E AO TROTE NO AMBIENTE ACADÊMICO, 437

Rosiane Maria da Silva; Raquel Almeida Costa; Maria Marques; Giovanna Ramos Gonçalves Klauck

DESAFIOS E INTERVENÇÕES DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL EM DIREITOS HUMANOS: AÇÕES DE REFLEXÃO EM PROJETO DE EXTENSÃO, 443

Nísia Maria Teresa Salles; Caroline Silva Severino; Márcia Maria de Sousa; Giovanna Ramos Gonçalves Klauck; Maria José Diogenes Vieira Marques

**DESAFIOS E AÇÕES EM DIREITOS HUMANOS NO PROJETO MINAS
MULHER: INTERLOCUÇÕES E REFLEXÕES, 448**

*Nísia Maria Teresa Salles; Leila Márcia Costa Dias; Keula Aparecida de Lima Santos;
Maria Alice Ferreira Barbosa*

**EDUCAÇÃO SEXUAL E SUICÍDIO EM CRIANÇAS E JOVENS: UMA
ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA, 453**

Diogo Cavazotti Aires

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO IFTM – CAMPUS
UBERLÂNDIA: UMA PROPOSTA DE REGISTRO E MEMÓRIA DAS
AÇÕES DE INTERVENÇÃO EM EDH, 459**

*Giovanna Ramos Gonçalves Klauck; Maria José Diogenes Vieira Marques; Allyne
Garcia Bisinotto*

**A POSITIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL A EQUIDADE
DE GÊNERO NAS REDES DE ENSINO DA PARAIBA NA PERSPECTIVA
DA ONU, 464**

Nelma Gomes de Araújo Dantas; Mayza de Araújo Batista

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DAS
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE, 469**

*Raquel Almeida Costa; Rosiane Maria da Silva; Maria Marques; Giovanna Ramos
Gonçalves Klauck*

**EFETIVIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:
IMPLICAÇÕES DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO EM
CONFORMIDADE AOS DIREITOS HUMANOS, 475**

João Victor Maciel de Carvalho; José Arthur Basílio Gomes da Silva; Joselito Santos

**ENSINO PARA DEFICIENTES VISUAIS: APRESENTAÇÃO DE UMA
METODOLOGIA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO EM SALA DE
AULA REGULAR, 479**

Dennis Vilar de Carvalho; Ana Kely Tomaz da Silva

**OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
COMO FUNDAMENTO DA CIDADANIA, 485**

Andria Vanessa Lina Martins; Suelídia Maria Calaça

APRESENTAÇÃO

Direitos sociais são aqueles que, para a sua realização, demandam uma atuação positiva do Poder Público, a fim de assegurar à coletividade bem estar social e qualidade de vida, especialmente aos hipossuficientes.

São considerados direitos fundamentais de segunda dimensão e estão alicerçados na realização da igualdade material.

Para tanto, são indispensáveis medidas planejadas para a sua materialização, sob pena de os mais desafortunados não alcançarem o mínimo indispensável a uma vida digna. A sua implementação, portanto, dá-se através das políticas públicas, que deverão ser bem planejadas e alinhavadas por iniciativa do Estado e da sociedade, sob pena de tais direitos não passarem de mera letra morta.

A educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, bem como a assistência aos desamparados, estão descritos no art. 6º, da Constituição Federal, como direitos de toda a coletividade e devem ser assegurados como forma de eliminar (ou ao menos reduzir) as desigualdades existentes em nosso país.

Entretanto, é inegável que o momento histórico vivido no Brasil atualmente é de verdadeiro desmonte do Estado social que lentamente vinha sendo construído desde o advento da Carta Magna de 1988. Trata-se da eliminação, às claras, de direitos muito caros à população brasileira, em um quadro que se desnuda como um processo lento e sistemático de redução aguda da malha de proteção social até então existente.

São exemplos eloquentes a reforma trabalhista, a reforma da Previdência, a diminuição nos investimentos em saúde, o desmonte do ensino público, dentre outros.

Em vista disso, é imprescindível fomentar a criação e desenvolvimento de espaços de discussão e reflexão sobre os direitos humanos à luz da conjuntura atual, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. É essencial não apenas compreender o processo histórico de afirmação dos direitos humanos, como também as causas que nos levaram a esse quadro de retrocesso e, ainda, quais as medidas necessárias para retomar a trajetória de promoção desses direitos.

Nesse sentido, o CONIDIH, Congresso Internacional de Direitos Humanos, sediado em Campina Grande-PB, cuja quarta edição foi realizada em novembro de 2019, tem se revelado um dos foros de discussão sobre a temática mais importantes do país.

Fruto da iniciativa dos professores Flávio Romero Guimarães, Paulla Christianne da Costa Newton e Ricardo dos Santos Bezerra, todos vinculados à Universidade Estadual da

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

Paraíba/UEPB, o evento tem como fórmula de sucesso a mescla entre palestrantes internacionais e palestrantes brasileiros, permitindo, assim, que o público tenha acesso a um conteúdo denso, técnico, multidisciplinar, consubstanciado em uma abordagem teórica e prática dos direitos humanos.

Na realidade, o CONIDIH é não apenas um foro de transmissão do conhecimento, mas principalmente de troca de informações e experiências sobre os mais diversos aspectos dos direitos humanos. Prova disso é que o evento, além das palestras e debates realizados nos grupos de trabalho, é guiado pela exposição de pôsteres, apresentações de trabalhos orais e submissão de artigos científicos.

É dessa confluência de contribuições que o presente E-book é formado. Uma conjugação de trabalhos de diferentes autores, com abordagens originais e ricas sobre a problemática dos direitos humanos: todos apresentados na quarta e bem sucedida edição do CONIDIH. Em comum, a profundidade e rigor metodológico que conduziram tais pesquisas. E, mais importante, a percepção de que, apesar de eventuais retrocessos históricos, não há outro caminho para o fortalecimento da democracia que não seja o da garantia de direitos humanos em favor de todas as pessoas.

Flávio Romero Guimarães
Glauber Salomão Leite
Paula Christianne da Costa Newton
Ricardo dos Santos Bezerra
(Organizadores)

A MORADIA COMO DIREITO HUMANO

Pablo Thiago Lins de Oliveira Cruz¹
 Juliana Pereira Pinto da Silva²
 Karla Simone Felipe da Penha Montenegro³
 Paloma de Medeiros Dantas⁴
Orientadora: Hilderline C. de Oliveira⁵

RESUMO: Este artigo é fruto da experiência do trabalho social e da regularização fundiária desenvolvido junto aos moradores da comunidade do residencial Praia Mar em Natal/RN, uma comunidade em situação de vulnerabilidade social e econômica, que tiveram a oportunidade de ter o direito à moradia efetivado em virtude do Programa de Intervenção em Favelas – Urbanização de Assentamentos Precários - Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). As intervenções propostas tiveram como objetivo central a implantação de ações necessárias à segurança, salubridade e habitabilidade de população localizada em área inadequada à moradia, visando a sua permanência ou realocação, por intermédio da execução de ações integradas de habitação, saneamento e inclusão social. A metodologia se deu através de pesquisa bibliográfica, documental, trabalho de campo, observação utilizando-se da pesquisa-ação no período de um ano com uma equipe técnica composta de assistentes sociais, psicólogo, gestor ambiental e em conjunto com a construção dos equipamentos sociais coletivos, que foram entregues à comunidade, como por exemplo, a quadra de esporte, centro comunitário e pavimentação das ruas, além do título de regularização fundiária. Os resultados mostram as transformações na comunidade, em ter um ‘sonho’ da casa própria efetivado enquanto direito humano fundamental para as populações de baixa renda. Ressalta-se que este trabalho social foi premiado em nível Nacional pelo “Selo de Mérito/2019”, a premiação se deu no 66º Fórum Nacional de Habitação de Interesse Social via Associação Brasileira de Cohabs/ABC em Foz de Iguaçu em agosto de 2019.

Palavras-chave: moradia. Direito humano. Vulnerabilidade social. Famílias. Inclusão social.

ABSTRACT

This article is the result of the experience of social work and land regularization developed with the residents of the community of residential Praia Mar in Natal / RN, a community in a situation of social and economic vulnerability, who had the opportunity to have the right to housing in Favelas Intervention Program - Urbanization of Precarious Settlements - Growth Acceleration Program (PAC). The proposed interventions had as main objective the implementation of necessary actions for the safety, health and habitability of population located in an area unsuitable for housing, aiming at their permanence or relocation, through the execution of integrated actions of housing, sanitation and social inclusion. The methodology

¹ Bacharel em Direito/UnP. Companhia de Habitação do RN. pr.cehab@gmail.com

² Assistente social/UnP. Companhia de Habitação do RN. juliana.dds.cehab@gmail.com

³ Assistente Social/UnP. Companhia de Habitação do RN. karla.dds.cehab@gmail.com

⁴ Advogada/ UFGC. Companhia de Habitação do RN. paloma.daj.cehab@gmail.com

⁵ Doutora em Ciências Sociais/UFRN. Universidade Potiguar e Unifacex. hilderlinec@hotmail.com

took place through bibliographic, documentary, fieldwork, observation using action research over a period of one year with a technical team composed of social workers, psychologist, environmental manager and in conjunction with the construction of social facilities. collective, which were handed over to the community, such as the sports court, community center and street pavement, in addition to the title of land regulation. The he results show the transformations in the community into having a 'dream' of home ownership realized as a fundamental human right for low-income populations. It is noteworthy that this social work was awarded at the National level by the “Seal of Merit / 2019”, the award was given at the 66th National Forum of Social Interest Housing via the Brazilian Cohabs / ABC Association in Foz de Iguaçu in August 2019.

Keywords: housing. Human right. Social vulnerability. Families. Social inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como origem central apresentar o trabalho social e o processo de regularização fundiária executado junto ao Empreendimento Praia Mar localizado na Região Administrativa Oeste da Cidade do Natal/RN – Av. Cap. Mor Gouveia – que pertence ao Programa de Intervenção em Favelas – Urbanização de Assentamentos Precários - Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Todo processo foi contratado em 2007, sendo 202 (duzentas e duas) casas. O empreendimento abrangia toda a então comunidade denominada Favela da Guanabara, composta de barracos localizados na Av. Capitão Mor Gouveia no Bairro de Felipe Camarão – Natal/RN, em frente à garagem da Empresa Guanabara, de onde provém o nome da comunidade e de todo seu entorno.

Sendo assim, foi realizado tanto o cadastro, quanto a identificação do perfil socioeconômico de todo o grupo de beneficiários, além da realização do chamado “congelamento da área” na perspectiva de evitar a instituição de novas moradias. Já a população do entorno, foi visitada em seus domicílios por assistentes sociais da Companhia para comprovação de situações como: renda, padrão socioeconômico, e enquadramento nos critérios do programa. Após toda essa comprovação, foram então efetivamente cadastrados para o benefício. Todas essas atividades foram realizadas antes da contratação, em meados do ano de 2006, e seguidas de atividades relativas à fase de obras.

Em setembro de 2010, no entanto, quando as obras estavam bastante adiantadas, houve uma ameaça iminente de invasão das Unidades Habitacionais erguidas, porém inconclusas, por parte de moradores de outros assentamentos das proximidades, como: Favela do Fio, Favela do DETRAN, dentre outras. Os moradores da Comunidade da Guanabara, beneficiários originais

do Programa, solicitaram à CEHAB a ocupação ordenada das unidades, já que estavam morando em barracos sem nenhuma condição de higiene, saúde e habitabilidade, e para garantia do que seria deles por direito, visto que as unidades estavam sob a ameaça iminente de invasão, o que foi analisado e permitido pela CEHAB, à época.

As obras continuaram em andamento quando em novembro de 2011, 63 (sessenta e três) casas em construção foram invadidas (1ª invasão), o que culminou na paralisação das obras. Em janeiro de 2012, houve reintegração de posse dessas unidades. Nesse processo, estiveram envolvidos: a CEHAB, a Polícia Militar, Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, 2A Construtora, e Oficiais de Justiça para cumprimento do mandado. Após a reintegração, as obras permaneceram paralisadas devido à subtração de materiais e depredações das UH, resultado dessas ocupações irregulares.

Em agosto de 2016, foi instaurada nova operação para reintegração de posse da área, quando foram reintegradas apenas 37 (trinta e sete) das 65 (sessenta e cinco) unidades ocupadas irregularmente, assim como as áreas destinadas ao canteiro de obras e áreas adjacentes, que também foram alvo de ocupações irregulares (construção de barracos) - estes foram retirados e a área desocupada. Todo esse processo foi resultado de trabalho social na área para retomada do empreendimento. Entre abril e junho/2016, as famílias ocupantes foram cadastradas, contando para isso, com o apoio da Defensoria Pública e do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Por meio dele, verificamos que 28 (vinte e oito) ocupantes das unidades no Conjunto Residenciais Praia Mar, apresentavam características de vulnerabilidade social e se enquadravam nos critérios estabelecidos pelo Programa em apreço.

Ressalta-se que em consequência desses problemas e paralisação das obras por esse longo tempo, não será possível prosseguir com o mesmo projeto. Os 108 (cento e oito) apartamentos previstos não serão construídos, em face de que os valores atuais disponibilizados não conseguem atender a nova realidade do orçamento para execução do projeto na sua integralidade, gerando readequação da meta contratual. Para isso, foi feito um estudo social entre os beneficiários cadastrados à época e os ocupantes irregulares que se enquadram nos critérios do Programa, no intuito de selecionar/atender a demanda mais vulnerável.

Mediante critérios técnicos sociais e limitação quantitativa de unidades habitacionais, famílias foram descredenciadas do benefício nesse empreendimento. No entanto, essa demanda foi redirecionada, através de parceria com o município de Natal para atendimento em empreendimentos do PMCMV do Município, cuja representação é da SEHARPE – Secretaria Municipal de Habitação, Regularização Fundiária e Projetos Estruturantes.

Sendo assim, este produto do PTS será apresentado atendendo aos requisitos da Portaria N° 21, de 22 de Janeiro de 2014⁶ no *caput* do seu Art. 1º aduz:

Aprovar o Manual de Instruções do Trabalho Social dos Programas e Ações do Ministério das Cidades, contendo normas e orientações para elaboração, contratação e execução do Trabalho Social nas intervenções de habitação e saneamento objetos de operações de repasse ou financiamento firmadas com o setor público; intervenções de habitação objetos de operações de repasse com entidades privadas sem fins lucrativos; nas intervenções inseridas no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) dos demais programas que envolvam o deslocamento involuntário de famílias; bem como, naquelas executadas no âmbito do programa Minha Casa Minha Vida, em todas as suas modalidades. (PORTARIA, 2014)

Ademais, ainda ancorado nas diretrizes da Portaria N° 464, de 25 de julho de 2018⁷, que o define o trabalho social como:

[...] um conjunto de estratégias, processos e ações, realizado a partir de estudos diagnósticos integrados e participativos do território, compreendendo as dimensões: social, econômica, produtiva, ambiental e político institucional do território e da população beneficiária. Esses estudos consideram também as características da intervenção, visando promover o exercício da participação e a inserção social dessas famílias, em articulação com as demais políticas públicas, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida e para a sustentabilidade dos bens, equipamentos e serviços implantados (BRASIL, 2018, p.1).

Assim, em junho de 2019 a equipe deu início as atividades planejadas no projeto de trabalho social e da regularização fundiária nesta comunidade, foi necessário elaborar o diagnóstico social e ambiental para conhecer as demandas dos moradores.

O escopo central deste artigo é apresentar os resultados desse processo de execução de um trabalho social que transformou vidas e diversas famílias em busca da efetivação do direito humano à moradia, como princípio basilar para todos/as.

METODOLOGIA

As etapas da metodologia usadas para a elaboração deste trabalho se deu via pesquisa bibliográfica e documental, com o apoio teórico das legislações que discutem sobre o trabalho social, família, comunidade, direito à moradia e social, saneamento básico, como, por exemplo, a Constituição Federal Brasileira/1988, o Estatuto das Cidades, Decretos relacionados ao tema,

⁶Disponível em

http://www.lex.com.br/legis_25247243_PORTARIA_N_21_DE_22_DE_JANEIRO_DE_2014.aspx

⁷Disponível em <http://portal.imprensa nacional.gov.br/materia/>-

[/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34198305/do1-2018-07-26-portaria-n-464-de-25-de-julho-de-2018-34198278](http://portal.imprensa nacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34198305/do1-2018-07-26-portaria-n-464-de-25-de-julho-de-2018-34198278)

a Lei de nº 11.445/2007, lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), lei orgânica da saúde (LOS), dentre outros.

De acordo com Gil, (1999, p.66), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Podemos ainda definir que para a construção deste diagnóstico utilizou-se também da pesquisa-ação que na concepção de Severino (2007), é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, para modificá-la. O conhecimento objetivado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada.

Ademais, utilizou-se como técnica a visita domiciliar e de campo com o intuito de conhecer as demandas e realidade da comunidade, através de visitas em todas as estruturas existentes no empreendimento, bem como em outros órgãos como unidade básica de saúde, Secretaria de Habitação e Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e outros.

Nesse momento, um dos instrumentos usados foi a observação, que se constitui em uma técnica importante para apreender a realidade, que de acordo com Gil, (1999, p. 110), “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”.

Utilizou-se também do instrumento de coleta de dados o questionário socioeconômico e ambiental que no entendimento de Gil (1999, p. 128) questionário é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A aplicação dos questionários se deu com o universo total das famílias da comunidade através de amostras não probabilísticas, por conveniência - são compostas de forma acidental ou intencional. Não é possível generalizar os resultados da pesquisa realizada, em termos de população. Não há garantia de representatividade do universo que pretendemos analisar. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p.98).

Cabe observar que na execução dos trabalhos nesta comunidade foi feito o registro fotográfico, além das conversas com moradores, reuniões com equipe e com representantes da comunidade e anotações e produções de relatórios diários e mensais.

DESENVOLVIMENTO

O direito a moradia é um bem desejado por todos/as, porém na realidade do Brasil este direito humano ainda é negligenciado e que infelizmente não atinge a todos, amparado pelo Organização das Nações Unidas/ONU, bem como na Declaração dos Direitos Humanos: “Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis”. Além da declaração da ONU, o Brasil também integra o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1996. O Pacto aduz que os Estados que o assinaram “reconhecem o direito de toda pessoa a nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida”.⁸

No *caput* do Art. 22 do Pacto San j. da Cost Rica, ao tratar do direito de circulação e residência, reconhece o direito a toda pessoa que se encontre legalmente em um território de nele circular e residir, de acordo com a lei, só sendo permitido restringir tais direitos mediante lei, devendo tais restrições se aterem ao indispensável para “prevenir infrações penais ou para proteger a segurança nacional, a segurança ou a ordem públicas, a moral ou a saúde públicas ou os direitos e liberdades das demais pessoas”. (CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS – Pacto San José da Costa Rica, 1969).

No entanto, o direito a moradia não se efetivou para todos, pois 33 milhões de brasileiros não têm onde morar, aponta levantamento da ONU⁹

Segundo a Constituição Federal Brasileira/ 1988, a qual define os seguintes princípios no Art. 6º são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição Federal brasileira de 1988.¹⁰

Segundo o Ministério das cidades,

No Brasil, milhões de famílias estão excluídas do acesso à moradia digna. A necessidade quantitativa corresponde a 7,2 milhões de novas moradias, das quais 5,5 milhões nas áreas urbanas e 1,7 milhões nas áreas rurais. A maior parcela da necessidade habitacional concentra-se nos estados do Sudeste (39,5%) e do Nordeste

⁸ Disponível em <https://nacoesunidas.org/moradia-adequada-deve-estar-no-centro-das-politicas-urbanas-diz-onu-no-dia-mundial-do-habitat/>

⁹ Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/05/03/interna-brasil,678056/deficit-de-moradias-no-brasil-chega-a-6-3-milhoes-sp-tem-a-maior-defa.shtml>

¹⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

(32,4%), regiões que agregam a maioria da população urbana do país. (BRASIL,2004, p. 17) ¹¹

Ademais, o déficit habitacional é bastante significativo na realidade brasileira, conforme dados a seguir:



Sabe-se das tentativas do Governo Federal em reduzir tais deficit, com a implantação de alguns programas habitacionais na busca da efetivação do direito a moradia como principio da dignidade humana. Por isso, a comunidade do residencial Praia Mar estar tendo seu direito á moradia efetivado após anos de espera. Fato que vem mudando a vida dessas famílias que foram beneficiadas. Nas palavras de Melo (2010, p. 34):

A construção de uma sociedade justa e solidária se dá com a redução das desigualdades sociais, redução d apobreza e da marginalização, o que não é acontecer sem garantir acesso a moradia para aqueles que não possuem condições para, por si só, alcança-lá efetivamente. A garantia d emorar dignamente faz parte do direito ao pleno desenvolvimento e emancipação economica, social e cultural do indivíduo [...].

Ressalta-se que mesmo o direito à moradia estando consagrado no Texto Constitucional, isso não está garantido sua efetividade, tendo em vista a crise econômica que assola o país e a incúria dos poderes públicos, gerando mais desigualdades sociais.

¹¹Disponível em

<http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosPDF/4PoliticaNacionalHabitacao.pdf>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados aqui expostos são frutos do diagnóstico social e ambiental, verificou-se que a maioria dos moradores são do sexo feminino com 77,1%, o que é bastante representativo a esse público prioritário ao direito à moradia, onde são elas a maioria chefes de família nesta comunidade. Observa-se que 40,7% dos moradores da comunidade, estão em idade produtiva entre 26 a 40 anos de idade, somando 12,3, % a faixa etária está entre 18 a 25 anos.

Outro dado verificado foi que 55,7% dos moradores consideram-se pardos, seguido da cor branca 21,7%, negra 19% e amarela 0,8%. Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2016, divulgado através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que, no critério de declaração de cor ou raça, a maior parte da população brasileira residente é parda: são 95,9 milhões de pessoas, representando 46,7% do total. Em 2012, início da Pnad Contínua, esse percentual era 45,3%.¹²

Podemos auferir que a maioria, ou seja, 37,5% se declara solteiro, todavia, durante a aplicação do questionário observou-se que parte das pessoas relatavam está vivendo no mesmo domicílio com outra pessoa, mas que legalmente não possuía nenhuma comprovação jurídica. E no caso da união estável não declarada atinge 27,3%, esta já reconhecida no Brasil como uma forma de união familiar seja com casais do mesmo sexo ou não.

Os dados evidenciam ainda que a maioria da população do Praia Mar, com 57,7% possui o Ensino Fundamental incompleto, em seguida 12,3% não alfabetizados, outro dado que nos chama atenção é que apenas 9,5% tem o ensino médio incompleto. Na comunidade o dado de moradores que tem o ensino médio completo atinge 10,7% isso é ínfimo, o que prejudica na formação e qualificação profissional para mercado de trabalho, que no cenário atual está cada vez mais exigente. Na realidade em níveis nacionais, no Brasil, em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos). A região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (14,8%), quase quatro vezes maior do que as taxas do Sudeste (3,8%) e do Sul (3,6%). A meta 9 do Plano Nacional de Educação para 2015, que previa a redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste¹³.

¹² Disponível em <http://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2017-11/populacao-brasileira-e-formada-basicamente-de-pardos-e-brancos-mostra-ibge>.

¹³ Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo>

Como consequência do baixo nível de escolaridade dessa comunidade, temos 17,4% dos moradores estão em situação de emprego informal e 20,2% se declaram autônomos e 25,3 estão fora do mercado de trabalho o que infelizmente é uma realidade nacional, tendo em vista o alto índice de desemprego no Brasil no atual cenário que o país vive. Portanto, em relação a renda também temos uma triste realidade, a maioria dos moradores com 36,8% recebe menos de 1 salário mínimo, seguido respectivamente de 35,2% sem remuneração, 21,2% apenas 1 salário, 5,9% de 1 a 3 salários. Deixando claro mais uma vez, o quanto os fatores educacionais, as condições do mercado de trabalho entre outros fatores influenciam diretamente a renda dos indivíduos e na sua qualidade de vida.

Observamos que a maior parte das Unidades Residenciais – UH são ocupadas por 22,5% por três pessoas, 18,2% por quatro pessoas, 15,4% por duas pessoas, 13,8% por cinco pessoas, 15,4% composta por cinco pessoas ou mais por domicílio, enquanto apenas 9,8% são ocupados por uma pessoa. O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito no Art. 226 da Constituição Federal, e se reafirma nas legislações específicas de Assistência Social – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto do Idoso e na própria Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Em relação as instalações físicas do empreendimento, obtivemos que 38,7% dos moradores, residem na comunidade há oito anos, justamente, o período do qual foram entregues a primeira leva de unidades habitacionais no ano de 2010, realocando assim, algumas pessoas da antiga “favela Guanabara” para o Residencial Praia Mar. Já os moradores que alegaram residir na comunidade há um período entre sete e seis anos, soma-se um total de 18,6% e os que moram há cinco ou quatro anos totalizam uma porcentagem de 11,5%. Ademais, o total de 45,8% unidades habitacionais são oriundas das doações realizadas pela Companhia de Habitação do RN. Uma quantidade significativa de imóveis, somando um total de 16,6% são frutos de posse realizados pela população que residiam na “Favela Guanabara” e adjacências. Existe ainda, casos de doações dos recuos laterais de lotes para a construção de novos imóveis. Casas das quais foram adquiridas através de compra soma-se 6,7% e 5,9% de imóveis que estão alugadas.

Um dado relevante é que das 253 unidades habitacionais das quais foram pesquisadas, verificou-se um total de 227 imóveis de uso exclusivo para a moradia, o que soma uma porcentagem de 89,7%. Os dados revelam que 86,1% dos moradores do Residencial Praia Mar afirmou estar inscritos e serem beneficiários do Programa Bolsa Família – PBF e uma soma de 13,1% dos moradores alegaram receber o Benefício de Prestação Continuada – BPC. Ambos

benefícios, são destinados a população considerada de baixa renda, desde que estejam devidamente inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. É importante ressaltar que, o Bolsa Família é um programa federal, mas, para que ele funcione efetivamente, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios precisam conjugar esforços, trabalhando de forma compartilhada. Assim, todos são corresponsáveis pela implementação do programa, criando bases de cooperação para o combate à pobreza e à exclusão social (BRASIL, 2004).

Existem ainda, as residências das quais seu proprietário também faz uso como local de trabalho seja este, comercial ou de serviço, tendo em vista que alguns moradores aproveitam a possibilidade desta opção para assim possuir uma fonte de renda. Torna-se notório a situação irregular referente a legalidade dos moradores em relação as unidades habitacionais do Residencial Praia Mar, ao visualizar 74,7% de imóveis dos quais não possuem documentação. Alguns moradores afirmam nunca ter possuído nenhum tipo de documentação e outros alegam haver perdido o recibo que receberam por parte da Secretaria de Habitação no ato da entrega do imóvel. Das 253 unidades habitacionais inclusas apenas 15% possuem o termo de recebimento do imóvel o qual lhes foram disponibilizados pela Companhia Estadual de Habitação e Desenvolvimento Urbano – CEHAB.

Quanto ao abastecimento de água, mais de 88,1% alegam outro tipo de abastecimento de água e 11,1% afirmaram terem serviços prestados pela rede pública ou CAERN. Esses dados comprovam que os abastecimentos de água na comunidade são irregulares. Outra problemática, em que aproximadamente 73,1% dos moradores não realizam nenhum tipo tratamento da água. outro problema diagnosticado nessa comunidade é em relação ao lixo, pois 52,7% dos moradores admitiram já ter descartado lixo em locais inapropriados. Fato que comprovamos abaixo:



Fonte: Primaria, agosto de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos neste estudo que o direito à moradia é um bem comum e que deve ser para todos/as, no entanto, vimos que no Brasil ainda tem muitas pessoas que não tiveram tal direito humano efetivado. Dessa forma, podemos auferir que na comunidade Praia Mar o direito a moradia, de ter sua casa própria está sendo garantido como prever as normas jurídicas.

Diante do exposto, a comunidade residencial do Praia Mar atende os princípios básicos para ter seu direito a moradia concretizado e após isso, tem vivenciado novas experiências e processos de transformação, pois o fato de muitos deles terem saindo da situação de rua e de locais inapropriados para uma moradia digna, isso tem impactado de forma profícua para uma nova perspectiva de vida e de inserção no mercado de trabalho.

Portanto, pensar o Trabalho Social no âmbito Habitacional de Interesse Social, é ter compreensão de que tornaremos visíveis àqueles que estão invisíveis, ou seja, os sujeitos de direitos que estão na invisibilidade social, é buscar fortalecer o espírito de cidadão e consigo o de pertencimento de um local, de um lugar. Não se pode visualizar uma sociedade em que seus cidadãos estão excluídos dos direitos sociais básicos dentre eles o da moradia digna, ao qual, este não se pode vislumbrar apenas pela concessão de uma UH, deve-se ir além, é galgar a moradia digna, para que os sujeitos de direitos galguem o protagonismo social e assim fortalecer o exercício da cidadania ativa.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nessa comunidade resultou na valorização de todas as famílias envolvidas, através de seu papel como participante do processo de construção de um futuro melhor com efetivação dos direitos humanos, em especial ao um meio ambiente sustentável na busca de bons hábitos ambientais e de conversação e preservação do meio ambiente e na busca de minimizar os efeitos da pobreza na vida dessas crianças residentes nessa comunidade.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL, **Aprendendo Sobre Nossos Direitos Humanos**. Plano de Atividade: encarcerados, 2017. Disponível em [escrevapordireitos.anistia.org.br/.../278-guia-educacao-em-direitos-humanos-clovis.pdf](https://www.anistia.org.br/pt-br/278-guia-educacao-em-direitos-humanos-clovis.pdf).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. – ed. 16, atual e ampl. –São Paulo: Saraiva, 2015. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. **Emenda constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000.** Altera a redação do art. 6º da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 fev. 2000. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc26.htm>. Acesso em: 06 de agosto de 2019.

BRASIL. **Portaria nº 21, de 22 de janeiro de 2014.** Aprova o manual de instruções do Trabalho Social nos programas e ações do Ministério das cidades. Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília, DF, 23 jan. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 464, de 25 de julho de 2018.** Dispõe sobre Trabalho Social nos Programas e Ações do Ministério das Cidades. Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2018.

BONALDI, Emanuele Fraga Isidoro. **Direito à moradia** - diretrizes internacionais sobre o tema. (2018). Disponível em <https://jus.com.br/artigos/68877/direito-a-moradia-diretrizes-internacionais-sobre-o-tema>.

CAVALCANTI, Clovis. **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>

FUNCERN. **Tudo sobre a Regularização Fundiária do Residencial Praia Mar.** Documento digital. Natal/RN, jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, Ligia. **Direito à moradia no Brasil:** política urbana de acesso por meio da regularização fundiária. BH: Fórum, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em:
<<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 27 de setembro de 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. [Recurso eletrônico].

SILVA, Ana Caroline de Sousa Silva; PONTE, Jéssica Holanda Ponte, PACHÊCO, Tereza. A pobreza como expressão da questão social. **In: IV Seminário CETROS, Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social.** Fortaleza – CE – UECE, 2013.

SÚMULA 51 TJPE/2008 : QUAL VIDA VALE MAIS?

Elaine Viviane da Silva ¹

1. SÚMULA 51/ TJPE E SEUS IMPACTOS NO DIREITO A VIDA.

Este artigo tem o objetivo de analisar os reflexos da judicialização da saúde no Estado de Pernambuco, partindo do pressuposto que embora o direito a saúde seja Universal e assegurado pelo Constituição Federal, a judicialização não o é, e muitas vezes chega a ser elitista quando suas decisões beneficiam apenas um pessoa na resolução do seu mérito, não se estendendo as pessoas que estão no mesma situação. A Constituição Federal de 1988 garante a saúde como um direito social. Tal prestação positiva é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, devendo ser garantida 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 (MORAES, 2012, p. 861).

Ferraz e Vieira (2009), entendem que a judicialização da saúde é caracterizada por demandas individuais com alta chance de sucesso em que o Judiciário, independentemente do custo, confere à parte o mais avançado tratamento em saúde disponível. Isso, evidentemente, afeta o princípio da universalidade e da isonomia, pois, considerando que os recursos econômicos são limitados, não é possível fornecer a todos o melhor tratamento para o combate de determinada doença. Um forte fator que contribui pelos baixos índices de saúde são a próprias falhas de gestão do SUS.

O Estado de Pernambuco através da súmula 51 TJPE, assevera a validade das ações que se referem à urgência dos serviços da saúde:

“O Estado e o Município, com cooperação técnica e financeira da União, têm o dever de garantir serviço de atendimento à saúde da população, inclusive disponibilizando leitos de UTI na rede privada, quando não suprida a demanda em hospitais públicos.”(Súmula 51, TJPE, 2008)

Conceder vagas na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) o usuário que ingressa com a ação é entendimento majoritário dos magistrados do Estado. O Estado de Pernambuco possui uma Central de regulação de Leitos, que organiza e direcionam o usuário a vaga disponibilizada da Rede pública de Saúde de acordo com a solicitação realizada pelo médico assistente. O Complexo Regulador é composto por estruturas denominadas Centrais de Regulação, que compreendem toda a ação meio do processo regulatório. As Centrais de Regulação atuam em áreas assistenciais inter-relacionadas, como a assistência pré-hospitalar e inter-hospitalar de urgência, as internações, além das consultas e procedimentos ambulatoriais de média e alta complexidade. (PERNAMBUCO, 2012, p. 22).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada na elaboração deste artigo foi levantamento bibliográfico utilizando-se a legislação nacional pertinente, estudos jurídicos existentes e jurisprudência que

¹ Graduando do Curso de Direito da Faculdade Católica Imaculada Conceição do Recife, evivi2@yahoo.com.br.

correspondiam ao tema. Foi realizada a coleta de dados e informações de livros, artigos publicados em revistas especializadas, acórdãos de tribunais superiores. Assim também como plataformas institucionais.

3. CENTRAL DE LEITOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO

3.1 PROCESSO REGULATÓRIO ÀS UNIDADES DE TERAPIA INTENSIVA (UTI))

Através do sistema de regulação é permitido aos gestores visualizarem os leitos hospitalares disponíveis no SUS, facilitando o encaminhamento de pacientes que aguardam internação ou transferência de leitos (GOMES, 2013). O processo regulatório às Unidades de Terapia Intensiva, ao contrário do que ocorre com pacientes graves no processo regulatório às unidades de urgência/emergência, realiza-se vinculando, obrigatoriamente, paciente ao leito de UTI disponível. Ou seja, o paciente só será encaminhado às unidades de UTI na existência da vaga/leito. Caso inexista vaga na ocasião da solicitação da senha de acesso às Unidades de Terapia Intensiva e exista condições médicas para o suporte do paciente com perfil de UTI na unidade de origem do paciente, o médico solicitante será orientado que, ao surgir a disponibilidade de leito, a unidade solicitante será avisada para a transferência do paciente. (Pernambuco, 2019).

O sistema de direcionamento de leitos no Estado de Pernambuco obteve um ganho importante quando houve a inclusão do sistema de regulação, pois direciona os pacientes diretamente ao Hospital de alta complexidade indicado para quadro clínico específico do paciente, o que de certa forma pretende organizar as demandas, porém quando há a negativa do leito por falta de vagas, o paciente aguardará em fila de espera, baseada na ordem de inclusão dos mesmos na lista.

4. DECISÃO JUDICIAL EMOTIVISTA

A concessão de uma liminar judicial em favor do paciente litigante estará se sobrepondo ao direito de quem já encontra-se na fila, passando esse usuário a ter prioridade em detrimento aos outros que aguardam a o Leito de cuidados intensivos, não sendo analisado condições do paciente, assim como o bom e o mal prognóstico e o tempo que o mesmo aguarda a vaga de UTI.

Pepe et. al. (2010) observaram que as ações judiciais, em sua grande maioria, são propostas individualmente. Logo, o resultado de uma ação não é estendido às demais pessoas que se encontram nas mesmas condições. Quem litiga, portanto, possui um rol muito mais amplo de ações e serviços de saúde, enquanto o restante da população tem acesso apenas ao que é definido nas políticas (WANG et. al., 2014; MESSEDER et. al. (2005), VIEIRA e ZUCCHI, 2007; CHIEFFI e BARATA, 2009.

Entre as diversas ações adotadas para a concretização do direito estabelecido no plano normativo, a principal foi a adoção de um sistema de saúde abrangente e universal, o Sistema Único de Saúde (SUS), que compreende uma rede regionalizada e hierarquizada para prestação das ações e serviços públicos de saúde (DALLARI; NUNES JUNIOR, 2010, p. 76).

Segundo, Hare (1996), nossos juízos de valor ou nossas proposições normativas não são nem puros enunciados descritivos, como poderiam querer os naturalistas, nem puros enunciados prescritivos, como poderiam querer os emotivistas. Então ao formar uma opinião que todos litigantes devem de qualquer maneira alcançar o êxito do seu pleito o juiz estaria utilizando-se não da lógica e sim de valores subjetivos para decidir positivamente em favor do

litigante, não de forma universalizada e equânime com relação aos que encontram-se na mesma situação.

5. JUDICIALIZAÇÃO DE AÇÕES RELACIONADAS A VAGAS DE UTI.

A oferta de leitos de UTI de alguns serviços públicos é insuficiente, fazendo com que os pacientes busquem o amparo do poder judiciário para garantia do direito fundamental à saúde, através de ações judiciais individualizadas. Isso porque o Judiciário tem sido provocado a intervir na Administração para cumprir o dever que a Constituição lhe impõe, garantindo, assim, o exercício do direito à saúde. Essa busca pela garantia e direito à saúde e de cidadania nos tribunais denominou-se judicialização da saúde (VENTURA et al, pp. 77-100, 2010).

Barbosa (2004), explica que no Brasil, na área de terapia intensiva, não há equidade na distribuição dos leitos, existindo desigualdades nacionais e regionais, sendo o acesso limitado e a qualidade dos serviços prestados insuficientes, variando de unidades altamente sofisticadas a outras sem a estrutura mínima necessária, prejudicando as classes mais carentes da população, além do quantitativo de leitos serem insuficientes para atender a demanda da população. No ano de 2010, a estimativa de leito era 0,6 leitos para dez mil habitantes, o que estaria abaixo do limite mínimo estabelecido pela Portaria n.º 1.101-2002, que seria entre 1 e 3 leitos (BARBOSA, p. 437- 438, 2004).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à saúde no aspecto social privilegia o princípio da igualdade e, devido a isso, existem algumas limitações impostas aos cidadãos para que todos possam usufruir igualmente dos mesmos benefícios, e a garantia de alguns serviços de saúde deve ser realizada no mesmo nível a todos que necessitam. Nesse sentido se faz necessárias ações que promovam normas, controle e avaliação dos serviços de saúde. (DALLARI,1988), Neste sentido como poderia o Judiciário intervir na solução dessas demandas sem ferir a isonomia de todos pacientes que necessitam do mesmo cuidado?

As decisões monocráticas e a jurisprudência consolidada hoje no Estado de Pernambuco e Brasil baseiam, sobretudo no direito constitucional à vida do demandante da ação individual, onde observa-se uma tendência predominantemente Emotivista nestas decisões, Contudo a decisão individual motivada pela urgência do quadro e omissão do Estado, esbarra nos direitos individuais dos demais pacientes envolvidos na busca por um leito de UTI, e que já aguardavam a vaga pela via administrativa.

Entende-se que a concessão do leito pela via judicial deveria beneficiar todos os pacientes constantes da fila de espera para leito de UTI, assegurando a todos os paciente seus direitos Constitucionalmente assegurados de maneira Isonômica, ou na impossibilidade deste, obrigar o Estado à seguir lista de pacientes originária, até chegar a disponibilidade de vaga para o demandante.

Palavras chave: Judicialização Saúde. TJPE. Direitos Fundamentais. Emotivismo

8. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. P. *Terapia intensiva neonatal e pediátrica no Brasil: o ideal, o real e o possível*. J. Pediatr. (Rio J.) [online]. 2004, vol.80, n.6, p. 437-438.

CHIEFFI, A. L.; BARATA, R. B. *Judicialização da política pública de assistência farmacêutica e equidade*. Cad. Saúde Pública [online]. 2009, vol.25, n.8, p.1839-1849.

DALLARI, Sueli Gandolfi; NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. *Direito Sanitário*. São Paulo: Verbatim, 2010.

DALLARI, S. G. *O direito à saúde*. Rev. Saúde Pública [online]. 1988, vol.22, n.1, pp. 57-63.

FERRAZ, O. L. M.; VIEIRA, F. S.. *Direito à saúde, recursos escassos e equidade: os riscos da interpretação judicial dominante*. Dados [online]. 2009, vol.52, n. 1, p.223-251.

GOMES, C. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. Central de Regulação controla consultas, exames e leitos de UTI. Fev., 2013.

HARE, Richard M. *A linguagem da moral*. Trad. Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MESSEDER, N. M. et. al. *Mandados judiciais como ferramentas para garantia do acesso a medicamentos no setor público: a experiência do estado do Rio de Janeiro*. Cadernos de Saúde Pública 21 (2): 525-34, 2005.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Maria dos Remédios Mendes et. al. *Judicialização da saúde: para onde caminham as produções científicas?* Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 39, n.º 105, p. 525-535, abr. - jun. 2015.

OLIVEIRA, V. E.; NORONHA, L. N. T. *Judiciary-Executive relations in policy making: the case of drug distribution in the State of São Paulo*. BPSR, 2011, 5 (2), p. 10-38.

PEPE, Vera Lúcia Edais et. al. *A judicialização da saúde e os novos desafios da gestão da assistência farmacêutica*. Ciência & Saúde Coletiva, 15(5): 2405-2414, 2010.

PERNAMBUCO, G. do E. de. (2012). *Política estadual de regulação assistencial*, 1–34.

PERNAMBUCO, G. do E. de (2019). *Manual operacional: Central de regulação de leitos e de acesso às urgências/ SES/PE*. Fev. 2019. Disponível em : http://portal.saude.pe.gov.br/sites/portal.saude.pe.gov.br/files/manual_operacional_-_2a_edicao_-_2019_0.pdf

SCHEFFER, Mário et. al. (coord.) *O remédio via justiça: um estudo sobre o acesso a novos medicamentos e exames em HIV/Aids no Brasil por meio de ações judiciais*. Série Legislação, nº 3: 24-38. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

VENTURA, M.; SIMAS, L.; PEPE, V. L. E.; SCHRAMM, F. R. *Judicialização da saúde, acesso à justiça e a efetividade do direito à saúde*. Physis [online]. 2010, vol.20, n.1, pp. 77-100

VIEIRA, F. S.; ZUCCHI, P. *Distorções causadas pelas ações judiciais à política de medicamentos no Brasil*. Rev. Saúde Pública [online]. 2007, vol.41, n.2, pp.214-222.

CASO LUIZA MELINHO: A IMPORTÂNCIA DO LITÍGIO ESTRATÉGICO PARA A DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS TRANSEXUAIS NO SIDH

Isabela Maria Pereira Paes de Barros¹

Bruna Calado de Lima²

RESUMO

O presente artigo tem como tema principal os direitos humanos e a invisibilidade transexual nessa área, buscando, pois, trazer à luz os direitos destas pessoas marginalizadas pela sociedade. Assim, busca-se, por meio deste, analisar o caso Luiza Melinho vs. Brasil, que encontra-se, no presente momento, na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, de modo a evidenciar as violações de direitos humanos cometidas contra a vítima quanto ao direito de cirurgia de redesignação sexual e o direito ao nome. No âmbito da CIDH, esta declarou a petição inicial dos representantes da vítima admissível com relação aos artigos 5, 8, 11, 24, 25 e 26 da Convenção Americana, em conexão com as obrigações estabelecidas nos artigos 1.1 e 2 do mesmo instrumento. Nesse panorama, a metodologia utilizada é a bibliográfica, por meio da qual pôde-se discutir não só sobre o caso, mas também conceituar o litígio estratégico. Ao fim, descobriu-se como a litigância do caso pode ser importante para o estado brasileiro, de modo a emitir, a Comissão, recomendações que possam modificar as estruturas atuais para criar mecanismos que possam evitar o cometimento de novas violações de direitos humanos.

Palavras-chave: Sistema Interamericano, Litígio estratégico, Transexualidade, Luiza Melinho.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos direitos humanos de pessoas LGBTI é uma pauta relativamente recente no panorama internacional, vindo a ser objeto de discussões, nas últimas décadas, após anos de invisibilidade e perseguição histórica. Nesse aspecto, um dos marcos principais veio a ser, em 1973, a despatologização da homossexualidade pela Associação Americana de Psiquiatria, e, em 1990, retirada desta da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID), pela Organização Mundial de Saúde (VECCHIATTI; VIANA, 201?).

A transexualidade, contudo, só deixou de ser vista como doença no ano de 2018, com a nova edição da CID, de número 11 (CID-11), em que tal termo passou a ser entendido como “incongruência de gênero”, no capítulo de “condições relacionadas à saúde sexual”

¹ Graduanda em direito na Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ipaesb@gmail.com

² Graduanda em direito na Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: brrunalc@gmail.com

(MARTINELLI, 2018). Nesse sentido, conceituando-se a identidade de gênero concernente às pessoas trans, esta é:

“experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (...) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos” (CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2010, p. 06)

Sob tal contexto, então, é que se constrói o caso *Luiza Melinho vs. Brasil*, um dos primeiros casos envolvendo pessoas transexuais no Sistema Interamericano. Ver-se-á que o caso, atualmente na Comissão Interamericana, dispõe sobre o direito à saúde da vítima, que suscitou, por meio de peticionários, a competência do órgão internacional para avaliar e exigir medidas de cumprimento do Brasil quanto ao seu sistema de saúde estatal e à ausência de políticas públicas eficientes para pessoas na mesma condição que ela.

Assim, o presente artigo passará, por um primeiro momento, pela contextualização do Sistema Interamericano e, subsequentemente, pela descrição do caso *Luiza Melinho vs. Brasil*. Será feito, posteriormente, uma breve contextualização do que é litígio estratégico e quais as possíveis aplicações no caso, partindo-se, por último, para os resultados obtidos ao longo da presente pesquisa.

METODOLOGIA

O presente artigo foi redigido a partir de pesquisas bibliográficas e da conseguinte interpretação das obras consultadas. Foram utilizados a Convenção Americana de Direitos Humanos; o documento de admissibilidade do caso *Luiza Melinho vs. Brasil* na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, os entendimentos da Comissão Interamericana em matéria de direitos LGBT+, em especial os relacionados às pessoas transexuais, em conjunto com os entendimentos da CIDH nessa matéria; escritos jornalísticos e outros artigos científicos, todos encontrados em meio virtual online.

1. O SISTEMA INTERAMERICANO

O Sistema interamericano de Direitos Humanos é um ente que busca garantir a defesa dos direitos humanos em âmbito internacional, garantindo o cumprimento de tratados internacionais, a exemplo da Convenção Interamericana de Direitos Humanos. O órgão possui influência em todos os Estados membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) e a

sua atuação é dividida entre a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, que são independentes entre si.

Nesse recorte, a Comissão Interamericana tem como funções a observação e recomendação de ações de proteção aos direitos humanos para os Estados membros, e atua, também, como uma primeira etapa de admissibilidade dos casos à Corte. Esta, por sua vez, atua como órgão consultivo e contencioso, com o condão de aplicar e interpretar os ordenamentos da Convenção Americana de Direitos Humanos, produzindo decisões que serão cogentes aos Estados que tiverem reconhecido esse tipo de jurisdição.

2. O CASO LUIZA MELINHO VS. BRASIL

2.1. ACONTECIMENTOS

O caso Luiza Melinho vs. Brasil foi enviado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos no dia 26 de março de 2009, pelos petionários Thiago Cremasco, defensor de direitos humanos, e a ONG Justiça Global. Posteriormente, foi admitido pelo mesmo órgão em 14 de abril de 2016 (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2016).

De acordo com os petionários, Luiza Melinho é uma mulher transexual que, durante anos, sofreu por não se identificar com o seu sexo de nascimento, chegando a tentar suicídio em 1997 e 1998. Nesse sentido, em razão dessa tentativa, a vítima passou a receber atenção médica do Hospital das Clínicas da Universidade Estadual de Campinas, que era responsável por oferecer atenção médica de alta complexidade à comunidade LGBTQ+, passando a realizar cirurgias de afirmação sexual, a partir de 1998.

Nesse contexto, no ano 2001, o hospital encaminhou e admitiu a vítima do caso em análise ao seu programa de afirmação sexual. Assim, em 13 de maio do mesmo ano, ela foi internada na unidade para modificação da estética da sua laringe. No entanto, quando Melinho já estava internada no hospital, a sua cirurgia foi cancelada. A justificativa dada pelos responsáveis foi a ausência do médico anestesista, que se encontrava em horário de almoço. Após tal cancelamento, o hospital informou à suposta vítima que não teria mais condições de realizar cirurgias de afirmação sexual, ante a complexidade do procedimento e a falta de condições financeiras da instituição para manter a equipe multidisciplinar exigida pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), de modo que ela deveria procurar uma outra instituição para atendê-la. Nesse contexto, após dois anos sendo acompanhada pelo hospital

da UNICAMP a fim de conseguir se submeter à cirurgia, a suposta vítima encontrou-se sumariamente desassistida.

Vale ressaltar que, no Brasil, apenas 5 hospitais públicos realizavam esse tipo de cirurgia na época, sendo o Hospital das Clínicas da USP o único acessível a suposta vítima, devido a localização dos demais. Contudo, ao entrar em contato com essa instituição, Luiza foi informada que o hospital não estava mais aceitando pacientes para o procedimento, bem como se negava a utilizar os diagnósticos já feitos pela instituição da UNICAMP, motivo pelo qual a suposta vítima teria que, caso fosse aceita, reiniciar a supervisão médica, que duraria ao menos dois anos.

Diante da controvérsia, Luiza Melinho enviou notificação extrajudicial para o hospital da UNICAMP em 2002, solicitando a realização da cirurgia que necessitava. Entretanto, não logrou êxito na sua pretensão, motivo pelo qual, em 8 de novembro de 2002, a suposta vítima apresentou uma ação judicial contra o hospital supramencionado, alegando que a negativa da unidade em realizar a cirurgia violaria a Constituição brasileira e diversos tratados internacionais de direitos humanos. Assim, pediu que o poder judiciário ordenasse que instituição procedesse com a cirurgia, ante a expectativa gerada, e que pagasse à suposta vítima indenização por danos morais.

No dia 9 de novembro de 2004, após provocação, o Ministério Público apresentou parecer ao processo indicando que a sua participação não era necessária, já que não se tratava de pedido de retificação de registro civil. Ante a morosidade do andamento do processo e das complicações em seu estado de saúde, em setembro de 2005, Luiza Melinho realizou a cirurgia de afirmação sexual em hospital particular, bem como conseguiu retificar seu registro civil através de processo judicial que durou pouco mais de um ano.

Após a tramitação do processo, em 8 de fevereiro de 2006, a primeira instância emitiu sentença desfavorável à suposta vítima, por entender que, não havendo qualquer contrato que estabelecesse a obrigação do hospital de realizar a cirurgia, Luiza Melinho tinha uma mera expectativa de direito, não suficiente para vincular o hospital a qualquer responsabilidade requerida. A decisão do Juízo *a quo* foi reiterada pela segunda instância, no Tribunal de Justiça de São Paulo, sob os mesmos fundamentos.

2.2. DIREITOS SUPOSTAMENTE VIOLADOS

De acordo com os petionários, a suposta vítima não teve acesso a recursos efetivos para garantir os seus direitos. Isso porque, segundo eles, os serviços oferecidos para pessoas transexuais no Brasil são precários, além de que o ordenamento jurídico brasileiro não possuiria instrumentos efetivos para salvaguardar os interesses da vítima. Nesse viés, os petionários argumentam, ainda, que os números de violência contra pessoas trans têm crescido no país, uma vez que o Estado não investe em mecanismos que reduza satisfatoriamente esse quadro. Por fim, sustentam que os únicos mecanismos estatais para melhorar a situação dessas pessoas se concentram no processo de afirmação sexual, e que, no entanto, pouco mais de 100 cirurgias foram realizadas no país desde 1998, bem como que somente 5 hospitais públicos realizam esse tipo de procedimento.

Nesse diapasão, afirmam que a negativa do Estado de realizar a cirurgia de afirmação sexual em um hospital público, bem como a negativa de reembolsar a suposta vítima pelos gastos com a cirurgia feita em hospital particular e a negativa de conceder-lhe indenização por supostos danos morais violaram os artigos 4, 5, 8, 11 e 25 da Convenção Americana de Direitos Humanos, todos em relação aos artigos 1.1 e 2 do mesmo instrumento. Tais artigos tratam sobre, respectivamente, direito à vida, à integridade, a garantias judiciais, à proteção da honra e da dignidade e à efetiva proteção judicial, que estariam relacionados às violações aos artigos 1.1 e 2, a saber, obrigação de respeitar os direitos e dever de adotar disposições de direito interno.

2.3. A ACEITAÇÃO DO CASO NA COMISSÃO INTERAMERICANA E O CARÁTER SUGESTIVO DE SUAS RECOMENDAÇÕES

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos admitiu o caso para análise das supostas violações aos artigos 5, 8, 11, 24 e 25 da Convenção Americana, em conexão com as obrigações estabelecidas nos artigos 1.1 e 2 do instrumento. Assim, não entendeu, pois, que haveria violação ao direito à vida, artigo 4, sob o fundamento de que o petionário não teria oferecido alegações suficientes para esta suposta violação, mas adicionou a possibilidade de violações ao artigo 26 da CADH, além dos artigos supramencionados, para avaliar se haveria uma discordância quanto ao desenvolvimento progressivo.

Ressalta-se que, no caso em análise, os recursos jurisdicionais internos para resolução da demanda não restaram exauridos, já que a suposta vítima não interpôs recurso para o

Superior Tribunal de Justiça e/ou para o Supremo Tribunal Federal. Vale enfatizar, ainda, que o esgotamento de instrumentos internos é requisito de admissibilidade para aceitação de demanda pela Comissão, previsto no artigo 46.1, "a", da Convenção.

Entretanto, o órgão da OEA entendeu que, na presente demanda, o procedimento interno para resolução da controvérsia ocorreu de maneira injustificadamente morosa, visto que, até a decisão de segunda instância, o processo já tinha quase seis anos de duração. Por tal motivo, a Corte Interamericana entendeu ser aplicável ao caso a exceção ao esgotamento de recursos internos prevista no artigo 46.2, "c", da Convenção Americana para admissibilidade do caso.

Nesse sentido, cabe mencionar que o critério para admitir uma petição difere do utilizado para análise de mérito da petição, posto que a Comissão "só realiza uma análise *prima facie* para determinar se os peticionários estabelecem a aparente ou possível violação de um direito garantido pela Convenção Americana" (CIDH, 2016, p. 8, § 46). Assim, essa análise, posto que sumária, não adianta julgamentos nem emite qualquer tipo de opinião preliminar que se insira no mérito do caso.

Pois bem. Tendo sido admitida a demanda perante a Comissão Interamericana, dar-se-á início ao procedimento relativo ao mérito. Nesse sentido, após essa análise, sendo reconhecidas as violações, a Comissão preparará um relatório com recomendações que considere pertinentes, que será enviado ao Estado para que se retrate.

Após esse procedimento, o Estado, por sua vez, deverá elaborar relatório a respeito da adoção das medidas recomendadas pela Comissão em prazo a ser estabelecido pelo órgão. No entanto, uma vez que as decisões da Comissão têm caráter apenas sugestivo, em caso de manutenção da omissão do Estado, e, entendendo o órgão pela permanência das violações, o caso poderá ser submetido à Corte Interamericana de Direitos Humanos, esta que possui jurisdição contenciosa.

3. LITÍGIO ESTRATÉGICO

O termo "litígio estratégico" designa um tipo de prática de litigância que busca, por meio do uso do judiciário e através de casos paradigmáticos, provocar mudanças sociais. Nesse sentido, os casos utilizados, por suas particularidades, são escolhidos como ferramentas para se alcançar a transformação da jurisprudência do tribunal através do qual se está

litigando e formar precedentes, aptos a provocarem mudanças legislativas ou de políticas públicas (EVORAH, 2012).

Em tal viés, a litigância paradigmática surge como uma via alternativa de acesso à justiça; um meio de se alcançar o interesse público e as múltiplas possibilidades de mudança jurisprudencial e doutrinária. No Sistema Interamericano, essa forma de litígio surge da necessidade de manutenção e aprimoramento dos direitos humanos por parte dos países que fazem parte da Organização dos Estados Americanos, provocando-se a Comissão e a Corte IDH para que determinem obrigações internacionais e inovem em entendimentos.

3.1. A IMPORTÂNCIA DO CASO LUIZA MELINHO VS. BRASIL NO VIÉS DA LITIGÂNCIA ESTRATÉGICA

A CIDH, como visto anteriormente, declarou a petição inicial dos representantes da vítima admissível com relação aos artigos 5, 8, 11, 24, 25 e 26 da Convenção Americana, em conexão com as obrigações estabelecidas nos artigos 1.1 e 2 do mesmo instrumento, à respeito de Luiza Melinho. Ainda que tenha declarado inadmissível com relação ao artigo 4 do mesmo instrumento jurídico, e também indeferido o pedido quanto ao grupo de pessoas trans não identificadas que recorreram ao Hospital da UNICAMP para submeter-se ao procedimento de afirmação sexual, o caso pode trazer recomendações importantes em matéria internacional.

Nesse sentido, e como também já foi mencionado, a CIDH, como órgão principal na promoção e defesa de direitos humanos nas Américas, tem o importante papel de monitorar o cumprimento efetivo dos compromissos internacionais assumidos pelos países da região em tal âmbito. Assim, a Comissão emite recomendações aos Estados-partes da OEA, tanto em ocasião de suas visitas técnicas, quanto nas situações de interposição de casos perante o órgão.

É o caso, por exemplo, das “Observações preliminares da visita in loco da CIDH ao Brasil” publicada no ano de 2018, em relação à visita feita pela Comissão que ocorreu de 5 a 12 de novembro do mesmo ano. Em tal documento, o órgão da OEA proferiu 71 recomendações ao Estado brasileiro, demonstrando a situação preocupante deste país quanto ao cumprimento das obrigações relativas aos direitos humanos. Dentre tais recomendações, o fator mais alarmante levantado pela Comissão, quanto à população LGBT, foi o relacionado às mortes sistemáticas contra essa população: a quantidade de assassinatos de pessoas

lésbicas, gays, bi e transexuais cresceu 30% entre 2016 e 2017, segundo o documento (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 2018).

É nesse aspecto que se inserem as violações de direitos às pessoas trans no Brasil, fazendo com que uma resolução para o caso Luiza Melinho seja imperiosa e necessária. Sabe-se que o Brasil, na atualidade, segue sendo o país que mais mata transexuais. Em tal contexto, dados da ONG Transgender Europe (TGEU) demonstram que, entre 1º de outubro de 2017 e 30 de setembro de 2018, 167 pessoas trans foram mortas no território brasileiro, classificando o Brasil em primeiro lugar, seguido de México (71 vítimas) e Estados Unidos (28) (QUEIROGA, 2018).

Ainda que tais números não sejam absolutos - dados sobre pessoas trans assassinadas não são específicos em uma grande quantidade de países -, a situação é preocupante. Nesse sentido, a Transgender Europe ressaltou que a divulgação de denúncias, no caso brasileiro, é fundamental para conscientizar a população, frisando-se, também, a implementação de políticas públicas para coibir os crimes contra pessoas LGBT (QUEIROGA, 2018). Contudo, os dados da Transgender Europe se referem a um período de outubro de 2017 à setembro de 2018, como dito anteriormente.

Ademais, dados de outra organização - a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), em conjunto com o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) - demonstraram que 163 pessoas trans foram assassinadas no Brasil no ano de 2018, sendo 97% destas mortes de travestis e mulheres trans. Nesse sentido, o número de mortes neste referido ano, considerando o período de janeiro à dezembro, ainda que tenha sido inferior ao registrado em 2017, quando ocorreram 179 casos, mostra-se preocupante por ser constituído por uma parcela maior de crimes os quais não foram noticiados pela mídia: 30% dos 163. O relatório da Antra, por fim, também considerou que há um número de assassinatos registrados menor do que o que de fato ocorre, reforçando a existência de subnotificação e de falta de tipificação deste tipo de crime para monitoramento de dados (ANTUNES, 2018).

4. RESULTADOS: O POSSÍVEL IMPACTO DO CASO AO SIDH E AO ESTADO BRASILEIRO

No caso em questão, como já visto, os petionários afirmaram que a negativa do Estado brasileiro em realizar a cirurgia de afirmação sexual de Luiza Melinho em um hospital

público, bem como a negativa de reembolsá-la pelos gastos da cirurgia, realizada em âmbito privado, constituem violações aos artigos 1, 4, 5, 8, 11, 24 e 25 da CADH.

Além disso, o fato de Melinho ter que passar, novamente, por avaliações extensas no Hospital da USP por um período mínimo de 2 (dois) anos, caso fosse realizar a cirurgia nesse local, poderiam constituir uma violação ao direito à vida privada, tendo em vista o entendimento do Tribunal Europeu de Direitos Humanos no caso *Schlumpf v. Suíça*. Neste julgamento, ainda que não aplicável diretamente ao caso brasileiro, mas passível de importação por meio do SIDH, o tribunal mencionado entendeu que a imposição de prazos objetivos para a realização de cirurgia de afirmação sexual, sem levar em consideração as circunstâncias individuais de cada caso, seria violação ao direito à vida privada.

Em tal aspecto, a própria CIDH, valendo-se do entendimento europeu, dispôs que os tribunais brasileiros, “ao afirmar que a suposta vítima podia ter recorrido a outro hospital público e que não o fez por não querer reiniciar o período de supervisão médica de dois anos, (...) parecem (...) não ter levado em conta as circunstâncias individuais [dela]” (CIDH, 2016, p. 10, § 54). Esta interpretação, infelizmente, parece ser a realidade do sistema brasileiro: ainda que, desde 2008, o país tenha regulamentado o processo de cirurgia de redesignação no Sistema Único de Saúde (SUS), incluindo mastectomia e terapia hormonal, as pessoas trans em fila para cirurgia de transgenitalização levam, em média, 5 (cinco) anos para ser atendidas. Além disso, para realização da adequação sexual, ainda é necessário que a pessoa procure acompanhamento médico e psicológico por, pelo menos, dois anos (SOUTO, 2018).

Ademais, com relação à retificação do registro civil de pessoas trans, observa-se que, de acordo com os peticionários, a vítima conseguiu realizar a modificação mediante processo judicial que durou pouco mais de um ano. Sobre o assunto, a Corte IDH já se manifestou no sentido de que, sendo a mudança do nome direito inerente à personalidade e à liberdade de autodeterminação do indivíduo, não se deve exigir qualquer certificado médico, psicológico ou psiquiátrico para a sua execução, bem como recomenda que o procedimento adotado para a alteração seja por vias administrativas e não judiciais, para que não haja morosidade (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2018).

Nesse diapasão, o Supremo Tribunal Federal decidiu (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2018), em março de 2018, pela desnecessidade de autorização judicial, laudo médico ou comprovação de cirurgia de redesignação sexual para que seja retificado o registro civil de pessoas transexuais. Outrossim, o Conselho Nacional de Justiça regulamentou a

modificação do registro civil, definindo que maiores de 18 anos podem requerer a alteração e averbação desses dados, “a fim de adequá-los à identidade autopercebida” (CNJ, 2018).

Observa-se, também, que, nos últimos anos, houve grandes conquistas, no Brasil, relacionadas ao tema da retificação do registro civil. No entanto, vale ressaltar que tais mudanças ocorreram apenas no âmbito jurisprudencial e por normas administrativas, não havendo legislação, de fato, que regulamente o tema e solidifique tais determinações, que podem ou não ser cumpridas pelos órgãos responsáveis. Nesse sentido, não obstante as regulamentações supramencionadas, ainda são comuns dificuldades para proceder com a retificação, tanto pela falta de informação de alguns cartórios, que desconhecem as normas, como pela simples recusa de atendimento ou impedimento de gratuidade do procedimento (ANTUNES, 2019).

Esse quadro demonstra a fragilidade das normas voltadas à proteção dos LGBT no Brasil, cenário que vai de encontro com recomendações feitas pela CIDH em relatório sobre violência contra LGBTI nas Américas. No documento, a Comissão discorre sobre o dever do poder legislativo de

Adotar leis de identidade de gênero que reconheçam o direito das pessoas trans a retificar seu nome e o componente sexo em suas certidões de nascimento, documentos de identidade e demais documentos legalmente válidos, através de processos rápidos e simples, e sem que seja necessário apresentar avaliações ou certificados médicos ou psicológicos/psiquiátricos. (COMISSÃO..., 2015, p. 249).

De outra parte, também foi mencionado pelos peticionários o despreparo dos agentes responsáveis por concretizar o direitos estabelecidos para as pessoas LGBT. A referência ao tema se deu em decorrência da decisão de primeira instância que negou o pedido de concessão de tutela antecipada por considerá-lo prematuro diante da irreversibilidade da cirurgia. Nota-se, de logo, que o veredito desconsiderou os danos causados à vida e à dignidade da suposta vítima pela demora para realização do procedimento, tratando-o como algo sem grande importância, o que evidencia, em certa medida, a desinformação e frágil compreensão do judiciário acerca da matéria.

Sobre o assunto, a Comissão também se manifestou expressamente no relatório aludido, uma vez que recomenda a adoção de “protocolos e capacitações especializadas para operadores de justiça (incluindo juízes, juízas, promotoras e defensores públicos) sobre os direitos humanos das pessoas LGBTI” (COMISSÃO..., 2015, p. 305).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto, é perceptível que o caso Luiza Melinho vs. Brasil pode trazer mudanças importantes para os sistemas jurídico e legislativo brasileiros. Nesse sentido, ainda que o Brasil esteja em conformidade formal com os parâmetros do Sistema Interamericano quanto à retificação de registro civil, para pessoas trans, o despreparo de funcionários responsáveis por aplicar e garantir os direitos referentes ao nome ainda se mostram preocupantes, podendo a Comissão, portanto, emitir medidas para sanar isso.

Noutro giro, quanto às cirurgias de adequação sexual, a situação ainda é preocupante. Os dados, como visto, demonstram que pessoas LGBT+ esperam, em média, 5 (cinco) anos na fila para operação pelo sistema público, tendo que recorrer, muitas vezes, a outras medidas, mais custosas, e contrárias à ideia de acesso à saúde. O fato de terem, estas pessoas, que passar por 2 (dois) anos de tratamento como pré-requisito para se operar também é prejudicial, tendo em vista que isto não leva em consideração, muitas vezes, as qualificações subjetivas dos requerentes, como era o caso de Luiza Melinho, a qual o desconforto com o próprio corpo a levou, por diversas vezes, a tentar se suicidar. A ausência de uma legislação ou de qualquer entendimento jurisprudencial quanto a isso agrava o caso, dando a possibilidade de que a Comissão emita pareceres e recomendações não só à situação da referida vítima, mas também ao Brasil como um todo, de modo a melhorar a condição de vida das pessoas LGBT+. O monitoramento do caso se faz, pois, imperioso.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, L. **Brasil matou 163 pessoas trans em 2018; Mais da metade foi morta por arma de fogo.** Brasil: Huffington Post, 21 de janeiro de 2019. Disponível em <<https://bit.ly/2kpU4Vn>>. Acesso em 16 set. 2019.

ANTUNES, L. **Pessoas trans enfrentam dificuldades para alterar nome social em cartórios.** Brasil: Huffington Post, 31 de janeiro de 2019. Disponível em <<https://bit.ly/2mqJqyj>>. Acesso em 18 set. 2019.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (CLAM). **Princípios de Jacarta.** 2010. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/pdf/Yogyakarta.pdf>>. Acesso em 14 set. 2014

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Observações preliminares da visita in loco da CIDH ao Brasil.** Organização dos Estados Americanos. 2018. Disponível em <<https://bit.ly/2moKnqP>>. Acesso em 15 set. 2019.

_____. **Relatório de admissibilidade Nº 11/16 PETIÇÃO 362-09.** Organização dos Estados Americanos. 14 de abril de 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2kpxiwK>>. Acesso em 16 set. 2019.

_____. **Violência contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo nas Américas.** 12 de novembro de 2015. Disponível em <<https://bit.ly/2jQrPMV>>. Acesso em 18 set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Provimento Nº 73.** Brasil. 28 de junho de 2018. Disponível em <<https://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=3503>> Acesso em 28 set. 2019.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Cuadernillo de jurisprudencia Nº 19: Derechos de las personas LGBTI.** Organização dos Estados Americanos. Disponível em <<https://bit.ly/2yqxa3x>>. Acesso em 18 set. 2019.

EVORAH, L. C. C. **Litígio Estratégico e Sistema Interamericano de Direitos Humanos.** Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012. 220 p. ISBN 978-85-7700-535-2.

MARTINELLI, A. **Após 28 anos, OMS deixa de classificar transexualidade como doença mental.** Brasil: Huffington Post, 18 de junho de 2018. Disponível em <<https://bit.ly/2tc7LZ8>>. Acesso em 14 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana de Direitos Humanos.** Costa Rica, 1969. Disponível em <<https://bit.ly/29HCHYS>>. Acesso em 16 set. 2019.

QUEIROGA, L. **Brasil segue no primeiro lugar do ranking de assassinatos de transexuais.** Brasil: O Globo, 14 de novembro de 2018. Disponível em <<https://glo.bo/2PuQKGA>>. Acesso em 16 set. 2019.

SOUTO, L. **Cobertas pelo SUS, cirurgias de redesignação sexual demoram até cinco anos.** Brasil: Uol diversidade, 19 de agosto de 2018. Disponível em <<https://bit.ly/2kVoZcn>>. Acesso em 17 set. 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 4275,** DF. 01 de março de 2018. Disponível em <<https://bit.ly/2Xbuvp7>>. Acesso em 18 set. 2019.

A RELAÇÃO ENTRE O CENÁRIO DAS QUEIMADAS E OS DIREITOS HUMANOS DOS ÍNDIOS NO BRASIL

Ani Helen da Silva Alves ¹
Matheus Vinícius de Souto Araújo ²
Emilly de Oliveira Silva ³

RESUMO

Tendo como objetivo refletir sobre a importância dos índios na história, considerando seus fatores naturais e culturais - seja através dos direitos humanos pertencentes a esses povos, seja pela identidade e exclusividade do modo de vivência dos indígenas -, o artigo explora os quesitos referentes à realidade vivida por nativos no processo de colonização e na contemporaneidade, dando enfoque à problemática do descaso político contra os índios no Brasil e, através disso, à evacuação da identidade cultural, mesmo que de forma indireta. A pesquisa foi realizada devido a um levantamento bibliográfico e documental. Nessa perspectiva, através do procedimento histórico e comparativo, buscou-se analisar, de modo sistemático, as origens indígenas no Brasil, como esse fato gerou problemas para esses povos e, por fim, a intercessão da discriminação indígena na resolução de conflitos a partir da posição do Estado. Foi constatado que se torna constante o descaso contra os indígenas no Brasil e sua relação com a sociedade civil, dando enfoque a cultura, as relações sociais e ambientais, tendo como consequência principal a retirada da identidade cultural.

Palavras-chave: Indígenas, Cultura, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a presença dos índios na história é um assunto essencial para a cultura brasileira e evidencia a diversidade cultural no Brasil. A questão do descuido contra os povos indígenas deve ser indagada no meio social como um ponto necessário de atenção especial. Desse modo, considerando a importância do índio para o Brasil, torna-se primordial cultivar a vida indígena, tendo como premissa os direitos humanos desses povos.

A descoberta do Brasil ocorreu, em tese, pelos portugueses, no entanto, os povos nativos já habitavam essas terras. A chegada dos portugueses acarretou problemas que resultaram no extermínio de povos indígenas por meio de doenças trazidas pelos portugueses

1 Graduada do Curso de Direito da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, anihelen99@gmail.com;

2 Graduando do Curso de Direito da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, mathsoaraujo@gmail.com;

3 Graduada do Curso de Direito da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, oliveiraemilly18@gmail.com;

e da escravização dos índios. Assim, a imposição lusitana desenvolveu a exclusão dos interesses nativos, negando o enfoque em seus direitos.

Tem-se como relevante o presente estudo acadêmico devido aos recentes acontecimentos e à pouca discussão acerca dos direitos indígenas, como também à complexidade da retirada da identidade cultural, seja no descuido dos recursos naturais, à proporção que ocorre desastres ambientais e expulsão de comunidades viventes, seja pela quebra da relação cultural entre os índios e a natureza. Por isso, o questionamento que motivou essa pesquisa foi o por que dos direitos humanos dos índios ser desprezado no Brasil?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a conjuntura do índio no país quanto à sua importância na sociedade civil em relação aos direitos essenciais para o prosseguimento da identidade cultural indígena e à atuação política em benevolência a esses povos.

Destarte, observa-se que o presente trabalho analisa acerca da conjuntura do índio ao longo do tempo, com enfoque maior nos direitos humanos dos indígenas e bem como na relação política essencial para o desenvolvimento da cultura ameríndia, colocando em evidência os atos ilícitos contra o meio ambiente e, conseqüentemente, a comunidade indígena.

Desta maneira, constata-se que são essenciais as pesquisas científicas acerca da trajetória indígena, com enfoque principal nos direitos fundamentais para o prosseguimento dos índios. Ademais, vale ressaltar que é importante demonstrar a realidade concreta sofrida pelos nativos e os crimes que afetam a vivência desses povos, isto é, defesas a favor dos direitos humanos dos indígenas. Porém, a falta de interesse por parte do poder público em desenvolver melhorias desenvolve o descaso social afeta, negativamente, a qualidade de vida dos índios.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse estudo consiste no método de abordagem hipotético-dedutivo, pois visa proporcionar respostas aos questionamentos relacionados aos direitos humanos dos índios, além de construir hipóteses a serem discutidas. Nesse sentido, pode-se entender que o processo de colonização agravou a efetivação dos direitos indígenas no Brasil, gerando, ainda, a escassez de índios cultivando a sua herança cultural.

Foram utilizados dois métodos de procedimento para o desenvolvimento desse estudo. O primeiro foi o histórico, pois realizou-se, primeiramente, uma análise histórica - advinda da vivência indígena no Brasil- até a realidade atual dos nativos. O segundo foi o método comparativo, pois é de total relevância a observação acerca das práticas que ainda, lamentavelmente, são recorrentes no meio indígena, isto é, a comparação entre épocas e sua alteração social.

Quanto ao nível de profundidade da pesquisa, o estudo foi explicativo devido à identificação de fatores que contribuem para o desenvolvimento da negligência aos direitos humanos dos índios. Em relação à coleta de dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica, recorrendo a artigos recentes relevantes para o tema. Além do mais, empregou-se a pesquisa documental como forma de busca em fontes primárias, como a Constituição Federal de 1988.

A ORIGEM INDIGENA NO BRASIL: AS CONTRADIÇÕES DA LIBERDADE

Devido à fragilidade dos índios no período colonial, estes se tornaram vítimas da sociedade ao longo do tempo, de modo a causar, primordialmente, o descuido com esses indivíduos, que variam desde negligência a seus direitos até a visão errônea por parte da população.

Com a vinda dos lusitanos para o continente americano diversas alterações ocorreram, dentre elas, a falta de liberdade dos índios nos locais em que, anteriormente, viviam livremente. “A maioria dos grupos indígenas habitantes destes ‘espaços territoriais’ não estava sedentarizada e, portanto, migrava de um lugar para outro, sem a preocupação com a definição absoluta dos limites de ‘sua terra’” (FUNAI – Fundação Nacional do Índio, 2015, p. 13).

Nota-se o fator social interagindo e contribuindo para retirada da identidade cultural indígena. Sendo assim, enfatiza-se o período colonial em que a cultura portuguesa prevalecia sobre a indígena – acima dos direitos, da cultura e da natureza. Os indivíduos que vieram para o continente americano buscavam possuir riquezas nessas terras utilizando a mão de obra indígena.

As populações originárias nativas foram engolidas (e dizimadas) durante todo o período colonial pela imposição de um novo sistema de vida. A própria construção de uma identidade nacional, de um poder estatal na realidade brasileira, coloca os indígenas numa condição radicalmente periférica, subalterna, para obedecer e se enquadrar

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

efetivamente no sistema de normas que se refere à sua própria vida (SILVA, 2018, p. 483) .

Vale ressaltar, ainda, que a chegada dos europeus representou um momento dificultoso para os indígenas. Os lusitanos eram compostos por indivíduos de âmbitos distintos, como por exemplo, padres, os quais buscavam analisar e passar pelas terras profetizando e curando. O Brasil, hoje, possui indivíduos mestiços advindos dessa relação entre os lusitanos e indígenas e, além disso, a homogeneidade da cultura brasileira, a qual os índios foram submetidos, acarretou uma violência cultural sofrida pelos indígenas. De acordo com Almeida:

Os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, *grosso modo*, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Suas ações não eram, absolutamente, consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da história (ALMEIDA, 2017, p. 18).

Em vista disso, a população indígena diminuiu significativamente, comparado aos dias atuais, isto é, houve numerosas mortes no decorrer do desenvolvimento do país. Desse modo, nota-se que as populações indígenas desapareceram ao longo do tempo em função das relações ocorridas no percorrer do desenvolvimento social. Segundo Cunha:

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. “Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil (CUNHA, 2012, p. 14).

Isto posto, verifica-se que a discriminação sofrida contra os indígenas demonstra o descaso social com esses povos. Visto que, o Estado e a Sociedade não refletem sobre as situações recorrentes com os índios de modo consciente e, conseqüentemente, intensificam a problemática no meio social.

O ANTEPARO DA NATUREZA: OS ÍNDIOS NA DEFESA DO SEU TERRITÓRIO

No decorrer da história, o Brasil passou por diversas fases no âmbito indigenista. Denota-se que o afastamento entre a natureza e os índios é fator notório na população e, como

consequência, a negligência dos direitos necessários para a vida de acordo com a especificidade cultural dos indígenas. Segundo Banawa:

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (BANAWA, 2006, p. 180).

É importante ressaltar que o Brasil segue princípios capitalistas, os quais buscam, em tese, o desenvolvimento econômico do país, porém, à medida que aumenta a busca pelo enriquecimento, dificulta o desenvolvimento dos recursos naturais. Pode-se destacar que a ampliação da exportação e industrialização tem como consequência a extinção acelerada de indivíduos do campo, gerando, os desastres naturais e deterioramento da identidade cultural dos índios (BANAWA, 2006).

É importante destacar que a sociedade agrega os índios somente ao passado como forma de desvalorização das comunidades ameríndias. Essa visão errônea causa o distanciamento entre os índios e seus direitos, influenciando na qualidade de vida desses indivíduos. Neste entendimento discorre Silva que:

Com o avanço do capitalismo no campo, a terra cumpre a função de mercadoria (“terra de negócio”, nos termos de José de Souza Martins). Desse modo, a questão da “propriedade” da terra no Brasil é complexa. Em termos legais, dispomos de muitas modalidades de posse, porém a realidade e a legislação são instâncias marcadas pela desigualdade. Com o avanço do capitalismo no campo, a terra cumpre a função de mercadoria (“terra de negócio”, nos termos de José de Souza Martins). Desse modo, a questão da “propriedade” da terra no Brasil é complexa. Em termos legais, dispomos de muitas modalidades de posse, porém a realidade e a legislação são instâncias marcadas pela desigualdade (SILVA, 2018, p. 484).

Ademais, os poucos territórios indígenas existentes, em sua grande maioria, passam por dificuldades advindas da diferença cultural existente, a qual causa distância entre as formas de vida escolhida por cada indivíduo. Neste entendimento, discorre-se:

Outra questão levantada é a dos conflitos existentes ou possíveis entre políticas de conservação da natureza e direito à diferença cultural de grupos humanos que, como os povos indígenas, muitas vezes dependem diretamente da apropriação e do uso da natureza, não só por sua sobrevivência física, mas também para sua identidade cultural e sua autodeterminação social (LAURIOLA, 2001, p. 166).

Diante disso, pode-se ressaltar o desenvolvimento do direito às terras indígenas, mesmo que de forma diminuta, advindas do poder estatal, incluindo os direitos fundamentais para permanecer com a identidade cultural dos índios.

Atualmente, os direitos territoriais indígenas estão reconhecidos no artigo 231 da Constituição Federal de 1988. No entanto, essa não foi a primeira Carta Magna em que o tema foi apresentado. No Brasil independente, desde a Constituição Federal de 1934, todas as que a seguiram trataram do tema, assegurando direitos aos indígenas, até mesmo aquelas impostas em períodos ditatoriais (CAVALCANTI, 2016, p. 2-3).

Pelo exposto, é importante perceber que, em uma interpretação sistemática, a relação com a natureza defendida pelos índios necessita ser aprimorada no meio social. Nota-se que, em tese, a sociedade respeita o espaço dos índios, porém, a realidade é distante do que se imagina, causando o desaparecimento da cultura indígena e dos direitos fundamentais para sua identidade cultural.

DIREITOS HUMANOS DOS ÍNDIOS: RELAÇÃO ENTRE DOMINANTES E DOMINADOS

O Brasil destaca-se pela diversidade cultural existente no país, entretanto, as situações sofridas pelos indígenas se tornam um regresso social no que tange aos direitos humanos no Brasil. Os índios viventes nas aldeias teriam que se adaptar às diversas formas de política – mesmo que de forma negativa - aplicadas com os nativos. Com isso, vale ressaltar, ainda, que a sociedade civil considerava a perpetuação da escassez indígena no país e, através disso, a única opção dos nativos seria a busca urgente por seus direitos, os quais eram retirados da realidade desses povos (ALMEIDA, 2012).

Segundo a Fundação Nacional do Índio (2015), o Código Civil de 1916 e o Decreto nº 5.484, de 1928, tutelaram a vida indígena, isto é, os índios seriam tutelados pelo Estado Brasileiro. Posteriormente, originou-se a Fundação Nacional do Índio (Funai), criada pela lei

nº 5.371 de 1967, a qual tentava garantir as terras para a sobrevivência dos indígenas através de terras devolutas, porém, o governo estadual dificultava as propostas. Ademais, em 1973, o Estatuto do Índio passou a regular juridicamente os índios, dando o prazo de 5 anos para a demarcação de terras indígenas, porém, não ocorreu como previsto, isto é, não houve a demarcação de terras. Com isso, em 1977, o governo empenha-se para realizar a “emancipação” dos índios e, como resultado, foi negado a garantia do território para perpetuarem sua cultura.

Pode-se afirmar que, em razão do desenvolvimento capitalista passou-se a buscar renda nos recursos naturais, entretanto, essa prática tem como consequência primordial a decadência das terras indígenas. Através disso, é possível identificar que as lutas são constantes acerca dos direitos fundamentais dos índios, os quais são os mais afetados pelas mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Vale ainda ressaltar que a maioria do descaso indígena advém de problemas sociais, ou seja, o abandono estatal causa situações desagradáveis e errôneas sofridas pelos índios. A partir dessa perspectiva, nota-se que o Estado é fundamental para a ascensão dos indígenas. De acordo com Jesus:

Fome, desemprego, drogas, alcoolismo, violência, descaso, preconceitos, expulsão de suas terras e ausência de direitos mínimos de cidadania fazem parte da história de muitos povos em todas as regiões do Brasil. Muitos desses problemas têm raízes bem demarcadas no processo de conquista e colonização e ao longo das muitas políticas indigenistas postas em prática pelo Estado Brasileiro, a exemplo da questão da terra, só para citar o mais visível e o mais grave dos problemas que atinge hoje os povos indígenas (JESUS, 2011, p. 6).

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da conjuntura indígena e sua relação com a natureza. À vista disso, é possível enfatizar que os índios possuem total direito, em tese, de suas terras, entretanto, os indivíduos leigos nesse âmbito não atuam conforme a Constituição, decrescendo a qualidade de vida dos afetados.

A Constituição de 1988 regulamentou os principais aspectos do direito à terra, para recuperar, conservar e prevenir os direitos indígenas desta e das próximas gerações. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente. Cabe-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. São terras inalienáveis e indisponíveis, porque se destinam a esta e às

futuras gerações. Os direitos sobre elas são imprescritíveis, para que as agressões que os vitimaram não selem o seu destino e tornem irremediável o dano. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, para que não sejam desvinculados de suas tradições e de seu modo de viver (ALCÂNTARA, TINÔCO E MAIA, 2018, p. 9).

É considerado também ato ilícito as práticas errôneas contra os índios, suas terras e sua cultura, caso muito evidente no poder público brasileiro, o qual se nega a cumprir o que está prescrito na Constituição Federal. Conforme Alcântara, Tinôco e Maia (2018, p. 8):

A Constituição de 1988, notória por ter ampliado os direitos individuais, inova ao dedicar um capítulo inteiro aos direitos dos índios e reafirma o secular direito dos índios às terras tradicionais em seu art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Pelo exposto, a Constituição Federal de 1988 trouxe os direitos referentes a permanência dos indígenas no que tange a sua cultura, mas também transcendeu o respeito por esses povos. Todavia, é fundamental a fiscalização e efetivação desses direitos por intermédio do Estado, o qual tem total dever de preservar os povos indígenas.

O PAPEL POLÍTICO NA PRÁTICA DAS QUEIMADAS

O Decreto 2.661 de 08 de julho de 1998 dispõe acerca da proibição do emprego do fogo; essa prática provoca fatores negativos para a área afetada, em geral, incluindo os indivíduos viventes naquele local e as terras habitadas por eles.

A autorização e fiscalização de queimadas são estabelecidas pelo Decreto 2.661 de 08 de julho de 1998, e por legislações estaduais. Os dois procedimentos atuam como um instrumento de comando e controle contra queimadas que nunca seriam autorizadas por conta de sua alta probabilidade de converterem-se em incêndios. O retorno econômico delas é reduzido em uma magnitude equivalente ao produto da probabilidade de autuação pelo valor da multa (MORELLO *et al*, 2017, p. 25).

A vulnerabilidade corresponde, assim sendo, à capacidade de haver desastres ambientais em função de interesses individuais. “Contudo, a atuação positiva do Estado

ocorrida por meio da concretização de políticas públicas, ou, mormente, de obras privadas, acaba por atingir parcela mais vulnerável da sociedade” (ROCHA; VASCONCELOS, 2018, p. 337). Assim, os riscos acarretados correspondem a um processo de extinção das sociedades indígenas, suscitando a prática ilícita existente na Constituição Federal. Destarte, tendo como exemplo a aldeia de São Lourenço, Almeida ressalta:

A aldeia de São Lourenço, a primeira estabelecida no Rio de Janeiro, foi extinta em 1866. Em outubro de 1865 foi dada autorização para que o Presidente da Província extinguisse a aldeia, sob a alegação de “que os poucos índios ali existentes com esta denominação se acham nas circunstâncias de entrarem no gozo dos direitos comuns a todos os brasileiros” (ALMEIDA, 2012, p. 34).

De acordo com Binawa (2006, p. 48) “é verdade que algumas foram destruídas pela barbaridade dos invasores, que se aproveitaram da superioridade que tinham na arte da guerra com armas de fogo, cidades indígenas sendo completamente arrasadas e queimadas.” As queimadas seriam, então, entendidas como fundamental para a retirada dos índios de suas terras. À vista disso, as queimadas e suas consequências, são o elemento primordial para a escassez dos índios e, essa prática, ocorre desde a colonização. Na atualidade, o Brasil ainda sofre com as queimadas, atacando o território indígena de forma drástica.

Os direitos dos índios são interrompidos, constantemente, na sociedade atual e esse fato possui grande relevância por parte dos indígenas. Através disso, vale ressaltar o depoimento enfatizado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) de Joênia Batista de Carvalho, líder Wapixana, durante o julgamento da Ação Popular em 2008:

Há mais de 30 anos estamos esperando que o processo de regularização fundiária de nossa terra seja concluído. Durante esses 30 anos, tivemos 21 lideranças indígenas assassinadas, várias casas queimadas, muitas ameaças feitas e registradas na Polícia Federal. Somos acusados de ladrões e invasores dentro de nossa própria terra! Somos caluniados e discriminados. Isso tem que ter um fim! Cabe ao Supremo Tribunal Federal, a essa Corte, definitivamente, aplicar o que nós já vimos há muito tempo falando, que as terras tradicionais indígenas vão além da própria casa. Muitas pessoas não sabem que as casas indígenas não se resumem apenas às moradias, mas incluem os lugares onde se pesca, caça, caminha (...), onde se mantêm os locais sagrados, a espiritualidade, nossa cultura (FUNAI, 2015, p. 21).

As queimadas afetam, significativamente, o meio em que os indígenas vivem e executam suas atividades. Essa forma de descaso não altera, negativamente, somente a natureza, mas sim, a ligação entre o índio e sua cultura. O Estado possui medidas a favor desses povos, porém, não é capaz de efetivar o seu papel e fiscalizar os atos ilícitos contra os índios. Não se desautoriza somente pelo descaso, mas por sua concordância e seus tratos errôneos de fiscalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos fatos apresentados o descaso contra os indígenas no Brasil que, embora haja proteção constitucional, ocorre de diversas formas tornando-se fundamental para o retrocesso no desenvolvimento dessa população nativa.

Também se analisou que a cultura do índio possui relação com a natureza em que vivem. Por isso, vale ressaltar, ainda, que é necessário combater os atos ilícitos contra o meio ambiente e, principalmente, nas terras indígenas. Porém, combater essa prática é uma tarefa dificultosa na sociedade atual, devido à falta de autoridade e fiscalização para combatê-la, ou seja, atos ocorrem e nada é feito.

Através do estudo buscou-se demonstrar que a identidade cultural indígena possui relevância para sociedade devido aos acontecimentos ocorridos na colonização. Com o advento da escassez indígena, os direitos humanos dos nativos - em concordância com o pensamento lusitano - foi sendo esquecido no meio social e, como consequência, os indígenas lutam, constantemente, pela busca daquilo que nunca deveria ter sido retirado.

Finalmente, constatou-se que se torna constante o descaso contra os indígenas no Brasil e sua relação com a sociedade civil, enfatizando os âmbitos culturais, sociais, psicológicos e ambientais, tendo como consequência primordial a identidade cultural, base para os nativos exercerem suas atividades – mesmo que de forma diminuta - nas terras que, em tese, são suas por direito.

O ato errôneo é tratar os índios como indivíduos estranhos da cultura brasileira, tendo em vista sua trajetória nessas terras desde o período colonial. Por isso, nota-se que os índios continuam sendo uma barreira para o desmatamento do país, porém, o Estado não possui controle sobre as terras indígenas, acarretando uma desorganização territorial constante. Com isso, pode-se perceber, ainda, que políticas públicas de caráter preventivo são de total relevância para o desenvolvimento dos povos indígenas e, além disso, o discernimento para tratar acerca do tema em âmbitos sociais.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, G. K.; TINÔCO, L. N.; MAIA, L. M. **Índios, direitos originários e territorialidade**. Brasília: ANPR, 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de História, 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Rio de Janeiro: Revista História Hoje, 2012.

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Vigilância e proteção de terras indígenas**. Brasília: Funai, 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Plano de ação para prevenção e controle do desmatamento e das queimadas: cerrado**. Brasília: MMA, 2010.

CAVALVANTE, Thiago Leandro Vieira. **Terra Indígena: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico**. São Paulo: História, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

JESUS, Zeneide Rios de. **Povos Indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito**. São Paulo: XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2011.

LAURIOLA, Vincenzola. **Ecologia Global contra Diversidade Cultural? Conservação da Natureza e Povos Indígenas no Brasil. O Monte Roraima entre Parque Nacional e Terra Indígena Raposa-Serra do Sol**. Roraima: ambiente e sociedade, 2003.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, P. E. **Racismo Ambiental**. Mato Grosso do Sul: Revista jurídica direito, sociedade e justiça/RJDSJ, 2017.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira**. São Paulo: Serv. Soc., 2018.

POLÍTICAS DE ACESSO A ÁGUA NO SEMIÁRIDO: O CASO DO PROJETO UM MILHÃO DE CISTERNAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO -PE

Jane Arimércia Siqueira Soares¹
Orientador: Erivaldo Moreira Barbosa²

RESUMO

As políticas públicas são ferramentas postas na sociedade com o intuito de solucionar os conflitos ali existentes, garantindo um maior acesso aos direitos. O artigo objetiva analisar a contribuição da política pública do Projeto Um milhão de Cisternas rurais na qualidade de vida dos beneficiários no Município de São José do Egito - PE. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi aplicado o método de análise de conteúdo de Bardin (2010), que compreendeu as seguintes etapas: a) organização da análise; b) Codificação; c) Categorização e d) Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados. Os resultados mostraram que a política em questão trouxe qualidade de vida para os beneficiários, uma vez que democratizou o acesso a água e promoveu inclusão social, pois o método de captação de água da chuva garante uma reserva de água suficiente para um longo período de estiagem, sendo a água de boa qualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Recursos Hídricos, P1MC.

ABSTRACT

Public policies are tools put into society with the purpose of resolving the conflicts there, ensuring greater access to rights. The article aims to analyze the contribution of public policy of the One Million Rural Cisterns Project to the quality of life of the beneficiaries in São José do Egito - PE. Regarding the methodological procedures, the method of content analysis of Bardin (2010) was applied, which comprised the following steps: a) organization of the analysis; b) coding; c) Categorization and d) Treatment of results, inference and interpretation of results. The results showed that the policy in question has improved the quality of life for beneficiaries, since it has democratized access to water and promoted social inclusion, as the rainwater harvesting method ensures sufficient water supply for a long period of stagnation, being the water of good quality.

Keywords: Public Policy, Water Resources, P1MC.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas são ferramentas postas na sociedade como meio de solucionar os conflitos ali existentes, em sua maioria, estas são criadas na forma de legislações ou programas que direcionam procedimentos a serem seguidos e executados, mas se está não for implementada pela administração pública de forma efetiva, estaremos diante de um déficit de

¹ Mestre em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, jane.arimercia@hotmail.com;

² Doutor em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, erifat@terra.com.br

implementação (GARCIA, 2014). Assim, ações de atuação em qualquer esfera da sociedade com o intuito de resolução de conflitos sempre existiram por parte dos governos.

As políticas públicas setoriais de escassez hídrica, em especial na região semiárida tem o intuito de superar as desigualdades econômicas e sociais, melhorando as condições de vida e proporcionar desenvolvimento e justiça social. Dentre as ações governamentais de convivência com semiárido, o Programa Um Milhão de Cisternas para o Semiárido criado pela Articulação no Semiárido Brasileiro – (ASA) tem sido uma política setorial em parceria com o Governo Federal que visa proporcionar o acesso a água de qualidade.

Assim, a presente pesquisa analisou as políticas públicas locais de gerenciamento de recursos hídricos, com ênfase no Programa um milhão de cisternas para o semiárido – (PIMC) no município de São José do Egito –PE, a pesquisa foi desenvolvida nas comunidades rurais que foram beneficiadas pela política em questão. O trabalho teve como objetivo a análise da contribuição da Política Pública do Projeto um milhão de cisternas rurais para os seus beneficiários, bem como de o programa tem contribuído para a gestão dos recursos hídricos naquela região e para a qualidade de vida daquela população. A pesquisa de justifica em razão da referida cidade representar uma região seca e com longos períodos de estiagem e que por vezes necessita da intervenção dos poderes públicos através de políticas de acesso para minimizar os efeitos da ausência de chuvas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, quanto a análise dos objetivos, exploratória e descritiva, para a coleta de dados, utilizou-se de dados primários e secundários, os dados primários foram colhidos através de formulários de entrevista semiestruturados, além da observação não participante, quanto aos dados secundários foram colhidos em livros, periódicos, legislação tese e dissertações. Para a análise de dados foi aplicado o método de análise de conteúdo de Bardin (2010), que passou por quatro etapas: organização da análise, codificação, categorização e tratamento dos resultados.

A aplicação do método de análise de conteúdo de Bardin, demonstrou que a política pública do projeto um milhão de cisternas rurais tem contribuído para a qualidade de vida e da gestão dos recursos hídricos no Município de São José do Egito –PE. Assim, o Programa um Milhão de Cisternas Rurais por ser um Política Pública de aplicação local e destinada a um público específico, cumpre com o seu papel, pois, através das cisternas, trouxe uma nova visão de como lidar com a seca, que está não pode ser combatida, por tratar-se de um fenômeno natural, mas que é necessário meio para se aprender a conviver. Sendo assim, o

P1MC conseguiu alcançar no Município de São José do Egito – PE, a promoção da convivência com o semiárido trazendo qualidade de vida para seus destinatários.

METODOLOGIA

Quanto ao tipo de investigação a pesquisa foi qualitativa, pois procurou compreender a realidade social dos atores sociais beneficiários da política em questão, nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p.70) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa em questão foi caracterizada como descritiva e exploratória. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias servem para proporcionar ao investigador uma visão geral, do tipo aproximado em torno de determinado fato ou fenômeno, muito indicado para o tipo de pesquisa em que o tema é pouco explorado e torna-se dificultoso a realização de hipóteses. Ainda, segundo o mesmo autor a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno. Assim, descreveu as características e objetivos do P1MC e os atores sociais envolvidos no município de São José do Egito-PE e explorará a contribuição do referido projeto como políticas públicas sob a variável socioeconômico e ambiental para a gestão dos recursos hídricos no município.

Tratando-se dos procedimentos técnicos de coleta de dados, foram utilizados dados primários e secundários. Os dados primários são buscados diretamente nas fontes de informações que serão úteis para análise e compreensão da realidade (MARTINS, 2013), para isso, se utilizará de entrevista já semiestruturadas a partir de elaboração própria, como um instrumento para a coleta de dados, esses instrumentos de coleta de dados estão diretamente relacionados com todo o referencial teórico, pois procuram compreender questões como a disponibilidade de água naquela localidade, se as leis sobre recursos hídricos são efetivas e se a gestão dos recursos hídricos está sendo implementada pela população e pelos gestores desta cidade, bem como se utilizará da observação não participante junto aos atores entrevistados.

Por seu turno, os dados secundários foram coletados a partir da busca em livros, periódicos, revistas, jornais, teses e dissertações que tratem sobre o assunto pesquisado como base para a construção do referencial teórico e possíveis inferências na interpretação dos dados coletados nas fontes primárias.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003) a entrevista trata-se de um procedimento para a coleta de dados em investigações sociais para ajudar em um diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Por sua vez, Gil (2008) conceitua a entrevista como uma técnica de coleta de dados mais utilizada em investigações sociais, sendo uma forma de interação social. Quanto a entrevista semiestruturada, Minayo (2009) discorre que trata-se de uma técnica que combina perguntas fechadas e abertas que proporciona ao entrevistado a possibilidade de expressar seu posicionamento acerca de um fenômeno ou fato, sem se prender a indagações já formuladas. Com isso, pretende-se que os atores envolvidos no universo da pesquisa através da condução do entrevistador a partir de um roteiro pré-determinado possam fornecer dados suficientes para a verificação dos objetivos deste trabalho.

A observação de acordo com Gil (2008) é uma técnica de coleta de dados imprescindível no processo de pesquisa e torna-se mais evidente durante a coleta de dados, por sua vez, a observação não-participante consiste em um procedimento de caráter sistemático, onde o pesquisador tem o contato com o grupo ou comunidade estudada, porém, sem integrar-se a ela, participa apenas como um espectador presenciando os fatos, mas não participa deles, entretanto, isso não implica que tal observação não seja consciente e ordenada para atingir determinado fim (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Quanto a análise de dados, foi utilizado método de análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2010, p. 280), que compreendeu as seguintes fases para a condução: “a) organização da análise; b) Codificação; c) Categorização e d) Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados”. Desse modo, a partir da pesquisa qualitativa, pode-se descrever e interpretar se o P1MC tem contribuído para a qualidade de vida dos beneficiários no município de São José do Egito – PE.

O universo da pesquisa foram os beneficiários da política pública P1MC no município de São José do Egito – PE, bem como representantes do poder executivo. A escolha de tais atores se deu pela particularidade que cada um possui para que o P1MC tenha sido implementado na zona rural desta cidade, sendo fundamentais para coleta de dados e verificação dos objetivos desta pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Políticas de acesso à água no Semiárido

O semiárido brasileiro é caracterizado por longos períodos de escassez hídrica em virtude das irregularidades climáticas. Essa má distribuição das chuvas termina sendo um fator preponderante na realidade social e econômica daquela região, onde ficam os piores indicadores sócias do Brasil (FERREIRA, 2009). Em meados do século XX, a visão do governo federal acerca do problema das secas no nordeste estava baseada apenas pela falta de água levando a intervenções de caráter hidráulico, centrado nas grandes obras hídricas, como açudes, barragens e projetos de irrigação (ANDRADE; NUNES, 2014; FERREIRA, 2009), ou seja, palco de ações pontuais e esporádicas, onde os investimentos públicos para a construção de poços e açudes eram em sua maioria desviados para o interesse privado, prática que foi denunciada em meados dos anos 1959 pelo então jornalista Antonio Callado, como a “indústria da seca” (GOMES; HELLER; PENA, 2012).

Por sua vez, a intervenção pelo Estado no nordeste é marcada pela centralização e fragmentação das ações, se fundamentando em criação de órgãos nacionais de combate à seca, objeto de disputas pela grande elite ruralista da época, as ações por sua vez, limitavam-se na construção de açudes, que na maioria das vezes eram construídos em propriedades privadas assegurando água para os agronegócios e agroindústrias (PASSADOR, C.; PASSADOR, J., 2010), ou seja, o resultado final da política não chegava ao destinatário principal, o sertanejo.

Inicialmente as políticas de combate à seca durante o governo imperial ficaram caracterizadas pela perfuração de poços e envio de alimentos, entretanto, entre os anos de 1877 a 1879 o império instituiu uma comissão com a prerrogativa de estudar uma possível comunicação entre as águas do Jaguaribe e o Rio São Francisco, mas que não foi concretizada, então foi dado prioridade na construção de açudes e poços, porém, diante das calamidades, as políticas foram ficando mais estruturadas, já no início do século. No ano de 1909 foi criada a Inspeção de Obras Contra as Secas (IOCS) e em 1919 foi transformada em Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS) que em 1945 após uma reestruturação passou a ser chamada de Departamento Nacional de Obras Contra às Secas (DNOCS) (ANDRADE; NUNES, 2014; PASSADOR, C.; PASSADOR, J., 2010).

A política da açudagem era a medida mais adotada para o enfrentamento das secas pelo DNOCS. As barragens que eram construídas davam prioridade para abastecimento do gado e só depois para a cultura de subsistência, ou seja, as políticas serviram apenas para a elite algodoeira-pecuária, além do enriquecimento era uma forma de fortalecimento político por parte dessas oligarquias, tal situação só reforça a afirmação de Josué de Castro Silva, que nenhuma outra ação governamental foi tão desviada de suas finalidades quanto as ações

desempenhadas pelo DNOCS, retirando os recursos destinados a alimentação, educação e sobrevivência dos nordestinos para a mão dos senhores de terras e seus interessados (DE PAULA, 2014), era a chamada indústria da seca que rendia a uma minoria oligárquica e deixavam a margem a maioria que padecia os efeitos da falta de água.

No ano de 1948 é criada a Comissão do vale do São Francisco, que tinha a função de criar um mecanismo de combate a estiagem no nordeste e em 1974 foi transformada em Companhia do Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), basicamente tinha o intuito de desenvolver projetos de irrigação as margens do São Francisco, hoje a CODEVASF é uma empresa pública e assim como o DNOCS estão vinculadas ao Ministério da Integração Nacional (ANDRADE; NUNES, 2014). No ano de 1952 é criado o Banco do Nordeste com o intuito de apoiar financeiramente os municípios que faziam parte do polígono das secas, por sua vez, a expressão polígono das secas foi criada durante a seca de 1951 -1952 para delimitar um espaço territorial para a atuação do DNOCS (REBOUÇAS, 1997).

Em 1956 é criado um Grupo de Trabalho para Desenvolvimento do Nordeste (GTEN) com a função de realizar estudos socioeconômicos para o desenvolvimento do nordeste e em 1959 é criado o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (CODENO) tendo como diretor o economista Celso Furtado, no mesmo ano é criada a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), também dirigida pelo o então diretor do CODENO, Celso Furtado (ANDRADE; NUNES, 2014; PASSADOR, C.; PASSADOR, J., 2010). A SUDENE tinha o objetivo de implementar políticas e programas para o desenvolvimento do nordeste, promover uma reforma agrária, projetos de irrigação e trazer a industrialização para aquela região, nos primeiros anos existiram alguns avanços em suas ações, entretanto, nem SUDENE, Nem DNOCS e nem o Banco do Nordeste tinham a prioridade de resolver o problema da seca e após o golpe militar de 1964 a SUDENE perdeu sua autonomia e se distanciou mais ainda da sua proposta inicial que era o desenvolvimento da região e diminuição das desigualdades socioeconômicas (ARAUJO, 2007; ANDRADE; NUNES, 2014; CAMPOS, J.; CAMPOS, V., 2015; FERREIRA, 2009).

A partir dos anos 1970 a maioria dos programas foram voltados para o desenvolvimento da agricultura de irrigação. Os principais programas foram: Programa de Integração Nacional (PIN); Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo a agroindústria no Norte e no Nordeste (PROTERRA -1971), posteriormente incorporado ao 1º Plano de Desenvolvimento Nacional (I PND) e ao Programa Especial para o Vale do São

Francisco (PROVALE - 1972) e Programa de desenvolvimento de áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE - 1974), que também foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento Nacional II (II PND). Já no ano de 1976, é criado o Projeto Sertanejo que tinha como incumbência tornar a economia mais fortalecida para suportar os efeitos da seca (PASSADOR, C.; PASSADOR, J., 2010).

No ano de 1978 é criada a política Nacional de Irrigação, que tinha como meta o combate à pobreza e de resistência a seca, fazendo destaque para a função social de programas de irrigação. Em 1979 é criado o Programa de Recursos hídricos no Nordeste (PROHIDRO) em cooperação com o Banco Mundial e tinha o intuito de aumentar a disponibilidade de água no nordeste através da construção de açudes públicos e privados e perfuração de poços, algum tempo, o programa passou a ser chama de PROÁGUA. No ano de 1981 é criado o Provarzeas, pela EMATER, com o objetivo de prestar assistência ao pequeno agricultor e no ano de 1984 o Ministério da Integração e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) fecham propostas com o intuito de permitir que fossem implantadas pequenas empresas nos projetos de irrigação (PASSADOR, C.; PASSADOR, J., 2010).

O Governo Federal no ano de 1986 lançou o Programa de Irrigação do Nordeste (PROINE) e diferente dos anteriores tinha metas mais ambiciosas. Seu objetivo era atingir uma área de 1 milhão de hectares num período de cinco anos com investimentos de 4,3 bilhões de dólares (PALHETA et. al., 1991). No ano de 1993 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulga o mapa da fome, onde constava que trinta e dois milhões de brasileiros, uma população equivalente a da Argentina enfrentavam problemas da fome, a incidência dessa população estava na região norte e nordeste (IPEA,1993), após a divulgação existiu uma pressão popular por parte do movimento Ação da Cidadania Contra a Fome, Miséria e pela Vida, foi então que foi criado o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) que coordenou o programa de Distribuição Emergencial de Alimentos (PRODEA) que terminou se transformando em 2001 no Programa Bolsa rende e posteriormente em 2004 no bolsa família (PASSADOR, C.; PASSADOR, J., 2010).

Em 1998 é criado o Programa Federal de Combate aos Efeitos da Seca sob a coordenação da SUDENE. Neste mesmo ano o Tribunal de Contas da União (TCU) passou a auditar os programas sociais e publicar seus resultados. Foram auditados os programas Nordeste I, Proágua e dessalinização água boa. No ano de 1999 a SUDENE, Superintendência da Amazônia (SUDAN), CODEVASF e DNOCS foram vinculados ao Ministério da

Integração para uma melhor articulação dos projetos de irrigação (PASSADOR, C.; PASSADOR, J., 2010). No ano de 1999 é criada a ONG Articulação do Semiárido (ASA) que em 2001 cria o Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido – Programa um milhão de cisternas rurais – P1MC, que por sua vez, passou a fazer parte das políticas públicas federais através do termo de parceria nº 001/2003 com vinculação ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), esse programa tem o objetivo de alcançar as famílias residentes nas áreas rurais do semiárido a partir da construção de cisternas de placas e disseminar a conscientização dos recursos hídricos (GOMES; HELLER, 2016).

Como visto até aqui, a transição do século XX para o XXI caracterizou pela predominância de políticas públicas não mais voltadas para o combate à seca, mas de convivência com o semiárido, sendo implantados programas como programas de combate à pobreza rural, agricultura familiar, créditos para agricultores, bolsas garantia safra, cisternas para captação de água da chuva (ANDRADE; NUNES, 2014). Um dos Projetos mais audaciosos que iniciou no ano de 2007 foi a transposição do Rio São Francisco com previsão para conclusão no ano de 2012 e um custo estimado de R\$ 4,6 bilhões de reais, com os atrasos o prazo foi esticado para 2015 e o saldo aumentou para R\$ 8,2 bilhões de reais (SALOMON, 2012).

O Programa Água para Todos foi criado em 2011 com o fim de universalizar o acesso a água por meio de estruturas que já vinham sendo empregadas, como a construção de cisternas para captação de água da chuva. No ano de 2012 a seca se destacou como uma das piores pela ausência de chuvas em algumas regiões do semiárido, a pior seca dos últimos 30 anos (CEPED, 2015), diante da Situação o Governo Federal se valeu de medidas estruturais e ações emergenciais, pautando-se no Programa água para todos, construção de barragens, e canais da transposição do Rio São Francisco.

O programa de formação e mobilização social para a convivência com o semiárido: Um Milhão de Cisternas Rurais – P1MC foi uma iniciativa de organizações da sociedade civil e que hoje juntamente com o Governo Federal tem o objetivo de construir cisternas em placa para o aproveitamento de água da chuva na região semiárida brasileira de forma a viabilizar o acesso a água a essa população. No ano de 1993 na cidade do Recife – PE, foi realizada a III Conferência das Partes da Convenção de Combate à Desertificação das Nações Unidas, em paralelo com esta, algumas organizações da sociedade civil se reuniram para discutir acerca da realidade do semiárido, surgindo nessa ocasião uma rede de entidades ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro (LUNA, 2011). O P1MC é fruto da consolidação de diversos setores

da sociedade de uma proposta de convivência com o semiárido e de uma política de contradição com as demais que vinham sendo empregadas na região voltadas ao combate à seca (ASSIS, 2012).

Assim, o PIMC por se apresentar como uma política promissora para a convivência com o semiárido se originando de um processo contraposto das decadentes práticas sócias de abastecimento de água no sertão, englobando a mobilização da sociedade, a participação e formação dessas pessoas para a convivência nos períodos de escassez hídrica (GOMES, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aplicação do Método de análise de Conteúdo de Bardin

O método de análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2010), compreendeu as seguintes fases para a condução: “a) organização da análise; b) Codificação e Categorização e c) Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados”.

A fase de pré-análise é destinada a organização do material, tornando as ideias operacionalizadas, nesta etapa foram feitas leituras do material bruto, para saber o que seria analisado, a partir de então foram formulados os objetivos que se pretendiam analisar, seguido de um recorte no texto dos documentos que serviriam de base para a pesquisa.

Com o intuito de responder os objetivos que está pesquisa se propôs, os dados coletados foram analisados através da análise categorial proposta por Bardin (2010), que consiste no desmembramento do texto em categorias, ainda de acordo com o autor, tal análise possibilita na pesquisa qualitativa uma melhor alternativa quando se quer estudar valores e opiniões.

A formação das categorias passou pelas seguintes etapas, após a leitura do material bruto foi feita uma codificação, está se deu a partir da repetição das palavras presentes nos discursos dos entrevistados, que juntamente com a observação *in locu*, pode-se formar unidades de registros, para se efetuar a categorização progressiva.

SÍNTESE DA FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS

| Categoria inicial | Categoria intermediária | Categoria final |
|--|-------------------------|-----------------|
| Escassez de água | | |
| Políticas Públicas de água | | |
| Política Nacional de Recursos Hídricos | | |
| Importância da água | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | I. Cumprimento da Lei | I – Ausência de aplicação de lei e norma municipal para a Gestão e controle ambiental. | |
| Demandas de água | II. Aspectos ambientais | | |
| Gerenciamento dos Recursos Hídricos | | | |
| Impacto ambiental | | | |
| Geração de resíduos sólidos | | | |
| Conflitos em torno do acesso a água | | | |
| Programa um milhão de Cisternas rurais | III – P1MC | II – Os aspectos socioeconômicos e ambientais | |
| Captação de água da chuva | | | |
| Qualidade de vida | | | |
| Atuação municipal | IV. Gestão Municipal da Água | | |
| Norma municipal de águas | | | |
| Programa de gerenciamento de recursos hídricos no município | | | |
| Cumprimento da Política Nacional de Recursos Hídricos pelo município | | | |
| Usos da água da cisterna | V. Qualidade de vida dos beneficiários | | III – Consequências na qualidade de vida dos beneficiários |
| Desinfecção da água | | | |
| Zona rural | | | |
| Formas de acesso a água | | | |
| Tempo gasto até a fonte de água | | | |
| Tempo de residência na zona rural | | | |
| Problema da falta de água | | | |
| Período de estiagem | | | |
| Característica socioeconômica dos beneficiários | VI. Aspectos Socioeconômicos | | |
| Grau de escolaridade | | | |
| Tratamento dos resíduos sólidos na zona rural | VII. Gestão de resíduos sólidos | | |
| Geração de resíduos com a construção das cisternas | | | |

Fonte: Elaboração própria (2019).

A partir da formação das categorias finais foi feita a inferência, a partir de então, observou-se que há uma ausência aplicação de Lei e norma municipal para a Gestão e controle ambiental, a exemplo da Política Nacional de Recursos Hídricos de acordo com os dados coletados unto ao poder público municipal, quanto aos aspectos socioeconômicos, observou-se que a política proporcionou a democratização do acesso a água e promoveu

inclusão social, conforme dados buscados junto aos beneficiários da política P1MC, no que diz respeito as consequências na qualidade de vida dos beneficiários, a política em questão alcançou seu objetivo, uma vez que melhorou o acesso a água, trazendo água de qualidade e suficiente para um longo período de estiagem, conforme discurso coletado junto aos atores sociais, beneficiários e poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo foi alcançado através da aplicação do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010) que, a partir de uma codificação e categorização de todo o material bruto coletado ao longo da pesquisa, do referencial teórico e do instrumento de coleta de dados, neste caso os formulários de entrevista semiestruturados e observação *in locu*, que foi iniciado na terceira etapa da análise dos resultados.

As consequências na qualidade de vida dos beneficiários do P1MC no município de São José do Egito – PE foram positivas, uma vez que, o programa proporcionou a estes usuários, um mecanismo de captação de água da chuva para se conviver nos períodos de estiagem, trouxe a ideia de gerenciamento dessa água a partir da capacitação oferecida pelo programa, uma vez que esta água é utilizada apenas para beber e cozinhar, sendo de boa qualidade, conforme dados colhidos dos beneficiários e suficiente para um período de seca de aproximadamente um ano, diminuiu o tempo gasto até a fonte de água, pois as cisternas são construídas nos quintais das residências, ausência de doenças de veiculação hídrica e proporcionou a democratização do acesso a água, promovendo inclusão social.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. A. A. et al. XVIII Encontro Nacional de Perfuradores, 2012, Poços. **Ações da Agência Pernambucana de Águas e Clima (APAC) na Gestão das Águas Subterrâneas voltada para a Outorga no Estado de Pernambuco.** XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS VII FENÁGUA - Feira Nacional da Água, Poços, 2012.

ANDRADE, J. A.; NUNES, M. A. Acesso à água no Semiárido Brasileiro: uma análise das políticas públicas implementadas na região. **Revista Espinhaço**, Minas Gerais, v. 3, n. 2, p. 28-39, out. 2014.

ARAÚJO, V. M. **Programas, Projetos, Ações Públicas e Gestão das águas no Semi-árido: Uma avaliação em Januária- MG.** 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL, **Lei 9.433 de janeiro de 1997, institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19433.htm. Acesso em: 19 de abril de 2018.

CAMPOS, J. N. B; CAMPOS, V. R. A formação dos conhecimentos em recursos hídricos e aplicações em tomadas de decisões. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 179-194, mai /ago. 2015.

CEPED. Universidade Federal de Santa Catarina. **1583/2012 Histórico de secas no nordeste do Brasil**, 2015. Disponível em: <http://www.ceped.ufsc.br/historico-de-secas-no-nordeste-do-brasil/>. Acesso em: 19 de abril de 2018.

DE PAULA, E.M.S; SILVA, E. V; GORAYEB, A. A Percepção Ambiental e Dinâmica Geocológica: Premissas para o Planejamento e Gestão Ambiental. **Revista Soc. & Nat.** Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 511-518, set/dez. 2014.

FERREIRA, I. A. R. **Água e Política no Sertão: Desafios ao programa um milhão de cisternas.** 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília, Brasília –BR, 2009.

GARCIA, A. T. A implementação de políticas públicas de ambiente – O caso da qualidade da água para consumo, **Análise Social**, p. 211, 2014.

GOMES, U.A.F.; HELLER, L.; PENA, J.L. A national program for large scale rainwater harvesting: an individual or public responsibility? **Water Resources Management**, Springer, v. 26, n. 9, p. 2703-2714, Julho. 2012.

GOMES, U.A.F; HELLER, L. Acesso à água proporcionado pelo Programa de Formação e Mobilização Social para Convivência com o Semiárido: Um Milhão de Cisternas Rurais: combate à seca ou ruptura da vulnerabilidade? **R. Eng Sanit Ambient**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 623-633, jul/set. 2016

GIL, A, C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Documento de Política Nº 14. **O Mapa da Fome:** Subsídios à Formulação de uma Política de Segurança Alimentar - Anna Maria T.M. Peliano, coord. março de 1993.

LUNA, C.F. **Avaliação do impacto do Programa Um Milhão de Cisternas Rurais (P1MC) na saúde: ocorrência de diarreia no Agreste Central de Pernambuco.** 2011. 207

f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) — Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz. Recife – PE, 2011.

MARTINS, R. X. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos** / Ronei Ximenes Martins. – Lavras: UFLA, 2013.

MINAYIO, C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PASSADOR, C. S; PASSADOR, J. L. Apontamentos sobre as políticas públicas de combate à seca no Brasil: Cisternas e Cidadania? **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo, v. 15, n. 56, p. 65-86, jan/jul. 2010.

PALHETA, I. G. V. et al. As Políticas de Irrigação no Nordeste: uma análise Crítica. RDG - **Revista do Departamento de Geografia USP**. São Paulo, v.5, p. 39-46, 1991.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico recurso eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBOUÇAS, A. C. Água na Região Nordeste: desperdício e escassez. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 11, n. 29, p. 127-154, jan./ abr. 1997.

SALOMON, M. **Custo da transposição do São Francisco aumenta 71 % e vai superar R\$ 8 bilhões**. Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br>> Acesso em: 13 de abril de 2018.

CONFLITOS DE UMA MORADA EM UNIDADE DE CONSERVAÇÃO: Refletindo sobre as residências nas áreas protegidas do Jacarapé em João Pessoa, PB.

Tereza Cristina Araújo de Oliveira¹

Rogério dos Santos Ferreira²

RESUMO

Esta pesquisa visa conduzir a discussão dos conflitos socioambientais que ganha cenário a cada dia, por sua importância frente tanto ao direito constitucional a moradia, quanto a necessidade em valorizar a cultura humana como capaz de conviver harmoniosamente com recursos naturais, mesmo sendo estes com extrema necessidade de preservação. Os autores analisam os conflitos envolvendo a Comunidade da Praia do Jacarapé residente as margens do manguezal do Jacarapé, mais especificamente transformada em área protegida de proteção integral seguida e sobrepostamente como Parque Estadual e mais recentemente de uso sustentável como Área de Proteção Ambiental, com o fim de Desenvolvimento Sustentável., fazendo o uso da pesquisa-ação, onde busca estabelecer um processo de prática reflexiva com ênfase no social. Usou-se a metodologia de pesquisa-ação, na perspectiva de estabelecer um processo de prática reflexiva com ênfase no social, buscando investigar todo o funcionamento, construção e resultado daquilo que se busca descrever. Após uma breve descrição do local e dos principais autores envolvidos na comunidade na esfera: federal, estadual, municipal, local, socioambientais e parcerias. Conclui-se que a população local tem resistido e buscado um processo participativo de discussão acerca da inclusão social quanto à garantia da sustentabilidade ambiental.

Palavras-chave: Conflito, Moradia, Unidade de Conservação, Jacarapé.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca empreender uma reflexão a respeito do empasse estabelecido entre os direitos fundamentais de moradia e a necessidade expressa do direito a preservação do meio ambiente. Existindo propriedade em áreas de preservação ambiental ou em ambiente mais restritivo de Unidades de Conservação, as moradias mesmo sendo alicerce reconhecido legalmente como da ordem econômica constitucional, estas imediatamente a criação de uma Unidade de Conservação, passa a descumprir com sua função social. instituto incipiente para sua garantia constitucional, quando se sobrepõe ao direito ao meio ambiente. No caso da

¹ Mestra em Educação e Professora da Educação Básica
Email: tcris68@gmail.com

² Doutorando Geografia UFPB
Email: rogerioferreira.ambiental@live.com

Comunidade da Praia do Jacarapé, com existência anterior a criação de todas as Unidades de Conservação hoje existente no local, não teve a função social da propriedade considerada, mesmo à luz da Constituição de 1988 e do Código Civil de 2002, quando descrevem diretrizes e formas do Estado conduzir a intervenção no direito de propriedade, assim como a própria Lei Federal 9.9985/2000 do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC, visando esta última a defender os recursos naturais.

Esta pesquisa visa colocar em evidência uma luta discursiva que ganha cenário a cada dia, por sua importância frente tanto ao direito constitucional a moradia, quanto a necessidade em valorizar a cultura humana como capaz de conviver harmoniosamente com recursos naturais, mesmo sendo estes com extrema necessidade de preservação. Sendo o caso de moradores cujo valor de existência, em sua complexidade ou sobrevida natural, extrai valores ou bens de consumo da natureza protegida. Sendo necessário buscar uma mesma compreensão acerca das considerações de justiça dentro das questões ambiental e ecológica, ou das defesas dicotômicas preservacionistas e socioambientalistas em voga.

O objetivo é buscará demonstrar que existem, a partir de modernas abordagens complementares, ou formas de leitura da realidade sociocultural existente, caminhos de compreensão destes processos de busca por justiça. Alinhando a justiça ambiental e a ecológica em busca de um parecer sobre como conviver harmonicamente em áreas protegidas, e mesmo dentro de Unidades de Conservação, sendo o caso da Comunidade da Praia do Jacarapé, residente as margens do manguezal do Jacarapé, transformada em área protegida de proteção integral seguida e sobrepostamente como Parque Estadual e mais recentemente de uso sustentável como Área de Proteção Ambiental, com o fim de Desenvolvimento Sustentável. Sendo relevante a necessidade de destacar o direito de escuta prévia daqueles que teriam suas vidas diretamente afetadas com a criação de uma Unidade de Conservação em seu lugar de morada. Não sendo feito, tal escuta ou audiência pública discursiva pelo órgão criados das áreas protegidas encontradas no local.

Sendo empregada para esta pesquisa, a prática da pesquisa-ação, pelo envolvimento direto daqueles que pesquisam, no ambiente pesquisado. Sendo utilizado tanto a observação de campo, quanto reuniões participativas, cursos e oficinas, assim como atividades de educação e pesquisa ambiental. Buscando nas parcerias com entidades de ensino e pesquisa, assim como, bibliografias sobre o tema, o aporte científico necessário ao estabelecimento de um diálogo escrito acadêmico.

A proposta é atender uma necessidade posta pela preservação da natureza em seu estado natural, mesmo que inexistente, e a política pública legal e estabelecida do direito à moradia almejado e alcançado tanto no tempo de permanência, quanto no próprio reconhecimento deste fato pelos serviços públicos assistidos como água, luz, ônibus, asfalto e outros direitos adquiridos.

Neste sentido é que se busca apresentar esta discussão em torno dos direitos humanos em favor do ambiente natural desconhecido ao estabelecer uma Unidade de Conservação sem a ouvidoria ou escuta amistosa daqueles que já residiam no local.

METODOLOGIA

Fazer uso da pesquisa-ação é buscar uma metodologia que não somente está bastante arraigada em projetos de pesquisa educacional como também em pesquisas sociais, e desta feita sendo introduzida nas pesquisas socioambientais por sua natureza participativa (THIOLLENT 2002, VAZQUEZ e TONUZ, 2006). Produzindo, com isto, condições ampliadas ou abrangentes para compor ação ou mesmo transformação de situações dentro da própria vida no local vista como necessária de acomodação, mudança ou adaptação.

A pesquisa-ação se inicia quando existe a caracterização dos colaboradores a forma de negociação daquilo que se pretende entre os especialistas, práticos e integrantes da pesquisa (KEMMIS E MC TAGGART, 1988; ELIA e SAMPAIO, 2001). Tendo, neste caso, a preocupação e o cuidado expresso pela metodologia em destaque de controlar a tensão entre os seus componentes, no sentido do equilíbrio e hierarquia das falas entre os todos envolvidos. Ampliando o entendimento do conceito de pesquisa-ação como procura definir Kemmis e MC Taggart, 1988, a partir das seguintes palavras:

"Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa..." (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

A pesquisa-ação busca estabelecer um processo de prática reflexiva com ênfase no social, buscando investigar todo o processo de funcionamento, construção e resultado daquilo que se busca descrever. De acordo com Elliot (1997, p.17), por ser um processo que se

modifica continuamente em formato aparente de espirais, a pesquisa-ação busca chegar a um resultado de reflexão e ação a a partir da figura abaixo:

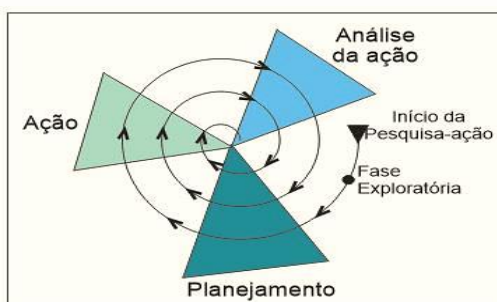


Figura 01: Ciclo Pesquisa-Ação. Fonte: *researchgate.net* 2005

Na prática este espiral tem como rotina apresentada: (i) Esclarecer e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático o qual se busca melhorar ou resolver; (ii) Formular uma estratégia de ação; (iii) Por em prática estas estratégias e avaliar concomitante sua eficiência; (iv) Ampliar a compreensão da nova situação alcançada e; (v) Seguir no mesmo procedimento com vistas a uma nova situação prática.

A pesquisa-ação, neste caso, se faz ser aplicada aqui por três principais razões a saber: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. No caso do objeto pesquisado, a comunidade do Jacarapé residente em uma área de preservação sob jurisdição do Sistema de Unidades de Conservação da Natureza, esta prática passa a ser vista como mais adequada.

DESENVOLVIMENTO

A comunidade de Jacarapé, objeto deste artigo, é uma Área de Preservação Ambiental – APP. E hoje Unidade de Conservação de Proteção Integral (Decreto Lei Estadual 23.836/2002) denominada Parque Estadual do Jacarapé. Com criação efetivada sem a devida consulta pública local, conforme Lei Federal 9.985 de 2000 do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, e posteriormente sendo sobrepostos esta Unidade de Conservação, pelo Parque Estadual Trilhas, através do Decreto Estadual 37.653/2017, continuando sem a devida conversa prévia com os moradores existentes, pelo exposto tanto no Artigo 22 da Lei do SNUC, quanto no seu Artigo 5º do Decreto 4.340/2002 que regulamenta a Lei do SNUC.

“A consulta pública para a criação de Unidade de Conservação tem a finalidade de subsidiar a definição da localização, da

dimensão e dos limites mais adequados para a Unidade.”
(Decreto 4.340/2002)

Para Diegues (2005), no Livro *O Nosso Lugar Virou Parque*, ele discute que “*Nesse sentido, há necessidade de se começar a fazer no Brasil, de forma sistemática, a história ecológica não somente em nível nacional, mas também regional e até local*”. Essa história ecológica, de acordo com Worster (1988), ela necessita ser contada também a partir dos ciclos económicos, mas principalmente vendo a história das relações complexas, materiais e simbólicas produzidas pelo homem em contato com natureza.

Para José Afonso da Silva (2000), reconhecer os direitos de uso e ocupação, caracteriza-se como um reconhecimento do processo histórico de dividir a sociedade entre proprietários e não proprietários e na atualidade entre Estado e invasores, quando se trata de áreas delimitadas como protegidas.

Para Goulart e Fernandes (2012) existe o conceito de direito de propriedade com urgente necessidade de ser visitada para fins de discussão neste sentido. Sendo este conceito dividido por critérios: (i) sintético; (ii) analítico e; (iii) descritivo.

- i. Sintetico - Submissão de uma coisa, em todas as suas relações, a uma pessoa.
- ii. Analitica - Direito de usar, fruir e dispor de um bem e de reavê-lo de quem injustamente o possui.
- iii. Descritiva - Direito complexo, absoluto, perpétuo e exclusivo, pelo qual uma coisa fica submetida à vontade de uma pessoa, com as limitações da lei.

Para Farias e Resenvald (2012) quando discute o direito fundamental da propriedade, destaca que é a “garantia da autonomia do ser humano e no desenvolvimento de sua personalidade”, quando “os direitos reais são outorgados a uma pessoa para a realização pessoal da posição de vantagem que exerce sobre a coisa”. (apud GOULART e FERNANDES, 2012, p. 126).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A comunidade de Jacarapé teve seu início em meados da década de 30 com a colônia de readaptação agrícola de Mangabeira. O local ficou conhecido como sítio Jacarapé, para onde os detentos eram levados com o fim de realizar trabalhos agrícolas. Posteriormente, trabalhadores da Secretaria da Agricultura da Paraíba, na década de 1960, foram contemplado

com “pedaços de terra” para beneficiá-los com o trabalho rural. Cerca de 40% deste primeiros proprietários ainda permanecem no local.

Uma segunda ocupação ocorreu na década de 90, com os pescadores, hoje moradores, que pescavam na região e passaram a fixar residência devido as dificuldade no deslocamento urbano para exercer a atividade da pesca. Onde além da dificuldade da distância, ainda somava a dificuldade de transportar os apetrechos da pesca: como redes, cordas, paus, arpões e varas longas. A solução encontrada por alguns foi de fazerem as caixas para guardar seus materiais de trabalho na pesca (BAEZ, 2016; ARAÚJO, 2017).

Estando os moradores desta localidade, residindo em ambiente decretado como de Proteção Integral, sem que houvesse acordo ou diálogo prévio para uso e ocupação ou conformização com a recente Lei de proteção posta para o local. Procurando os moradores, por conta própria, e na ausência de um diálogo participativo, alimentar o princípio da sustentabilidade e resistência na ocupação histórica tradicional do local. Sendo base, o entendimento de uma luta constante por reconhecimento.

A comunidade de Jacarapé

Habitada por uma população ligada à ancestralidade das famílias pesqueiras, com o sentimento de pertencimento para com a comunidade, apesar da jovialidade da ocupação (BAEZ, 2016). Por relações de parceria na pesca, por ações de fiscalização, proteção em relação à natureza primitiva do local. Atualmente o debate sobre o conceito de natureza, cultura e práticas sociais tradicionais é vista por alguns pesquisadores, como valiosas formas de manejo dos recursos naturais nas Zonas Costeiras, Cunha (2013, p. 28), “[...] o conhecimento tradicional não é algo que simplesmente se transmite de geração para geração. [...] é importante que os cientistas conheçam o que se faz nas comunidades tradicionais, e que os povos tradicionais também conheçam o que se faz nos laboratórios científicos.

Em 2002, a comunidade de Jacarapé passou a ser Unidade de Conservação de Proteção Integral, sendo criado o Parque Estadual do Jacarapé, e sobreposta em 2017 pelo Parque Estadual das Trilhas Cinco Rios, todos por Decretos Estaduais, sendo criado a Área de Proteção Ambiental Naufrágio Queimado, implantada pelo Decreto Estadual nº 38.931, de 28 de dezembro de 2018, com características de restrição à exploração humana. E mais recentemente a Área de Proteção Ambiental do Jacarapé Lei 11.422/2019.

Principais atores da Comunidade de Jacarapé

O espaço sociogeográfico da Comunidade de Jacarapé é construído por diversos atores, presentes fisicamente ou não, tanto embutido na sociedade como no setor público

estatal e público não estatal, que aqui são apresentados, de maneira sucinta, em seus respectivos espaços.

Esfera Federal

O Governo Federal faz-se representar na região, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, Marinha do Brasil e a Superintendência do Patrimônio da União – SPU. Estes órgãos são responsáveis pela fiscalização e o patrulhamento costeiro. A atuação do IBAMA junto à Comunidade reflete um conflito existente desde o ano de 2004 que a instituição pediu a demolição das casas, sob a alegação de que a área ocupada pertencia a União e os moradores não tinham licença para ocupar o lugar. Essa postura reflete o conflito existente entre os preservacionistas e socioambientalistas, já presente no processo de promulgação da Lei nº 9.885/00 que institui o Sistema nacional de Unidades de Conservação – SNUC. No Art. 42, busca repelir a presença humana em Unidades de Proteção Integral, por outro lado, permite a presença das populações locais, consideradas como tradicionais.

“Art. 42. As populações tradicionais residentes em unidade de conservação nas quais sua permanência não seja permitida serão indenizadas ou compensadas pelas benfeitorias existentes e devidamente realocadas pelo Poder Público, em local e condições acordados entre as partes.”

A obrigatoriedade de tal procedimento consta no Artigo 22, segundo e terceiro parágrafos, que tratam, justamente, dos procedimentos obrigatórios que devem constar nos processos de criação, implantação de UCs, sobretudo em áreas onde exista população local ou tradicional:

“§2º A criação de uma unidade de conservação deve ser precedida de estudos técnicos e de consulta pública que permitam identificar a localização, a dimensão e os limites mais adequados para a unidade, conforme se dispuser em regulamento.

§3º No processo de consulta de que trata o §2º, o Poder Público é obrigado a fornecer informações adequadas e inteligíveis à população local e a outras partes interessadas.”

Evidentemente que estas considerações presentes na Lei nem sempre são respeitadas, pois as UCs nascem muitas vezes de processos pleno de defeitos técnicos, sem atentar para a história do local, suas características gerais e a presença humana (LEUZINGER, 2007).

No entanto, a Comunidade tem desenvolvido atividades dentro de um Projeto de Educação Ambiental na perspectiva socioambiental, onde o IBAMA tem sido parceiros em algumas ações neste último biênio.

Esfera Estadual

O Governo Estadual faz-se representar na Comunidade pela Superintendência da Administração do Meio Ambiente – SUDEMA, o Batalhão da Polícia Ambiental – BPAmb e Secretaria Estadual de Meio Ambiente, sendo o primeiro órgão mais atuante na região. Apesar de muitos dos técnicos do órgão defender o entendimento socioambientalistas de que os moradores de Jacarapé devem continuar ali, outros tantos compartilham do ideal preservacionista. Além do que o gestor da SUDEMA muda a cada novo governo, isto é, os moradores da Comunidade de Jacarapé, através de seus representantes procuram a cada novo Superintendente que é empossado para a pasta de gerir a SUDEMA, apresentar a comunidade e sensibilizá-lo para as tensões da Comunidade.

Esfera do Município

A Prefeitura Municipal de João Pessoa, no Código de Postura do Município, Seção III, Da Zona Especial de Preservação, especifica as áreas de preservação, na mesma seção diz que impõe normas específicas e direcionamento para o uso e ocupação do solo, como também diz que segue na forma da Lei Federal e Estadual. Na Comunidade é representada pela Secretaria do Meio Ambiente do Município, a Autarquia Especial Municipal de Limpeza Urbana – ENLUR e a Guarda Municipal, com o Núcleo de Educação Ambiental – GMNEA. Tanto a ENLUR como o GMNEA tem sido muito presente nas atividades sócio ambiental desenvolvido pela comunidade.

Esfera local

A esfera local é formada pelos diversos tipos de moradores da Comunidade e suas organizações ou movimentos, mas também por aqueles que frequentam a Praia com certa constância e, por isso, conservam boas relações com os moradores permanentes e se envolvem em suas lutas e mobilizações.

A Associação da Praia de Jacarapé

A Associação de Sustentabilidade dos Pescadores, Ambientalistas e Moradores da Praia de Jacarapé, existe há vinte anos, representa um dos atores mais ativos no processo de

garantia da manutenção da habitabilidade por sua população. Defendem a tese de que jamais podem ser acusados de degradar o ambiente em que residem e os biomas existentes, ao contrário argumentam com registro trabalho de Educação Ambiental que desenvolvem pontualmente, tanto na preservação como na fiscalização, ora com parceria dos órgãos ambientais de fiscalização, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Instituto Federal da Paraíba - IFPB, ora com permissão dos mesmos. Nos estudos de Baez (2016, p. 104) afirma que os pescadores da comunidade enfrentam um panorama tenso de conflitos e lutas socioambientais, que repercutiu claramente na reorganização de uma identidade coletiva mais engajada.

A população de Jacarapé é formada basicamente por dois grupos: I) os pescadores; II) funcionários públicos, comerciantes, agricultores, trabalhadores de serviços, da construção civil, aposentados e desempregados. Totalizam 88 (oitenta e oito) famílias. Os que ocupam outras atividades profissionais nos horários livres é praticada a pesca artesanal.

Entre estes moradores existem os que residem na Praia de Jacarapé com residência fixa no local e os residentes secundários. São pescadores e outros agentes, que em conjunto configuram uma identidade pesqueira ao bairro, dado a ancestralidade cultural da pesca herdada por seus familiares (ARAÚJO, 2017).

Esfera Socioambiental e Parceria

Formada por Professores da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, professores do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, 8º Grupo de Escoteiro do Mar Tenente Lucena, Organizações Não Governamentais e parceiros ambientalistas identificados com a causa.

O trabalho e parceria têm acontecido em função da questão ambiental, assim como a com formação na perspectiva de qualificação da comunidade para atender ao potencial turístico. Ou seja, como se pode notar o mesmo ator pode estar em um ambiente ou outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, tem-se um cenário bastante peculiar na Comunidade de Jacarapé, que implica diversas interações e conflitos em uma dimensão mais restrita. A cena principal, aparentemente, fica caracterizada por duas posições polarizadas: conservação das UC, com expulsão da população local e a resistência dos moradores por mudança da natureza da UC com manutenção da população local.

No entanto, a população local tem buscado por meio de um processo participativo de discussão (poder público, ONGs, pesquisadores e ambientalistas) uma solução que atenta tanto à preocupação com a inclusão social quanto à garantia da sustentabilidade ambiental. Neste caso, têm sido realizados debates à recategorização da, no processo de alteração da classificação da UC, da faixa onde existe as moradias da população local como um espaço da Área de Proteção Ambiental (APA) de Jacarapé.

A perspectiva dos moradores da Comunidade de Jacarapé é que o debate em torno da reclassificação da UC envolvendo os atores mais influentes nos conflitos socioambientais observados na área aponte para a busca de uma solução harmônica e negociada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. X. **Comunidades tradicionais de pesca artesanal marinha na Paraíba: realidade e desafios**. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

BAEZ, G.C.O. **Mestres, territórios e identidades pesqueiras em João Pessoa: etnografia dos sistemas culturais da pesca artesanal nos bairros da Penha e Jacarapé**. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal Da Paraíba, Campina Grande, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. Lei Federal Nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/legislacao/areas-protegidas/download=1206...> Acesso em: 17/08/2019

BRASIL. Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002. **Código Civil**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 11 jan. 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002. Acesso em: 17/08/2019.

CUNHA, DE Lima Helena de Oliveira. **Saberes patrimoniais pesqueiros**. In: *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Editora UFPR. n. 7. P. 69-76, jan./jun.2004.

DIEGUES, A. Carlos e NOGARA, Paulo. **Nosso Lugar Virou Parque**. Estudo Socioambiental do Saco de Mamanguá, Parati, Rio de Janeiro. São Paulo, NUPAUB – USP, 2005.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de Direito Civil: direito das famílias**. 4. ed. Salvador: Editora JusPODIVM. 2012b.

GRABNER, Maria Luiza (coord.), **Territórios de Povos e Comunidades Tradicionais e as Unidades de Conservação de Proteção Integral. Alternativas para o Asseguramento de Direitos Socioambientais**. Ministério Público Federal, 6ª Câmara de Coordenação e Revisão. Brasília, 2014.

LEUZINGER, M.D. Código florestal: problemas e soluções. In: CONCEIÇÃO, M.C.F. (Coord.). **Os quarenta anos do Código Florestal Brasileiro**. Rio de Janeiro: EMERJ, p.151-197. 2007.

KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248

SILVA, José Afonso da. **Direito ambiental constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

A DIVERSIDADE FUNCIONAL E NOVOS PARÂMETROS PARA O ACOLHIMENTO DA DEFICIÊNCIA: MODELO MÉDICO, SOCIAL E PÓS-SOCIAL

José Diogo Alencar Martins¹

RESUMO

O presente artigo se estrutura através do método dedutivo e o método científico utilizado será o histórico, buscando-se analisar as principais nuances do acolhimento da pessoa com deficiência, bem como fazer uma abordagem sobre os modelos médico e social de deficiência. A deficiência é compreendida, ainda, como um fato de má sorte pessoal e, do ponto de vista social e político, os deficientes são vistos como minoria. Nesse aspecto, necessário se faz passar por um estudo voltado para políticas públicas de fomento a inclusão das pessoas com deficiência, nas mais diversas áreas da sociedade, como mercado de trabalho, ensino, saúde e acessibilidade.

Palavras-chave: Diversidade Funcional. Deficiência. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A proteção jurídica de pessoas com deficiência é uma preocupação latente no Brasil, diversos diplomas legais abordam com propriedade tal tema, a Constituição Federal de 1988, o Código Civil e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Todos esses aparatos legais visam gerar proteção e trazer sempre os direitos que as pessoas com deficiência têm e que muitas vezes são negados, ou por falta de conhecimento dessas próprias pessoas ou por falta de Políticas Públicas governamentais que insiram os indivíduos nessa situação no meio social do qual elas nunca deveriam ter sido excluídos.

A experiência da deficiência faz parte da vida de pessoas que têm doença, lesão ou limitação corporal. A deficiência é compreendida, ainda, como um fato de má sorte pessoal e, do ponto de vista social e político, os deficientes são vistos como minoria.

Inicialmente, discute-se a tutela das pessoas com deficiência, trazendo uma evolução histórica de como esses indivíduos eram tratados nos primórdios até os dias atuais, necessariamente, traz-se a baila os modelos de deficiência, partindo desde o modelo da prescindência, onde a deficiência era baseada numa noção de um pecado ou castigo, passando

¹ Mestrando em Direito e Desenvolvimento Sociopolítico Sustentável pela UNIPÊ; Especialista em Direito do Trabalho pela UNINTER; Professor Universitário na UNESC FACULDADES; Advogado; Email: diogomartins.adv@gmail.com.

pelo modelo biomédico, já no século XX, onde a deficiência seria mais uma disfunção física e psíquica, como o modelo social de deficiência, onde a deficiência perpassa mais por uma problema de incapacidade da sociedade atender e receber os anseios e peculiaridades dessas pessoas, do que propriamente ser uma questão de ordem médica, por fim o modelo pós-social.

Segundo, aborda-se a temática das Políticas Públicas, nesse diapasão aborda-se os Direitos Sociais necessários para fomentar a inclusão das pessoas com deficiência, perpassando por toda uma evolução desses direitos. Portanto, com a real efetivação dessas políticas, ou seja, com a efetivação dos Direitos Sociais, naturalmente as barreiras cotidianas que essas pessoas enfrentam serão diminuídas consideravelmente.

Sabe-se que Políticas Públicas são sempre os mecanismos de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, no meio estudantil, no meio social, etc. Nesse diapasão, necessário se faz abordar quais os meios capazes para se chegar a tal fim.

METODOLOGIA

Assim, a metodologia utilizada será de base teórica, extraída da análise de livros e artigos específicos sobre o tema, oportunidade em que adotara a pesquisa descritiva, expondo os posicionamentos doutrinários a respeito da temática.

Ademais, por meio de uma pesquisa bibliográfica, será examinado como as pessoas com o transtorno do espectro autista tomam suas decisões, se realmente existe a necessidade de intervenção de outras pessoas nessa tomada de decisão, bem como discorrer sobre os níveis de autismo caracterizado pelos doutrinadores especialistas no tema.

Nesse sentido, realizar-se-á a investigação com base em livros, revistas periódicas e artigos publicados em sites disponíveis na rede mundial de computadores, dos quais se extraíram as teses da maioria dos doutrinadores sobre o problema em tela.

Adotar-se-á como procedimentos de abordagem do estudo em destaque, o método dedutivo que, na inteligência de Rodrigues (2007), nada mais é que examinar, mediante raciocínio lógico, as soluções particulares adotadas para um dado problema, a partir de premissas gerais, admitidas como verdadeiras. Enquanto o método científico será o histórico.

A pesquisa classificar-se como qualitativa, pois, na docência de Rodrigues (2007), este tipo de investigação é caracterizada por uma abordagem analítica e comparativa dos fatos,

dados ou teorias sobre o problema, onde o pesquisador busca descrevê-los e interpretá-los, sem a necessidade de mensurações ou de procedimentos estatísticos.

BREVE HISTÓRICO DA TUTELA DE PROTEÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Inicialmente, convém trazer o conceito de deficiência, que se diga não é um conceito fácil, tendo em vista abarcar nuances de várias áreas do conhecimento, notadamente direito e medicina.

Assim sendo, o Art. 1 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York 2007, determina que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Nesse diapasão, após o esclarecimento do que é considerada pessoa com deficiência, nesse caso, deve-se atentar para os termos utilizados no conceito, tendo como o principal deles a expressão “impedimentos por longo prazo”, e nessa seara, só se considerará deficiente a pessoa que não puder, efetivamente, participar da vida em sociedade em pé de igualdade com as demais pessoas.

Em relação à deficiência vários modelos ao longo do tempo foram sendo desenvolvidos, desde o modelo da prescindência até o modelo pós-social de deficiência, portanto, necessário ser faz, passar por cada um deles, para se ter uma melhor compreensão dessa discussão que envolve tal temática.

O primeiro modelo, conhecido como modelo da prescindência, surgiu na Antiguidade Clássica e na Idade Média, FERRAZ E LEITE (2015, pág. 94), descrevem como:

Baseada na noção de que uma pessoa com limitação funcional seria absolutamente desimportante, desnecessária, a partir de explicações díspares como “ser fruto da ira dos deuses”, “resultado de pecado cometido pelos pais”, “obra do diabo”, etc. Este modelo, que ficou conhecido como de prescindência, pautava-se na ideia de que, por nada terem a contribuir, a sociedade poderiam prescindir de tais pessoas, através de práticas eugênicas (como o infanticídio) ou de

isolamento social, relegando-se aos espaços destinados aos pobres e aos marginalizados.

Na Grécia antiga, mais especificamente em Esparta, as pessoas eram preparadas para a guerra. As crianças pertenciam ao Estado, cabendo ao Conselho de Anciãos examiná-las ao nascer: julgando-as fracas ou disformes, seriam atiradas do alto de um abismo de 2.400m de altitude, denominado *Taygetos*, para serem eliminadas (BARROS, 2008, p. 1171).

O segundo modelo mais conhecido é o modelo biomédico ou modelo reabilitador, que nos dizeres de FRANÇA (2013, pág. 60):

Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas.

Portanto, para esse modelo a deficiência era uma concepção natural do corpo com a lesão que essa pessoa era portadora, advinda de uma doença ou como menciona FERRAZ E LEITE (2015, pág 94), “no início do século XX, com o fim da primeira Guerra Mundial (que resultou em um número expressivo de pessoas feridas e mutiladas em combate), consolidou-se o modelo médico ou reabilitador, que explicava a deficiência a partir de causas científicas.”

Continuam os autores:

O conceito tradicional de deficiência foi fomentado com base nessa perspectiva, tendo sido incorporado ao direito internacional e às legislações nacionais a partir desse período. Nessa ordem de ideias, a deficiência seria oriunda das disfunções físicas e psíquicas apresentadas pelos indivíduos. Todas as limitações e privações sofridas por tais pessoas seriam de ordem estritamente médica, decorrência do fato de estarem fora dos padrões considerados normais. As desigualdades sociais e econômicas, bem como a exclusão da cidadania, seriam fruto tão somente desses fatores biomédicos.

Visualiza-se claramente que para esse modelo a deficiência seria um problema individual, originado de uma disfunção física ou psíquica do próprio indivíduo, essa ideia fazia com que aflorasse ainda mais as desigualdades que essas pessoas já enfrentavam, como

de locomoção, de inserção no mercado de trabalho, e por que não dizer, de aceitação perante a sociedade.

Por outro lado, a deficiência, em seu conceito social, somente emerge na relação entre a limitação funcional e o meio ambiente, consistindo na interação de tais atributos com barreiras existentes no meio social, sendo fruto da exclusão social e econômica imputada às pessoas que apresentam limitações funcionais e resultando na dificuldade ou impedimento de acesso e exercício de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para FERRAZ E LEITE (2015, pag. 03), o modelo social seria:

O conceito social de deficiência, portanto, reconhece que esta é externa à pessoa e suas características, decorrendo da inacessibilidade encontrada no meio ambiente social e resultando em uma desvantagem para pessoas que estão fora do padrão de pessoa na sociedade em que inserida. A deficiência, portanto, não decorre da limitação funcional do indivíduo, mas da incapacidade da sociedade de se organizar adequadamente para ensejar a convivência de pessoas que estão fora dos padrões dominantes.

Tem-se com esse conceito que a deficiência seria algo externo a pessoa, ou melhor, as limitações impostas às pessoas com deficiência seria uma condição do meio ambiente, da sociedade, e não uma limitação própria do indivíduo.

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas. (FRANÇA, 2013, pág. 62)

Finaliza-se essa distinção desses modelos de deficiência com as claras lições dos professores FERRAZ E LEITE (2015, pág. 96-97):

Contraopondo-se ao modelo médico ou reabilitador, esse novo paradigma está assentado em dois argumentos básicos: primeiro, é necessário distinguir a limitação do corpo ou da mente (que é considerada um atributo da pessoa), da deficiência, pois, enquanto aquela é atributo físico, sensorial ou psicológico, inerente à própria pessoa, esta é proveniente de barreiras sociais e culturais que implicam na exclusão da pessoa que está fora dos padrões majoritários; segundo, na medida em que a deficiência não tem caráter individual, por não se caracterizar com uma patologia que deveria ser curada, por se tratar, na realidade, de restrições presentes no meio, de cunho estrutural, significa que a responsabilidade de alterar esse quadro, a fim de permitir que todos tenham acesso aos mesmos

direitos, a partir de um noção ampla de acessibilidade e de promoção da cidadania, é da sociedade e do Estado.

Por fim, o modelo pós-social como bem leciona Bisol, Pegorini e Valentini (2017), pode ser conceituado como:

O modelo pós-social propõe uma maneira de olhar para a deficiência que é multidisciplinar, integrada, contextualizada e social. “Paralelos são traçados com as experiências das mulheres, lésbicas, gays e negros, e conceitos pós-estruturalistas são utilizados para problematizar a questão da identidade” (SHAKESPEARE, 1996, p. 94). Acrescentam-se outros componentes a essa perspectiva, que mantêm a reconceitualização da deficiência como uma forma de opressão social.

Por exemplo, olhar para os deficientes severos, em que fatores importantes precisam ser considerados como a visão para além da independência, ou seja, a interdependência e a importância do cuidador e do lugar que este ocupa. Da mesma forma, à discussão da normalidade e da diversidade acrescenta-se o componente do corpo e da dor.

Entretanto, salienta-se que esse “novo modelo” ainda está em processo de constituição, fundamentando-se, atualmente, em críticas e reflexões acerca dos modelos anteriores e do contexto pós-moderno. De acordo com Goodley (2013), os estudos sobre deficiência estão se desenvolvendo em diferentes culturas e países, portanto os insights e críticas acerca da deficiência serão diferentes em cada região, uma vez que se trata de um assunto repleto de transversalidades e que se devem reconhecer as condições históricas e sociais específicas ao mesmo tempo em que se considera a globalização do deficientismo.

Por todo o exposto, verifica-se que esse modelo de deficiência determina que o problema não é de ordem pessoal, e nem poderia ser, e o que prevalece hoje é justamente a ideia de que, a problemática que envolve as pessoas com deficiência perpassa por uma questão muito além da natureza física e psíquica, e desemboca na questão social e cultural, via de regra, julgamentos e sentimentos alheios, que ainda hoje permeiam a sociedade, bem como a falta de estrutura física condizentes com os anseios das pessoas com deficiência.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A constitucionalização dos Direitos Sociais sinaliza o aparecimento do novo tipo histórico e uma mudança global de concepção que se reflete, no plano dos Direitos

Fundamentais, por uma reconfiguração do entendimento, natureza e abrangência dos deveres estatais correlativos (SAMPAIO, 2014).

Os direitos fundamentais, inclusive os sociais, a partir da sua consagração jurídico-constitucional, apresentam-se não apenas como limites, mas também como fundamento das políticas de desenvolvimento e de inclusão de pessoas com deficiência.

Nesse passo, necessário mencionar os efeitos positivos na utilização dos Direitos Fundamentais como marcos das Políticas Públicas: Precisão das Obrigações do Estado; Princípio da Interdependência entre direitos e Exigibilidade dos direitos sociais (SAMPAIO, 2014).

Portanto, quando se fala em direitos sociais, deve-se ter em mente que o Estado na persecução deste fim, deve ser preciso na forma de implementar Políticas Públicas voltadas para os Direitos Fundamentais Sociais, por outro lado, não apenas os Direitos Fundamentais norteiam tais obrigações, direitos outros devem também está na mira do Poder Público quando da realização dessas políticas, por fim, a Exigibilidade dos Direitos Sociais perpassa por um Dever Estatal de observância do Mínimo Existencial.

O respeito aos direitos fundamentais do homem é uma conquista da sociedade, que os foi elaborando e aprimorando ao longo dos anos, por meio de infindáveis lutas contra o poder opressor do Estado. Os direitos sociais manifestam obrigações de fazer ou de dar por parte do Estado, demandando intervenções estatais. (SAMPAIO, 2014).

Do ponto de vista da organização social, o mundo contemporâneo é o resultado da evolução de três direitos básicos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

Destaca-se as principais lutas políticas: Independência americana - proclamada em quatro de julho de 1776 - e a Revolução Francesa (1789-1799).

No século XIX, foram alcançados os chamados direitos de segunda dimensão, denominados direitos sociais, que foram incorporados por meio do constitucionalismo social.

A Declaração Universal dos Direitos Humano (1948) no Artigo XXII apresenta:

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

O Pacto Internacional das Nações Unidas (1966, p.5), no Artigo 11 §1º esclarece que:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e para sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida. Os Estados-partes tomarão medida apropriadas para assegurar a consecução desse direito, reconhecendo, nesse sentido, a importância essencial da cooperação internacional fundada no livre consentimento.

Já o Art. 6º da Constituição Federal de 1988, expressa que:

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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. (SILVA, 2017).

Quando se aborda a temática do Mínimo Existencial, princípio norteador para inclusão das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas sociais, também é necessário passar pela perspectiva do que é o termo “reserva do possível”, que foi utilizado pela primeira vez pelo Tribunal Constitucional alemão, ao julgar pedido de acesso a ensino fundamental. A corte alemã rejeitou o pedido e firmou o entendimento de que a prestação deve corresponder àquilo que o indivíduo pode razoavelmente exigir da sociedade. (LUNA, 2012)

No entanto, com o crescimento expressivo dos direitos fundamentais, a escassez de recursos estatais também aumentou com a mesma velocidade. Assim, a reserva do possível tem origem: ele limita a efetivação dos direitos fundamentais prestacionais, como os direitos sociais.

LOPES (2008), entende que a reserva do possível não pode ser justificativa para a não implementação de um direito social, quando possivelmente manipulada pelos Poderes Executivo e Legislativo a lei orçamentária de modo a criar fictamente a impossibilidade econômica, o que significa afirmar, em última análise, que a escolha é limitada, deve sempre ser priorizada a efetivação dos direitos sociais, pois assim determina a Constituição Federal.

Sendo assim, o Estado tem a obrigação de realizar somente aquilo que está dentro de seus limites orçamentários.

É importante ressaltar que, mesmo na escassez ou até na inexistência de recursos, o Estado não se escusa do dever de garantir os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal com o objetivo de garantir o mínimo de dignidade para a vida humana.

Para a PIOVESAN (2009), deve-se empregar o máximo de recursos financeiros para implementação dos Direitos Sociais, devendo tal aplicação ser progressiva no intuito de concretizar o mínimo existencial;

Em relação ao mínimo existencial refere-se ao básico da vida humana e é um direito fundamental e essencial, previsto na Constituição Federal. Sendo assim, sua obtenção independe da existência de lei, pois é considerado inerente aos seres humanos.

Segundo TORRES (2009) o mínimo existencial seria o núcleo dos direitos sociais, que são essenciais à vida digna, seria o núcleo mínimo de todos os direitos fundamentais, já os direitos sociais máximos são aqueles que devem ser efetivados por meio de políticas públicas no exercício democrático e dentro da reserva orçamentária, continua o autor a afirmar que o jusfundamentalidade dos direitos sociais se reduz ao mínimo existencial, alegando que os direitos sociais ligados ao mínimo existencial seriam aqueles necessários à sobrevivência do indivíduo, enquanto os direitos sociais máximos seriam aqueles previstos no art. 6º da CF/88, estes devendo ser implementados por Políticas Públicas, de forma universal e igualitária.

Sem o mínimo existencial, não é possível que um indivíduo possa ter uma vida digna, pois o princípio tem o objetivo de garantir condições mínimas para isso. Entende-se, portanto, que seja dever do Estado garantir a que os direitos fundamentais sejam aplicados de maneira eficaz. Tais direitos abrangem os direitos socioeconômicos e culturais, ao salário mínimo, a educação, lazer, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a ideia de deficiência passou por grandes mudanças ao longo dos anos, as concepções que se tinha na Antiguidade Clássica eram bem diferentes das que se tem hoje. Contudo, os grandes problemas que as pessoas com deficiência encaram ainda persistem nos dias atuais, que é justamente o preconceito, a falta de oportunidades no mercado de trabalho, falta de acessibilidade, dentre outros.

Nessa perspectiva, sabe-se que a legislação que trata do assunto não é alheia a todos esses problemas, tratando-os de forma exaustiva cada um deles, mencione-se também, a proteção internacional das pessoas com deficiência, ou seja, seja na ordem interna ou externa a pessoa com deficiência está sendo devidamente aparada.

Os Direitos Sociais Fundamentais estabelecidos pelo art. 6º da Constituição Federal de 1988 são verdadeiros Direitos Positivos de 2ª dimensão/geração, como visualizado alhures, estes necessitam de uma atuação ativa do Estado para a sua realização. Nesse passo, as pessoas mais carentes economicamente são as quem precisam dessa atuação Estatal para garanti-lhes uma vida digna.

Assim sendo, quando o Estado deixa de atuar para efetivação das Políticas Públicas necessárias para a Dignidade da Pessoa Humana, o faz sob o pretexto da Reserva do Possível, alegando quase sempre a falta de recursos financeiros para a implantação dessas ações afirmativas, o que não se pode aceitar, tendo em vista que a sociedade é carente de Políticas Públicas relacionadas aos Direitos Sociais.

Por outra banda, o indivíduo que teve negado acesso a tais Políticas, invoca o Princípio do Mínimo Existencial, onde para se ter uma vida com dignidade é importante que o Poder Público lance mão de medidas positivas que levem aos cidadãos bem estar social, dignidade, uma boa saúde e educação.

Por fim, constata-se que as Políticas Públicas são verdadeiros marcos para a concretização dos Direitos Sociais Fundamentais, onde o Poder Estatal através de medidas positivas implementam e gerem toda uma gama de ações articuladas no intuito de levar para os cidadãos os Direitos Sociais mais basilares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em:

12 de Janeiro 2019.

_____. **DECRETO Nº 591, DE 6 DE JULHO DE 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 10 de Janeiro de 2019.

_____. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 20 de dezembro de 1999. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 de Janeiro 2019.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. Lei Brasileira de Inclusão e o “novo” conceito de deficiência: será que agora vai “pegar”? Justificando. Agosto de 2015. Disponível em <http://justificando.com/2015/08/20/lei-brasileira-de-inclusao-e-o-novo-conceito-de-deficiencia-sera-que-agoravai-pegar/> Acesso em 05 de Janeiro de 2019.

_____, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. **Direito à Diversidade.** São Paulo – SP. Atlas, 2015.

BARROS, A. M. de. **Curso de direito do trabalho.** 4. ed. São Paulo: LTR, 2008.

BISOL, Cláudia Alquati. PEGORINI, Nicole Najj. VALENTINI, Carla Beatris. **Pensar a deficiência a partir dos Modelos Médico, Social e Pós-Social.** Cad. Pes., São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317150907_PENSAR_A_DEFICIENCIA_A_PARTIR_DOS_MODELOS_MEDICO_SOCIAL_E_POS-SOCIAL. Acessado em 29 de Janeiro de 2019.

Declaração Universal dos Direitos Humano (1948). Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>, acessado em 22 de Janeiro de 2019.

FRANÇA, Tiago Henrique **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Recebido em 05 de março de 2013. Aprovado em 20 de agosto de 2013 Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Em torno da reserva do possível. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Orgs). **Direitos Fundamentais: orçamento e reserva do possível**. Porto Alegre: Livraria do ADVOGADO, 2008.

LUNA, Ana Claudia Vergamini. **Direitos Sociais: controle jurisdicional de políticas públicas, limites e possibilidades**. 2012. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-05082013-162741/pt-br.php>. Acessado em 26 de Janeiro de 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos**. sur-
-revista internacional de direitos humanos. a., n. 1, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452004000100003. Acesso em 26 de Janeiro de 2019.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**, 2007. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 06 de Janeiro de 2019.

SAMPAIO, JORGE SILVA. **O controlo jurisdicional das políticas públicas de direitos sociais**. Coimbra Editora, Coimbra, 2014.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo** - 40. ed., rev. e atual até a Emenda Constitucional n. 95. São Paulo: Malheiros, 2017.

TORRES, Ricardo Lobo. **O direito ao mínimo existencial**. Renovar: Rio de Janeiro, 2009.

FEIRAS AGROECOLÓGICAS COMO ESPAÇOS DE RESPEITO A SAÚDE, AO MEIO AMBIENTE E AO TRABALHO

Jhonata Venâncio Diniz¹
Rebeca Eloisa da Silveira Nogueira²

“O que fazer com os desempregados? Enquanto se avoluma, a cada ano, o número deles, não há ninguém para responder a essa pergunta; e quase podemos prever o momento em que os desempregados perderão a paciência e encarregar-se-ão de decidir seu destino, com suas próprias forças.” (ENGELS, 1968)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a Feira Agroecológica de Mossoró enquanto espaço de produção de conhecimento de uma educação não formal, bem como entender como estes projetos podem ser um meio econômico alternativo para grupos socialmente excluídos, procurando relacionar a causa da economia solidária à busca pela soberania alimentar e à questão trabalhista. A metodologia adotada foi de análise qualitativa, através de entrevistas aos produtores e produtoras da feira, procurando entender como a formação escolar e planejada corrobora para o trabalho desenvolvido por eles, tendo como hipótese que a formação para as atividades dos/das feirantes é desenvolvida no coletivo, e não no ambiente escolar. Após a análise das entrevistas percebemos que a feira deve ser reconhecida como um espaço de produção de conhecimento, que constrói uma educação lado a lado à necessidade e à realidade da comunidade, bem como, se torna um meio de trabalho justo àqueles que precisam.

Palavras-chave: Agroecologia, Trabalho, Soberania alimentar, Economia Solidária, Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da formação de estudantes do Ensino Médio e docentes do IFRN - Campus Mossoró que trabalharam nos projetos de extensão “GerAção Solidária” e “(In)visibilidades: direito a ter direitos”. O foco dos projetos está ligado à Economia Solidária, à Agroecologia, ao Feminismo e à inclusão da juventude. Sendo assim, tem-se percepção de que estes aspectos permeiam ou se entremeiam com Educação e direitos humanos, com isso em mente, para ampliar a formação acadêmica e humana de bolsistas e docentes, resolvemos realizar esta pesquisa e elaborar a escrita do manuscrito com o intuito de participar do IV Congresso Internacional de Direitos Humanos.

¹ Estudante secundarista do curso técnico integrado em Informática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, rebecaeloisa@hotmail.com;

² Estudante secundarista do curso técnico integrado em Informática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, jhonatavenancio27@gmail.com;

Feiras agroecológicas são, via de regra, espaços de construção da Economia Solidária e Agroecologia enquanto via de luta para grupos de pessoas oprimidas dentro de um modelo econômico hegemônico, excludente e exploratório, como o modelo capitalista.

Nesta perspectiva, o modelo de produção e comercialização da Economia Solidária é voltado a uma postura anti hegemônica e se coloca como uma alternativa econômica e cultural que preza pela autogestão. Dentro de espaços que compõem essa economia, esse modelo respeita, principalmente, a relação produtor/buscador como uma fonte de trocas, no qual uma destas trocas é a de conhecimento, essencial para a existência de uma educação libertadora.

Sendo assim, entender Feiras agroecológicas como campo de estudo é fundamental para ampliarmos nossa visão de educação e de trabalho. No dia 31 de agosto de 2019 visitamos a Feira Agroecológica efetuada pela Associação de Produtores e Agricultoras da Feira Agroecológica de Mossoró – APROFAM. Realizada há 12 anos por produtores rurais do município de Mossoró, Rio Grande do Norte, a feira acontece semanalmente, aos sábados, das 5h às 8h da manhã, em torno do Museu Histórico Lauro da Escóssia.

O objetivo da visita foi entrevistar 5 produtores/as, com o propósito de entender como a formação escolar e o conhecimento desenvolvido nas atividades enquanto feirantes e agricultores/as poderiam se relacionar. Nossa hipótese de trabalho é que o conhecimento sobre as atividades de feirante é construído no coletivo e não no ambiente escolar. Além de tentar fortalecer nossa hipótese, outra finalidade é entender a importância da feira para os/as agricultores/as, e assim, entender como esta pode ser uma alternativa econômica e um caminho a ser traçado em busca da soberania alimentar e da educação dos povos do campo e da cidade. Desta forma, poderemos entender como esses grupos oprimidos, que muitas vezes caem dentro do exército de reserva podem encontrar alternativas econômicas dentro de um sistema econômico que sempre nos obriga a sermos produtivos, não para o nosso desenvolvimento, mas para o seu próprio crescimento. Portanto, nosso trabalho está focado na discussão sobre economia solidária, soberania alimentar, educação e trabalho. A escrita está dividida em Referencial Teórico, Metodologia e Resultado e Discussão ao longo do trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a análise qualitativa, realizada através de uma entrevista estruturada que consistia de três perguntas, além das informações básicas –

nome, idade e formação. As perguntas foram as seguintes: Como você percebe a importância da feira? Como se dá a troca de conhecimento entre os feirantes? Como a formação escolar influencia no conhecimento necessário para as atividades que você realiza?

Os agentes da pesquisa frequentam a feira semanalmente, portanto, já conhecíamos o espaço da feira e sua estrutura. Então, para determinarmos quem seriam os cinco entrevistados/as, numeramos as 17 bancas que constituem o espaço da feira e realizamos um sorteio aleatório das barracas que teriam os/as feirantes entrevistados/as. Com as bancas sorteadas em mãos, entrevistamos, ao todo, duas produtoras e três produtores, com idades variando entre 35 e 71 anos.

Após este momento, as entrevistas foram transcritas, tabuladas e analisadas em seu conteúdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

. Fazendo um pequeno recorte histórico, podemos analisar que no regime escravocrata, os senhores de engenhos tinham essas pessoas como objetos que precisavam ser minimamente cuidados e considerados, apesar de todo o sistema que fere gravemente os direitos humanos, pois assim, quanto mais tempo de vida o escravo conseguisse atingir, mais produtivo seria para o senhor, além deste último não perder o seu objeto, tendo assim, prejuízo. Atualmente, o que ocorre é que percebemos um regime exploratório muito semelhante, mas agora mascarado por uma burocracia e um sistema que nos faz acreditar que precisamos trabalhar nesta perspectiva. Porém, hoje, o trabalhador enquanto objeto que vende sua força de trabalho, pode ser facilmente descartado considerando um exército de reserva, que está em eterna disputa por uma vaga de emprego. O exército de reserva, além de ser uma alternativa aos empregadores, é também um meio de regulação do preço da força de trabalho, quanto maior o exército, menos valerá a produção do trabalhador (FERRAZ, 2010). Nesse sentido, trabalhamos em uma sociedade que se baseia na competição, na manipulação e no descarte de pessoas. Dentro dessa perspectiva temos ainda que a classe trabalhadora enquanto grupo manipulado dentro da sociedade, passa a defender os interesses de quem os explora, isso decorrente de uma educação colonizadora que trabalha a favor do grande capital, resumindo-se a um ensino tecnicista e formador de mão de obra barata. Desta forma, passamos a acreditar que não precisamos, não devemos ou não podemos evoluir e desenvolver o nosso nível de ensino e trabalho.

É neste sentido que podemos pensar também que o capital precisa de mão de obra da classe trabalhadora não para todas as áreas, mas para aquelas que demandam menos especialidade, ou seja, menos estudo, sendo mais fácil contruir um processo de alienação. Por esse ângulo, o sistema precisa que trabalhemos em áreas que a exploração possa se perpetuar facilmente, e que ao mesmo tempo estejamos contribuindo para os pilares que constroem o capitalismo. Nesse sentido, trabalhar com Economia Solidária e Agricultura familiar vai de encontro a perspectiva da busca por lucro, ou seja, confronta o agronegócio, uma das bases fundamentais que regem o capitalismo.

Sobre o agronegócio, também podemos destacar aqui outra perspectiva de luta dentro da Economia Solidária: a busca pela soberania alimentar. Ao longo da história, a fome e a desnutrição sempre foram um problema grave do dia a dia de milhões de pessoas. Antes do século XIX, esse problema era justificado por fatores naturais, escassez de técnica, epidemias e guerras (STEDILE E DE CARVALHO, 2010). A partir do século XX, a maioria desses fatores foram dominados pela humanidade, que agora já se encontrava nos meados da terceira revolução industrial. Hoje, apesar do significativo “melhoramento nas técnicas de produção”, a fome se apresenta ainda mais intensamente. No mundo uma boa parcela da população é subnutrida e outra grande parcela ingere alimentação sobre a qual não tem nenhum conhecimento. Uma significativa parcela da população brasileira não tem acesso a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente. Enquanto isso, percebemos o crescimento extremo do agronegócio, impulsionado pelos setores – incluindo a mídia - dominantes. Segundo dados do Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada, o PIB do agronegócio cresceu, no Brasil, 49,2% entre 1996 e 2017. Lado a lado de seu crescimento, o agronegócio traz consigo uma série de fatores problemáticos: contaminação da água, do solo e dos alimentos, gerando intoxicação da população e do ambiente pelos agrotóxicos.

Diante deste contexto, podemos observar que uma das causas é a formação de um oligopólio no que se refere ao agrobusiness e com isso a formação de um grande mercado alimentício, se preocupando com o lucro empresarial ao invés de resolver o problema da fome no mundo. Há uma colonização do sistema alimentar fundamentada pelo princípio do capital, criando uma estrutura quase que indestrutível junto ao sistema, que, conseqüentemente, exerce uma influência política global. A partir deste momento, a alimentação se torna uma mercadoria, e não um direito comum a todos, ou seja, o que deveria ser um direito humano se encontra sob o poder das leis capitalistas. Pela sua ânsia controladora, o capitalismo acaba por ferir o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem

direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis”.

É neste sentido de oligopolização que estas poucas empresas, representantes do capitalismo, nos vendem uma ração mundialmente padronizada ao invés de uma alimentação que leve em conta aspectos culturais, ecológicos e climáticos de cada povo e de cada região do planeta (STEDILE E DE CARVALHO, 2010). Por exemplo, no México a luta contra as sementes de milho transgênico e em favor das sementes crioulas é uma luta das diferentes populações indígenas e mesmo dentro da academia de ciências mexicana (Herrera et al., 2002). Portanto, temos que: com um direito básico sendo transformado em mercadoria, a desigualdade social se aprofunda e em contra partida os povos se organizam para manter sua soberania alimentar. Se, só se alimenta quem tem dinheiro, e como é explícito a diferença e a concentração de renda em praticamente todas as sociedades, a majoritária população pobre é quem sente as consequências deste processo e deve se educar e lutar por seus direitos, entre os quais a manutenção dos saberes do campo.

É de conhecimento comum que historicamente o capitalismo aprofundou o processo de exploração, agravando a relação burguesia/trabalhador e a desigualdade social. Neste sentido, a partir do momento que a alimentação é transformada em mercadoria, a segurança alimentar passa a não existir inteiramente para todos. Nesse contexto, grupos econômicos de pessoas excluídas procuram por modelos contra hegemônicos. Atualmente a Economia Solidária surge como uma das alternativas ao modelo vigente trazendo como princípios básicos a autogestão, solidariedade e a cooperação (SINGER, 2002). Esta está relacionada a mudança no modo de produzir e comercializar se preocupando com a democracia, com a natureza e com a geração de renda para o/a trabalhador/a.

Neste sentido, percebemos que a soberania alimentar enquanto princípio da Economia Solidária, busca a preservação da natureza, banindo os agrotóxicos e a produção através da monocultura; garantindo o respeito a quem produz, incluindo neste meio, principalmente, os grupos excluídos; e o respeito a cultura e diversificação. Então, temos que, o espaço da Feira Agroecológica é defensor da soberania alimentar, do meio ambiente e dos processos de trabalho. Deixaremos essa discussão mais explícita no próximo tópico, no qual traremos os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar o debate, se faz necessário destacar a importância da Feira para estes/as agricultores/as. Analisando as entrevistas, podemos perceber que esta importância varia desde amizades, necessidade de conviver com o outro, até a fonte principal ou o complemento da renda familiar. Um dos entrevistados ainda destaca que este processo é uma oportunidade de comercializar seus produtos, que a maioria das pessoas da comunidade rural, antigamente, não tinham acesso. Ele dá o exemplo de sua comunidade: “a percepção é que a gente tem a oportunidade de comercializar o que a gente produz na nossa área de produção, que antigamente em área de assentamento e comunidades a gente não tinha, assim... uma organização dos agricultores familiares de pequeno porte, e a gente as vezes produzia muita coisa e as vezes se estruía dentro da propriedade porque num tinha como comercializar. Aí as vezes comercializa pouco, aquela coisa baratal, num tinha muito a comercialização, né?” (sic). Eles/as ainda destacam uma questão muito discutida que é o êxodo rural, expõem que não é mais necessário que se mudem de forma compulsória para a cidade. Através destas oportunidades há o desenvolvimento do saber conviver com o meio ambiente, com o recurso natural, salientando o melhoramento na condição de vida, premissas estas que envolvem diretamente a agroecologia (ALTIERI, 1998).

Neste cenário, podemos perceber a organização dos/as agricultores/as para trabalhar em associação e conviver com as dificuldades de um clima semiárido. É neste processo que podemos destacar o conhecimento produzido e compartilhado no grupo. Interessante salientar que um dos entrevistados é considerado pelos outros associados como o pesquisador na feira. Ele evidencia a parceria com o SEBRAE, SENAI e com a prefeitura, e nesse processo eles tem o acesso a técnicos que auxiliam nos seus projetos: “Mas além disso aí, eu sou um dos que gosta de fazer muito experimento na parte de agroecologia, e já desenvolvi muita forma de produção aqui sem precisar de utilizar esses produtos que é difícil dos agricultor fazer, por exemplo, tem alguns tipo de calda, de fertilizantes, que eles não tem acesso ao material pra fazer, e eu como experimentador, eu desenvolvi vários tipos de bioinseticida, biofertilizante, que é muito bom pra produção orgânica e aí eu divulgo pra os agricultor”(sic). Além de compartilhar seus conhecimentos agroecológicos com os/as associados/as, ressalta que ele aprendeu bastante trabalhando no setor de produção do Movimento Sem Terra e que também comercializa estes produtos na Feira.



Figura 1 - Visita e organização da feira

Neste âmbito, podemos começar a observar que a educação não se constrói só dentro do âmbito escolar ou familiar. Ao se perguntar sobre a troca de conhecimento dentro da feira, os/as agricultores/as, de forma muito enfática, demonstraram que a troca de saberes é uma prática recorrente. Isso quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem também está presente neste espaço, bem como, no momento da produção. Salientamos aqui que os associados fazem visitas aos canteiros de produção um do outro para discutir problemas e soluções para o plantio. A agroecologia, e o campo, como perspectiva geral, traz aspectos multidimensionais, que constroem os preceitos da soberania alimentar. Neste trecho, fica claro como a agroecologia engloba diversas áreas e por isso constrói um conhecimento multidisciplinar, integralizado. (PEREIRA, et al. 2006). É neste contexto que percebemos a presença da educação, não burocrática, dentro das escolas e universidades, mas uma educação informal, se construindo na perspectiva da Feira.

Em diálogo com os autores, compreendemos a educação formal como aquela categoricamente estipulada, regulada, supervisionada e implementada por meio de legislação pelo Estado; por educação informal aquela que não tem planejamento prévio, regras estipuladas, tempo e local para acontecer, sendo que em muitas situações não tem nem a intencionalidade em seu processo, portanto, perpassa os demais campos por materializar-se na troca com o outro e em diferentes contextos. (RODRIGUES, J. et al, 2019, pág. 147)

Neste momento, analisaremos as respostas dos entrevistados/as sobre a influência da formação escolar na sua produção e comercialização. Cabe aqui destacar que nenhum dos entrevistados se inseriu, em algum momento, na universidade. Diferente da nossa hipótese,

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

talvez por erro metodológico, os agricultores salientaram que a educação escolar se faz muito necessária para a comercialização de seus produtos. “Assim, eu considero muito importante também, eu estudei muito na área rural inicialmente, onde eu também já observava as partes da plantação do campo. Mas com certeza facilita até pras nossas anotações, pra nossa matemática, fazer conta.”(sic). Um dos entrevistados/as destaca, inclusive, que a educação escolar, que eles chamam de técnica, deveria andar lado a lado com a produção, dessa forma, teríamos uma educação integrada, que elevaria nosso nível de conhecimento e evolução. Ressaltaram, ainda, como são importantes as capacitações que recebem do SEBRAE, e cobram das universidades e do governo o desenvolvimento de pesquisas nesta área. Vale salientar que não é de interesse de alguns governos e do grande capital o desenvolvimento de modos de produção e comercialização contra hegemônicos, tais como, a agroecologia e da agricultura familiar, a economia solidária, pois estes modelos ferem a base do capitalismo, portanto, são alternativas viáveis ao agronegócio.

Por fim, analisamos como espaços como este são alternativas de trabalho para aqueles/as que não tiveram oportunidade de ter uma formação acadêmica, pois presenciamos um sistema educacional que, por ser manipulado pelo capitalismo, se torna excludente. Desta forma, também entendemos as dificuldades enfrentadas por estes/as agricultores/as ao construir um modelo econômico não hegemônico, mas que se torna o meio de sobrevivência dessas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características salientadas pelos entrevistados nessa Feira, não cabem apenas a este espaço. Outras Feiras Agroecológicas realizadas no município de Mossoró já foram estudadas por este mesmo projeto, e os resultados são sempre muito parecidos. A Feira de Agricultura Familiar do Bairro Nova Vida é realizada por grupos organizados na comunidade, incluindo jovens e adultos. Esta feira acontece mensalmente em uma das praças principais do bairro, que antes era desocupada e apresentava índices de violência. É notório que o início da Feira trouxe para a comunidade, além do aumento da renda, a ocupação dos jovens e dos espaços do bairro, trazendo uma nova perspectiva para as pessoas. Por ser um bairro considerado periférico, a Feira se coloca como uma forte resistência dos moradores e uma alternativa de estudo e aprendizado dos participantes, pois o projeto realiza não só a venda de alimentos, bem como, momentos de estudos através de livros, textos, cine-debates e arte.

Entendemos que a educação oferecida induz as pessoas a buscarem e construírem um mercado de trabalho competitivo e que não trabalha na perspectiva da diversidade de realidades da sociedade brasileira, construindo um discurso baseado na meritocracia. Em suma, é nos oferecido uma educação baseada na massificação para a formação técnica.

Deste modo, concluímos que uma educação escolar voltada a realidade de cada grupo se faz realmente necessária para o desenvolvimento do ser humano, em suas diversas perspectivas de trabalho. Entretanto, esta educação precisa ser remodelada, a escola precisa trabalhar dentro da realidade do povo, lado a lado com as necessidades da comunidade. Dessa forma, iniciariamos um processo de construção de uma educação libertadora, sem que a estrutura da educação seja usada para trabalhar a favor de um sistema que reforce a desigualdade e a exploração. É perceptível que até mesmo aqueles que não passaram tantos anos dentro do sistema escolar, incluindo a universidade, entendem que, não uma reforma, mas uma revolução, no seu sentido de palavra, tenha que vir a acontecer na nossa estrutura educacional.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

Herrera, C. B. E., A. Macías L., R. Díaz R., M. Valadez R., y A. Delgado A. Uso de semilla criolla y caracteres de mazorca para la selección de semilla de maíz en México. Rev. Fitotec. Mex. 25:17-24. 2002.

RODRIGUES, J. et al. Educação integral, institucionalização do tempo livre: outras lógicas educacionais no contexto luso-brasileiro. Scielo, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000200145&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 26 de setembro de 2019.

ROCHA, N.; LEÃO, M. O Direito Humano à Alimentação Adequada e o Sistema de Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, DF: ABRANDH, 2010.

BRASIL: SOBERANIA ALIMENTAR DEVE SER DEBATIDA PELO CONJUNTO DA SOCIEDADE. Coordenadora Latino Americana De Organizaciones Del Campo. Disponível em:<<http://www.cloc-viacampesina.net/portugues/brasil-soberania-alimentar-deve-ser-debatida-pelo-conjunto-da-sociedade>> Acesso em: 25 de setembro de 2019.

PEREIRA, F. et al. Marco Referencial em Agroecologia. 1. Ed. Distrito Federal: Embrapa, 2006.

STEDILE, J., CARVALHO, H. Soberania Alimentar: uma necessidade dos povos. 2010. In: Ribeiro, D.S., et al., Agroecologia na educação básica questões propositivas de conteúdo e metodologia. Expressão Popular, São Paulo, SP, 2017.

SINGER, P. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: Boaventura de Sousa Santos (org) produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERRAZ, D. Desemprego, exército de reserva, mercado formal-informal: discutindo categorias. 2010. Dissertação (Pós-graduação em administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OS DIREITOS HUMANOS E DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA¹

Lenilda Cordeiro de Macêdo²
Evanda Helena Bezerra Sobral³
Maria Jaqueline Alves Santos⁴
Jussimayara Gonzaga Pires⁵

RESUMO

Este artigo trata de uma experiência de formação continuada, através de um projeto de extensão, no qual buscamos refletir sobre a educação em direitos humanos focando no Estatuto da Criança e do Adolescente, junto a professores que atuam em escolas de redes públicas da educação básica e pensar estratégias de inserção do ECA no currículo. Desenvolvemos o projeto com docentes do ensino fundamental, médio e da EJA que atuam em uma escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio situada na cidade de Boqueirão, PB. A ação extensionista ocorreu no período de 10 meses. A proposta metodológica foi composta por ciclos de debates e oficina. A partir dos encontros realizados constatamos a importância de promover debates com os professores sobre os direitos humanos e o ECA, pois, em geral pouco se discute nas escolas sobre a temática dos direitos das crianças, mesmo sendo uma exigência legal inserir o conteúdo desta Lei no currículo escolar. A formação em tela teve o mérito de aguçar as discussões e de levar os professores a refletirem e propor estratégias para, inicialmente, mudar a realidade interna da escola. constatamos que os professores tem bastante interesse em refletir sobre a temática dos direitos humanos na escola e alguns já tem discutido o Estatuto da Criança e do Adolescente com os Alunos, porém, são ações eventuais, que exigem uma maior reflexão por parte de todo o corpo docente da escola, tendo em vista a relevância do tema, o que sugere a importância do projeto em tela.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Direitos Humanos, ECA

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno social, portanto essencialmente humano, de natureza não natural, tem a ver com conceitos, ideias, valores, hábitos, atitudes, habilidades. Trata-se, portanto, da produção do conhecimento, da produção da cultura. A palavra educação vem do latim *educare*, que quer dizer alimentar – através da educação se alimenta o espírito. Nesta perspectiva buscamos implementar ações extensionistas no sentido de alimentar/ transmitir cultura, conhecimentos.

O artigo 205 da Constituição Federal, o 53 do ECA e o artigo 2 da Lei de Diretrizes e

¹ Projeto de Extensão realizado com financiamento de bolsa - UEPB

² Professora doutora - Universidade Estadual da Paraíba – UEPB lenildauepb@gmail.com;

³ Graduanda Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – evandahelena2011@gmail.com

⁴ Graduanda Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – jaquelinealves@gmail.com

⁵ Graduanda Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – jussimayara2012@gmail.com

Bases da Educação Nacional ressaltam a função da educação escolar: a preparação para o trabalho e o exercício pleno da cidadania. Percebemos que a partir da constituição de 1988 e toda a legislação infraconstitucional segue a diretriz de relacionar educação com cidadania e não há como aprender/construir consciência e atitudes cidadãs sem conhecer os direitos e compreender quais são as responsabilidades que estão intrínsecas aos direitos. Em síntese, ser cidadão implica o reconhecimento e a concretização dos direitos civis políticos e sociais. “Cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independentemente da condição pessoal ou social do indivíduo. Também implica o cumprimento de seus deveres” (FERREIRA, 2008, p. 99-100). Portanto, em tempos tão obscuros, de retirada de direitos, no qual temos sofrido um retrocesso enorme, no que tange as políticas públicas, como educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, dentre outras, urge que as escolas formem, de fato, para o exercício pleno da cidadania.

Este texto trata do relato de uma ação de extensão. O projeto foi desenvolvido entre os meses de fevereiro e novembro de 2018 na Escola da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo, situada na parte urbana do município de Boqueirão, PB. Nossa proposta teve como principal objetivo refletir junto aos professores, técnicos e gestores sobre a educação em direitos humanos, tendo como foco o Estatuto da Criança e do Adolescente. As formações abrangeram professores que atuam desde a educação infantil até o ensino médio e a modalidade EJA.

DESENVOLVIMENTO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 anuncia uma concepção de direitos humanos bastante ampla, ao considerar como cidadãos todos aqueles que habitam sob a soberania de um Estado, sendo, portanto, detentores de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Os direitos são para todos, sendo assim, ao tempo que sou detentor de um conjunto de direitos isto nos faz, também passível de cumprir deveres para com o Estado e seus concidadãos. É importante destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é fruto da Organização das Nações Unidas, instituição criada após a Segunda Guerra Mundial, inaugura a perspectiva internacional dos direitos humanos. Anteriormente a esta carta havia algumas legislações específicas como a inglesa de 1684 e a americana de 1778 e a francesa de 1793. Sendo assim, com a legislação internacional de direitos, inaugura-se, pelo menos do ponto de vista das intenções, uma nova perspectiva elevando o ser humano, de forma inédita ao status de sujeito de direitos universal. Firma-se, então a concepção contemporânea

de direitos humanos, fundada no duplo pilar baseado na universalidade e indivisibilidade desses direitos. Diz-se universal

Porque a condição de pessoa há de ser o requisito único para a titularidade de direitos, afastada qualquer outra condição"; e indivisível "porque os direitos civis e políticos não de ser somados aos direitos sociais, econômicos e culturais, já que não há verdadeira liberdade sem igualdade e nem tampouco há verdadeira igualdade sem liberdade" (MAZUOLI, 2001, p. 6). Os princípios axiológicos basilares da Carta de 1948 são: liberdade, igualdade e fraternidade, herança da declaração francesa de 1793. São valores caros ao liberalismo, porém, há fortes ressalvas no tocante a estes princípios, porque justamente aquilo que é proclamado universalmente constitui-se um dos pontos críticos do liberalismo, pois não pode haver liberdade sem igualdade e vice-versa. Neste caso, tais princípios ainda são uma utopia. A título de ilustração podemos citar o aumento das assimetrias entre ricos e pobres, em outras palavras, a ampliação das desigualdades e, conseqüentemente, "[...] a exclusão de milhares de pessoas de direitos sociais básicos como educação, saúde, moradia, trabalho e terra. (DIAS, MACHADO e NUNES, 2009, p. 12).

Na atualidade, a Declaração Universal é assinada pelos 193 países que compõem as Nações Unidas e, mesmo que não tenha força de lei, o documento serve como base para constituições e tratados internacionais.

Dessa forma, a Constituição Federal do Brasil de 1988 apresentou o art. 227 como forma de garantir e assegurar direitos, as crianças e adolescentes promovidos, inicialmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ART. 227).

No Brasil, a inserção dos direitos humanos na educação ainda é precoce, sobretudo quando se trata dos direitos das crianças e adolescentes. Isto porque, somos frutos de uma sociedade inexperiente no tocante a democracia, que é tão somente a possibilidade de todos, independentemente de credo, raça, etnia, gênero ou geração terem assegurados sua cidadania, o usufruto legítimo dos direitos individuais, sociais e políticos e o cumprimento consciente e ético dos deveres para com a nação, com o povo, com o outro.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8069/90, completou 29 anos no último dia 23 de outubro e, lamentavelmente, continua sendo, para a maioria dos cidadãos,

sobretudo as crianças e adolescentes, desconhecido, embora esteja sendo atacado no Congresso Nacional, através da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 171- E /93, que trata sobre a imputabilidade penal do maior de 16 anos, alterando, portanto, o artigo 228 da Constituição, que diz: “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, artigo 228). O ECA, desde 2007, deve fazer parte do currículo escolar, segundo a Lei 11.525/2007, que altera o art. 32 da LDB/96, acrescentando o §5

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, art. 32, §5).

O artigo 205 da Constituição Federal, o 53 do ECA e o artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ressaltam a função da educação escolar: a preparação para o trabalho e o exercício pleno da cidadania. Percebemos que a partir da constituição de 1988 e, de toda a legislação infraconstitucional, segue a diretriz de relacionar educação com cidadania e não há como aprender/construir consciência e atitudes cidadãs sem conhecer os direitos e compreender quais são as responsabilidades que estão intrínsecas aos direitos. Em síntese, ser cidadão implica o reconhecimento e a concretização dos direitos civis políticos e sociais. “Cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independentemente da condição pessoal ou social do indivíduo. Também implica o cumprimento de seus deveres” (FERREIRA, 2008, p. 99).

METODOLOGIA

Realizamos os encontros de formação continuada e oficinas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo, pertencente a rede estadual no município de Boqueirão – PB. Pois, reconhecemos a necessidade da formação continuada para estes profissionais que, muitas vezes finalizam suas graduações, mas os gestores públicos não garante o direito a formação continuada destes profissionais, portanto, não conseguem permanecer atualizados e garantir efetiva qualidade na educação oferecida.

Atendemos o total de trinta e um profissionais desta comunidade escolar. Este público continha, desde professores dos diversos níveis de ensino, até pessoas da comunidade que tiveram interesse na temática. Realizamos 3 (três) encontros nesta escola e 9 (nove) encontros na universidade com a finalidade de estudar bibliografias pertinentes a esta temática e

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

planejar/organizar nossos encontros de formação. Tínhamos como plano inicial promover encontros que alternassem entre ciclos de debate e desenvolvimento de oficinas. No entanto, tendo em vista a realidade encontrada, decidimos realizar dois encontros realizando ciclos de debates e um encontro com uma oficina para a elaboração de um projeto a ser implementado na escola em 2019. Estes encontros tinham duração de 3 horas e aconteceram em três sextas-feiras dos meses de julho, setembro e novembro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relato Encontro I

No dia 20 de julho de 2018 realizamos o nosso primeiro encontro de formação com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo. O encontro foi iniciado com uma dinâmica na qual os professores em formação deveriam classificar algumas frases que receberam em direitos ou deveres. Esse momento inicial permitiu que todos ficassem descontraídos e participativos, permitiu também que pudéssemos realizar uma avaliação inicial acerca do conhecimento prévio sobre direitos humanos daquele grupo.

No segundo momento o projeto foi apresentado por meio da exposição de um banner no qual todos tomaram conhecimento da temática do projeto, nossos objetivos e metodologias que pretendemos adotar até o término desta formação.

Finalizando este primeiro encontro, fizemos uma breve explicação sobre a história dos direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes e convidamos o grupo para um debate para que juntos pudéssemos dar uma definição para o que de fato são os direitos humanos. Foi uma experiência interessante, pois revelou um grupo dividido entre duas opiniões distintas. A primeira opinião partiu de um professor que atuava no Conselho Tutelar da cidade e que defendia com veemência os direitos das crianças e dos adolescentes, além de reafirmar a importância dos direitos humanos para a garantia de dignidade e paz. O segundo posicionamento partiu de outro professor que questionava a legitimidade desses direitos, uma vez que, com raízes europeias, não respeitava a diversidade e, em sua opinião, garantia-lhe o direito de não concordar com aquelas Convenções. Através dos discursos sustentados pelos dois professores observamos que havia ali uma divergência quanto à concepção de criança e adolescente que segundo Ariès (1961) apud Rosemberg e Mariano (2010, p. 694), corresponde a “visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual”. Logo, compreendemos que a influência do contexto do

primeiro professor, defensor dos direitos, atuante no Conselho Tutelar da cidade fazia dele um defensor que, em sua fala, era permeado pela corrente protecionista e ao mesmo tempo liberacionista abordada pelas autoras, mas que o conteúdo do seu discurso não carregava nenhuma reflexão crítica sobre as duas correntes que se mostravam, através da sua expressão, congruentes. Conhecendo as tensões existente entre ambas as correntes, observamos a superficialidade das discussões acerca dos direitos das crianças no Brasil.

A partir desses dois pontos de vista, os demais profissionais se expressavam fazendo relatos acerca dos direitos humanos e contavam experiência nas quais em sua grande maioria se reconheciam como vítimas do desrespeito de seus direitos. Essa reflexão fez com que alguns chegassem à conclusão que esses desrespeitos são ocasionados pela falta de conhecimento e que a grande maioria das pessoas que reivindicam seus direitos são aquelas em situação de marginalização que, privadas de suas liberdades, apelam para o respeito aos seus direitos. Por essa razão, muitas vezes os direitos humanos são rechaçados e são renomeados para “direitos dos manos”, perdendo assim o seu caráter de proteção integral e protegendo apenas uma parte da população, os transgressores. Com essa reflexão, os professores perceberam que a falta de conhecimento geral da população faz com que injustiças continuem acontecendo.

Chamou-nos a atenção o comentário de uma professora que ao falar sobre trabalhar os direitos humanos em seu cotidiano, disse concordar com a exposição dos direitos em cartazes fixados nas paredes da sala, mas que achava importante expor também os deveres. Esta fala mostrou que é preciso compreender que não existe direito sem dever e que um não pode estar dissociado do outro. Todo direito traz consigo um dever. Tendo em vista que esta formação pretende incorporar a temática dos direitos humanos no cotidiano da comunidade escolar através do exercício prático destes direitos. Evitando exposições apenas teóricas que se distanciam da realidade vivida para que assim todos possam exercer seus direitos com plenitude.

Foto 1 – Ciclo de Debates com os professores na Escola⁶

⁶ A publicação das imagens foram autorizadas



Fonte: (Acervo pessoal)

Relato do Encontro II:

O segundo encontro da formação continuada foi realizado no dia 14 de setembro de 2018 e iniciado com um *flashback* do nosso último encontro.⁷ Na sequência apresentamos, para os que se fizeram presente, os significados das palavras liberdade dignidade e respeito. Assim, após esta abordagem inicial, as disposições preliminares que estão no ECA e discorrem sobre a integralidade da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Informamos sobre o que diz a Lei, quanto à prioridade e omissão por parte da família, sociedade e Estado em casos que envolvem crianças e adolescentes, lhes assegurando o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade. Também apresentamos ao grupo um vídeo de uma reportagem sobre um cordel que possui como temática o ECA na escola, “ECA em versos”, de Aziel Lima. A professora e coordenadora do projeto, Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo, presenteou a escola com um exemplar deste cordel e sugeriu que o mesmo fosse utilizado como recurso didático no dia-a-dia daqueles professores e professoras.

Após este momento, iniciamos um debate com os professores e professoras a partir do vídeo e também das questões elencadas por nosso grupo: “1. Quais dos direitos apresentados não são garantidos às crianças e adolescentes no ambiente escolar? 2. Quais deveres não são exercidos no ambiente escolar e na comunidade?” As questões foram respondidas por eles em uma folha e também debatidas entre todos.

⁷ Os direitos da criança no currículo escolar. Texto apresentado em 2018 no III CINTEDI. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA13_ID186_31072018153506.pdf

Um dos professores relatou que se sente covarde ao presenciar marcas de agressão em um de seus alunos e não tomar nenhuma atitude. “A omissão, sobre o tratamento violento da família com os alunos, dos que deveriam garantir os direitos às crianças”. Também sobre o direito à saúde pública o mesmo professor relatou: “Percebemos que muitas alunas desta comunidade escolar são desassistidas de uma efetiva saúde pública”. Apesar disso outro professor disse: “Dentro da comunidade escolar muitos direitos são garantidos, como o direito ao respeito, o direito a alimentação e o direito à educação de qualidade”.

Com isso, concluímos que as respostas mais frequentes entre eles foram às questões que faltam para crianças e adolescentes da escola: saúde, respeito entre os alunos, valorização da família para com a escola. Além disso, relataram que alguns alunos chegam à escola com fome, porque falta comida em casa e existem diversos tipos de violências na comunidade, tudo isso reflete consideravelmente no ambiente escolar interferindo na aprendizagem dos alunos e levando os professores e professoras da escola a preocupar-se com essa questão buscando soluções. Também percebemos que todos os professores presentes fizeram análises externas, mas não realizaram uma auto avaliação sobre a questão do relacionamento deles com os alunos. E nos restou a dúvida: Será que eles respeitam os alunos? Estão disponíveis para ouvir as crianças e adolescentes? Os respeitam assim como querem ser respeitados? Infelizmente, com o avançar das horas, não tivemos mais tempo para instigar o grupo até que obtivéssemos todas estas respostas. Outra questão que nos deixou tristes e ao mesmo tempo pensativos foi a questão do número de professores participantes desta segunda formação. Iniciamos esta formação com o número de 19 participantes. Neste último encontro contamos com apenas 4 participantes. Várias desculpas surgiram para a ausência de muitos e isto é uma coisa que muito nos preocupa, pois observando o atual cenário nacional onde todos os dias perdemos nossos direitos e a crueldade se personifica, é preocupante a falta de interesse pelo ser humano.

Foto 2: Segundo Encontro de Formação Continuada: Apresentação do ECA



Fonte: Acervo Pessoal

Relato do Encontro III

No dia 30 de novembro de 2018 realizamos nosso terceiro encontro de formação continuada. Iniciamos às 15h com a apresentação do vídeo selecionado, em seguida falamos sobre a dinâmica deste encontro e realizamos uma breve exposição das propostas pensadas. Foi muito interessante observar a empolgação do grupo com os materiais apresentados e com a proposta de iniciar a construção de um projeto. Durante a exposição conversamos com os professores a maneira com a qual eles poderiam inserir a temática em seu cotidiano sem precisar desviar-se do conteúdo obrigatório.

Aproveitamos para falar sobre a insatisfação do nosso grupo quanto ao envolvimento dos demais membros da escola e agradecer aos que ali permaneceram e demonstraram respeito com esta temática tão importante. Após este momento, devido ao número reduzido de participantes, formamos um grande grupo para definirmos as partes que são necessárias para a construção do projeto. Ao ser questionados em relação ao problema que seria trabalhado, o professor presente, graduado em história, reiterou o que já havia dito no encontro anterior. Ele disse que havia uma grande falta de respeito entre os educandos e desta vez ele foi interrompido por sua colega, também professora, graduada em pedagogia, que afirmou que o desrespeito também estava presente no corpo docente da escola. Alegou que se sentiu muito desrespeitada por um comentário de outro colega que insinuou que os professores com mais idade não eram tão capazes quanto os mais novos. Assim, ao invés de fazer um projeto voltado apenas para os alunos foi resolvido que este projeto englobaria toda a comunidade escolar.

Todavia, observamos que apesar de haver democratização nas escolas através da instauração do Conselho Escolar, a figura do estudante nesta entidade é apenas figurativa, como foi colocado por um professor ao dizer que os alunos não tinham interesse em participar das

reuniões e confirmado pela diretora adjunta que afirmou que eles não faziam parte durante as tomadas de decisões. Sugerimos que as representações de sala, já existentes na escola, fossem reorganizadas de modo que possibilitassem uma maior interação com a comunidade escolar e recebessem atribuições que exigissem maiores responsabilidades. Para tanto, sugerimos, mais uma vez, que da mesma forma que nós havíamos realizado esta formação com eles, eles também realizassem formações com os alunos eleitos. Pois só assim, trazendo-lhes à consciência de suas funções e as responsabilidades que possivelmente assegurarão uma considerável melhoria na qualidade do ensino, serão formados cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Portanto, quanto às definições realizadas para o projeto ficou decidido que o artigo 17º do ECA (1990) o qual diz que, “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” norteará a construção e execução do projeto. Assim, ficou definido que:

Quadro 1: Esboço de Parte do Projeto Sobre a Cultura do Respeito na Escola

| |
|---|
| PROBLEMA |
| Como o trabalho com o respeito pode melhorar o ambiente escolar e as relações nele existentes para a promoção de um ambiente escolar e social saudável? |
| OBJETIVO GERAL |
| Desenvolver uma cultura do respeito na comunidade escolar. |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o reestabelecimento do respeito à autoridade dos professores e professoras da instituição; • Discutir o Regimento Escolar com toda a comunidade escolar; • Realizar eleições para representantes de sala e delegar funções que auxiliem o bom andamento do trabalho pedagógico; • Realizar capacitações e oficinas com os alunos representantes para esclarecer a função e atividades deste projeto; • Trabalhar os direitos humanos com os alunos; • Realizar palestras com psicólogos, médicos, dentistas, Conselho Tutelar para que sejam reforçados os conhecimentos acerca dos direitos dos cidadão. |

Estes foram alguns pontos definidos pelo grupo que acatou a sugestão de se organizarem em um grupo de trabalho, que tem por função inicial executar alguns destes objetivos e se responsabilizar pela elaboração e execução do projeto. Também sugerimos que este grupo de trabalho seja permanente e que para um próximo projeto os membros sejam escolhidos através de eleição.

Assim, finalizamos este ciclo de formação e apesar do número reduzido de participantes, este último encontro fez surgir a esperança de que nosso trabalho floresça naquela escola. A empolgação dos envolvidos nos deixou muito felizes e fez toda essa formação valer a pena.

Foto 3 : Elaboração Coletiva do Projeto Cultura do Respeito na Escola



Fonte: Acervo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, concluímos que o projeto sobre o Estudo do ECA nas escolas para a sua conseqüente implementação no currículo escolar é muito relevante. Pois apesar de todos os professores e até mesmo alguns alunos saberem o que são direitos humanos e o ECA, já terem ouvido falar, são informações superficiais que não possibilitam aos professores um trabalho mais qualificado, de forma transversal, no currículo e, também, não garante aos alunos, crianças, adolescentes reivindicarem seus direitos e praticarem os deveres necessários a convivência ética e cidadã na escola e na sociedade.

Constatamos, a partir dos relatos e discussões, que é urgente o trabalho com os direitos humanos naquela comunidade escolar, pois as crianças e adolescentes sofrem violação de seus direitos dentro da própria escola, quando colegas se utilizam de atitudes desrespeitosas, de prática de bullying, dentre outras. Ademais, eles relatam a necessidade de uma intervenção também, no que tange a determinadas praticas oriundas do ambiente familiar dos estudantes, a exemplo de violência domestica e abuso.

Diante do exposto entendemos que o projeto teve o mérito de aguçar as discussões e de levar os professores a refletir e propor estratégias para, inicialmente, mudar a realidade interna da escola, através de uma proposta de trabalho sobre o respeito. E para isto se refletiu sobre a necessidade de se construir um ambiente democrático dentro da escola, de forma tal, que estudantes, professores e gestores, dentre outros atores escolares, pudessem criar espaços de discussão, de escuta e , conseqüentemente construir propostas coletivas de enfrentamento aos episódios de desrespeito entre os estudantes e entre estes e professores. Constatamos que a cultura do desrespeito, do bullying pode ser desconstruída, de forma progressiva, a partir da vontade e da ação dos atores escolares, professores, alunos e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. Brasília: Senado Federal, 1990

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolução 217 A (III). Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acessado em 16/06/2010.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. Educação, **Direitos Humanos e Inclusão Social**. João Pessoa: editora Universitária/ UFPB, 2009. p. 09-26

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2008.

POR UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS TRANSDISCIPLINAR NOS CURSOS DE DIREITO: ENTRE, ATRAVÉS E ALÉM DAS DISCIPLINAS

Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez¹

Maria Creusa de Araújo Borges²

RESUMO

A complexidade marca o mundo atual e exige um conhecimento científico atinente a ela. Assim, o conhecimento jurídico precisa levá-la em consideração, inclusive e fundamentalmente quando de sua construção no processo de ensino-aprendizagem do Direito, já que não é suficiente ensinar e aprender a lei. É preciso pensar a educação jurídica e, especialmente, a Educação em Direitos Humanos (EDH). O objeto de estudo deste artigo é, então, a EDH nos cursos de Direito. A questão norteadora desta pesquisa é: que EDH revela-se adequada à complexidade atual e deve ser desenvolvida nos cursos de Direito? O objetivo geral deste trabalho é o de refletir sobre uma EDH adequada às exigências da complexa sociedade, que deve ser desenvolvida nos cursos jurídicos. A metodologia adotada abarca o uso do método dedutivo de abordagem e da técnica de pesquisa indireta. Basicamente, este trabalho está estruturado em três tópicos: o primeiro versa sobre a complexidade do/no mundo; o segundo, sobre o ensino corrente do Direito, com ênfase ao dos direitos humanos; e, o último, acerca de uma EDH apropriada à atual conjuntura, que deve ser desempenhada nos cursos de Direito. Ao final, conclui-se que a EDH transdisciplinar é uma possibilidade que se adéqua ao complexo cenário, e que pode e deve ser desenvolvida nos cursos jurídicos, consistindo em um passo fundamental para mudar a realidade do ensino dos direitos humanos em tais cursos.

Palavras-chave: Complexidade, Curso de Direito, Educação em Direitos Humanos, Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo complexo, marcado por rápidas transformações nas relações sociais, culturais e econômicas, pelos efeitos da globalização e pelos avanços científicos (ENGELMANN, 2012), dentre outros, o qual exige um conhecimento científico atinente a essa complexidade.

Desse modo, o conhecimento jurídico, assim como os demais, deve ser ajustado a e revisto de acordo com essa realidade, inclusive e fundamentalmente quando de sua construção no processo de ensino-aprendizagem do Direito, isto é, de formação de futuros juristas, já que esses sujeitos trabalharão, certamente, não apenas com a lei, mas com várias fontes do

¹ Doutoranda em Direitos Humanos e Desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cristianipmorais@gmail.com.

² Professora orientadora: Doutora em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mcaborges@gmail.com.

Direito, e necessitarão de capacidades e habilidades que lhes permitam responder (não com uma resposta única e fechada, mas, possível e razoável) aos [novos] problemas surgidos nesse contexto.

No referido cenário, vale frisarmos, a memorização e a repetição do dispositivo legal e o ensino que objetiva a aquisição desse saber estanque e desconectado do mundo são insuficientes.

Por conseguinte, faz-se extremamente necessário (re)pensarmos a prática educativa/pedagógica desenvolvida nos cursos de Direito e, especialmente, a Educação em Direitos Humanos³ (doravante EDH), tendo em vista o papel dos direitos humanos na proteção da pessoa⁴.

Eis que tomamos, então, como objeto de estudo, a EDH nos cursos de Direito, e nos norteamos pela seguinte questão: que EDH revela-se adequada à complexidade atual e deve ser desenvolvida nos cursos de Direito?

Para tanto, traçamos este objetivo geral: refletir sobre uma EDH adequada às exigências da complexa sociedade, que deve ser desenvolvida nos cursos jurídicos. Como objetivos específicos, por sua vez, delineamos os seguintes: apresentar algumas noções de complexidade e alguns caracteres do mundo/conhecimento complexo; descrever o ensino jurídico corrente, inclusive o dos direitos humanos; e mostrar uma EDH apropriada à complexidade subjacente ao contexto atual, a qual deve ser exercida nos cursos de Direito.

A metodologia adotada consistiu, essencialmente, no uso do método de abordagem dedutivo, e da técnica de pesquisa da documentação indireta, no caso, estritamente, realizou-se pesquisa bibliográfica.

Adotamos, em suma, estes marcos teóricos: para tratar da complexidade, Morin (2000); para versar sobre o ensino jurídico corrente, Engelmann (2012); e para abordar a EDH, sem esquecer os ensinamentos deste, Borges (2008).

Por fim, enfatizamos que o presente artigo foi estruturado em três tópicos, sendo que, no primeiro, versaremos sobre a complexidade do/no mundo; no segundo, sobre o ensino corrente do Direito, enfatizando o dos direitos humanos; e, no último, acerca de uma EDH adequada à atual conjuntura, a qual deve ser desenvolvida nos cursos jurídicos.

³ Ressalvamos que utilizamos o termo “Educação em Direitos Humanos” em detrimento, por exemplo, de “Educação nos direitos humanos” (ENGELMANN, 2012) porque seguimos os ensinamentos de Borges (2008).

⁴ Para Engelmann (2012, p. 137), “[...] [o] único ‘bem’ para o qual todas as lutas devem olhar [é]: a pessoa [...]”.

1 A COMPLEXIDADE DO/NO MUNDO

“Complexidade” diz respeito ao que foi tecido junto, segundo Morin (2000). Assim, há complexidade quando elementos diversos estão unidos e são inseparáveis do todo. Além disso, conforme menciona o referido autor, ela se perfaz quando há um “tecido interdependente” entre o objeto do conhecimento e seu contexto.

Em sucintas palavras, o chamado “paradigma da complexidade” (VASCONCELLOS, 2008)⁵ se funda no tripé “complexidade-instabilidade-intersubjetividade” e apresenta uma releitura das relações entre o todo e as partes (considera que o todo está nas partes e estas estão no todo), entre os opostos (toma-os como complementares), entre os conhecimentos (sustenta uma atitude *e-e*, no caso, isto e aquilo), e entre causa e efeito (reconhece que eles realizam um movimento circular).

Ademais, sinaliza para o fato de que “[...] a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto [...]” (MORIN, 2000, p. 39), o que significa que, em atenção ao complexo cenário, devem ser desenvolvidas aptidões gerais para que o sujeito possa melhor aperfeiçoar suas competências particulares.

Temos que, em observância a esse mundo, devem ser formados não mais “especialistas”, donos de um saber específico e aprofundado, porém, fragmentado⁶; mas, “generalistas”, pessoas que tenham conhecimentos abrangentes e diversificados, que dialoguem.

Vale salientarmos que o diálogo na ciência é tão essencial para o/no mundo de hoje que Almeida (2003) refere-se a esta como um diálogo entre o indivíduo e a natureza, e enfatiza que “É necessário ensaiar uma ciência da complexidade que rejunte e faça dialogar as várias dimensões da matéria, do sujeito do conhecimento, da cultura” (p.34, Grifo nosso).

Eis que precisamos combater o grande desafio que a produção do conhecimento enfrenta, conforme Engelmann (2012): capacitar futuros profissionais para que tenham condições de interagir com esse contexto.

⁵ Esse paradigma se contrapõe ao tradicional, fundado no tripé “simplicidade-estabilidade-objetividade” (VASCONCELLOS, 2008).

⁶ Segundo Morin (2000, p. 40, Grifo nosso), “Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades”.

2 O ENSINO JURÍDICO CORRENTE E OS PILARES DA PERSPECTIVA POSITIVISTA LEGALISTA

Para formar profissionais, especificamente juristas, que possam interagir com o cenário atual, carecemos enfrentar a concepção de Direito fundada na perspectiva do positivismo jurídico, assim como o ensino e a aprendizagem do mesmo sob essa ótica.

Como enfatiza Engelmann (2012), o positivismo considera a forma mais importante do que o conteúdo, o que é preciso ser revisto, tendo em vista que cabe valorarmos o destinatário do Direito, isto é, a pessoa.

Outrossim, para os positivistas, o Direito se resumiria à lei, e as leis seriam dispostas de forma hierárquica numa pirâmide (a pirâmide Kelseniana), em cujo topo estaria a Constituição.

O ensino e a aprendizagem do Direito centrar-se-iam, então, no conhecimento, ou melhor, na memorização e na repetição das leis, e, no caso dos direitos humanos, na assimilação daqueles que são reconhecidos como tal, ou, em outros termos, como direitos fundamentais⁷.

Seguindo esse entendimento, poderíamos dizer que, no Brasil, os direitos humanos seriam basicamente⁸ os dispostos nos artigos 5º e 6º da Carta Magna, ou seja, os direitos civis e coletivos, e os direitos sociais.

Ocorre que

[...] é preciso transformar a concepção do Direito [bem como dos direitos humanos], que não poderá mais ser perspectivado por meio do paradigma positivista legalista [...] a mudança deverá também atingir o ensino e a aprendizagem do Direito [igualmente dos direitos humanos] [...] (ENGELMANN, 2012, p. 134).

Para tanto, o desafio do ensino jurídico deve ser focado na “educação dos direitos (dos) humanos” (ENGELMANN, 2012), melhor dizendo, na EDH.

3 POR UMA EDH ADEQUADA À COMPLEXIDADE DO MUNDO ATUAL

⁷ Não obstante existam autores que distingam direitos humanos de direitos fundamentais, neste trabalho, não se persegue a distinção entre essas terminologias por se considerar a identidade de propósito: proteção do ser humano.

⁸ Referimo-nos à base do ensino e da aprendizagem dos direitos humanos no Brasil, à luz da perspectiva positivista, não olvidando a centralidade dada ao art. 5º e a existência de outros direitos humanos positivados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), como o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225, CF/88), dentre outros.

Antes de mais nada, importa destacarmos que a expressão “Educação em Direitos Humanos” é composta por dois elementos, quais sejam, “educação” e “direitos humanos”, cuja compreensão preliminar é imprescindível.

Sob a ótica de uma EDH e não de um ensino fundado na memorização e na repetição de direitos humanos positivados, a educação é centrada na humanização integral do ser humano (CARBONARI, 2006), não se limitando a um agregado de conteúdos ou à transmissão de conhecimentos.

Os direitos humanos, por sua vez, podem ser definidos sob diversas óticas e à luz de várias teorias⁹, ou até mesmo não conceituados, dado que “[...] não há viabilidade para a formulação de um conceito” (ENGELMANN, 2012, p. 135). De todo modo, podemos caracterizá-los

[...] como um espaço de diálogo e discussões para onde convergem os assuntos humanos preocupados com a sua proteção, o seu pleno desenvolvimento e um pressuposto ético que garanta a salvaguarda do ser humano na avalanche científica desencadeada pelas nanotecnologias (ENGELMANN, 2012, p. 135).

A EDH ou, para nós, “a verdadeira EDH”, já que o conhecimento dos direitos humanos (memorização e repetição de quais são eles) decorrente de uma prática educativa não a traduz, “[...] consiste na prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos” (BORGES, 2008, p. 166).

Sabido isso, cabe refletirmos acerca da EDH adequada ao contexto atual – de inúmeras e grandiosas complexidades –, visando à superação da perspectiva positivista, a qual direciona o ensino dos direitos humanos a apenas seu conhecimento e sua repetição¹⁰, e “desenha” um aluno passivo, cujo saber será levado a ele pelo professor, em outras palavras, pelo agente central do processo educativo para tal concepção.

De logo, percebemos que se fazem necessários o diálogo entre todas as fontes do Direito e a formação de um aluno ativo, que seja agente, ou seja, que, tendo adquirido capacidades e habilidades, aja em prol da resolução dos problemas surgidos e da defesa e da

⁹ Para as abordagens tradicionais, os direitos humanos são direitos decorrentes da humanidade. Nesse sentido, para Gewirth, por exemplo, eles são “[...] direitos que todas as pessoas têm simplesmente na medida em que são humanas” (GEWIRTH, 1982, *apud* RAZ, 2010, p. 323, tradução nossa). Sob uma concepção política dos direitos humanos, por sua vez, os direitos humanos são “[...] direitos que estabelecem limites à soberania dos Estados [...]” (RAZ, 2010, p. 328, tradução nossa).

¹⁰ “[...] o processo de ensinar e aprender os Direitos Humanos [...] precisa deixar de lado a mera repetição dos conhecimentos, sem nenhuma contextualização histórica” (ENGELMANN, 2012, p. 139).

proteção dos direitos humanos; e que mantenha constante o aprender, mesmo depois de graduado.

Nessa direção, Engelmann (2012) defende que o importante é ensinar meios para que o discente continue o processo de aprendizagem, siga buscando outros conhecimentos.

Observamos também que é fundamental que o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos perpassem todo o curso de Direito, quer dizer, que não se restrinjam a uma disciplina apenas ou parte dela, por exemplo, à disciplina de Direito Constitucional.

Salientamos que se torna premente a transdisciplinaridade tanto no ensino jurídico como um todo¹¹ quanto na EDH. Precisamos, então, desenvolver uma EDH transdisciplinar – estando “o transdisciplinar” assentado numa atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a sistemas de conhecimentos, dentre outros –, isto é, ‘entre’ as disciplinas, ‘através’ de diferentes disciplinas e ‘além’ de qualquer disciplina, de tal modo que

[...] além do conhecimento, os Direitos Humanos analisados pelo viés transdisciplinar, também serão necessárias atitudes dos sujeitos envolvidos, para que o ensino, a aprendizagem e a aplicação do Direito possam posicionar-se adequadamente na sociedade onde a proliferação de novos direitos ocorre na mesma velocidade do desenvolvimento científico-tecnológico trazido pelas nanotecnologias (ENGELMANN, 2012, p. 138-9).

Essa EDH deve formar sujeitos/cidadãos críticos e conscientes de sua função na sociedade, e deve ser desenvolvida por professores-mediadores, que exerçam o papel de agentes formadores e multiplicadores de práticas de socialização em direitos humanos.

Ela deve ainda preparar juristas para o reconhecimento, a proteção, a defesa e a promoção dos direitos humanos diante de variados e novos problemas que surgem em meio à complexidade deste mundo.

E uma possibilidade para o desenvolvimento dessa EDH seria a utilização do método de “pergunta e resposta” apontado por Engelmann (2012), haja vista que se perguntamos é porque não sabemos, e as perguntas não seriam formuladas tão só pelo docente (dadas prontas por ele), mas por outros intérpretes, principalmente pelos alunos, os quais assumiriam a posição central no processo educativo. Além disso, as respostas aos problemas não seriam fechadas, mas prováveis, inacabadas e abertas à constante problematização.

¹¹ Segundo Trevisam (2016, p. 18, Grifos nosso), “O ensino das ciências jurídicas clama por um discurso nos cursos de Direito que esteja de acordo com a complexidade da sociedade – de um modo transdisciplinar – que contribua com a construção de um conhecimento completo e emancipatório, proporcionando ao aluno, e futuro jurista, o livre exercício de sua cidadania e a competência de tornar-se um operador do direito realmente preocupado com a sociedade de uma forma ética, solidária e responsável”.

Destaquemos, por fim, que esse método viabilizaria o diálogo entre as fontes do Direito e a inserção do aprendente no processo de ensino-aprendizagem do mesmo, priorizando não a memorização, “[...] mas a capacidade de dar sentido, com criatividade, aos contextos normativos, tomando em consideração as efetivas necessidades da realidade social, reflexos dos Direitos Humanos” (ENGELMANN, 2012, p. 139).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico e a EDH têm se pautado pela perspectiva positivista legalista, o que nos impõe o desafio de substituir o paradigma codicista de memorização e repetição por competências, habilidades e atitudes de juristas que dialoguem com o contexto atual (mundo complexo), e, enfocando uma EDH, que os levem a lutar pela defesa e pela proteção dos direitos humanos, atentando para a concretização destes, e não apenas para seu reconhecimento normativo.

Como EDH que se adequa à complexidade atual e deve ser desenvolvida nos cursos de Direito, salientamos a transdisciplinar, isto é, a que se colocará entre, através e além das disciplinas. Na qualidade de método que pode viabilizar seu desenvolvimento, destacamos o de pergunta e resposta.

Vale esclarecermos que tratamos de “uma” possibilidade de EDH que se revela adequada à complexa sociedade, estando o campo aberto a outras alternativas.

Delineando um olhar para além do ensino e da aprendizagem na sala de aula e do currículo nos cursos jurídicos, convém citarmos a transjuridicidade a qual abarca mais que a transdisciplinaridade, estabelecendo relação, por exemplo, com o espaço (transespacialidade), e constitui relações entre Direito & outros variados campos (Direito e Arte, por exemplo), exigindo, assim, um jurista capaz de compreender o que está imbricado e de atuar frente ao desafiador diálogo entre as áreas.

Contudo, entendemos que a EDH transdisciplinar constitui um passo fundamental para mudar a realidade do ensino dos direitos humanos e para consolidar uma EDH voltada à socialização cultural de tais direitos, a partir da formação daqueles que, em tese, deverão atuar primeira e diretamente em prol da defesa dos mesmos.

A educação não transforma a sociedade sozinha, mas, sem ela, a sociedade também não muda. E ela, bem como a EDH, é imprescindível para que diminuamos a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000).

Precisamos, como “sonhadores de bons sonhos”, nos termos de Almeida (2003), erguer nossos castelos num lugar mais adequado. Necessitamos, no caso da educação e de uma EDH, considerar os conhecimentos prévios dos alunos e construir “o caminho do meio” entre a razão e a emoção, entre a teoria e a prática, ou, ainda, entre o (re)conhecimento e a prática dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Por uma ciência que sonha. In.: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da (Orgs.). **Complexidade à Flor da Pele: Ensaio sobre Ciência, Cultura e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 23-36.

BORGES, Maria Creusa de Araújo Borges. Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária. **Verba Juris**, ano 7, nº 7, jan./dez. 2008, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, João Pessoa, UFPB, p. 133-175.

CARBONARI, Paulo César. **Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual**. 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2019, às 09h00min.

ENGELMANN, Wilson. As nanotecnologias, os direitos humanos e o ensino jurídico: a dialética da “pergunta e da resposta” como condição de possibilidade para construir o caminho em direção ao diálogo entre as fontes do direito. In.: CARVALHO, Evandro Menezes de *et al* (Org). **Representações do Professor de Direito**. Curitiba/PR: CRV, 2012, p. 133-149.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 2000. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339>. Acesso em: 07 de agosto de 2019, às 16h00min.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2000. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2012133176826a1035842e1211faee999/setesaberesmori n.pdf.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2019, às 19h00min.

RAZ, Joseph. *Human rights without foundations*. In.: BESSON, Samantha; TASIOULAS, John (Orgs.). **The Philosophy of International Law**. Estados Unidos: Oxford, 2010, p. 321-337.

TREVISAM, Elisaide. **Transdisciplinaridade no ensino jurídico como construção de conhecimentos necessários para uma (con)vivência solidária, ética e responsável**. 2016.



Disponível em: <http://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/1259/pdf_1>. Acesso em: 09 de agosto de 2019, às 20h00min.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. 7. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

O PROCESSO EDUCATIVO DA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA OAB - PB E A PEDAGOGIA PAULO FREIRE

Kadydja Menezes da R. Barreto¹

Ana Cristina M. Estrela²

Leilane Soares de Lima³

José Perônico de M. Neto⁴

RESUMO

O presente artigo visa socializar a proposta de intervenção social da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Paraíba da atual gestão através de um projeto de educação baseado na Pedagogia de Paulo Freire, priorizando a categoria do diálogo. O texto buscou fundamentar-se na perspectiva de um processo educativo crítico e emancipador que tem como ponto de partida o poder transformador das práticas pedagógicas, uma vez que a dimensão educacional está intrinsecamente vinculada aos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, históricos e jurídicos. Desta forma, partiu-se do pressuposto da necessidade de um processo educacional pautado na humanização dos sujeitos como projeto de sociedade capaz de promover possibilidades de transformação social através da ampliação do campo contra-hegemônico. Assim, a educação crítica baseada na categoria freireana do diálogo, buscando a emancipação dos sujeitos em instituições não escolares é um dos caminhos para que o projeto civilizatório baseada na perspectiva de sujeitos de direitos humanos se efetive como projeto fundamental da sociedade.

Palavras-chave: Educação, Diálogo, Transformação, Emancipação.

1. INTRODUÇÃO

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) foi criada através do art. 17 do Decreto nº 19.408, no ano de 1930, com o objetivo de prestar serviço público específico: viabilizar o exercício do advogado e trabalhar pela defesa da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, bem como do pluralismo político.⁵ Todavia, a OAB só foi citada pela primeira vez em uma Carta Constituição no ano de 1946, logo após a fragilidade do governo varguista e do avanço das discussões em favor de um país democrático.

Desse modo, a OAB atuou ativamente no processo de democratização do país, sendo

¹ Autora - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, kadydjamenesesrocha@gmail.com;

² Co-autora - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Cristinaestra@hotmail.com;

³ Co-autora – Presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB-PB, leilanesoares.adv@hotmail.com;

⁴ Co-autor – Vice-Presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB-PB, joseperonicoadv@gmail.com.

⁵ MAMEDE, Gladston. *A Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

essencial na luta por uma nação mais justa, menos desigual e mais humanizada. Em seguida, em meio ao golpe militar de 1964 e da política autoritária e segregadora que o país enfrentava, a Ordem desenvolveu papel significativo em defesa das prerrogativas dos advogados e da população em geral⁶. Posteriormente, participou do projeto político de redemocratização do país apoiando os movimentos sociais, o qual culminou na Constituição de 1988.

A Constituição Federal de 1988 caracteriza-se pela adoção de uma extensa carta de direitos cujo reflexo reside em combinar os direitos humanos aos direitos do cidadão, de tal sorte que a luta pela extensão da cidadania democrática e pelo enfrentamento radical das desigualdades no Brasil se confunde com a luta pelos direitos humanos.⁷ Especialmente para a advocacia, a Constituição estipula em seu artigo 133 que “o advogado é indispensável à administração da justiça”, estabelecendo a indispensabilidade do advogado por exercer função social essencial à efetivação da justiça, uma vez que cabe ao advogado demandar em nome do cidadão pelo reconhecimento de seus direitos em juízo.

A OAB se auto intitula como a casa da advocacia e dos direitos humanos. Assim sendo, o artigo 44, I, do Estatuto da OAB, enquadra os direitos humanos como finalidade precípua do Conselho Federal da Ordem. Por isso, é tarefa fundamental dos membros deste conselho a amplitude e a execução de tal finalidade.

Diante de inúmeras disputas internas relacionadas à preservação dos ideais de direitos humanos em detrimento aos discursos segregadores dos próprios advogados que compõe a Ordem, a seccional da Paraíba conta com uma Comissão de Direitos Humanos (CDH) composta por sujeitos ativos, militantes e plural, os quais, unidos e atuantes vão vencendo as barreiras do preconceito, da exclusão e da desumanização a partir de muito trabalho a frente de situações de vulnerabilidade e de desrespeito aos direitos humanos no Estado da Paraíba.

Pode-se dizer que a CDH atua em cumprimento a defesa dos valores indispensáveis ao Estado Democrático de Direito, na defesa pelos direitos das minorias políticas e da preservação dos direitos sociais ameaçados. O cenário político e social do país demonstra que conquistas históricas e direitos fundamentais previstos e garantidos na Constituição de 1988 estão sendo visivelmente atacados pelo atual Presidente da República e, diante disto, necessita-se urgentemente de muito esforço na esfera educacional, cultural, social, política e jurídica para sua efetivação. Como bem lembra Paulo Freire⁸, “é imprescindível que o Estado assegure

⁶ Depoimento gravado de Ives Gandra Martins. SOUZA FILHO, Cid Vieira. OAB X Ditadura Militar: a história de um período difícil para as instituições democráticas brasileiras. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

⁷ BENEVIDES, Maria Victoria d Mesquita. Fé na luta. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. P. 24

verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício desse direito vire uma obviedade”.

Diante do quadro de inúmeros discursos ingênuos, baseado no senso comum e das repetições do jargão “bandido bom é bandido morto” e dos discursos relacionados ao preconceito de gênero, raça e classe dentro da própria OAB-PB, a CDH resolveu desenvolver atividades pedagógicas com o objetivo de transpor o discurso ingênuo para um discurso mais crítico e emancipado, visando a transformação desses sujeitos e da própria instituição.

Portanto, buscou-se na Pedagogia Paulo Freire através da categoria do diálogo, entendendo as inquietações dos próprios membros da Comissão, promover encontros, seminários, estudos, participação em eventos, com o objetivo de problematizar temas geradores relacionados aos direitos humanos e a promoção da justiça social.

2. DAS VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS E A ATUAÇÃO DA OAB NA SOCIEDADE

A atual conjuntura política e social do Brasil está sendo marcada pela intolerância generalizada, pelo preconceito exacerbado, pela crescente violação dos Direitos Humanos e, principalmente, pelas ameaças constantes à democracia. Esses fenômenos sociais foram intensificados após o golpe⁹ parlamentar, jurídico e midiático que a presidenta Dilma sofreu em 2016. Para Vieira¹⁰, em tempos de confronto com a ditadura, os direitos humanos passam a ser uma gramática utilíssima, sobretudo para garantir o Estado Democrático de Direito.

Durante e após a última campanha eleitoral, as políticas públicas relacionadas aos direitos humanos vêm se tornando alvo de ataques diários pela corrente conservadora e fundamentalista, especialmente no campo da educação em e para os direitos humanos. Nesse contexto, a Ordem dos Advogados do Brasil seccional Paraíba (OAB-PB), enquanto instituição não governamental e para além de sua atividade de fiscalizar o exercício da função liberal do advogado, preocupou-se em exercer a defesa das garantias previstas na Constituição no que diz respeito aos direitos humanos, bem como a promoção da justiça social. Para tanto, a ordem é subdividida em várias comissões e, dentre essas, focaremos na Comissão de Direitos Humanos e na sua função pedagógica como proposta de intervenção social a partir de um processo educativo crítico dentro do contexto de um projeto de sociedade baseada nos direitos humanos.

⁹ Em 2017, o professor Pedro Paulo Zahluth Bastos escreveu o texto: Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia.

¹⁰ VIEIRA, José Carlos. **Democracia e Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005

O tema proposto neste artigo visa apresentar as atividades pedagógicas desenvolvidas pela Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB, especificamente no período entre janeiro de 2019 até a presente data, enfatizando os rumos da atual gestão frente aos diversos ataques relacionados aos direitos fundamentais da pessoa humana em João Pessoa e nas cidades circunvizinhas. Optamos em seguir a Pedagogia de Paulo Freire, a qual se baseia em princípios de valorização do ser humano, na solidariedade e na libertação dos “grilhões” do preconceito, da exclusão e da desumanização dos sujeitos a partir da intervenção educacional.

A metodologia pensada para a escrita desse texto foi a pesquisa exploratória por se tratar de uma experiência nova, cujo objetivo é apresentar as “rotinas” da atuação da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB em um contexto geral e, mais especificamente, seu desempenho em favor do desenvolvimento da educação em e para os direitos humanos em instituições escolares e não escolares, de forma voluntária ou a partir de provocação de qualquer membro da sociedade que necessite da assistência e do assessoramento da Comissão. Vale ressaltar que as autoras e o autor deste texto são atualmente membros integrantes da referida OAB-PB.

Importante mencionar que não há como se pensar em uma educação emancipadora, transformadora e que seja pautada nos direitos humanos sem que esteja imersa na pedagogia freireana. A trilha teórica do professor Paulo Freire demonstra uma profunda preocupação com a preservação da dignidade da pessoa humana e a promoção da justiça social, os quais são revelados a partir da proposta de uma educação libertadora, democrática, solidária e emancipadora. É dessa proposta de educação que o autor credita a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, a transformação da sociedade por meio das lutas, dos movimentos sociais, do agir coletivamente, ou seja, da categoria da solidariedade social e política¹¹.

Portanto, o estudo destaca o papel pedagógico e educativo da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB a partir de uma perspectiva crítica de modo a entender a necessidade que lhe cabe prestar aos sujeitos sociais em defesa dos direitos humanos e da busca pela preservação da dignidade humana.

2.1 Sobre a Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB e sua Função Educativa

A comissão de Direitos Humanos da Seccional Paraibana é constituída como comissão

¹¹ Falar da categoria freireana da solidariedade é entender a importância da presença do outro, do estar com o outro, do sentir o outro, do comunicar-se com o outro, do lutar com o outro. Freire afirmou que “O individualismo é a antítese da solidariedade” (2018, p. 86). Por isso, enfatizou que a “boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, **de trocar**. Esta é a essência da educação democrática” (2018, p. 30).

permanente conforme dispõe o artigo 39, VI do Regimento Interno da OAB/PB e tem, entre várias competências, a de elaborar trabalhos escritos, promover pesquisas, seminários e demais eventos que estimulem o estudo, a discussão e a defesa dos temas respectivos. Ainda a inframencionada legislação, em seu artigo 69, incisos III e V, reforça que a comissão de direitos humanos é responsável por instaurar processos, elaborar trabalhos escritos, emitir pareceres, promover seminários, painéis e outras atividades culturais com o objetivo de estimular e divulgar o respeito aos direitos humanos, o acesso à Justiça e o alcance dos direitos sociais, além de cooperar, manter intercâmbio e firmar convênios com outros organismos públicos e entidades, nacionais ou internacionais, de defesa dos direitos humanos.

Por isso, a CDH despertou para a importância de um processo educativo em direitos humanos como alternativa de promoção de reflexão desses sujeitos sociais, pois a capacidade de reflexão faz desses sujeitos um ser da ou para a *práxis*¹². Paulo Freire¹³ dizia que a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, mas de transformação dessa realidade com o objetivo de Ser Mais¹⁴.

Diante da necessidade de dialogar sobre os direitos humanos entre os próprios membros da instituição, que tantas vezes usam dos sentidos e significados de direitos humanos de forma equivocada ou contraditória, a CDH passou a promover formação continuada com temas relacionados aos direitos humanos. Tal iniciativa surge como possibilidade de que cada advogado/a, estagiário/a e visitante das rodas de diálogo pudessem refletir sobre os temas propostos e assumir a função de multiplicadores das tópicos discutidas. Esses encontros passaram a se chamar “Café Pensante” e são executados dentro da própria sede da OAB/PB, mas sendo aberto para a sociedade em geral. Vale lembrar, que os temas dos encontros do “Café Pensante” são discutidos e escolhidos de forma coletiva e democrática nas reuniões ordinárias da CDH, que ocorrem uma vez por mês, a partir das demandas que vão surgindo dentro da própria instituição.

O primeiro café pensante de 2019, ocorreu em 26 de abril com o tema “Mulheres e ditadura: vozes e resistência”. Os debates foram conduzidos por duas mulheres que foram vítimas da ditadura militar e que tiveram a oportunidade de dividir a experiência com os respectivos participantes. Na oportunidade, estavam presentes a professora e advogada Vilma Almeida e a advogada e mestranda em Direitos Humanos pela UFPB, Maria Isabel Pontes.

¹² FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.p. 8

¹³ Ibid. P. 16

¹⁴ No livro Educação e Mudança (2018), Paulo Freire anuncia que o homem está no mundo e com o mundo. Estando no mundo tem a capacidade de transformar este mundo.

Discutiu-se sobre a trajetória das palestrantes durante o período do governo militar enquanto estudantes e militantes de movimentos sociais, sendo Vilma Almeida ligada ao movimento estudantil e Isabel Pontes à luta pela terra.

O segundo café pensante ocorreu no dia 7 de julho e debateu acerca do tema “Justiça Restaurativa e Segurança Pública: o diálogo como alternativa da resolução de conflitos”. Nesse encontro, foram convidados educadores sociais, professores, policiais e agentes de mediação de conflitos para discutir a problemática da segurança pública como direito humano fundamental. Foram apresentadas experiências exitosas de práticas de mediação comunitária e que resultaram na diminuição da criminalidade local, através do trabalho de policiamento comunitário realizado pela Unidade de Polícia Solidário (UPS) do bairro Mário Andreazza, em Bayeux/PB. A UPS desenvolve atividades que aproximam a polícia da população, trabalhando também a educação e lazer da comunidade, além do apoio prestado ao Centro de Mediação Popular daquele bairro, bem como o trabalho do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, através da fala do seu coordenador regional, Tenente Thiago Carneiro. Também foram apresentadas experiências de sucesso do uso de práticas restaurativas com internos que trabalham na cozinha da Penitenciária de Segurança Máxima Geraldo Beltrão, em João Pessoa, através da vivência do diretor da unidade, João Sitônio Rosas e da facilitadora de práticas restaurativas, Adele Nobre Leite.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019)

O terceiro café pensante tratou da temática “Gênero, direito e políticas públicas” e aconteceu no dia 06 de setembro. Nesse dia, a CDH teve a oportunidade de dialogar com o Procurador do Ministério Público do Trabalho, o Sr. Eduardo Varandas Araruna, e com a Secretária da Mulher e da Diversidade Humana do Estado da Paraíba, Lúcia Moura. O quarto café pensante ocorreu no dia 18 de outubro com o tema “Educação e Relações Raciais no Brasil” com a palestra da professora Claudilene Maria da Silva, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019)

Com o sucesso dos “cafés pensantes” promovidos pela CDH, nasceu a proposta de realização do “I Seminário Estadual de Direitos Humanos da OAB-PB” que ocorreu no dia 23 de agosto com a temática “Democracia e Direitos Humanos”. O evento durou o dia inteiro com palestras, oficinas e debates, tendo a participação de membros de outras comissões, estudantes do ensino fundamental e médio e população em geral.

A CDH/OABPB também atua junto à Rede Comunitária do Bairro Mário Andreazza no município de Bayeux/PB, acompanhando diretamente o trabalho da Rede Comunitária do referido bairro através de reuniões mensais. Tal ação trata-se de uma intervenção dos líderes comunitários junto com a polícia civil e militar, líderes religiosos, professores, conselhos municipais, associações de moradores formando uma imensa rede comunitária por meio da qual os indivíduos se reúnem como uma cadeia organizada visando o gerenciamento de crises. Insta ressaltar, que a ação coletiva da referida Rede Comunitária fez com que os índices de violência diminuíssem drasticamente naquele local.

Importante salientar que o bairro do Mário Andreazza é um dos mais pobres da cidade de Bayeux, sendo uma área tradicionalmente carente e que possui inúmeras dificuldades habitacionais como por exemplo, áreas com alto risco de desabamento, mangue, comunidades ribeirinhas e moradias em situação de risco.

Segundo, Graciani:

A Pedagogia Social suscita a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como apresentações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social. Caracterizada como um projeto radical de transformação política e social, ela objetiva a superação da ingenuidade, da passividade, da descrença e da resignação por parte dos educandos e promove a criticidade, a militância, a esperança e a utopia de um país mais justo socialmente, no qual todos são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política em seu sentido mais amplo e irrestrito (GRACIANI, 2014, p. 21).

A participação da Comissão é de extrema importância para essa comunidade, uma vez que na análise dos dados colhidos pelos próprios agentes de segurança que atuam na

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

comunidade, restou comprovada a diminuição da violência local em relação a roubos, furtos e violações de domicílio. Os dados são colhidos e analisados pelos agentes de segurança e socializados mensalmente em reuniões em que os líderes comunitários de diversas categorias como, por exemplo, representantes do conselho tutelar, diretores de escolas, secretaria dos migrantes, secretaria de cultura, secretaria de esporte e lazer do município, representantes religiosos e, atualmente, representantes da CDH/OAB-PB se fazem presentes e analisam junto com a comunidade, os problemas vividos e quais as soluções que podem ser implantadas para que a comunidade tenha seus direitos respeitados.

Dessa maneira, uma instituição que tem compromisso com os aspectos sociais não pode deixar de refletir, por exemplo, acerca dos ataques relacionados aos direitos humanos já consolidados na sociedade em decorrência de um golpe de Estado sofrido em 2016. Nesse sentido, reconhecer os direitos humanos fundamentais e debatê-los em todos os cantos da sociedade faz parte do processo de formação de cidadania e, conseqüentemente, da defesa da democracia e da busca de condições mínimas de paz.¹⁵

Por isso, tomamos como referência a experiência de Freire expressa através de Gadotti e Romão¹⁶

[...] as experiências de toda *Pedagogia do oprimido*, não só na América latina, eram experiências não estatais, desenvolviam-se exteriormente ao Estado, e geralmente se confrontavam com as políticas hegemônicas do Estado. Tratavam de refletir os interesses dos setores populares e das classes subalternas que o Estado ou manipulava ou simplesmente ignorava. De alguma maneira estabeleciam uma relação entre saber popular, conhecimento popular, entre conhecimento das ciências sociais – conhecimentos, se quisermos, científicos – e prática educativa.

A CDH- OAB também desenvolveu palestras em escolas públicas e privadas, com rodas de mulheres no cariri paraibano, nas comunidades indígena Potiguara e Tabajara, participou de oficinas com grupos de policiais militares e civis, desenvolveu diálogos educativos em grupos comunitários que sofrem com processos jurídicos de reintegração de posse, enaltecendo o direito humano à moradia previsto na Constituição Federal.

Tratam-se de atividades pedagógicas as quais foram sendo tecidas a partir da escuta atenta e sensível¹⁷ de grupos vulneráveis que buscavam na comissão a esperança de dias melhores. A

¹⁵ BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Nova ed.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. P. 1

¹⁶ GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª Ed. São Paulo, 2011. p. 28

¹⁷ Saber escutar é um dos saberes necessários à prática educativa, apresentados por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* (1997). Trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade. (Dicionário Paulo Freire)

categoria da escuta atenta e sensível pressupõe um estar com o outro, entendendo o processo histórico do outro, lutando com este outro para mudar as situações de negação e violação de direitos. Por isso, para além do processo educativo presente nas ações da comissão, quando se vislumbra violações de direitos, a comissão faz encaminhamentos para outras instituições e órgãos, tais como: Ministério Público Federal, Ministério Público Estadual, Defensoria Pública, Conselhos, Comitês, Procuradorias e órgãos correlatos com objetivo de realizar trabalhos em parceria.

Nesse sentido, mais do que nunca, neste momento histórico do país, em que a democracia vem sendo, brutalmente, ameaçada com propostas do atual governo¹⁸, é que se faz necessário e urgente a construção de debates acerca dos direitos humanos no chão das instituições educacionais e não educacionais, sobretudo, nas comunidades que vivem socialmente segregadas. Vale ressaltar que, “recai sobre o Estado a responsabilidade de proteger e promover as condições que viabilizam a vida com dignidade em prol do bem-estar social”¹⁹, mas “a experiência, todavia, demonstra que os Poderes, especialmente o Legislativo e o Executivo, podem torna-se violadores dos direitos fundamentais”²⁰

Deste modo, o processo educativo em ambiente de vulnerabilidade é de extrema importância para que a tomada de consciência desses seres que tem seus direitos humanos violados por uma cultura hegemônica, elitista e preconceituosa, possam transpor-se para uma consciência mais crítica. É importante conhecer os sentidos e os significados dos direitos humanos, refletir as garantias constitucionais e possíveis violações destes direitos para então buscá-los através de ações efetivas. Essa vem sendo a preocupação da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB ao promover debates acerca das temáticas relacionadas aos Direitos Humanos. Gadotti e Romão²¹ reforçam que: “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele”.

Pensar em uma educação crítica e progressista é preocupar-se mais com as interações humanas, com as relações sociais e políticas, do que com as formalidades impostas pelo sistema capitalista. Trata-se de um “*quer fazer*” pedagógico que aponte para novas possibilidades de formação de “gentes” dentro e fora do sistema educativo, capaz de desmistificar o pensamento ingênuo e, que seja, tão somente, promotora de relações entre as pessoas. Uma educação que

¹⁸ Recentemente as propostas de cortes na pesquisa.

¹⁹ GUERRA, Sidney. **Direitos Humanos Curso Elementar**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

²⁰ FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 14ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012. P. 91

²¹ GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª Ed. São Paulo, 2011. P. 22

valorize os direitos humanos.

Sobre a perspectiva de uma educação crítica e emancipadora que vise a promoção da justiça social e de uma educação para os direitos humanos, Maria Victoria de Mesquita Benevides²² no livro “Fé na luta” discorre sobre três pontos essenciais: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva:

Para tanto, deve-se partir 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 formação em valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimento. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que esta educação deve ser necessariamente compartilhada por educadores e educandos. Tais pontos são premissas; a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão, quanto a emoção. (BENEVIDES, 2000, p. 323)

A autora ao mencionar uma educação no sentido de ser compartilhada aponta para uma educação baseada na categoria da solidariedade e que, principalmente, visa a mudança. Benevides aposta em uma educação formadora de valores. Ela aposta em uma educação pautada nos direitos humanos.

Portanto, há possibilidade de se pensar em uma sociedade pautada na ideologia dos direitos humanos a partir de uma educação que fomente a emancipação dos sujeitos, uma vez que a educação em direitos humanos possui forte potencial crítico e transformador e tem como fio condutor a escuta sensível e o “estar com o outro”, lutando pelos mesmos sonhos políticos. Esta vem sendo a preocupação precípua da Comissão de Direitos Humanos da OAB-PB, junto as minorias políticas e da sociedade em geral, que é promover a educação em direitos humanos em diversos espaços da sociedade por se tratar de uma temática transversal e que deve estar presente em todas as esferas da sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de vivermos em um período de grandes ofensas aos direitos humanos no Brasil em virtude da atual conjuntura política que assola nosso país, acreditamos que ações educativas minúsculas se tornam grandes revoluções. A preocupação que incide sobre a comissão é que a ausência da educação em e para os direitos humanos de forma transversal, compartilhada e

²² BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta** - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera Doc, 2000. P. 323

crítica inviabiliza a transposição para uma visão mais crítica acerca do processo histórico, social e político de nulidade desses direitos no Brasil e na América Latina, dando evasão à curiosidade, unicamente, ingênua, ou seja, baseada no senso comum.

Verificamos ao longo da andarilhagem epistemológica deste artigo, os reconhecidos esforços da CDH/OAB-PB perante a sociedade e, em especial, sua atuação participativa em favor das minorias políticas, possibilitando a problematização de temas relacionados aos direitos humanos em diversos espaços sociais. Nesse passo, cumpre ressaltar, que esta comissão não age apenas quando é provocada, mas também cumpre seu papel de defensora da Constituição Federal, da democracia, da justiça social, dos direitos humanos, da cidadania plena e ativa disseminando a educação em e para os direitos humanos como projeto fundamental de sociedade, o qual se inicia com o diálogo, com a problematização, com a solidariedade humana.

Portanto, defendemos um processo educacional crítico, emancipador e libertador pautado nos direitos humanos e que esteja inserido em todas as esferas da sociedade, seja na instituição escolar e não escolar, formal e não formal, ou seja, uma Pedagogia baseada nas categorias freireanas, que se concentre nos sujeitos, nas “gentes” brasileiras e que seja capaz de transformar a realidade social excludente e desumanizante em possibilidades e sonhos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: o poder estrutural, contradição e ideologia**. Revista de Economia Contemporânea, número especial, 2017, elocation - e172129, p. 1-63.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização**. São Paulo: Lettera Doc, 2000.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Nova ed.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

BRASIL. Lei 8906, de 04 de julho de 1994. **Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acesso em: 23 set. 2019

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. <http://textosdealdercalado.blogspot.com/2018/12/a-forca-revolucionaria-dos-gestos-e.html?view=flipcard>, 2018. Acesso em: 30 ago. 2019.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **A força revolucionária de gestos e iniciativas moleculares**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 14ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª Ed. São Paulo, 2011.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2014.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Educação e Advocacia do III milênio**. Revista de Informação Legislativa. Brasil. Ano 35. nº 138. Abril/junho 1998.

MAMEDE, Gladston. **A Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAMEDE, Gladston. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2019.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade** in: SILVEIRA, Rosa Godoy et al. Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SODRÉ, Ruy. **Ética Profissional e Estatuto do Advogado**. LTr, 4ª ed., p. 239, *apud* RAMOS, Gisela Gondim. Estatuto da Advocacia – Comentários e Jurisprudência Seleccionada. Florianópolis: OAB/SC Editora, 4ª ed., 2003

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016.

VIEIRA, José Carlos. **Democracia e Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares in: SILVEIRA, Rosa Godoy et alii. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária.

FREIRE¹, PINTO² E O DIÁLOGO SOBRE A COMPREENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS ENQUANTO PROJETO DE SOCIEDADE NO CONTEXTO DA DIMENSÃO EDUCACIONAL E POLÍTICA

Kadydja Menezes da Rocha Barreto³

Guinaldo da Costa Lira Junior⁴

Valter Henrique Pereira Junior⁵

Tadeu Coatti Neto⁶

RESUMO

O presente artigo visa apresentar proposta de intervenção social através de um projeto de sociedade baseado nos Direitos Humanos, tendo como ponto de partida o diálogo entre o pensamento dos professores Paulo Freire e João Batista Moreira Pinto. O texto buscou pensar a partir da pedagogia social crítica e o poder transformador da educação, uma vez que a dimensão educacional está intrinsecamente vinculada aos aspectos políticos, sociais, econômicos, históricos e jurídicos. Desta forma, partiu-se do pressuposto da necessidade de uma ideologia dos Direitos Humanos como projeto de sociedade capaz de promover possibilidades de transformação social através da ampliação do campo contra-hegemônico. Assim, a educação crítica baseada na categoria freireana da solidariedade social e política que se constitui a partir das lutas dos sujeitos pelos mesmos sonhos políticos é o caminho para que o projeto de sociedade baseada nos direitos humanos se efetive como projeto fundamental da sociedade.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Solidariedade, Transformação, Emancipação.

INTRODUÇÃO

¹ Paulo Freire, um dos maiores intelectuais do século XX, elabora uma teoria ou, como ele mesmo preferia dizer, “uma certa compreensão ético-crítico-político da educação”, que tem como uma de suas bases o diálogo que possibilita a conscientização com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta (Educação e Mudança, 2018).

² Pós-Doutor pela Université de Paris X, Professor da graduação de em Direito e do programa de Pós-graduação em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável da Escola Superior Dom Hélder Câmara. Coordenador do Grupo de Pesquisa “Direitos Humanos, Meio Ambiente, Erpistemologia Ambiental e dos Direitos Humanos e processos de construção de Sustentabilidade” (CNPq/BRA). Diretor do Instituto DH: Promoção, Pesquisa e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania. (Os direitos humanos como projeto de sociedade caracterização e desafios, Vol. I, 2018)

³ Autora - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, kadydjamenenezesrocha@gmail.com;

⁴ Co-autor - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, guinaldolira@gmail.com;

⁵ 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;

⁶ Co-autor - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tadeucoatti@gmail.com.

No sistema econômico capitalista, as relações humanas tende a ser fragilizadas em decorrência da substituição do valor humano pela valorização das “coisas”. Este processo de “coisificação” do ser vem se acentuando no Brasil e no mundo em decorrência dos últimos acontecimentos políticos que favoreceu o avanço do programa neoliberal. Aqui no Brasil, por exemplo, desde o golpe⁷ parlamentar, jurídico e midiático que a presidenta Dilma sofreu, as políticas públicas relacionadas aos direitos humanos (DH) vêm se tornando alvo de ataques diários pela corrente conservadora e fundamentalista, sobretudo no campo do direito à educação.

É oportuno ressaltar que os DH são essenciais, universais e históricos. Não devendo ser instrumento de renúncia e, tão pouco, de negociação. Por conseguinte, devem ser colocados no patamar de direito que assume o valor supremo em prol de uma sociedade democrática, menos desigual e, portanto, mais justa. Por isso, é necessário entender o processo global e como o processo de globalização suprime a liberdade e a criatividade, impedindo o crescimento do poder local e da identidade cultural da comunidade. Deste modo, torna-se urgente estudar propostas epistemológicas que se pautem na teoria crítica como instrumento de resistência e luta em favor de um projeto de sociedade que respeite os DH como cerne da estrutura social.

Neste sentido, este artigo se propõe a pensar e refletir acerca das ideias de dois grandes teóricos que resgatam uma linguagem emancipatória e a valorização dos DH através de projetos que visam a transformação da sociedade, são eles: o professor Paulo Freire através da educação libertadora e o professor João Batista Moreira Pinto através do resgate transformador e emancipatório dos direitos humanos. O primeiro representa a pedagogia crítica no Brasil e no mundo (GIROUX, 1986) e tem como proposta intervencionista transformar a sociedade através da educação. O segundo compreende que se tornou “fundamental e estratégico assumirmos os DH como novo projeto de sociedade” (PINTO, 2018, p. 235).

Destaca-se que a dimensão educacional não está desassociada das dimensões políticas, econômicas e sociais, conforme pontua Graciani⁸ (2014) no livro *Pedagogia Social*. A autora entende que a educação é um fator determinante para as transformações sociais, pois ocorre em todos os espaços da sociedade e possibilita a reorganização da cidadania. Ela também confirma a influência do pensamento de Paulo Freire para a pedagogia social no Brasil e no mundo.

⁷ Em 2017, o professor Pedro Paulo Zahluth Bastos escreveu o texto: *Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia*.

⁸ Pedagoga (1970) e Mestre em Ciências Sociais (1980) pela PUC/SP, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996).

Deste modo, não há como se pensar em uma educação emancipadora, transformadora e que seja pautada nos Direitos humanos sem mencionar a pedagogia freireana. A trilha teórica do professor Paulo Freire demonstra uma profunda preocupação com a preservação da dignidade da pessoa humana e a promoção da justiça social, os quais são revelados a partir da proposta de uma educação libertadora, democrática, solidária e emancipadora. É dessa proposta de educação que o autor credita a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, a transformação da sociedade por meio das lutas, dos movimentos sociais, do agir coletivamente, ou seja, da categoria da solidariedade social e política⁹.

Por outro lado, Pinto (2018) entende os DH como afirmação da dignidade humana de todo e qualquer “ser” através da integração de uma pluralidade de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades capazes de modificar a cultura por meio de uma política contra-hegemônica, a qual envolve todas as dimensões fundamentais do ser humano.

Nesses termos, o autor compreende os DH enquanto um projeto de sociedade capaz de alcançar a emancipação social em meio as contradições do sistema capitalista. O professor também destaca “a necessidade de uma ideologia dos DH” e, também, ressalta que os “DH precisam ter uma forma mais estratégica para apresentar suas posições e formas de compreender o mundo” (PINTO, 2018). Outro aspecto mencionado por Pinto é o compromisso dos DH em respeitar as singularidades do outro como um projeto ético de solidariedade, desta forma “cuidar-se” do ser humano e de todos os seres da natureza, certamente, é encontrar-se em sintonia com mundo.

Observa-se que os dois autores desenvolvem discursos teóricos críticos apontando possibilidades de transformação social através da ampliação do campo contra-hegemônico. Nosso objetivo a partir deste escrito é promover um diálogo entre esses autores, pois como diz Brandão¹⁰ (2007. P. 38) “Um diálogo não mais a procura da verdade e, menos ainda, de uma verdade absoluta. Um diálogo frágil e confiável, múltiplo e, portanto, capaz de chegar a alguma unidade”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

⁹ Falar da categoria freireana da solidariedade é entender a importância da presença do outro, do estar com o outro, do sentir o outro, do comunicar-se com o outro, do lutar com o outro. Freire afirmou que “O individualismo é a antítese da solidariedade” (2018, p. 86). Por isso, enfatizou que a “boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, **de trocar**. Esta é a essência da educação democrática” (2018, p. 30).

¹⁰ Carlos Rodriguez Brandão (2007) escreveu um pequeno escrito na revista trimestral de debate da FASE sobre a atualidade das ideias de Paulo Freire aproximando-o de Boaventura de Sousa Santos.

Inicialmente, gostaríamos aludir o ponto de intercessão entre os autores que é a reflexão acerca da necessidade de valorizar o princípio da dignidade como sendo basilar para qualquer civilidade humana. Tanto Freire¹¹ preocupou-se com a dignidade dos oprimidos e excluídos da sociedade, quanto Pinto (2018, p. 222) ao pensar em um “projeto ético, que implica em solidariedade e/ou cuidado com os humanos e com os outros seres da natureza”.

Por conseguinte, Comparato¹² contribui com a reflexão ao traduzir suas inquietações anunciando que a parte mais bela e importante de toda a História é “a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, comum únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza” (COMPARATO, 2006, p. 01). O autor também afirma que “não existe palavra que exprime o conceito de ser humano”, revelando, assim, a grandeza desta nomenclatura e a importância de uma sociedade que tem como base central a humanização¹³.

Por outro lado, Comparato (2006) chama atenção para a “reificação” do ser pelo desenvolvimento do sistema capitalista, em que o homem assume a personificação de mercadoria e o capital a personificação de sujeito de direito. Em contraposição ao processo de coisificação do ser, ele define os direitos humanos como “os valores mais importantes da convivência humana, aqueles sem os quais as sociedades acabam perecendo, fatalmente, por um processo irreversível de desagregação” (COMPARATO, 2006, p. 26).

Dentro deste contexto social do irreversível e da desagregação apontada por Comparato, resgatar as memórias históricas é imprescindível para uma sociedade que almeja pautar-se na perspectiva dos direitos humanos, uma vez que foi a partir das atrocidades perpetradas durante e após as duas guerras mundiais, que ecoou, no mundo, a necessidade de um Estado atuante e que fosse eficaz para com os direitos sociais em favor do princípio da dignidade humana. Carvalho (2018, p. 16) afirma que “Os direitos Sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo”.

Desta maneira, o processo educativo contribui para o desenvolvimento crítico dos seres que ao captar o mundo é capaz de transformá-lo, pois, como diz Freire em Educação e Mudança,

¹¹ Em *Pedagogia do Oprimido* (2018), Freire esboçou sua preocupação com a injustiça, com a exploração, com a desumanização a partir da dignidade roubada dos oprimidos.

¹² Fábio Konder Comparato é Professor Emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

¹³ Segundo Freire, “Para atingir a humanização, nós devemos lutar para transformar a realidade em vez de simplesmente nos adaptarmos a esta realidade” (FREIRE, 2018, p. 79).

“Todo amanhã cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”. (FREIRE, 2018, p. 42)

A educação e as contribuições sociais em favor dos direitos humanos

O caminho a ser percorrido para que os valores éticos estejam enraizados na convivência humana e as memórias históricas estejam presentes na dinâmica social, ou seja, que a humanização seja a base de uma sociedade pautada nos direitos humanos e na promoção da justiça social é a EDUCAÇÃO¹⁴. Alude Carvalho (2018) em seus escritos o quanto é prejudicial para as gerações futuras a ausência de uma população educada com base na construção de uma cidadania civil e política, vejamos:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, p. 17)

Acrescenta Emir Sader¹⁵ (2007, p. 80) que “Educar é um ato de formação de Consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão”. Para este autor, a função educacional ultrapassa as formalidades exigidas pelo sistema educacional, pois educar é formar para a cidadania. Ele acrescenta que “Educar é assumir a compreensão do mundo”.

Neste sentido, Sader se conecta com o pensamento freireano e suas dimensões políticas e sociais pautadas na promoção da justiça social e em defesa dos direitos humanos. O compromisso social e político do pensar freireano perpassa pela capacidade de se colocar no lugar do outro e assumir a luta do outro como sendo sua luta também, ou seja, do solidarizar-se. Freire analisa a categoria da solidariedade enquanto partilhamento de mesmos sonhos políticos e como fortalecimento da união em favor da luta contra a opressão.

A ideia de compromisso com uma solidariedade social e política engajada encontra-se presente no livro Educação e Mudança, quando Freire afirmou que “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens

¹⁴Para Paulo Freire, a educação resulta de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais. (Dicionário Paulo Freire)

¹⁵ Emir Sader é professor da Universidade do Rio de Janeiro.

verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados” (FREIRE, 2018, p. 22). Em outras palavras, o autor destaca o compromisso com a realidade concreta, de experiências concretas e de seres concretos de determinadas comunidades, tendo um cuidadoso envolvimento social e político com o outro e para o outro. Esta é a essência do molhar-se.

Danilo Streck (2009, p. 544) afirmou que o “novo na pedagogia de Freire está exatamente em conceber a pedagogia a partir do outro e junto com o outro, que está à margem, e que desde este outro lugar tem possibilidade de ousar pensar em um mundo distinto daquele que existe”. O professor Paulo Freire não separa a educação de um ato social, crítico e político. De uma educação onde homens e mulheres são construtores de sua própria história.

Paulo Freire ainda esclareceu que não se politiza a educação, porque ela sempre foi política. No âmbito social, ele afirmou que “o homem está no mundo e com o mundo”, o que o torna capaz de se relacionar, de se projetar com o outro, de transcender. Na esfera histórico-crítica, o autor atribui a educação a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipadora, que permite aos sujeitos sociais transformar a realidade do mundo, recriando-o a partir de suas ações como seres históricos. (FREIRE, 2018).

Levando-se em consideração os aspectos político, social, histórico e crítico, pode-se pensar em uma pedagogia que estimule a reflexão pautada nas políticas educacionais direcionadas para uma cultura de direitos humanos como prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁶ (PNEDH). Em Pedagogia da Indignação afirmou Freire que “umas das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (2000, p. 43).

Deste modo, uma educação crítica e progressista deve preocupar-se mais com as interações humanas, com as relações sociais e políticas, do que com as formalidades do sistema educacional. Um “*quer fazer*” pedagógico que aponte para novas possibilidades de formação de “gentes” dentro e fora do sistema educativo, capaz de desmistificar os currículos ocultos e, que seja, tão somente, promotora de relações entre as pessoas. Uma educação que valorize os direitos humanos.

Sobre a perspectiva de uma educação crítica e emancipadora que vise a promoção da justiça social e de uma educação para os direitos humanos, Maria Victoria de Mesquita Benevides no livro “Fé na luta” discorre sobre três pontos essenciais: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva.

¹⁶ Vale ressaltar que o referido plano foi reflexo de uma ação coletiva e solidária, envolvendo várias entidades da sociedade civil na então gestão do ilustríssimo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva..

Para tanto, deve-se partir 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 formação em valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimento. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que esta educação deve ser necessariamente compartilhada por educadores e educandos. Tais pontos são premissas; a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão, quanto a emoção. (BENEVIDES, 2009, p. 323)

A autora ao mencionar uma educação no sentido de ser compartilhada aponta para uma educação baseada na categoria da solidariedade e que, principalmente, visa a mudança. Benevides aposta em uma educação formadora de valores. Ela aposta em uma educação pautada nos direitos humanos.

Há um diálogo intrínseco entre a educação compartilhada proposta por Benevides e a solidariedade engajada prevista por Paulo Freire. Este que não só pregava a solidariedade entre os seres, mas que era a própria expressão da solidariedade dando voz aos que foram silenciados pela opressão a partir de suas experiências concretas, sendo estas transportadas para seus escritos. Para ele, a solidariedade é um ato educativo e político. A solidariedade é, acima de tudo, uma metodologia de resistência e luta. A solidariedade é um modo de viver.

O professora Pinto (2018), por sua vez, enfatiza o conjunto de movimentos, ações e lutas, aliadas a reflexões epistemológicas e políticas, as quais se identificam como base central do projeto de sociedade baseado nos direitos humanos. Neste contexto de movimentos, ações, lutas, epistemologias e políticas públicas, encontram-se a dimensão educacional e o solidarizar-se freireano.

Portanto, há possibilidade de se pensar em uma sociedade pautada na ideologia dos direitos humanos a partir de uma educação que fomente a emancipação dos sujeitos, uma vez que a educação pautada na solidariedade social e política possui forte potencial crítico e transformador, tendo como fio condutor o “estar com o outro”, lutando pelos mesmos sonhos políticos. Neste sentido, há profundas interconexões entre as ideias de Freire e de Pinto, que serão a seguir delineadas.

Direitos humanos como projeto fundamental para a sociedade

O professor Pinto (2018) defende, como projeto fundamental para a sociedade, a atuação política dos Direitos Humanos como forma de ampliar as possibilidades efetivas desses direitos, tendo como norteador alcançar a emancipação social em contraposição às contradições do

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

capitalismo. Para tanto, o autor aponta duas perspectivas do projeto de direitos humanos: a perspectiva projetista e a perspectiva da efetividade. A primeira “apresenta o resultado sócio-histórico das construções em torno dos DH”. Esta se constitui a partir da projeção de um futuro com possibilidades de que todos tenham acesso aos direitos fundamentais e garantias com dignidade. Para Pinto, essa perspectiva tem correlação com a dimensão educacional dos DH, a fim de que todos estejam cientes de seus direitos.

Por conseguinte, a perspectiva da efetividade busca a ampliação dos DH em todas as esferas da sociedade a partir de diversos setores sociais, sobretudo, onde mais se vislumbra as estruturas de dominação e desigualdade social. De certo modo, as duas perspectivas se conectam com a dimensão educacional, quando entendemos que a educação¹⁷ não se limita ao sistema governamental em si, mas que transcende o processo lógico e intelectual, perpetrando nas esferas políticas, sociais, jurídicas, econômicas na construção e organização de uma sociedade que se modela, ou que deveria se modelar, no “humano”.

O autor apresenta também para seu público leitor a reflexão de que a solidariedade e o compromisso com o outro que sofre é elemento fundamental para as dimensões ética e política no sentido de transformar os princípios elementares dos direitos humanos em uma perspectiva emancipatória da sociedade. Aqui, ele se conecta com a pedagogia da solidariedade. Pinto também acrescenta que, ao considerar os direitos humanos como projeto de sociedade, significa regatar o processo de luta e reivindicações em favor dos direitos sociais e contra as posições econômicas e excludentes da visão hegemônica.

Neste sentido, Pinto afirma que, mesmo no campo ético e político, as dimensões dos direitos humanos surgem primordialmente nas relações individuais e subjetivas através da solidariedade, tal perspectiva deve ser alcançada pelo Estado por meio de políticas públicas que deverão ser estruturadas a partir da consciência de vulnerabilidade e desigualdade social que invisibilizam os sujeitos e ferem suas existências com dignidade.

Portanto, a complementariedade entre Ética e Política no campo dos DH, mesmo partindo das relações individuais e subjetivas, com predomínio do campo ético e da solidariedade, deve alcançar o Estado e as políticas públicas, que deverão ser estruturadas a partir do reconhecimento das vulnerabilidades e desigualdades sociais, que dificultam ou inviabilizam que o sujeito possa viver sua vida com dignidade. (PINTO, 2018, p. 223)

¹⁷ Para Paulo Freire, não existe educação, mas educações. A educação se constitui na práxis – teoria e prática. A dimensão educacional está intrinsecamente vinculada a dimensão política. (Dicionário Paulo Freire)

Deste modo, o compromisso ético e político deve atravessar as políticas públicas a ponto de estruturar e organizar a sociedade, baseando-se na perspectiva de um projeto social que tem como norteador os direitos humanos, mesmo que a curto, médio ou longo prazo.

Ademais, o autor traz outro elemento importante para a articulação do processo dos direitos humanos e de transformação social, para além da ética e da política, que é o aspecto jurídico. Essa articulação ética, política e jurídica encontra-se vinculada ao receio de manter os sentidos dos direitos humanos apenas no campo da abstração ou da intencionalidade. Por isso, para que a vivência subjetiva possa ser transportada para a vivência objetiva e concreta, é preciso dialogar com outras dimensões, incluindo-se aqui a dimensão cultural e, por conseguinte, a educacional.

Enfim, devemos considerar que em sociedades com desigualdades sociais historicamente fortes, a vivência subjetiva do bem precisa transportar para a perspectiva objetiva e ampla do embate político, o único que poderá, em articulação com outras dimensões sociais como a cultura, implantar e fazer valer o projeto emancipatório dos DH. (PINTO, 2018, p. 224)

Este artigo se propõe a fazer essa intercessão que perpassa pelas dimensões éticas, políticas e jurídicas no sentido de mostrar a dimensão educacional como sendo o caminho para implementar o projeto de sociedade baseado dos direitos humanos. Sem desconsiderar, obviamente, as outras dimensões já citadas, mas entendendo que a educação é essencial para se pensar efetivamente em uma sociedade que se pautar na perspectiva da dignidade humana.

Assim como Freire, Pinto (2018, p. 224) apresenta a categoria da solidariedade ao pontuar que os direitos humanos “se constituem a partir das lutas e realidades iniciais decorrentes de vulnerabilidades vivenciadas por parcela da população”. Em decorrência das lutas, parcelas dessas realidades “alcançam uma sensibilização social e política”. São essas relações sociais que apontam para possibilidades de se constituir ideologias baseadas na preservação da dignidade humana.

Para nós, essas relações de estar com outro, cuidando do outro, lutando com o outro, dialoga frontalmente com a solidariedade social e política de base freireana como elemento fundamental para emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, a partir desses sujeitos emancipados, a transformação social torna-se o inédito viável¹⁸.

¹⁸ Categoria usada por Freire em *Pedagogia do Oprimido* como soluções praticáveis e despercebidas. (Dicionário Paulo Freire)

Esse projeto ético, que implica em solidariedade e/ou cuidado com os humanos e com os outros seres da natureza, passa por reconhecer elementos comuns que nos permitem ver no outro ser humano uma realidade que nos igualiza e nos universaliza, apesar das diferenças, mas também por reconhecer os seres não humanos, mas que também integram o mundo e a natureza, merecendo cuidados. (PINTO, 2018, p. 222)

Pinto ainda ressalta que a ideologia dos direitos humanos deve ser desenvolvida dentro e fora das instituições, nos movimentos, nos grupos, construindo com os diversos sujeitos que batalham em favor desses direitos, bem como, correlacionando com as experiências e lutas tanto locais, quanto regionais ou internacionais. Assim, defendemos neste artigo que a dimensão educacional deve aparecer como norteadora estratégica para as ações políticas que vincule ao projeto de direitos humanos na sociedade.

Portanto, reitera-se o pensar do professor Pinto ao dizer que o projeto de sociedade pautado nos direitos humanos é multidimensional e aberto e tem forte potencial de transformação emancipatório da sociedade. Sendo assim, compreende-se que o espaço educacional é a metonímia desta sociedade, a qual necessita efetivamente possibilitar o fortalecimento ou empoderamento dos sujeitos como metodologia de luta e construção de políticas relacionadas ao projeto de sociedade baseado nos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, foi possível verificar que as ideias dos autores mencionados, Freire e Pinto, perpassam pela mesma medula epistemológica, que é a luta por uma sociedade mais justa e menos desigual. São teóricos que desenvolvem seus modos de pensar de forma crítica e que serve como mediador de possibilidades para a emancipação dos sujeitos e da transformação da sociedade.

O professor Paulo Freire é o educador que valoriza não só o saber, mas os saberes. Estes saberes se conectam através do diálogo¹⁹ e da comunicação. A ação dialógica e comunicativa de base freireana encontra-se vinculada ao fenômeno do estar com o outro, do solidariza-se. Por isso, há simbiose entre a solidariedade freireana e o projeto de sociedade baseado nos direitos humanos norteado por Pinto. Onde está uma, encontra-se a outra na constante busca de um sociedade capaz de romper com as estruturas desumanizantes.

Pinto, por sua vez, evidencia que diante do contexto de divergências e disputas tanto políticas quanto epistemológicas frente as concepções de direitos humanos, é fundamental

¹⁹ A categoria do diálogo é a base central do pensar freireano.

pensar em estratégias que se articulem com as múltiplas manifestações ideológicas acerca dos direitos humanos com o objetivo de fortalecer e ampliar as ações contra-hegemônicas. Sendo assim, tal perspectiva favorece um novo projeto de sociedade baseada, fundamentalmente, nos ideias de preservação da dignidade humana, seja correlacionada aos movimentos da sociedade civil, seja na academia, seja a partir de instituições estatais e não estatais. Neste sentido, a dimensão educacional faz parte de ações e iniciativas moleculares, mas que possuem força revolucionária²⁰.

Portanto, a dimensão educacional vinculada a dimensão política tem papel fundamental no projeto de transformação social e, conseqüentemente, na construção de um projeto de sociedade baseado nos direitos humanos. É na categoria da solidariedade social e política que Freire reunia a teoria e a prática - práxis, bem como no processo de lutas refletidas e vivenciadas por grupos através dos movimentos sociais, que nasce a possibilidade de mudança e transformação social a partir de ideologia que se pautem efetivamente na perspectivas dos direitos humanos, conforme propõe Pinto 2018.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: o poder estrutural, contradição e ideologia**. Revista de Economia Contemporânea, número especial, 2017, elocation - e172129, P. 1-63.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização**. São Paulo: Lettera Doc, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura algumas aproximações entre o saber e a pesquisa**. In. A pergunta a várias mãos. São Paulo: Cortez, 2003.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. <http://textosdealdercalado.blogspot.com/2018/12/a-forca-revolucionaria-dos-gestos-e.html?view=flipcard>, 2018. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **A força revolucionária de gestos e iniciativas moleculares**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

²⁰ Referência ao texto “A força revolucionaria de gestos e iniciativas moleculares” do professor Alder Júlio Calado.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª Ed. São Paulo, 2011.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2014.

_____**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30, de janeiro de 2019.

PINTO, João Batista Moreira (org.). **OS DIREITOS HUMANOS COMO PROJETO DE SOCIEDADE**: caracterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v. 1

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade** in: SILVEIRA, Rosa Godoy et alii. Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Alexandre Magno de Tavares da. **Protagonismo Juvenil, Pedagogia Social e o Pensamento Pedagógico Freireano: alguns desafios e perspectivas para a formação de educadores e educadoras sociais em projetos socioeducativos. Interritórios** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1 [2015].

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo**: Notas sobre método e metodologia. In: STRECK, Danilo Romeu; BRANDAO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

_____, Danilo Romeu. Educ. Soc. Vol. 30, n. 107, p. 539 – 560, maio/ago.2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares in: SILVEIRA, Rosa Godoy et alii. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária,

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O FEMINICÍDIO EM AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Paulo Brito Monteiro Neto ¹

Professora Doutora Melânia Nóbrega Pereira de Farias ²

RESUMO

O presente artigo científico é um desdobramento das discussões teóricas desenvolvidas durante a disciplina Educação em Direitos Humanos. O trabalho visa compreender as perspectivas contempladas sobre violência de gênero em textos do gênero artigo de opinião produzidos por estudantes da educação básica, pautando os tipos de abordagem que a temática recebe, considerando o gênero de quem produz o texto, seja uma menina ou um menino. Pensar sobre o impacto da educação no empoderamento feminino tendo como instrumento o eixo de ensino de produção textual da Língua Portuguesa, sendo esse o seu objetivo. O arcabouço teórico possui dois pilares: as questões de gênero, respaldadas em Beauvoir (1967), Louro (1997) e Bourdieu (2012), e as questões educativas, fundamentadas em Brandão (1989), Antunes (2003), Carvalho; Rabay; Brabo (2010) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018). Com base nos teóricas Marconi e Lakatos (2006), a metodologia de pesquisa empregada é a qualitativa. Toma-se como procedimentos metodológicos as pesquisas bibliográficas e documentais, conforme o entendimento de Gil (2009). Durante o trabalho, são tecidas as seguintes reflexões: o entendimento de que o eixo de ensino produção de textos em Língua Portuguesa, inserido em um projeto pedagógico cidadão, pode promover uma cultura de valorização dos Direitos Humanos dentro e fora da escola; e a educação como um mecanismo de construção de uma sociedade justa e sem distinções entre mulheres e homens.

Palavras-chave: Produção de Textos, Femicídio, Educação, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Como fruto das intervenções do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID³, e das discussões teóricas desenvolvidas no componente curricular *Educação e Direitos Humanos*⁴, este trabalho acadêmico, desenvolvido sob a forma de artigo científico, busca compreender as visões sobre violência de gênero em textos do gênero artigo de opinião produzidos por alunos da educação básica.

¹ Graduando em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa no Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus VI*. Endereço eletrônico: paulobritomneto@gmail.com.

² Orientadora: professora Doutora Melânia Nóbrega Pereira de Farias. *E-mail:* mnpfarias@yahoo.com.br;

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, sub-projeto de Língua Portuguesa, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, desenvolvido em escolas da rede pública de educação no município de Monteiro, Estado da Paraíba.

⁴ Disciplina ministrada pela professora Doutora Melânia Nóbrega Pereira de Farias, lotada no Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus VI*.

Durante a produção textual de um artigo de opinião em que se tematiza “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*”, questiona-se, a partir do gênero do (a) aluno (a), que tipo de abordagem recebe a temática.

O presente artigo apresenta como proposta de trabalho analisar de maneira comparativa as produções textuais de meninas e meninos do nono ano do ensino fundamental da educação básica, para entender como o gênero de quem escreve exerce influência sobre o texto, sendo esse o seu objetivo geral.

Objetivo específico: refletir sobre o impacto da educação no empoderamento feminino e sobre o papel importante que exerce a Educação em Direitos Humanos como instrumento da conscientização da violência de gênero dentro das aulas de produção textual.

Constituem a fundamentação teórica sobre gênero e violência de gêneros os textos acadêmicos produzidos por Bourdieu (2012), Beauvoir (1967), Louro (1997) e o Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil (2015).

Para referências sobre gênero e escola, utiliza-se o texto de Barroso (2004), Brandão (1989), de Carvalho, Rabay e Brabo (2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018).

Na década de noventa, após complexas negociações, oito metas de desenvolvimento mundial foram traçadas na Cúpula do Milênio (2000) para que fossem alcançadas até o ano de 2015. Considerando as situações sociais e históricas dos países signatários, os idealizadores entenderam que sem mecanismos fomentadores as metas não seriam alcançadas.

Para tal, foram criados grupos de trabalho para auxiliar a aplicação dos pré-requisitos necessários para que as metas fossem alcançadas. Barroso (2004) liderou um grupo de trabalho que articulava as metas dois e três que versavam sobre o acesso universal à educação primária até 2015 e a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres, respectivamente.

Barroso (2004) assinala que as metas foram articuladas juntas, pois um dos indicadores principais de igualdade entre os gêneros estava relacionado a igualdade no acesso ao sistema educacional e a universalização da educação era a igualdade entre os sexos no processo de escolarização.

Sobre isso, a autora escreve:

[...] O relatório avança a hipótese de que o impacto da educação é maior em sociedades que já são relativamente mais igualitárias. [...] a educação por si só não será necessariamente transformadora, na ausência de outras mudanças nas normas e

nas relações de poder. Em tais circunstâncias, um patamar mais alto de educação será necessário para qualquer mudança. [...] (BARROSO, 2004, p.576).

Seguindo essa linha, para dissertar sobre educação e gênero é fundamental (re)visitar os conceitos de direitos humanos, acesso à educação e gênero. Os direitos humanos são históricos, universais, indivisíveis e interdependentes. Segundo Carvalho, Rabay e Brabo (2015), o conceito de direitos humanos como universais é uma construção cultural e fruto de lutas sociais.

Direitos Humanos como característica inerente à existência humana, que reconhece sua dignidade e que os protege de quaisquer violações é uma realidade relativamente recente, datada do contexto Pós-Segunda Guerra Mundial e consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948.

É no século XX, *o século da educação*, que acontece os avanços mais significativos no campo educacional, bem como o nascimento de programas sobre os direitos humanos. Mesmo com tratados e normativas sobre os Direitos Humanos, ainda há na atualidade sociedades, que por vezes marcadas pelas desigualdades sociais e intolerâncias, que violam de maneira explícita os Direitos Humanos, promovendo processos de hierarquização e exclusões.

Em seu vigésimo sexto artigo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009, p. 14), garante que a educação básica é um direito de todo ser humano. A instrução será pautada no desenvolvimento humano e da sua personalidade e na construção do senso de respeito aos direitos e liberdades humanos básicos.

Ao pautar temas de teor social, como o feminicídio, a escola exerce a função de promover o encontro entre a escola e a comunidade no qual os discentes estão inseridos. Sobre isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) aborda:

[...] Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. [...] (BRASIL, 2018, p. 18).

Ao imergir na escola, os direitos humanos fomentam a vivência da diversidade, respeitando-a ou valorizando-a em um universo sustentável e plural.

É empregada a metodologia qualitativa, que, à luz de Marconi e Lakatos (2006), é compreendida através da preocupação em interpretar e descrever algum aspecto do comportamento humano que nesse caso, procura saber como o gênero de quem produz exerce

influência sobre os posicionamentos dentro do texto. Há, ainda segundo as autoras, um contato direto e profundo entre pesquisador e pesquisados, já que

[...] Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes. [...] (MARCONI E LAKATOS, 2006, p. 272).

Esse contato *direto e prolongado* acontece através da imersão do pesquisador como docente e orientador das produções textuais realizadas pelos alunos.

Os procedimentos metodológicos são as pesquisas bibliográficas e documentais, que segundo Gil (2009) são desenvolvidas a partir das leituras de livros e artigos científicos, que constituem o arcabouço teórico sobre relações de gênero, feminicídio e educação, e de documentos, que são os artigos de opinião produzidos pelos alunos que recebem um tratamento analítico, respectivamente.

À luz da Análise de Conteúdo (1977) de Bardin, os textos utilizados para a análise de dados são dez artigos de opinião produzidos por estudantes da rede pública municipal de educação⁵, que em sua maioria são jovens de famílias carentes. Não é finalidade do trabalho acadêmico analisar a estrutura textual do artigo de opinião.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando o modo como estão articulados, os conceitos de gênero e sexualidade são por muitas vezes confundidos no plano do senso comum. São as feministas anglo-saxãs que trazem à luz os termos *gender* e *sex*, em português gênero e sexo respectivamente, para uma discussão teórica, analítica e política questionando as visões determinista e biológica. Como conceito analítico e político, *gender* e *sex* são definidos por Louro (1997):

[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico". [...] (LOURO, 1997, p. 22).

⁵ Devidamente esclarecidos sobre as intenções do pesquisador e os desdobramentos do trabalho, os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo assim que os seus textos fossem utilizados nessa pesquisa.

Segundo o entendimento de Beauvoir (1967), mulher, enquanto conceito de gênero feminino, não é a priori algo intrínseco a natureza humana da mulher, antes é um construto impositivo que toma a fêmea como o outro do macho, assim

[...] Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. [...] (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

Os entendimentos do que é 'ser mulher' são formados pela visão androcêntrica, assim é a mulher socialmente pensada como o outro do homem, constituída para servi-lo. Subserviente, materna e do lar, a fêmea é estereotipada como um elemento secundário em relação ao macho.

É questionando tais concepções misóginas que tornam invisíveis as mulheres como sujeitas de direito, que as feministas desafiaram o *status quo* representado por discursos do tipo que o lugar legítimo da mulher era o lar. Castells (1999 apud CARVALHO, RABAY e BRABO, 2010, p. 232) disserta que o feminismo é multicultural, polifônico e flexível.

A luta feminista é constituída por diversas fases ou ondas. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX o sufrágio, a luta das mulheres ascenderem pelo direito de elegerem os seus representantes políticos, é considerado como a *primeira onda*.

Nos anos de 1960, com a segunda onda feminista, surgem as preocupações sociais e políticas, que introduzidas na academia por militantes estudiosas, se formatam em discussões teóricas de gênero. O feminismo era expresso através de meios de denúncia como grupos de conscientização, marchas, protestos, jornais, revistas e livros.

O feminismo da década de 60 tematizou a invisibilidade da mulher, que por muito tempo foi ocultada. Questionando os enunciados misóginos que inviabilizam a visibilidade social da mulher, as feministas desafiavam o *status quo* representados por discursos do tipo que o lugar legítimo da mulher era o lar. Com propostas muito à frente do seu tempo, buscava-se o rompimento dos paradigmas patriarcais para que as mulheres ocupassem espaços chefiados tradicionalmente por homens. Almejando visibilidade, o movimento feminista da época

[...] Torna-se comum a tendência de deixar que nesses espaços (e apenas neles) se tratem das questões relacionadas à mulher. Deste modo, propostas, que iam desde a "integração do universo feminino ao conjunto social" até pretensões mais

ambiciosas de "subversão dos paradigmas teóricos vigentes", enfrentam muitas dificuldades para se impor. [...] (LOURO, 1997, p. 22)

Como fruto de uma sociedade patriarcal e heteronormativa, conceito que legitima unicamente expressões sócio-comportamentais pautada na heterossexualidade compulsória, o processo de violência contra as mulheres se faz presente de maneira natural e legitimada há muito tempo nos quadros sociais. Bourdieu (2012) teoriza sobre a *violência simbólica* vivenciada por mulheres fruto da dominação masculina, que é

A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. (BOURDIEU, 2012, p. 45).

Respalhada em uma cultura androcêntrica⁶, a dominação masculina fomenta uma relação entre homem e mulher, pautada na dicotomia *dominador-dominada*, engendrando um quadro de *violência simbólica*, no qual há a dominação da mulher por parte do homem, de maneira tal que a situação é interpretada como algo natural ou corriqueira, de modo que “[...] Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 46).

Com base nisso, insere-se à discussão sobre a violência contra as mulheres através do *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres* (WAISELFISZ, 2015). O documento supracitado revela que há uma escassez de fontes, o que dificultou a configuração de dados.

O Brasil apresenta um quadro de informações limitadas, o que dificulta a divulgação dos dados. As fontes sobre os homicídios são: o Sistema de Informações de Mortalidade, doravante SIM, e a Secretaria de Vigilância em Saúde vinculada ao Ministério da Saúde, SVS/MS.

Segundo os registros do SIM, 106.093 mulheres foram assassinadas no Brasil entre os anos de 1980 e 2013. Em 1980, a taxa de mulheres mortas representava 2,3 vítimas por 100.000 habitantes, em 2013, a taxa de mulheres assassinadas representava 4,8 vítimas por 100.000 habitantes, representando um aumento de 111,11% nas taxas.

⁶ Aspecto cultural no qual o homem está inserido no centro da cultura, provocando a marginalização das mulheres e da(s) feminilidade(s). (cf. CARVALHO, RABAY E BRABO (2010, p. 232-233)).

Em 2013, o Brasil registrou índices de 13 feminicídios diários, totalizando 4.762 assassinatos, um aumento de 21% em dez anos. Em comparação com o Reino Unido, o Brasil apresenta quarenta e oito vezes mais feminicídios.

A violência contra as mulheres não é um fato exclusivo da história recente ao da contemporaneidade, como mostram os dados, recentes são: a preocupação na erradicação de tal problema e a sua judicialização, a título de exemplo, a Lei Federal de número 11.340 de ano de 2006, popularmente conhecida com Lei Maria da Penha é pioneira na proteção de mulheres vítimas de violência doméstica.

No ano de 2015 foi sancionada a Lei do Feminicídio, a Lei Federal 13.104/2015. O Feminicídio é caracterizado na lei

[...] quando a agressão envolve violência doméstica e familiar, ou quando evidencia menosprezo ou discriminação à condição de mulher, caracterizando crime por razões de condição do sexo feminino. Devido às limitações dos dados atualmente disponíveis, entenderemos por feminicídio as agressões cometidas contra uma pessoa do sexo feminino no âmbito familiar da vítima que, de forma intencional, causam lesões ou agravos à saúde que levam a sua morte. [...] (WAISELFISZ, 2015, p. 7).

Assim, entende-se o feminicídio como um crime hediondo, uma violência intencional contra a mulher no âmbito doméstico que provoca lesões até a morte. Tendo isso em vista, a Educação em Direitos Humanos pode ser um mecanismo de conscientização cidadã de repúdio à misoginia e à violência de gênero.

Os Direitos Humanos são concebidos como históricos, universais, indivisíveis e interdependentes. A constituição de tais conceitos é fruto de uma construção cultural que demandou lutas sociais históricas.

Considerando a realidade após a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), um novo documento, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas, surge para enfrentar as graves violações dos Direitos Humanos no globo terrestre. Entendem-se os Direitos Humanos a partir dos seus artigos primeiro e segundo:

[...] Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. [...]

1 - 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.

2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um

território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. [...] (ONU, 2009, p. 4-5)

Assim, em sua interdependência e universalidade, os Direitos Humanos funcionam como um mecanismo assegurador da dignidade humana, aplicado a todos os seres humanos sem distinções de etnia, gênero, nacionalidade, religião e orientação sexual.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em seu vigésimo sexto artigo ratifica como um dos direitos humanos o direito a instrução. É nesse artigo que a educação básica é encarada como um direito de todos, proporcionando desenvolvimento humano e de personalidade e na construção de uma base sólida de respeito aos direitos humanos.

Após anos de negociações na década de noventa, chefes de estado e de governo traçaram na Cúpula do Milênio, nos anos 2000, oito metas de desenvolvimento humano a serem cumpridas até 2015. Considerando o quadro histórico da sociedade, as meta não seriam alcançadas até a altura do prazo. Para que isso não acontecesse, o Projeto Milênio foi lançado para basear tecnicamente as metas.

Barroso (2004) chefiou os grupos de trabalho das metas dois e três, responsáveis, respectivamente, pelo acesso universal à educação básica e pelo fomento à igualdade ente os gêneros e o empoderamento das mulheres. As metas foram trabalhadas juntas, pois foram avaliados os seguintes aspectos: a pauta de gênero tem recebido pouca atenção no cenário educacional e a educação não tem tido uma atuação relevante. Articuladas, as metas pautavam que

[...] de um lado, um dos indicadores principais da igualdade de gêneros era a igualdade no acesso à educação, e, de outro lado, um dos indicadores principais da universalização da educação era a paridade entre os sexos na escolarização. [...] (BARROSO, 2004, p. 574-575).

Os resultados do relatório apontaram que os níveis mais elevados de educação estão atrelados ao empoderamento das mulheres, que o impacto da educação é mais notório em sociedades igualitárias e que em todo o mundo o aumento de índices de acesso ao sistema formal de educação por parte das mulheres estava associado ao declínio na fecundidade. Em suma, a universalização do acesso aos níveis básicos da educação passa pelo empoderamento das meninas e das mulheres.

Mas o que seria educação? Brandão (1989) a define da seguinte maneira:

[...] De acordo com as idéias de alguns filósofos e educadores, a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiram a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação. Pode ser que haja formas próprias de auto-educação, mas é de suas práticas interativas (interpessoais), coletivas, que se está falando quando se escreve um livro sobre “Filosofia da Educação”, por exemplo. [...] a educação deve ser pensada em nome da pessoa e, como instituição (a escola, o sistema pedagógico) ou como prática (o ato de educar) deve ser realizada como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente. [...] (BRANDÃO, 1989, p. 61-62).

Assim, ao acessarem os mecanismos de educação, mulheres e meninas desenvolvem habilidades e potencialidades que fomentam o seu crescimento individual, reforçando o seu papel e desempenho na coletividade.

Associando a educação como um direito indispensável no processo de empoderamento das mulheres, é imprescindível a inserção teórica do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, doravante PNEDH (2018), que reforça a vivência educacional de valores humanistas, como o exercício da cidadania democrática, ativa e planetária.

A educação em direitos humanos não pode ser encarada na vivência formativa como um produto, mas como um processo de caráter sistemático e multidimensional que proporciona a formação do (a) sujeito (a) de direitos e que seja consciente de sua cidadania.

Transversal e dialógica, a educação em direitos humanos proporciona o intercâmbio entre a comunidade escolar e a comunidade local, essa interação pode possibilitar “[...] uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. [...]” (BRASIL, 2018, p. 18).

Em uma de suas ações norteadoras para a educação básica, o PNEDH reforça o compromisso de uma educação interdisciplinar em direitos humanos visando à redução das desigualdades de quaisquer esferas, entre a elas a desigualdade de gênero:

[...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; [...] (BRASIL, 2018, p. 19)

Considerando o feminicídio um fruto da desigualdade gênero, a escola não pode deixar de trazer à luz questões como essa. No exercício da argumentação, a vivência da produção de textos pode ser um mecanismo eficaz de conscientização dos direitos, bem como dos processos de violação dos mesmos.

A inserção de temas sociais contemporâneos, como o feminicídio, nas aulas de Língua Portuguesa, em especial no eixo da escrita, faz parte da vivência de uma escola crítica e consciente de seu papel no mundo, como Antunes (2003) aponta:

[...] As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. [...] (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

No processo de produção de textos crianças, jovens e adultos em processo de educação básica podem vivenciar a educação em Direitos Humanos, tecendo uma cultura de apreço à diversidade, à inclusão, à polifonia e que, principalmente, reforce o repúdio aos processos de violência.

A ANÁLISE DO CONTEÚDO:

Durante a produção de um exemplar do gênero artigo de opinião em que se pauta a insistência dos quadros de violência contra a mulher no Brasil, questiona-se, pensando a partir do gênero do (a) estudante, que tipo de abordagem recebe o feminicídio. Analisando o material produzido pelos alunos, a leitura se desdobra em uma análise do conteúdo.

Usando os métodos da Análise do Conteúdo (1977) de Bardin, de caráter indutivo, dos vinte e dois artigos produzidos em sala, foram selecionados dez artigos de opinião, escritos por cinco meninas e cinco meninos, que se inseriram plenamente dentro da estrutura do gênero artigo de opinião.

No contexto de produção os alunos receberam uma folha com textos motivadores e a proposta de confecção do artigo se deu a partir do tema *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*.

Na comparação dos textos de meninas e meninos, ambos os gêneros entendem o feminicídio como uma prática em constante crescimento, um crime muito violento. Duas das cinco produções desenvolvidas por meninas adjetivam o feminicídio como horrível e triste.

Por se tratar de um crime hediondo, o feminicídio deve apresentar uma situação de punição. Dos cinco artigos de opinião produzidos por meninas, apenas dois apresentam algo referente à punição, como uma delas fazendo somente referência ao papel da justiça na resolução do caso. Em termos de punição mais severa, apenas uma aluna apresentou sobre punição.

Em contra partida, todos os textos produzidos por meninos apresentam um entendimento comum sobre as punições: que as leis de proteção e criminalização do feminicídio devem ser mais rígidas.

A ausência de opinião formada sobre punição por parte pode ser atrelada ao pensamento de Beauvoir (1967), em que o ‘ser mulher’ é moldado pelas normativas masculinas. Assim, quaisquer mecanismos de reação à misoginia e aos quadros do androcentrismo compulsório por parte das mulheres são inviabilizados

É perceptível que as meninas e os meninos apresentam o mesmo entendimento sobre o feminicídio: o assassinato de mulheres é um crime com dados alarmantes, representando igual conscientização sobre a situação.

Os estudantes assinalam que apesar de algumas conversas esporádicas em casa, com alguns familiares, e em locais comunitários, com amigos e conhecidos, é na escola que o conhecimento sobre o tema se expande. É assim que

[...] A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. [...] (BRASIL, 2018, p. 12)

Conclui-se que a escola é um espaço necessário na construção de uma cultura de apreço aos Direitos Humanos e repúdio aos processos de violência, em especial ao feminicídio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Inserida em um projeto pedagógico cidadão, a vivência da produção textual como eixo de ensino da Língua Portuguesa deve promover uma cultura de paz e apreço aos Direitos Humanos. A inclusão de temas sociais contemporâneos como o feminicídio é uma atividade coerente com a função da escola, que é formar para a cidadania democrática, ativa e planetária, como propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

A educação, encarada como um processo, exerce uma dupla função que é: fornecer os mecanismos necessários para o desenvolvimento e o empoderamento feminino e a construção de uma sociedade igualmente justa entre os gêneros.



REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BARROSO, Carmen. **Metas de Desenvolvimento do Milênio, Educação e Igualdade de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1967.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Maculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 1989.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos: 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-270.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4 ed. 3 reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil**. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br> Acesso: 17 Jun. 2019.

FORMAÇÃO CIDADÃ: uma breve contextualização histórica no Brasil

Eloíde Teles Silva Grisi¹
Aline Freire Falcão²
Janine Marta Rodrigues Coelho³

RESUMO

Este estudo traz uma análise da educação no Brasil considerando o contexto histórico social da escola pública, das práticas educativas na formação cidadã e do acesso ao saber construído referendando a autonomia como princípio educativo. A educação em direitos humanos é uma parte integral do direito à educação e está ganhando cada vez mais reconhecimento como um direito humano em si. A UNESCO retrata um trabalho fundamental na educação em direitos humanos no Brasil, na qual, prioriza a defesa de uma educação de qualidade para todos e todas e a promoção do desenvolvimento humano e social. Neste contexto, percebeu-se as preocupações dos docentes com a educação, agentes da história com suas lutas e desafios nas décadas passadas, evidenciando este estudo no século XIX, pela invisibilidade tanto das mulheres pobres trabalhadoras como das crianças negras e pobres que fizeram a educação naquela época, até chegar na criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que foi atualizada até 2016. De modo a verificar ao longo da história da educação os propósitos de uma nação com as metodologias implementadas e as correntes pedagógicas que fundamentaram suas experiências e que nortearam as ações da educação com seus acertos e fracassos, foram de grande importância para a construção da educação e contribuíram para elaboração dos programas educacionais que vivenciamos hoje no país e que contribuirão aos futuros desafios na formação cidadã nos próximos anos. Paulo Freire faz parte da história da educação no Brasil e internacionalmente. Ele aborda de forma profunda e fundamental que o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, mesmo nos limites de seu contexto histórico, é o verdadeiro e único protagonismo em todas as relações que a vida lhe oferece: Feito para o “ser mais”. Diante desse entrelaçamento de ideais venhamos a indagar - Qual a dificuldade em respeitar o direito humano como um ser igual, digno de sentir-se incluído na sociedade, com direitos iguais aos majoritários da classe dominante e que possam usufruir dos mesmos direitos, com uma formação de qualidade?

Palavras-chave: Formação cidadã, História no Brasil, Educação.

INTRODUÇÃO

A educação em direitos humanos é uma parte integral do direito à educação e está ganhando cada vez mais reconhecimento como um direito humano em si. A UNESCO retrata um trabalho fundamental na educação em direitos humanos no Brasil, na qual, prioriza a defesa de uma educação de qualidade para todos e todas e a promoção do desenvolvimento humano e

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal da Paraíba, autor principal, elogrisi@gmail.com

² Mestranda em Educação da Universidade Federal da Paraíba, coautor, alinefalcao100@hotmail.com (83) 3322.3222

³ Professora orientadora: Dra. /PhD, Universidade Federal da Paraíba, jmcoelho@ig.com.br

social. Neste sentido, percebeu-se as preocupações dos docentes com a educação, agentes da história com suas lutas e desafios nas décadas passadas, evidenciando neste estudo o século XIX, pela invisibilidade tanto das mulheres pobres trabalhadoras como das crianças negras e pobres que fizeram a educação naquela época. Considerando o contexto histórico social da escola pública, nas práticas educativas em prol da formação cidadã, faz-se necessário conhecer esta terminologia que provém de cidadania, expressão de origem no latim *civitas*, que quer dizer cidade. Portanto, cidadania tem um importante significado social, pois é traduzido como o conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, conforme Pena (2019), aborda. A formação cidadã é um direito de cada indivíduo inserido em uma sociedade, e este ou esta deve ter acesso a um saber construído, referendando a autonomia como princípio educativo nas práxis.

O Brasil continua passando por sérias mudanças na educação, principalmente no âmbito curricular. Dados apresentados pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE/2016) comprovam que o país está entre os 10 países com maior número de adultos analfabetos do mundo, ocasionando, aproximadamente, 11,8 milhões de pessoas nessa situação. O alto índice de evasão escolar, muitas vezes, está relacionado com a falta de investimento na educação, baixas condições de vida como também uso de drogas. Através de análises estatísticas, estas pessoas, normalmente, residem em comunidades carentes com significativo índice de periculosidade. A escola precisa estar preparada para receber esse tipo de público e assim conseguir mudar sua situação. Com base nesse contexto, Paulo Freire afirma dizendo que,

A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (1991, p.16)

Na atual conjuntura que rege nosso país, percebemos que são diferentes vieses educacionais desde as últimas décadas, proclamados pelo próprio MEC, são desacordos e propostas que dissociam o objetivo principal da educação que é preparar de forma consciente o cidadão e cidadã afim de se entender o funcionamento do sistema sócio-político-econômico que estrutura seu país. Diante desse entrelaçamento de ideais venhamos a indagar - Qual a dificuldade em respeitar o direito humano como um ser igual, digno de sentir-se incluído na

sociedade, com direitos iguais aos majoritários da classe dominante e que possam usufruir dos mesmos direitos, com uma formação de qualidade?

A relevância deste estudo está na riqueza do tema, ainda pouco explorado na atualidade. Existem muitos questionamentos e inquietudes quando o assunto é formação cidadã voltada aos direitos humanos. Paulo Freire faz parte da história da educação no Brasil e internacionalmente. Ele aborda de forma profunda e fundamental que o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, mesmo nos limites de seu contexto histórico, é o verdadeiro e único protagonismo em todas as relações que a vida lhe oferece: Feito para o “ser mais”. Sendo assim, a visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987). Diante desse entrelaçamento de ideais venhamos a indagar - Qual a dificuldade em respeitar o direito humano como um ser igual, digno de sentir-se incluído na sociedade, com direitos iguais aos majoritários da classe dominante e que possam usufruir dos mesmos direitos, com uma formação de qualidade?

UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA DO SÉCULO XIX, NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Ao estudarmos a história educacional no Brasil do século XIX, nos deparamos com questões sobre diversidade humana dentro de uma trajetória que comprova o racismo europeu no país, sendo uma concepção de que a espécie humana se divide naturalmente em raças, por este fato considerando sem importância, ou melhor, insignificante, os registros dos negros e índios na educação, assim promovendo o desaparecimento dessas populações nos documentos.

Neste contexto, Müller (2008), apresenta 54 fotografias de estudantes e professores/as negros/as com o objetivo de comprovar a presença dessas pessoas nas escolas públicas. Essa autora também ressalta a importância na formação que a escola primária brasileira exerceu na construção da identidade e do sentimento nacional na população, sobretudo no que se refere a afirmação dos símbolos pátrios e na execução dos rituais cívicos, assim como os mitos e heróis a serem reverenciados e imitados naquela época.

Em meados deste século, o projeto da educação pelas províncias brasileiras era propagado devido a falta de mestres e mestras com boa formação. Assim, algumas medidas precisavam ser tomadas em resposta a tais clamores e logo começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação docente, conforme Sohiet (2013). Esta autora também justifica o importante papel da mulher no contexto da formação, mesmo convivendo em meio as tensões

e contradições que se estabeleceram em diferentes épocas da sociedade nas quais estava inserida. Entra uma notável diferenciação: as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres do que homens. Nesse cenário, surge o chamado processo de “feminização do magistério”.

O magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e à docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação. (p.377)

Na feminização do magistério no final do século XIX, ficaram evidentes as exigências de novas posturas e mudanças estruturais sobre a formação profissional docente. Almeida (2006), aponta que havia a preocupação em priorizar uma mentalidade moralizante. As disciplinas, currículos e metodologias utilizadas nas escolas pretendiam formar o profissional de acordo com a lógica de uma sociedade hierarquizada e excludente. Todavia, a feminização do magistério representou para as mulheres mais um significativo avanço no que se refere a possibilidade de conquistar seus espaços como profissionais, não ficando confinadas apenas aos ambientes domésticos.

O contato com a instrução no ambiente escolar, mesmo que carregada de dominação sexista, possibilitou às mulheres o desenvolvimento das formas de expressão, dando chance de as mesmas adquirirem outras oportunidades que lhes permitissem uma participação mais ativa no mundo produtivo, o que possibilitou uma caminhada na construção de uma identidade profissional.

Por mais que a Constituição Imperial outorgasse garantia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, quanto a instrução primária gratuita a todos, o que se vivia era um acúmulo de experiências relacionadas aos processos de discriminação e preconceitos no ambiente escolar. Há indícios de muitas controvérsias quando a pauta é educação para pessoas tidas como marginalizadas, mas a luta destes cidadãos e cidadãs em conquistar seus lugares na sociedade sempre existiu e permeou toda a trajetória política sociocultural da história.

Avançando um pouco mais na história referente a formação dos cidadãos da época, em 1932, 26 educadores divulgaram em âmbito nacional, um manifesto com o título: *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. A finalidade era de oferecer diretrizes para uma política de educação. Este grupo defendia novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante. O documento defendia uma educação com função essencialmente pública na qual a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos

de uma minoria, que todos os professores devessem ter formação universitária e o ensino laico, gratuito e obrigatório.

Cita-se alguns pontos importantes abordados neste manifesto, sendo: a democracia no Brasil, as reformas e movimentos que permeiam até hoje as mudanças na escola tradicional, a educação socializada, vendo a sociedade na sua totalidade com sua cultura múltipla e diversa. Por fim, a educação era vista como principal instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais, no qual alargava sua finalidade para além dos limites das classes, com uma feição mais humana, ou melhor, a verdadeira função social, incluindo os marginalizados. Este manifesto, de certa forma, marca um novo recomeço histórico, uma nova era de possibilidades educacionais, pois os educadores propuseram um programa de política educacional amplo e integrador, sendo contemplada na maior parte dela na Constituição Federal de 1934.

A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

No século XX, percebe-se que a análise e interpretação da tarefa educacional é um campo de estudo que recentemente ganhou maior importância em relação aos direitos humanos e está ganhando cada vez mais reconhecimento como um direito humano em si. A UNESCO retrata um trabalho fundamental na educação em direitos humanos no Brasil, na qual, prioriza a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Também é neste período em que se iniciaram os primeiros movimentos pela liberação feminina e também movimentos de educação popular que reivindicavam reformas de base, com grande repercussão no campo da cultura e da educação, perpassando por reivindicações político sociais. Conseqüentemente surgiu a lei nº 5692/71, que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual previa um projeto de educação, para a formação de mão de obra suprimindo a demanda da indústria brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi elaborada para marcar grandes mudanças educacionais na contemporaneidade, pois a mesma serviu como norte para toda educação brasileira ao estabelecer diretrizes nas quais permitem que docentes reconheçam e compreendam melhor as complexidades da sua profissão, sendo a escola um espaço que permite desenvolver habilidades e competências promovendo inclusão na vida social do cidadão.

Diante disso, Saviani (2013), apresenta a pedagogia histórico-crítica e as lutas de classes que permearam e ainda permeiam todo o avanço como também todas as tentativas de avanço

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

no âmbito da educação escolar, em evidência a prática pedagógica para formar cidadãos e cidadãs conscientes. Isto intercepta diretamente na práxis, que tem como características básicas, seus modos de ação, suas reflexões, os elementos que a constituem, seus fundamentos, sua orientação, os fatores que a requerem, bem como as estratégias utilizadas para esta educação que é direito de todos e todas.

A emancipação cidadã é um status ou reconhecimento social pela qual uma pessoa tem direitos e deveres por causa de sua participação em uma comunidade, por ser um “ser” reflexivo, conciente e fazedor de sua própria história. Portanto, a escola precisa estar preparada para receber todo o tipo de sujeito e assim conseguir mudar sua situação. Freire (1991), consolidado patrono da educação brasileira pelo MEC em 2012, diz que,

A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (p.16)

Esta abordagem nos traz diversas inquietudes quando o assunto é a formação cidadã, que visa educar o “ser” dentro dos princípios democráticos, porém, no contexto de classes dominantes em que vivemos, os interesses estão voltados a manter a cultura do silêncio, e condiciona empregabilidade como “sobrevivência” ao “ser”. (FREIRE, 1987). Este estudo proporciona abertura para muitos debates e discussões num vasto campo a ser explorado, na atualidade. O desenvolvimento de toda a história é riquíssimo na educação como vê-se anteriormente, de informações ainda mascaradas por ideologias políticas antidemocráticas que persistem em fomentar desigualdades sociais.

O diálogo, característica marcante da prática educativa proposta por Freire, possibilita uma aproximação com o educando e a educanda, valorizando seus conhecimentos prévios, suas culturas, suas regionalidades. A formação cidadã como ato político nasce do ensejo das relações interpessoais, da valorização do seu mundo imediato como processo de conscientização. O educador e a educadora progressistas têm um papel fundamental na construção do saber, pois é através deles, como mediadores, que o processo de aprendizagem é gradativamente construído.

Perrenoud (2000), apresenta a autonomia e responsabilidade social como vieses educacionais crescentes, a qual proporciona ressignificação das pedagogias diferenciadas e descentralizadas com dispositivos que fomentam situações de aprendizagem ativa, dinâmica e

viva. As práticas inovadoras em educação, portanto, são competências emergentes, que devem nortear as formações iniciais e continuadas dos docentes, além de contribuir para a luta contra as mazelas sociais e contra o fracasso escolar em desenvolver cidadãos e cidadãs conscientes, aquelas que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva.

Freire (1996) retrata que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (p.20).

E sugere a importância de uma prática docente crítica e que deva surgir de curiosidades e indagações que partam de uma experiência ingênua até formar um pensamento rigoroso e construtivo permeado pela vontade de aprender. Assim, não deve ser algo imposto, mas sim transformador, respeitando as identidades culturais, sociais e políticas, partindo de pessoas que analisam, num contexto histórico, novas opções de mudanças e inserção de conhecimentos para além das salas de aulas.

Os novos desafios a formação cidadã, implicam essencialmente em reestruturação curricular como também para uma formação docente problematizadora. Imbernón (2016), levanta questionamentos quanto ao futuro docente ao transcorrer a fragilidade formativa histórica destes profissionais em meio a realidade atual que inclui desde o alto índice de analfabetos adultos no Brasil, dados apresentados pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE/2016), até a velocidade das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação), no mundo. Estes fatos remetem indagações no presente e para o futuro desses profissionais docentes, sem menosprezar o caminho histórico percorrido até a atualidade, na construção da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação tem sido a referência mais fiel ao apresentar os sujeitos cidadãos em algumas situações políticas culturais e temporais. Neste estudo preliminar contendo um pequeno recorte histórico do século XIX ao século XXI, nos percebemos como construtores de interações sociais em nossas mais variadas formas e necessidades. Também nos fez vislumbrar e praticamente “sentir” as muitas lutas e dificuldades vivenciadas e

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

desbravadas por cidadãos e cidadãs tidos como marginalizados devido sua raça e/ou condição financeira com ambientes e situações desiguais.

Apesar de novos tempos, novos cenários e muitos avanços, a história da educação continua com grandes desafios sociais outrora já identificados. A formação cidadã na contemporaneidade exige uma postura igualitária entre sujeitos, docentes ou discentes e esta possibilidade está na educação. Somente um trabalho colaborativo voltado a práxis permitirá novas experiências progressivas inovadoras no contexto escolar, capaz de democratizar a sociedade envolvida. Os verdadeiros valores sociais são àqueles que consideram o ser humano como fazedor de sua história, em comunhão com seus iguais diferentes. A formação cidadã deve primar por resoluções de problemas sociais.

A educação existe a partir das inquietações que despertam naqueles que buscam construir uma sociedade que muda de acordo com a evolução da própria educação. Parte de uma troca entre os cidadãos e cidadãs baseadas no respeito mútuo. O pensamento crítico é fundamental para mudar a sociedade onde se vive, minimizar as desigualdades sociais e fazer a diferença como um “ser mais” que se destaca e fundamenta suas experiências para ocupar seu lugar no mundo.

Assim, passamos a perceber que a formação cidadã parte das vivências do dia a dia e da vontade de fazer a diferença no mundo, também surge da compreensão de que só pela educação se alcança grandes sonhos e valores verdadeiros como ser humano, como cidadão. Na educação podemos aprender cada vez mais a multiplicar o conhecimento, embora ainda estejamos muito distantes de uma educação ou formação com qualidade e igualdade. É na história de lutas que percebe-se as grandes mudanças que aconteceram e continuam até os dias de hoje. As transformações se dão quando a sociedade se empodera de seus direitos e deveres e veem que, mesmo com os problemas existentes, procuram nas oportunidades encontrar meios de alcançar seus objetivos na troca de saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX** (p.59- 107). In Dermeval Saviani [et al.]. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. **UNESCO.ORG**, 2017. Disponível em:
< <http://www.unesco.org/brasil>>. Acesso em: 14/08/2019.



DIREITOS HUMANOS NO BRASIL. UNESCO.ORG, 2017. Disponível em:
< <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/>>.
Acesso em: 14/08/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 29ª edição, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE: BRASIL TEM 11,8 MILHÕES DE ANALFABETOS; METADE ESTÁ NO NORDESTE. GLOBO.COM, 2017. Disponível em:
<<https://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste>>. Acesso em: 14/08/2019.

IMBERNÓN, F. **Qualidade de Ensino e Formação do Professorado**. Cortez Editora, 2016.

LDB. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996-. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996], 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14/08/2019.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 14/08/2019.

MÜLLER, M., L., R. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: UFMT/Entrelinhas, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PENA, Rodolfo Alves. "O que é cidadania?". UOL, 2019. Disponível em:
<<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-cidadania.htm>>. Acesso em: 14/08/2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. p. 25-46

SOHIET, R. **Mulheres pobres e violência no Brasil urbano**. In *História das mulheres no Brasil*. Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos). São Paulo: Contexto, 2013. p.362-399.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13. N. 39 set./dez. 2008. p. 502-596. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>>. Acesso em: 20/03/2019. p. 502-596.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Adriana de Carvalho Silva¹
Gleica Leite da Silva Lima²

Resumo

O presente trabalho refere-se a uma breve pesquisa realizada acerca do ensino de direitos humanos na escola com o intuito de esclarecer o papel e as contribuições da educação em direitos humanos, bem como refletir acerca de sua importância e suas contribuições para a formação do indivíduo. Neste trabalho foram focalizados os conceitos de direitos humanos, educação em direitos humanos, assim como suas perspectivas e concepções no âmbito educacional na busca pela construção de uma sociedade mais igualitária e humanitária, respeitando a diversidade e a pluralidade existentes nas escolas.

Palavras-chave: Direitos Humanos, educação, diversidade, ensino.

1. Introdução

A educação se constitui como uma ferramenta de poder capaz de modificar a vida humana transformando-a de modo a atingir todas as esferas da sociedade.

Espaço de socialização, a escola desempenha um dos papéis mais importantes na transformação de uma sociedade, o de fazê-la mais igualitária e justa. É por meio da educação desenvolvida nas escolas que se torna possível garantir o conhecimento dos cidadãos acerca dos seus direitos e deveres assim como também a conscientização do seu papel na formação da cidadania.

Ambiente de diversidade, a escola é palco de diferentes culturas, origens, etnias e crenças onde a reflexão acerca de seu papel e compromisso no desempenho e formação de cultura e diversidade, faz-se extremamente importante e necessário na formação do respeito e na valorização dos direitos humanos.

Em uma sociedade tão rica e diversificada culturalmente, com convivências e particularidades distintas, indivíduos são submetidos a regras e sistemas que por vezes torna-se

¹ Graduanda do curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, adrianacarvalho.2101@gmail.com;

² Graduanda do curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, gleicaleite35@gmail.com;

o escape para o desrespeito e a intolerância. Em um cenário onde ocorrem ainda tantos atos discriminatórios e desrespeitosos no que diz respeito aos direitos e a diversidade, tamanha é a violência e a intolerância dentro das escolas brasileiras. Isso faz com que a busca por políticas e estratégias que possam garantir uma convivência democrática baseada no respeito e na tolerância venha sendo cada vez mais buscada.

Espaço de circulação de culturas, diferenças e singularidades a escola tem a difícil missão de garantir que os direitos dos indivíduos sejam conhecidos e assegurados de forma que a educação em direitos humanos se torne a base para as relações do diálogo e da reflexão. De acordo com a autora Westphal (2009, pág. 03):

A educação na sociedade serve como estrutura intermediária e para tanto essencial para a promoção da dignidade da pessoa humana, para a construção da cidadania e consolidação de um Estado Democrático de Direito. O conhecimento adquirido nas escolas é uma ferramenta que liga a realidade do ser humano a seu crescimento como cidadão.

O ensino dos direitos humanos se torna necessário no ambiente escolar, uma vez que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) tem levado em pauta o direito a educação como condição digna ao ser humano, considerando que é por meio dela o indivíduo pode transformar sua condição na sociedade. Não se trata apenas de ensinar, mas também de vivenciar a prática, tirá-la dos textos legais e internalizá-la no âmbito em que todos que atuam e participam da educação possam vivenciá-las.

A Declaração dos Direitos Humanos tem a intenção de assegurar que todos os seres humanos sejam tratados de forma igualitária, sem distinção de classe social, etnia, religião, etc. Assim como, terem as mesmas oportunidades de desenvolvimento, profissional, mental, etc, ou seja, que o ser humano tenha direitos básicos de forma igualitária.

A Declaração dos Direitos Humanos surgiu justamente para amenizar as represálias sofridas por pessoas que não se enquadravam em padrões comuns da sociedade, e buscam o respeito ao indivíduo partindo do princípio da vida humana, de que por mais que existem diferenças entre as pessoas os direitos devem ser igualitários.

Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo verificar a importância e as contribuições do ensino de Direitos Humanos para a formação do aluno nas escolas, tomando como ponto de partida pesquisas realizadas acerca da temática abordada artigos retirados da internet, e alguns documentos nacionais e internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), e os Cadernos Pedagógicos mais Educação DHE (2013).

2. Os Direitos Humanos: conceitos e percepções

Incluídos nas constituições e nas Declarações Universais, os Direitos Humanos buscam garantir a proteção bem como assegurar as necessidades e direitos básicos dos indivíduos contra qualquer ato que possa denegrir sua dignidade.

Fruto de lutas históricas vivenciadas pelas sociedades, os Direitos Humanos surgiram após o período da segunda guerra mundial, período este marcado por mortes e violações de direitos coletivos e principalmente individuais. Foi a partir das necessidades do povo em garantir condições dignas de vida e no intuito de promover a paz que a ONU (Organização das Nações Unidas) foi desenvolvida. Através dela foi criado o comitê de Direitos humanos, responsável pelo acordo assinado entre vários países no comprometimento da garantia dos direitos básicos para todos os seres humanos. Nesse contexto histórico, Comparato (1999) apud Westphal (2009, p. 07) evidência:

Ao emergir a 2ª Guerra Mundial, após três lustros de massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da História, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos.

Com os desgastes decorridos no cenário pós-guerra, as pessoas começaram a tomar consciência do quão importante é a condição de vida humana digna. Mesmo antes da homologação da Declaração dos Direitos humanos de 1948, lutas por condições que assegurassem a condição humana de uma vida digna já eram travadas, contudo, só a partir da declaração foi possível a criação do acordo universal na mobilização do mundo pela luta pelos direitos dos indivíduos.

De acordo com Baleche e Silva (2017) no contexto histórico, os direitos humanos são uma construção social que se derivou de conquistas de pessoas que lutaram contra o sofrimento da opressão e que buscaram por direitos que garantissem sua dignidade.

De acordo com Ciconello (2010) apud Baleche e Silva (2017, p.01) “as demandas pela garantia desses direitos, adquiriram força de norma jurídica a partir dos documentos normativos internacionais estabelecidos pela ONU, por meio da Declaração Universal dos Direitos”. Ou seja, com a declaração, os direitos das pessoas começaram a ser pautados como essenciais e obtiveram uma maior visibilidade pelas autoridades governamentais.

A Organização das Nações Unidas considera os direitos como inerentes ao ser humano, não cabendo ao estado ou a qualquer outra entidade a legitimidade de excluí-los ou limitá-los. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, preâmbulo) se faz necessário o reconhecimento dos direitos como parte característica a todos os seres humanos levando em consideração e como embasamento os princípios da liberdade, da justiça e da paz mundial.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 e o parágrafo I da Declaração Universal (1948) evidenciam que se faz necessário que homens e mulheres tenham convicção de que nascem livres e iguais, mas com direitos e obrigações para com o outro. Direitos esses como a liberdade, a vida, a igualdade, a segurança, a saúde, entre outros, devem ser assegurados a todas as pessoas, inclusive o direito à educação.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 legitima a educação como um dever que deve ser assegurado pelo Estado, pela família, e principalmente por toda sociedade. É dever de todos promover e instigar a educação, reconhecendo o papel essencial que ela exerce na formação pessoal e profissional do indivíduo. Embora, tenhamos consciência do papel da educação, este direito ainda não é assegurado a todos. Muitos jovens e crianças ainda não tem acesso à educação, nem às práticas e políticas públicas que envolvem o direito a educação.

Pensando em uma visão dialética, os Direitos Humanos podem ser considerados mediadores no processo de construção das sociedades, uma vez que são os responsáveis pela igualdade, sustentabilidade e pluralidade de uma sociedade coletiva que busca a organização e transformação social dos indivíduos.

Mujica (2002) apud Silva (2014) consideram que um dos princípios fundamentais de todos os processos educativos é o de promover a educação em Direitos Humanos. Desta forma, educar em Direitos Humanos significa vivificar a humanização e a concepção dos indivíduos acerca de seus direitos e dos direitos do outro, fazendo-se reconhecer os princípios da sua própria dignidade e da dignidade das pessoas a sua volta.

3. Educação em direitos humanos

A conceituação acerca da educação em Direitos Humanos é algo complexo que vem sendo discutido e refletido ao longo do tempo. Ambos estão diretamente envolvidos, de modo que os Direitos Humanos permeiam a educação de forma a assegurá-la como um direito, é a partir dela que os paradigmas dos direitos humanos perpetuam na sociedade promovendo o

desenvolvimento da mesma, uma vez que é por meio da educação que os sujeitos constroem conhecimentos, valores e comportamentos.

Desenvolvida em um contexto abrangente, a educação tem contribuído no desenvolvimento de habilidades e no exercício da cidadania, ajudando a sustentar ações que promovem, protegem e defendem os Direitos Humanos na busca da reparação das violências. Tais ações permitem a conscientização da população acerca de seus direitos individuais e coletivos.

A educação em Direitos Humanos tem proporcionado uma nova visão de ensino, onde por muito tempo o acesso à educação e a escola foi limitado e usado para disseminar a desigualdade social. Hoje a educação como um direito de todos, busca combater todas as formas de desigualdade. Baleche e Silva (2017, p.04) trazem à tona a constatação que:

Ao longo da história brasileira, o direito e o acesso à educação foram reservados às elites da sociedade. A partir da universalização do acesso ao ensino básico, pesquisas apontam um maior número de matrículas progressivamente (IBGE, 2016), “há 48,8 milhões de matrículas nas 186,1 mil escolas de educação básica no Brasil. A rede municipal detém 46,8% das matrículas na educação básica. A rede estadual tem 16,5% das escolas, mas participa com 34,0% da matrícula da educação básica”, o que pode ser considerado um avanço, mas ao tratar-se da universalização do acesso à educação, observa-se que as escolas convivem com a existência de diversas realidades no ambiente escolar.

Mesmo com toda a desigualdade ainda existente nos ambientes educacionais, de certa forma ao longo dos anos o problema vem sendo amenizado.

A educação em Direitos Humanos objetiva transformar socialmente o indivíduo, contribuindo para a formação de sua consciência enquanto sujeito de direitos capazes de articular as questões de igualdade e diferença, e de seus direitos e dos outros, os individuais e os coletivos. Uma escola democraticamente diversificada que objetiva desenvolver uma educação voltada para os direitos humanos deve procurar metodologias que contribuam para a formação crítica e prática do sujeito.

Sacavino (2000) apud Silva (2014) frisa o quão é necessária uma educação que promova a autonomia individual e coletiva das pessoas que vem sendo discriminadas historicamente nos processos culturais, sociais, econômicos e políticos, de forma que estes possam se desenvolver pessoalmente e socialmente, articulando aspectos cognitivos com mecanismos que façam relação entre a igualdade e as diferenças.

A educação em Direitos Humanos contribui na formação do ser humano ao propor um ensino multidimensional, elaborado conforme as perspectivas da sociedade, no intuito de

promover uma formação acessível a todos. Conforme o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (2007, p. 25) a educação em direitos humanos deve ser baseada nos seguintes fatores:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

A proposta de ensino dos direitos humanos baseada nas Diretrizes Nacionais (2013, p. 50) propõe que, “a educação deve ser como um caminho facilitador para a concretização de um projeto pedagógico em que todos os membros da comunidade escolar sejam sujeitos da ação”. Nesse âmbito, a escola promove uma dinâmica escolar com mais participação dos alunos na construção do ensino comunitário, onde poderão ter a capacidade de ser autores e construtores de suas próprias realidades e independência.

Segundo o Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, todas as pessoas devem ter o acesso de maneira a compreender seus direitos e suas responsabilidades com si e para com os outros. Todos devem ter direito a receber educação sistemática ampla e de qualidade independentemente do sexo, origem, etnia, condição econômica, social e cultural a que pertencem.

Necessária para o exercício efetivo da prática dos direitos humanos, esse tipo de educação através da interação diária de valores, atitudes e condutas assim como do entendimento das responsabilidades e da inter-relação dos Direitos Humanos possibilita que os indivíduos conheçam sua história, e tomem consciência de todo o processo que se passou desde o início até o momento da efetivação dos direitos dos indivíduos. Seguindo Silva e Tavares (2013) apud Baleche e Silva (2017, p. 05) nos diz:

Educar em Direitos Humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade.

Ensinar direitos humanos não significa falar apenas dos direitos já adquiridos, significa principalmente também mostrar e falar das lutas que existiram por trás de tais conquistas e de todo o contexto por trás do surgimento dos direitos humanos, os movimentos, os motivos.

O ensino dos Direitos Humanos não se fixa a uma disciplina específica, pois compreende que seu caráter é universal, não cabendo modelos ou padrões de ensino, uma vez que eles abrangem a diversidade e as diferenças. Deste modo, é importante que práticas que possibilitem e promovam os Direitos Humanos se façam presentes no projeto político pedagógico e na organização curricular das escolas. É necessário a contínua busca por atividades que se adequem ao cotidiano dos alunos propondo uma proposta de ensino contextualizado.

4. O papel da escola na Educação em Direitos Humanos

Pensando na escola como um espaço democrático de diferenças e pluralidades, marcada pela luta e pelos conflitos esta deve ser lugar de inclusão e de diversidade que possibilite a aprendizagem de múltiplas formas. Tais diferenças não podem nem devem ser consideradas ou tratadas como desigualdade. Sobre isso CANDAU (2005, p. 180) apud Silva (2014, p. 06) diz que:

[...] não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe a desigualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”.

Observar a pluralidade encontrada na escola se faz extremamente importante, uma vez que é a escola um espaço constituído por diferentes realidades.

De acordo com Baleche e Silva (2017, p.05) “As escolas brasileiras em suas práticas cotidianas revelam dificuldade no atendimento das necessidades e demandas que esta diversidade traz consigo”. Essa diversidade no âmbito escolar promove demandas que necessitam de uma adequação e de medidas que garantam e mantenham o acesso do indivíduo a escola, e a qualidade no ensino promovido por ela, conforme dizem os Cadernos Pedagógicos Mais Educação Direitos Humanos em Educação (2013, p. 14):

A escola precisa transformar-se, proporcionando não apenas conhecimentos e metodologias tradicionais, mas questionando sua própria cultura – escolar – a fim de romper com seus preconceitos sobre possibilidades de aprendizagens e sobre valores, comportamentos das referidas crianças e adolescentes. Praticar educação em e para os Direitos em Educação na escola significa que esta deve ter capacidade de trabalhar com segmentos socioculturais que ela ainda não é capaz de reconhecer ou lidar.

Dessa forma, é dever da escola procurar formas de fortalecimento e medidas pedagógicas baseadas nos direitos humanos que visem destruir conceitos discriminatórios, e construir conceitos socioculturais. Nesse viés, é importante pensar nos princípios que regem a educação e que podem ser fundamentais para a implementação do trabalho com o ensino de direitos humanos.

Touraine (1998, p.321-323) apud Silva (2014, p. 07) apresenta três princípios que devem orientar a escola em relação ao trabalho com os Direitos Humanos:

O primeiro é o que assinala a mutação mais evidente: a escola deve formar e reforçar a liberdade do sujeito pessoal. O segundo princípio é a educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro [...]. Não é possível separar o reconhecimento do outro do conhecimento de si mesmo, como sujeito livre, unindo uma ou duas tradições culturais particulares ao manejo do instrumento utilizado por todos. O terceiro princípio é a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades.

As escolas brasileiras têm enfrentado um grande desafio ao tentar garantir um ensino básico de qualidade, onde as crianças e jovens tenham acesso a cultura, a diversidade, a arte, entre outros requisitos sociais que vão além dos conteúdos programáticos das aulas. Esses conteúdos são capazes de proporcionar uma visão de mundo aos indivíduos e ajudar na formação deles para o convívio em sociedade. Nesse contexto, Zluhan e Raitz (2014) ressaltam que não cabe a escola ensinar somente e apenas conteúdos, mas ensinar também aprendizagens de vivências coletivas e democráticas. Para isso, é necessário que os alunos sejam reconhecidos como seres que vivem inseridos em grupos sociais, e que precisam ter condições de se desenvolverem com igualdade e dignidade.

Falar em igualdade nas escolas, não é necessariamente querer dizer que todos que estão ali devem ser iguais, em características ou aspectos, mas que devem ser tratados com igualdade, levando em conta suas diferenças.

Diante da realidade das escolas, não se pode falar em uma educação ou projeto pedagógico inflexível, no que diz respeito ao papel e aos objetivos de ensino quando estes precisam se adequar as necessidades e demandas dos alunos. Conforme abordas os Cadernos pedagógicos (2013, p.16)

É importante lembrar sobre a necessidade de sermos tratados de forma igualitária pelo âmbito da lei e da justiça e de transformarmos este direito à igualdade em vivências compartilhadas, onde o ser igual implica reconhecer que temos necessidades comuns como seres humanos e como sujeitos de direitos, mas que lei e a justiça não podem anular o direito a ser diferente, em suas distintas expressões. Por exemplo, no que se

refere à igualdade, temos que ter presente em nossas vidas, que todos temos direito à educação, a uma escola de qualidade na qual se possa aprender com respeito e dignidade. Por outro lado, é necessário pensar que cada um de nós tem um ritmo próprio para aprender e que necessita ser respeitado, aceito e desafiado dentro deste tempo e ritmo de aprendizagem, de acordo com as suas necessidades e capacidades, respeitando as suas diferenças. Portanto, igualdade e diferença são princípios que necessitam estar articulados e em diálogo constante, para que possamos tornar os direitos humanos um exercício de alteridade de convivência justa, respeitosa e democrática

Trabalhar com uma abordagem que vise o trabalho com os Direitos Humanos se faz extremamente necessária visto que vivemos numa sociedade que ainda possui raízes e marcas de desigualdade e violência.

De acordo com Silva (2014), escola deve desenvolver uma educação voltada para os Direitos Humanos que contribuam para a formação crítica, criativa e autônoma dos alunos e professores que dela fazem parte. Por ser um ambiente de socialização, a escola deve promover o debate e o respeito para com os outros. Dessa forma, práticas pedagógicas que levem a reflexão fazem-se necessárias para o entendimento da prática dos direitos humanos na escola e na sociedade em que estamos inseridos.

É de acordo com as necessidades da comunidade que a metodologia do ensino vai sendo reformulado, visto que a escola é palco de diferentes vivências. Dessa forma, faz-se necessário segundo Westphal (2009, p.3):

Reconhecer a indivisibilidade dos Direitos Humanos e Fundamentais significa estar ciente de que a exclusão ou negação de um dos Direitos coloca em xeque a existência de todos os demais, porque cada qual tem uma função individual e compõe uma esfera do todo. Desta feita, há uma reconhecida Inter-relação entre esses Direitos, que se complementam mutuamente, e conduzem a uma plenitude de vivência digna.

A educação assim como a sociedade é constituída pelas mais diversas singularidades, fazendo-se necessárias assim propostas de ensino que reconheçam os direitos humanos como um direito de todos e para todos.

Ensinar direitos humanos não significa falar apenas dos direitos adquiridos, mas também mostrar as lutas existentes por trás de tais conquistas, assim como todo o contexto em que esses movimentos ocorreram.

5. Considerações finais

Diante de tudo que fora abordado neste artigo, é possível constatar a importância do ensinar a partir da perspectiva dos Direitos Humanos, e principalmente a necessidade e urgência

da implantação da mesma no âmbito social e educacional. Sendo garantido por lei, deve-se fazer valer os direitos que no papel lhes são assegurados, sejam os individuais, coletivos, sociais ou culturais.

O educar deve ser apoiado por uma gestão que valorize a reflexão e um ensino que seja voltado para a compreensão das diferenças e que valorize a imensa pluralidade com a qual convivemos. Ressaltando que o papel da escola se torna cada vez mais ativo e com isso se torna um espaço com mais facilidade de interação e reconhecimento dos indivíduos. A escola deve ter em sua estrutura uma gestão que seja democrática e ativa, a fim de dar o suporte necessário aos profissionais e aos alunos, dentro de uma gestão democrática e da reunião de forças que levem o aluno a refletir e tornar-se um cidadão ativo capaz de assumir seu papel enquanto sujeito crítico e responsável na sociedade.

Mas que ensinar conceitos, a escola deve propor o ensino da educação em direitos humanos promovida por projetos e políticas que valorizem a diversidade acabando de uma vez por todas as desigualdades.

Referências:

BALECHE, F. L. K.; SILVA, S. C. **A educação em direitos humanos na escola**, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23851_13205.pdf Acesso em: 18-11-2018.

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

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, **Cadernos pedagógicos, educação em direitos humanos, 2013**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192

BRASIL, **Secretaria de direitos humanos da presidência da República. Educação em direitos humanos: Diretrizes nacionais**. Brasília: Coordenação geral em direitos humanos educação em SDH/PR, direitos humanos secretaria nacional de promoção e defesa dos direitos humanos, 2013.

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

SILVA, A. M. M. **Educação, Escola e Direitos Humanos**. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/211%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20ESCOLA%20E%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>. Acesso em: 21/11/2018.



WESTPHAL, F. P. S. **Direitos humanos na educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana.** 2009.

http://www.dhnet.org.br/educar/textos/westphal_dh_educacao_cidadania_dignidade.pdf

Acesso em: 26/11/18.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. **A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas.** 2014.

<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf> Acesso em: 25/11/18

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Organizações das nações unidas. 1948. DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA.

Tatianne Gabrielly Oliveira Quintans ¹

Orientadora: Dr^a. Melânia Nóbrega Pereira de Farias ²

RESUMO

Nosso trabalho nasceu junto à disciplina de Educação em Direitos Humanos, do curso de Letras-Português, da UEPB. Com ele, objetivamos apresentar uma proposta interdisciplinar que une o ensino da Educação em Direitos Humanos à disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Usaremos a Literatura de Cordel como principal instrumento didático pedagógico para iniciarmos a discussão sobre os Direitos Humanos: é primordial que o cordel trabalhado em sala de aula tenha suas temáticas interrelacionadas aos Direitos Humanos. Nessa proposta, trataremos o cordel sobre a Lei Maria da Penha, do cordelista Tião Simpatia. Acreditamos que a inserção dessa prática na Educação Básica proporcionará um processo de reflexão no decorrer do estudo, aperfeiçoando ou fazendo nascer uma cultura de respeito e valorização dos Direitos Humanos. Além disso, o cordel também pode auxiliar no incentivo à leitura, como acontecia em tempos passados. Desse modo, para subsidiar o presente artigo, trouxemos as contribuições dos estudiosos da área dos Direitos Humanos, tais como: Carvalho; Rabay e Brabo (2010), Candau e Sacavino (2010), e na área do Ensino de Literatura Cândido (1995), Cosson (2006), Soares (2010), Silva (2007), como também os Documentos Oficiais da Educação: PNEDH (2018), OCEM (2006) e LDB (1995). Assim, esperamos que com essa proposta possamos ajudar àqueles que assim como nós acreditam e têm o compromisso com a melhoria da educação em nosso país e na defesa da Educação em Direitos Humanos com um direito em si.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Literatura de cordel, Lei Maria da Penha.

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos estão relacionados com a dignidade e o valor da pessoa humana. Eles são capazes de transformar a ideia que temos de nós mesmos quando nos apoderamos deste conhecimento. Muitas vezes por não sabermos que somos dignos de determinados direitos existentes, acabamos nos calando diante de injustiças, discriminações e desumanidades que vivenciamos no cotidiano.

Os Direitos Humanos (de agora em diante DH) vieram por meio de lutas sociopolíticas diante das injustiças pelas quais passavam os povos. As lutas em busca de respeito à dignidade da pessoa humana marcaram a história, como no caso da *Revolução Francesa* (1789) que trouxe o direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade.

Ao falarmos sobre os DH no Brasil, notamos que apesar de terem sido ampliados com o passar do tempo, é necessário avançar muito mais, pois, é nítido que a seguridade de inúmeros

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CCHE) tatiannooliveira967@gmail.com;

² Professora orientadora: Dr^a. Melânia Nóbrega Pereira de Farias, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CCHE) mnpfarias@yahoo.com.br

direitos estão apenas na letra da lei, conforme Dornelles (2013). Por isso, há uma necessidade iminente de continuarmos lutando em busca de respeito e concretização dos DH.

Para isso, é importante, segundo Candau e Sacavino (2010) que haja uma educação contínua em DH. Ao apontarem a orientação de Magendzo sobre esse objetivo, as autoras mostram que ele propõe a educação em DH como a “formação de um sujeito de direitos, capacitado através de um processo de empoderamento para contribuir com a transformação das estruturas de injustiças que ainda perduram em nossa sociedade [...]” (p. 123)

Em consonância com o pensamento dos autores citados, entendemos que o conhecimento gera a conscientização que empodera e capacita os grupos sociais discriminados e/ou desfavorecidos, a lutarem e consequentemente vencerem, pois, a partir do momento que a cidadã e o cidadão acredita em si como agente de transformação, a conquista começa desde o primeiro passo que é dado.

O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO CORDEL

Como professores em formação de Língua Portuguesa no nordeste do Cariri paraibano e conscientes do nosso compromisso com a educação, sabemos da importância que a escola tem como agente de conscientização dos sujeitos.

No componente curricular Educação em Direitos Humanos, ministrado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, refletimos que nas escolas do nosso município não é oportunizado um ensino efetivo sobre DH para os discentes. Nesse contexto, surgiu a ideia de propormos tal ensino unido à disciplina de Língua Portuguesa. Conforme os PCN (1998, p.81 “[...] a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar.”

Assim, temos como objetivo no presente artigo apresentar a possibilidade de trabalharmos com o ensino dos DH através da literatura de cordel como um instrumento didático pedagógico, que possibilita além do resgate da leitura de cordéis, discutir temas como discriminação, conscientização e respeito ao diferente, por meio da educação em DH que virá inicialmente por intermédio do cordel lido em sala de aula, promovendo esta união de agentes que possibilitam a transformação de seres mais sensibilizados e conscientes.

Para realizarmos o trabalho com a literatura popular em sala de aula, faz-se relevante “recolher dos próprios alunos relatos de vivências, experiências deles conhecidas, e, ao mesmo tempo, partir das obras – os folhetos – e penetrar nas questões que lá estão representadas.” (PINHEIRO; LÚCIO, 2001 apud SILVA, p. 25). Assim, o texto fará mais sentido para os alunos, visto que, os temas escolhidos estão relacionados ao que eles costumam ver em seu

cotidiano, seja através de fatos vivenciados no meio em que vivem, seja no meio midiático virtual.

A LITERATURA DE CORDEL

Em sua dissertação, Silva (2007, p. 14), aponta que foi na década de 70 que alguns estudiosos começaram a denominar, o “folheto”, “romance” ou “livrinho” de Literatura de Cordel. Essa poesia popular apesar de ter aspectos da oralidade, surge na escrita, ou seja, o cordel não é uma literatura oral, mas sim, uma literatura popular impressa.

O cordel durante muito tempo foi um aliado para educação. Muitos daqueles que ouviam a história contada se interessavam pela leitura e, de ouvintes passavam a ser leitores ou decoravam o cordel e este era passado para gerações futuras. A leitura do folheto de cordel, muitas vezes, proporcionava a união das famílias: pais liam para os filhos. Assim, acreditamos na importância do resgate desse costume.

Ao tratar sobre o trabalho com a literatura de cordel em nossa sociedade atual, Silva (2007, p. 17), com base em Londres (1994), nos diz que:

[...] a literatura de cordel [...] continua a ocupar espaço no cenário brasileiro. A cada ano que passa, surgem novos adeptos, tanto poetas quanto pesquisadores, embora [...] muitas pessoas ainda não valorizem ou desconheçam essa poesia popular, principalmente em contextos escolares.

Podemos notar, a partir dessa citação, que apesar de novos cordelistas e estudiosos da área estarem surgindo, não há um movimento de valorização do cordel, principalmente, na escola. É possível que essa realidade venha do sistema educacional, mas nós professores, não podemos ficar na passividade perpetuando a omissão do sistema, é necessário fazer nossa parte.

Assim, é imprescindível que a cultura da leitura de cordel seja retomada ou iniciada por parte da escola para que, os que estão na escola leiam para aqueles que estão em casa, e, semelhante ao passado o desejo pela leitura possa nascer ou renascer, tantos nos alunos, quando nos ouvintes. A missão que propomos não acaba nesse primeiro objetivo, é importante ter como foco central usar temáticas que provoquem a discussão sobre a educação em DH, já que esse é o assunto que estamos abordando. Cultivaremos, portanto, duas sementes a leitura de cordel e a educação em DH.

POR UMA PEDAGOGIA DOS D. H

Ao termos nosso trabalho voltado para o ensino dos Direitos Humanos por meio do cordel, faz-se relevante sabermos o que os documentos oficiais da educação tem a dizer sobre essa literatura e sobre os Direitos Humanos no ensino. Dessa forma, para este momento, temos

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

como principal escopo teórico os seguintes documentos, os PNEDH, a LDB, as OCNS e os PCNS, respectivamente.

Conforme o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2018, p. 11):

a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

De acordo com o PNEDH, a educação em DH deve ser cultivada em todos os espaços da sociedade só assim poderemos construir uma consciência coletiva de respeito à dignidade do próximo. Esse programa compreende a educação em DH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, para que ele apreenda conhecimentos históricos construídos sobre os DH e a relação destes com o contexto local ao internacional.

O PNEDH (p. 31) ao tratar sobre a educação não formal, orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, apresenta as ações programadas para serem abordadas nesse ensino. Numa dessas ações, temos o fomento à abordagem da educação em DH, usando para isso, “produções artísticas, publicitárias e culturais: artes plásticas e cênicas, música, multimídia, vídeo, cinema, *literatura*, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa, com temas locais, regionais e nacionais.” (grifo nosso).

Quando esse documento (PNEDH, 2018. p. 11) aborda as ações do trabalho na educação em DH temos o “Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados.” Consideramos que o cordel encaixa-se nesta ação, pois ele é uma literatura símbolo da região onde atuamos e, sobretudo, o conteúdo que ele traz está contextualizado com a discussão sobre os DH.

O PNEDH (p. 20), ainda em coadunação às ações programadas para educação básica apresenta a importância de serem propostas:

[...] ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

Em confluência e complementação às ações propostas acima, o art. 35º, inciso III, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, aponta que o ensino médio, etapa final da educação básica, “tem como finalidade o aprimoramento do educando como pessoa

humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”

Em consonância com a LDB, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (p. 33), ao orientar o professor sobre como devem ser as práticas de leitura, dizem que “busquem-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade.”

Acreditamos que a literatura é capaz de colaborar com o que esses documentos propõem para a formação do alunado, uma vez que, conforme Antônio Candido (1995, p. 249) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” Nesse sentido, Soares (2010, p. 9-10) na apresentação de seu livro, ao falar sobre um dos ramos da literatura, a poesia popular, coloca que:

A Poesia Popular chega evidenciando o SER Humanizado, a cidadania a questão coletiva através de temáticas contextuais que fazem parte do processo de desenvolvimento do ser humano [...]. Essa poética se constitui além de incentivo ao desenvolvimento crítico, mediando abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também uma ‘porta aberta à pesquisa e análise da Poesia Popular Nordestina’, divulgando com essa postura muitos valores da nossa cultura. [...] ler a poesia é passear com o poeta e nessa viagem, descobrir muitos outros sentidos escondidos.

O cordelista Bráulio Bessa na palestra intitulada *A poesia que transforma*, no TEDxFortaleza, ano de 2017, disponível no youtube, fala:

“Eu escrevi sobre homofobia³, sobre racismo, sobre depressão, sobre suicídio, sobre transfobia⁴, sobre tudo em forma [...] de literatura de cordel. E isso também é quebrar um mito sobre a própria poesia, sobre o cordel. Que a gente pode falar de tudo, a gente pode transformar”.

O teórico Antônio Candido, fala que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 1995, p. 175). É por esses e tantos outros relatos que acreditamos ser a literatura agente que dignifica o ser humano, que o faz olhar a vida com mais sentimento e força para lutar. As palavras de Bessa (TEDx, 2017) que se seguem, corroboram o que Cândido (1995) disse sobre o “combate” que a literatura proporciona:

[...] No programa que falava sobre violência contra a mulher e um dos maiores especialista no assunto, disse que um dos casos mais complicados dele, ele curou com os meus poemas. Um homem que era extremamente agressivo com a mulher e ele parou. Vi que a poesia transforma realmente.

³ “A homofobia se expressa contra pessoas cujas identidades ou expressões não se encaixam no binarismo de gênero. (CARVALHO, RABAY e BRABO, 2010, p. 234)

⁴ A transfobia diz respeito a discriminação e violência contra travestis, transexuais e transgêneros.

Esse testemunho de transformação causado pela poesia de cordel, só vem confirmar que, quando os documentos apontam que a escola deve colaborar para a formação de um cidadão capaz de atuar na sociedade com ética e criticidade, a literatura pode ser como asseguram os estudiosos da área, um dos meios para alcançarmos tal objetivo.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, CORDEL E D. H

Assim como a educação em Direitos Humanos é multidimensional, isto é, pode tratar de múltiplos aspectos, o cordel também se mostra dessa maneira. A partir dele, pode-se discutir sobre inúmeras temáticas de conscientização, de aprendizagem, de empoderamento do leitor.

Importa destacarmos que o ensino dos DH não será pautado apenas na leitura e interpretação/discussão do cordel, atrelado a ele existirá leituras de documentos sobre os DH, como também de artigos sobre a temática.

Neste trabalho, mostraremos como o folheto *A lei Maria da Penha em cordel*, cuja autoria é do cordelista cearense Tião Simpatia, pode ser usado para uma “pedagogia dos D. H”. A escolha dessa temática, veio pela relevância de tratarmos sobre assuntos que são muito citados, mas pouco se sabe a respeito. Além disso, neste ano de 2019, houve um alarmante aumento de violência contra a mulher (EXAME/ABRIL/2019). A lei Maria da Penha é assunto que há muito vêm sendo tratado, mas ainda vemos a recorrência de assédios, violência, discriminação, preconceitos e o aumento de feminicídio em nossa sociedade atual.

Com isso, ao abordarmos esse cordel, estamos realizando a união do que os estudiosos do ensino de literatura (COSSON, 2006) e estudiosas do ensino da educação em DH (CANDAU; SACAVINO, 2010) denominam como *processo contínuo de aprendizagem*: os discentes entrarão em contato, primeiramente, com determinado texto/assunto de seu conhecimento, isto é, que pertence a sua vivência, para uma primeira discussão reflexiva. A partir das reflexões no decorrer do ensino os discentes tenderão a se sentirem mais confortável em expressar-se, pois eles adquirirão propriedade do assunto discutido, promovendo uma maior liberdade de pensamento que almeja defender não apenas os direitos individuais, mas principalmente os direitos coletivos.

No fundo sabemos que, apesar dos alunos já terem conhecimento empírico sobre o que é um cordel e sobre a existência dos DH, o conhecimento sistematizado não é a realidade. Nesse sentido, nosso trabalho, visa tornar esse debate e reflexão sobre os DH possível para os alunos-cidadãos, como também proporcioná-los o conhecimento e valorização do que pertence a sua comunidade e, sobretudo, tornar-se mais conscientes e empoderados. De acordo com, Candau

(2010, p. 226), “O ‘empoderamento’ começa por libertar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social.”

A LEI MARIA DA PENHA EM CORDEL

A bioquímica, Maria da Penha, no ano de 1983, foi vítima de dupla tentativa de homicídio por seu então marido, que resultou em paraplegia. Em 1998, mais de 15 anos após o crime, e apesar de duas condenações pelo Tribunal do Júri do Ceará, ainda não havia decisão definitiva no processo e o agressor permanecia em liberdade. (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, P. 252)

Só depois que organizações feministas junto com Maria da Penha recorreram a Comissão Internacional de Direitos Humanos da OEA⁵ e, esta ao analisar irregularidades no processo determinou a violação pelo Estado brasileiro das normas internacionais de DH. Além disso, a comissão apontou que o caso de Maria da Penha não era o único que as leis brasileiras se omitiam a punir os agressores, sendo dessa maneira, tolerante as violências domésticas que as mulheres eram acometidas. Contudo, ainda foi preciso muita luta de Maria da Penha e dos grupos feministas, como também, novas intervenções da Comissão Interamericana para que o processo criminal fosse concluído e o agressor fosse preso.

Diferentemente do passado de omissão e tolerância do nosso Estado ao tratar sobre violência doméstica, devemos construir um futuro, que começa agora em nosso presente, de ação e intolerância à esses atos de desumanidade. Entretanto, somos conscientes que temos inúmeros resquícios desse modo de tolerância que é a violência doméstica era tratada em nossa sociedade. Como exemplo, a escola, que é um reflexo da sociedade, “podemos afirmar que as relações escolares, grosso modo, continuam reproduzindo a cultura androcêntrica⁶ e sexista⁷, e as relações de gênero permanecem invisíveis na organização escolar, na prática curricular pedagógica.” (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 259). Isso colabora para que as mulheres e os demais grupos que sofrem discriminação (de raça, de gênero, de opção sexual etc.) continuem a serem vítimas de violações.

Em busca de reverter esse quadro de discriminação, decorrente de costumes preconceituosos e carente de conhecimento é que, pretendemos, como já apontado, trabalhar

⁵ As Convenções Internacionais ampliam a cidadania das mulheres no sentido de imporem responsabilidades aos países signatários no cumprimento das determinações estabelecidas. Discriminações e violências contra as mulheres são violações a essas Convenções podendo gerar responsabilização do Estado perante os tribunais e órgãos internacionais de Direitos Humanos. (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 252)

⁶ Androcentrismo refere-se ao posicionamento do homem e do ponto de vista masculino no centro da cultura e da história; normas e valores masculinos adquirem, assim, universalidade, com a consequente marginalização ou exclusão de valores femininos. (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 253)

⁷ Sexismo significa discriminação de sexo; historicamente, interiorização das mulheres e consequente detenção de poderes e privilégios pelos homens. (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 232)

com a literatura de cordel, para que com as reflexões a partir da leitura desse e outros instrumentos que abordem a educação em DH, possamos desenvolver uma postura ativista e militante na nossa construção de ser humano e cidadãos conscientes.

O cordel sobre a Lei Maria da Penha, além de trazer conhecimento de como funciona essa lei, traz, principalmente, consciência para o leitor sobre ela. Trata sobre seus artigos, sobre os direitos fundamentais que estão na Constituição Federal/88 e lhe dá respaldo, sobre os tipos de violências e como se procedem.

Antes de trazermos o cordel, informamos que, apesar de total consciência de que todas as estrofes desse cordel são relevantes, abordaremos algumas neste trabalho, em virtude do espaço reduzido. Contudo, em sala de aula, ele deverá ser lido em sua integralidade. Indicaremos as estrofes com o seguinte símbolo, E2, E3, E4 cujo significado do “E” é estrofe.

E1- A lei maria da penha
Está em pleno vigor
Não veio pra prender homem
Mas pra punir agressor
Pois em “mulher não se bate
Nem mesmo com uma flor”.

E2 - A violência doméstica
Tem sido uma grande vilã
E por ser contra a violência
Desta lei me tornei fã
Pra que a mulher de hoje
Não seja uma vítima amanhã.

E3- Toda mulher tem direito
A viver sem violência
É verdade, está na lei.
Que tem muita eficiência
Pra punir o agressor
E à vítima, dar assistência.

Após o termino da leitura de todo o cordel (realizado pelos alunos ou pelo professor em voz alta), o (a) é pertinente o docente mediar uma discussão dando a oportunidade de os discentes conhecerem as lutas pelas quais as mulheres lutaram em busca de direitos iguais. O (A) professor(a) pode abordar sobre o processo de eficiência/melhoria por que passou e continua passando a Lei Maria Penha: quem são as pessoas que estão articulando esse melhoramento da lei, a história da mulher que deu nome à lei etc.

O cordel traz o que é abordado nos artigos dessa Lei, demonstrando com sinteticidade o conteúdo relevante do escrito. Essa maneira resumida de leitura, sem deixar de ser eficiente, permite ao professor aprofundar o assunto, trazendo, por exemplo, além da discussão sobre o que foi dito, os artigos integrais da lei, que apresentam uma escrita mais formal, “[...] partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo.” (COSSON, 2006, p. 47-48).

Após o termino da descrição de dois artigos e dos direitos assegurados pela CF/88 (aqui suprimidos) a narração continua:

E10-E a lei Maria da Penha
Cobre todos esses planos?
Ah, já estão assegurados
Pelos direitos humanos.
A lei é mais um recurso
Pra corrigir outros danos.

E11-Por exemplo: a mulher
Antes da lei existir,
Apanhava e a justiça
Não tinha como punir
Ele voltava pra casa
E tornava a agredir.

E12-Com a lei é diferente
É crime inaceitável
Se bater, vai pra cadeia.
Agressão é intolerável.
O Estado protege a vítima
Depois pune o responsável.

E13-Segundo o artigo sétimo
Os tipos de violência
Doméstica e familiar
Têm na sua abrangência
As cinco categorias
Que descrevo na sequência.

O cordel cita os cinco tipos de agressões (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral) e as descreve de maneira clara e apesar de sucinta há detalhamentos de como se configura cada tipo de violência.

A partir, principalmente, da estrofe 24 (E24) faz-se menção a quem pode ser enquadrado na lei, uma questão geradora de discussões e dúvidas, mas o cordel esclarece:

E24-E quem pode ser
enquadrado
Como agente/agressor?
Marido ou companheiro
Namorado ou ex-amor
No caso de uma doméstica
Pode ser o empregador.

E26-E se acaso for o homem
Que da mulher apanhar?
É violência doméstica?
Você pode me explicar?
Tudo pode acontecer
No âmbito familiar!

E28-E procure seus direitos
Da forma que lhe convenha
Se o sujeito aprontou
E a mulher desceu-lhe a lenha
Recorra ao Código Penal
Não à lei Maria da Penha.

E25-Se por acaso o irmão
Agredir a sua irmã
O filho, agredir a mãe;
Seja nova ou anciã
É violência doméstica
São membros do mesmo clã.

E27-Nesse caso é diferente;
A lei é bastante clara:
Por ser uma questão de gênero
Somente à mulher, ampara.
Se a mulher for valente
O homem que livre a cara.

E29-Agora, num caso lésbico;
Se no qual a companheira
Oferecer qualquer risco
À vida de sua parceira
A agressora é punida;
Pois a lei não dá bobeira.

Importante se faz, ressaltar que essa Lei vem de lutas históricas das mulheres agredidas por uma sociedade misógina⁸. Por isso, que a lei é para proteção da mulher, mas o homem que for agredido por uma mulher pode procurar seus direitos no código penal, isto é, ele não ficará sem amparo legal.

E30-Para que os seus direitos
Estejam assegurados
A lei Maria da Penha
Também cria os juizados
De violência doméstica
Para todos os estados.

E31-Aí, cabe aos governantes
De cada federação
Destinarem os recursos
Para implementação
Da lei Maria da Penha
Em prol da população.

Aqui o professor pode perguntar aos alunos se em seus municípios há juizados. Caso os alunos não saibam, o docente pode incumbir-lhes da missão de procurar essa informação e trazer na próxima aula. Essa ação, muitas vezes leva o aluno a perguntar aos seus familiares a

⁸ Misoginia significa aversão a mulheres e aos atributos de feminilidade. (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 233)

respeito, gerando comentários/conversas de como surgiu essa pergunta, chegando, assim, na leitura de cordel que está sendo realizada na escola. Podendo provocar a curiosidade dos familiares dos discentes, dando a passagem para a leitura ser realizada em família.

Para a finalização do cordel, o cordelista fala ao leitor:

E32-Espero ter sido útil
Neste cordel que criei
Para informar o povo
Sobre a importância da lei
Pois quem agride uma rainha
Não merece ser um rei.

E33-Dizia o velho ditado
Que “ninguém mete a colher”.
Em briga de namorado
Ou de “marido e mulher”
Não metia... agora, mete!
Pois isso agora reflete
No mundo que a gente quer

Faz-se relevante que o (a) docente levante críticas sobre os ditos populares, os preconceitos naturalizados que são ensinados de forma direta e indireta através dos discursos da sociedade misógina e androcêntrica. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2006, p. 68). Por fim, pode ser levantada a questão do motivo pelo qual continuam as mulheres sendo agredidas e o porquê dos casos de feminicídio ainda permanecerem em nossa sociedade.

O professor precisa criar após a leitura momentos de debates reflexivos para que os alunos adquiram propriedade do que estão discutindo. Esse processo de articular os pensamentos dará ao aluno argumentos de conscientização não somente no âmbito escolar, mas no meio social, na meio familiar que ele está inserido.

Torna-se de extrema importância dizermos que esse cordel tem mais de doze anos. Mas tornou-se conhecido pela declamação de Samya Abreu, uma criança de apenas oito anos de idade. A mãe de Samya ao falar sobre o envolvimento da filha com o cordel disse em entrevista para o *Diário do Nordeste*:⁹ “Ela é criança, tem apenas oito anos, mas a gente é bem aberto com ela. E ela tem a cabeça muito aberta. O que ela está declamando, ela entende tudo. Não é só por declamar.”

Tudo isso só confirma o poder de transformação, de sensibilidade, de humanização que a poesia faz com o ser humano. Como afirma a mãe da declamadora mirim, ela declama com propriedade, entende o que diz, isso gera conscientização.

⁹ De acordo com as informações fornecidas pela rede social (facebook) desta empresa, o jornal Diário do Nordeste foi fundado em 1981 e “é um dos mais lidos do Norte e Nordeste, segundo o IVC (Instituto Verificador de Circulação). [...] é o mais vendido e de maior circulação no Estado do Ceará.” Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/diariodonordeste/about/?ref=page_internal> Acesso em 01 de jul. de 2019.

Ressaltamos que não é necessário que todos os alunos tornem-se declamadores dos cordéis abordados em sala de aula que envolve os Direitos Humanos, acreditamos que a leitura interpretativa e a discussão já oportunizam ampliar a visão de conscientização e respeito.

Para confirmarmos o que apontamos sobre o poder de transformação através da poesia popular, o cordelista Bráulio Bessa em palestra na TEDxFortaleza (2017) diz:

A minha luta é essa, é de usar a poesia, de usar a cultura pra transformar vidas. E isso tem feito resultados. [...] Eu lancei meu livro e esse livro me proporcionou experiências incríveis [...] de tá na fila de uma noite de autógrafos e passar oito horas autografando livros de poesia, num país desestimulado a leitura, e, eu passar oito horas autografando livro de poesia. E dessa mesma fila vem o pai que traz o filho de 5 anos, 6 anos de idade que queria tá ali, que chega com os meus poemas decorado e diz que vai ser o primeiro livro dele. E aí quando eu autografo, dou um cheiro e sai, o próximo da fila é um filho trazendo o pai de 80 anos, 84, a mãe de 90 que diz que faz 20 anos que não lê um livro e que quer voltar a ler por causa disso.

Como havíamos colocado, a literatura de cordel foi no passado alfabetizadora e atualmente ela volta a ser motivo de inspiração para iniciar ou retornar a cultura da leitura, como testemunha Bessa. O movimento que este artista faz é cultivado pelos meios midiáticos, é preciso que a escola se conscientize e inicie também esse movimento de resgate da leitura de cordel e do ensino dos Direitos Humanos.

CONCLUSÃO

Sabedores da relevância de termos na escola o ensino dos Direitos Humanos de maneira sistemática, eficiente e contínua, buscamos colaborar nesse trabalho com uma proposta de abordagem desse ensino junto à disciplina de Língua Portuguesa usando para isso o cordel. Imprescindível se faz deixar claro que não estamos usando essa literatura popular como pretexto para trabalharmos com a temática dos DH, pelo contrário, estamos retomando uma prática antiga em que o cordel era instrumento de inspiração para que ouvintes leiam e também aprendam ensinamentos com aquele texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL/MEC. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (**Orientações Curriculares para o Ensino Médio**; volume 1).

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, Diversidade, Cultura e Educação**: a tensão entre igualdade e diferença. In.: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias (Organizadoras). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388p. ISBN: 978-85-7745-590-4

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO Susana. **Educação em Direitos Humanos**: concepções e metodologias. In.: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias (Organizadoras). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388p. ISBN: 978-85-7745-590-4

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Maria Eulina de.; RABAY, Glória.; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. **Direitos Humanos das mulheres e das pessoas LGBT**: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In.: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias (Organizadoras). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388p. ISBN: 978-85-7745-590-4

COSSON, RILDO. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006, p.44-109.

SOARES, Almira Araújo Cruz. **Porta aberta à poesia popular**. Campina Grande: Latus, 2010.

SILVA, Josivaldo Custódio da. **Literatura de Cordel**: um fazer popular a caminho da sala de aula. 2007, 132 p. Dissertação para título de mestre em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. [Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Marinho Lúcio].

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BESSA, Bráulio. A poesia que transforma. TEDxFortaleza. Publicado em 3 de out de 2017, [s.l.]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UAzINehwkeI>> Acesso em: 10 de jun. de 2019.

VIOLÊNCIA contra a mulher tem números alarmantes no País. **Exame**, [s.l.], 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/violencia-contr-a-mulher-tem-numeros-alarmantes-no-pais/>> Acesso em: 10 de jun. 2019.

AOS 8 anos, menina de Maranguape emociona ao declamar cordel sobre a Lei Maria da Penha. **Diário do Nordeste**, [s.l.], 2018. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/online/aos-8-anos-menina-de-maranguape-emociona-ao-declamar-cordel-sobre-a-lei-maria-da-penha-video-1.1984197>> Acesso em: 10 de jun. de 2019.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO MARCO LEGAL DE MÚLTIPLAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Joselito Santos¹
Rosimere Bandeira Diniz²

RESUMO

Parte-se da noção de que a educação inclusiva assume importância por promover mudanças fundamentais nas formas como se percebe a escola e os estudantes. Neste sentido, a escola precisa fundamentar-se em outros pressupostos como diversidade, criatividade, participação e cidadania, devendo transformar-se em uma escola para todos. Todavia, empreender uma escola de tão grandeza requer que sejam implantadas e desenvolvidas políticas que possam ser capazes de promover a inclusão. Neste sentido, o objetivo do trabalho é demonstrar a importância da educação inclusiva no contexto do marco legal de múltiplas políticas públicas no Brasil. Para tanto, empreende-se um estudo qualitativo, pautado em pesquisa de base bibliográfica tomando como referência o marco legal das políticas públicas inclusivas no Brasil. O marco selecionado mantém relação com a conjuntura que trouxe à tona a necessidade de problematizar a inclusão como questão social e política, questionando a importância da educação inclusiva com as possibilidades abertas por este mesmo marco.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Leis. Marco Legal. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva torna-se importante na justa medida em que promove mudanças fundamentais nas formas como se percebe a escola e os estudantes. Neste sentido, a escola precisa fundamentar-se em outros pressupostos como diversidade, criatividade, participação e cidadania, devendo transformar-se em uma escola para todos.

Desse modo, essa nova escola, que tanto se deseja, abre-se para todas as pessoas, em sua diversidade, independentemente de sua posição social ou condição cognitiva, intelectual ou física. As portas se abrem para novas perspectivas, bem como um horizonte de possibilidades para novas experiências de toda comunidade escolar e também da sociedade.

Todavia, empreender uma escola de tão grandeza requer que sejam implantadas e desenvolvidas políticas que possam ser capazes de promover a inclusão. Esse papel cabe, em boa parte, aos governos federais, estaduais e municipais, que devem traçar planos e metas para promover educação de qualidade, com ênfase na paz, na equidade, na igualdade de oportunidades e contra todas as formas de discriminação.

¹ Docente. Centro Universitário UNIFACISA e Centro Universitário UNIFIP. Campina Grande - PB
jslito2012@gmail.com

² Docente. Escola Municipal Padre Cornélio de Boé. Campina Grande – PB. rbandeiradiniz@gmail.com

A propósito dessa questão, olhando-se um pouco para a história recente, observa-se que as conquistas das políticas públicas no Brasil dos anos 80 promoveram muitas mudanças e ampliação de direitos em campos como o da saúde e da educação, até às questões de acessibilidade e inclusão, em função das pressões sociais e aos movimentos organizados da sociedade civil, que foram fundamentais para dar ao país sua condição democrática via participação popular.

Diante dessas observações o objetivo do trabalho é demonstrar a importância da educação inclusiva no contexto do marco legal das múltiplas políticas públicas no Brasil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo, que adota uma perspectiva teórica e reflexiva, de natureza historiográfica, exploratória e descritiva, pautado em pesquisa de base bibliográfica tomando como referência o marco legal das políticas públicas inclusivas no Brasil. O marco selecionado mantém relação com a conjuntura que trouxe à tona a necessidade de problematizar a inclusão como questão social e política, destacando a importância da do desenvolvimento da educação inclusiva com as possibilidades abertas por este mesmo marco.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a efervescência política dos anos 80 para cá, muitas questões foram tratadas e enfrentadas como urgentes e necessárias, como a inclusão escolar, acreditando-se que elas fossem capazes de mudar o panorama de exclusão que marca muitas escolas, especialmente nas regiões mais pobres do país. Neste quesito, o principal desafio continua sendo a superação das barreiras de diversos níveis e enfrentar a problemática relativa às questões como indiferença, desigualdade, iniquidade, preconceito e discriminação por parte do Estado e da sociedade. Nesta perspectiva, a educação inclusiva continua uma questão em aberto, uma vez que, apesar de conquistas de direitos, ainda há muito a ser feito para que sejam efetivados.

Nesse itinerário, com a complexidade da realidade social e as novas dinâmicas das relações sociais, econômicas, culturais, educacionais e políticas, suscita-se a negligência da aplicação da lei e do efetivo reconhecimento de direitos. Significa dizer que, ao se problematizar questões sobre educação inclusiva é preciso compreender como o marco legal e institucional se relaciona com as necessidades dos grupos a que se destina e em que sentido

estão orientados a uma inclusão escolar efetiva e não seletiva, especialmente em um momento de competitividade e mercadorização da educação.

Essa questão se torna mais importante quando observamos a convivência em um mundo ainda muito marcado pela consideração da deficiência ou dos problemas de aprendizagem como problema secundário ou de última instância, relegado a uma questão legalista, médica e assistencialista. No cotidiano das práticas sociais o que se vê são ações desarticuladas e um descompasso no cumprimento das obrigações e atribuições, especialmente no âmbito das políticas públicas em todos os níveis de governo.

A propósito da deficiência, esta adquire repercussão política e reconhecimento mundial com o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, pela ONU, em 1981. A organização preocupava-se com a situação marginal das pessoas com deficiência, e visava torná-la pública como problema a ser enfrentada em todo o mundo. Para essa consecução, seria preciso que países, organizações e pessoas juntassem-se à proposta de modo fortalecê-la e tratar publicamente dos diversos problemas e barreiras que essas pessoas enfrentam.

No Brasil, em função do espaço de participação do movimento social das pessoas com deficiência na fase redemocratização no Brasil, brotou a primeira legislação voltada ao estabelecimento de diretrizes para políticas públicas nesse campo, (Lei 7.853/89). Com o Decreto Federal 3.298/99, foram definidos os tipos de deficiência e a responsabilidade do Ministério do Trabalho para o acompanhamento e fiscalização da Lei. Criado pelo Decreto 3.298 de 1999, o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) foi vinculado à Secretaria de Direitos Humanos em 2003, (Lei 10.083/03). Nos anos seguintes ocorreram as Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006, 2008 e 2012), marcadas pela participação do movimento social e entidades representativas em prol da causa.

Em 2007, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, trazendo à tona o paradigma da inclusão, conferindo um novo status social e político à questão, aumentando as responsabilidades do Estado e ampliando as possibilidades de direitos às pessoas com deficiência. Essa Convenção definiu os princípios norteadores que deveriam orientar as legislações dos diversos países. No Brasil essa Convenção foi ratificada com o Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008 e Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Em 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, (Decreto 7.612/11). O objetivo era desenvolver novas iniciativas e intensificar programas de Acesso Educação, Inclusão social – com ênfase na inserção no

trabalho, Atenção à Saúde e Acessibilidade, que envolve os programas PRONATEC, Minha Casa Minha Vida II, BB Crédito Acessibilidade (Brasil, 2011).

Em 2012, foi instituída a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, no âmbito do Sistema Único de Saúde. O objetivo central era suprir a necessidade de ampliação, qualificação e diversificação das estratégias de atenção às pessoas com deficiência física, auditiva, intelectual, visual, ostomia e múltiplas deficiências. Essa atenção se daria por uma rede de serviços integrada, articulada e efetiva nos diferentes níveis de atenção para atender às pessoas com deficiência. A ideia também era iniciar, o mais cedo possível, as ações de reabilitação e de prevenção precoce de incapacidades (BRASIL, 2012).

Essa rede fundamenta-se, dentre outros, no respeito aos direitos humanos, com garantia de autonomia, independência e de liberdade às pessoas com deficiência para fazerem as próprias escolhas; promoção da equidade e do respeito às diferenças e aceitação de pessoas com deficiência, com enfrentamento de estigmas e preconceitos; garantia de acesso e de qualidade dos serviços, ofertando cuidado integral e assistência, focado na atenção humanizada e centrada nas necessidades das pessoas.

Na perspectiva da saúde, o Brasil instituiu 12 Diretrizes de Atenção à Pessoa com Deficiência, que incluem Atenção à Pessoa Amputada, com Síndrome de Down, Com Paralisia Cerebral e Lesão Medular, Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, com Traumatismo Cranioencefálico, com Acidente Vascular Encefálico e com Síndrome Pós-poliomielite e Co-morbidades Atenção, Atenção à Saúde Ocular na Infância e à Triagem Auditiva Neonatal, e Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Através da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, as pessoas com deficiência têm o direito à atenção integral à saúde e podem procurar os serviços de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) quando necessitarem de orientações ou cuidados em saúde, desde serviços básicos de saúde como imunização, assistência médica ou odontológica até os ainda serviços de atenção especializada como reabilitação ou atenção hospitalar (BRASIL, 2010)

Essa política está voltada para a inclusão das pessoas com deficiência em toda a rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), assentada no reconhecimento da necessidade de implementar o processo de respostas às complexas questões que envolvem a atenção à saúde das pessoas com deficiência no Brasil, de acordo com a Portaria nº 1.060, de 5 de junho de 2002. Sua estruturação atende às **diretrizes de** promoção da qualidade de vida;

assistência integral à saúde; prevenção de deficiências; ampliação e fortalecimento dos mecanismos de informação; organização e funcionamento dos serviços de atenção; e capacitação de recursos humanos.

Além dessa política, o Brasil também instituiu o Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias. Esse serviço está voltado a pessoas com deficiência ou idosas que apresentem algum grau de dependência e suas famílias, que tiveram suas limitações agravadas por violações de direitos e outras situações que impliquem no aumento da dependência e comprometem o desenvolvimento da autonomia. Atua na promoção de atividades com vistas à inclusão social e à melhoria da qualidade de vida das pessoas que usam o serviço. Está comprometido com a diminuição da exclusão social do dependente e do cuidador, da sobrecarga decorrente da situação de dependência/prestação de cuidados prolongados, bem como a superação das violações de direitos que fragilizam o indivíduo e intensificam o grau de dependência da pessoa com deficiência ou idosa (BRASIL, 2009).

Na Constituição Federal (1988), a deficiência ocupa seu espaço legal em várias seções. No artigo 196, seção da saúde, esta é expressa como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, o qual deve garantir o acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação mediante ações complementares. Especificamente às pessoas com deficiência, a reabilitação está inserida no artigo 8 da seção da Assistência Social. Em relação à educação, o artigo 208 prever a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, especialmente na rede regular de ensino, como forma de inserção e inclusão educacional, com vistas a evitar a segregação educacional.

No Capítulo II, que trata dos Direitos Sociais, especificamente no inciso XXXI do artigo 7º está expressa a proibição de qualquer forma de discriminação salarial e de admissão do trabalhador com deficiência, sendo um importante marco para se pensar a inserção no mercado de trabalho de forma digna. O artigo 23, inciso II, ratifica a obrigatoriedade de proteção e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no que se refere à saúde e assistência pública. No artigo 24, inciso XIV, consta que a proteção e integração social das pessoas com deficiência devem ser legisladas pela União, pelos Estados e pelo Distrito Federal. Todavia, essa condição não retira da sociedade, sua reponsabilidade na promoção e respeito dos direitos das pessoas com deficiência. O artigo 37 ocupa-se de tratar da reserva de percentual de cargos e

empregos públicos para pessoas com deficiência, que assume a modalidade de política de cotas.

No artigo 227 da seção dedicada à Família, à Criança, ao Adolescente e ao Idoso está prevista a criação de programas de prevenção e atendimento especializado e de integração social do adolescente com deficiência, o qual dever ser treinado com vistas ao trabalho e à convivência, de modo a possa acessar bens e serviços coletivos, eliminando-se preconceitos e barreiras arquitetônicas.

Outras conquistas no marco legal se somam, a exemplo da oficialização das convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille (Lei nº 4.169/62); a obrigatoriedade da colocação do símbolo internacional de acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiências e da outras providencias (Lei nº 7.405/85); disposição da caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva (Lei nº 8.160/91); passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual (Lei nº 8.899/94); isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física (Lei nº 8.989/95); normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei nº 10.098/00); Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436/02); o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações (Lei nº 10.708/03); Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Lei nº 10.845/04); direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia (Lei nº 11.126/05); Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 11.133/05); Projeto Escola de Fábrica, bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, Programa de Educação Tutorial – PET (Lei nº 11.180/05); Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (Lei nº 11.692/08); Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Lei nº 12.319/10); diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana (Lei nº 12.587/12); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 914/93); Promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto nº 3.956/01) .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como tratar da importância da educação inclusiva sem tomar os marcos ora elencados em consideração, sobretudo observando-se como no seio da prática cotidiana de professores e alunos as condições ofertadas permitem (ou não) alcançar um processo de ensino e aprendizado construtivo e significativo.

Logo, tratar de educação inclusiva é também pensar na formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento em prol de ensino pleno, tal como determina esse marco legal. Por outro lado, se esse marco se configura apenas como atos em papel, a Lei é morta, não tem serventia.

No seio de escola democrática e participativa, é necessário pensar acerca da construção social e política da escola, especialmente com uma visão ampliada do que é educação e processo de ensino aprendizagem. Considera-se, pois, que a base legal resulta de um processo social e histórico de conquistas. Todavia, é preciso refletir se o asseguramento de um conjunto de políticas e leis consegue efetivar os direitos a que se propõe atingir como um bem social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Acessibilidade**. SEDPD, 2016. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/acessibilidade-0>>. Disponível em: 02 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005**, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. 1999. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/6/29>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Disponível em: 01 de dezembro de 2016.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde**: acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências: Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94074.pdf>>. Acesso em: 28 de novembro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico - 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 28 de novembro de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO HAITI – ACOLHIMENTO, INCLUSÃO E CIDADANIA

Ciomara Amorelli Viriato da Silva ¹

RESUMO

Curitiba é uma das cidades brasileiras que mais acolhem os imigrantes haitianos e é indispensável considerar suas necessidades para possibilitar sua inclusão na cidade. Desde 2013, estes estrangeiros procuram as escolas da rede municipal da educação que ofertam a Educação de Jovens e Adultos/EJA para aprender a língua portuguesa. Por tratar-se de uma demanda que a Secretaria Municipal da Educação/SME até então nunca atendera, foi convidada uma professora da rede municipal com experiência em alfabetização bilíngue e formação de professores indígenas para ministrar as aulas. Diante do desafio de ensinar língua portuguesa para estrangeiros, a docente escolhida criou um curso instrumental de língua portuguesa que utiliza método comunicativo, enfatiza o contato do estrangeiro com os seus pares e com os serviços públicos oferecidos pela Prefeitura. O curso é gratuito, realizado em escolas municipais que oferecem a Educação de Jovens e Adultos/EJA, no período noturno e já atendeu em torno de 700 haitianos. Visa facilitar atividades cotidianas como: ajudar os filhos nas tarefas escolares e comunicar-se com professores na escola, preencher cadastros, fazer carteira de trabalho, expressar-se no posto de saúde, solicitar informações, realizar operação bancária, preencher currículo e realizar entrevista, entre outras.

Palavras-chave: Imigrantes, Acolhimento, Inclusão, Cidadania, Haitianos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de ponderar acerca de algumas questões desafiadoras e probabilidades referentes ao acolhimento de imigrantes estrangeiros através do ensino da língua portuguesa como uma língua estrangeira. Considera-se como origem da pesquisa o Projeto Haiti que acontece na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, na Secretaria Municipal da Educação/SME. Buscou-se feedback para algumas indagações: Quais as principais perspectivas de aprendizagem de uma nova língua para os estrangeiros? Como deve ser organizado um curso instrumental de língua portuguesa? quais conteúdos devem ser privilegiados?

¹ Especialista em Alfabetização e Letramento, Responsável pelo Projeto Haiti na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/PR, ciomaracuritiba@yahoo.com.br

1.1. MIGRAÇÃO

Na atualidade um dos temas mais relevantes na esfera internacional é o da migração. Pessoas que abandonam o seu país são conhecidos como refugiados, apátridas, expatriados, entre outros nomes. Estas populações têm-se deslocado de seu país de origem não apenas por conta de guerras ou conflitos, mas igualmente por outros motivos. Uma enorme parcela dessas migrações é determinada principalmente por questões de violações dos direitos humanos e também uma quantidade cada vez mais relevante delas encontra-se relacionada com desastres ambientais e climáticos.

Na América do Sul, o Brasil foi o primeiro país a regimentar a proteção aos refugiados através da lei nº 9.474/97, que hoje é considerada uma legislação mais moderna por eleger um conceito amplificado que reconhece como refugiado todas as pessoas que procuram proteção em face de ocorrências de grave e abrangente violação de direitos humanos.

Ela foi concebida em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados/ACNUR, que é um órgão das Nações Unidas, criado pela resolução n.º 428 da Assembleia das Nações Unidas, em 14 de dezembro de 1950, tendo como missão dar apoio e proteção aos refugiados de todo o mundo.

Um terremoto de magnitude 7.0 na escala Richter, em 12 de janeiro de 2010, atingiu o Haiti provocando numerosos feridos, incontáveis mortos, desabrigados e provocando extensa devastação em Porto Príncipe, a capital haitiana. Diversos países ao redor do planeta sensibilizados pela imensa tragédia, atenderam às rogativas de assistência humanitária premente e conduziram equipes especialistas em resgate, médicos, engenheiros, enfermeiros, entre outras. Além deste socorro no Haiti, alguns países abriram as portas de suas fronteiras a fim de receber refugiados haitianos, que em desespero deixavam tudo para trás em busca de uma qualidade de vida e de uma chance de recomeçar sua história. O Brasil foi um desses países que receberam essa legião de pessoas e Curitiba uma das cidades que mais acolheram haitianos em situação de refúgio.

1.2. ACOLHIMENTO E INCLUSÃO

O fato de poder cruzar a fronteira de um país desconhecido não garante ao estrangeiro que ele não irá encontrar outros obstáculos. Buscando a felicidade, a realização de sonhos e a sobrevivência, cada imigrante esbarra ainda em muitas dificuldades. Dentre tantas, o fato de desconhecer a língua, a legislação e a cultura do novo país é considerado a maior de todas as barreiras, pois para conseguir um trabalho, revalidar diplomas, ajudar o filho na escola,

expressar-se em um posto de saúde, participar de uma entrevista de emprego, enfrentar o preconceito e a discriminação das pessoas, é necessário ter o mínimo conhecimento da língua do novo país onde se irá viver.

A ajuda para transpor estas barreiras precisa vir da união do Estado e da sociedade civil, visto que não é suficiente apenas dar a permissão para que os imigrantes transpassem as fronteiras do Brasil. É primordial que as esferas governamentais possibilitem as condições mínimas para que estas pessoas tenham como refazer as suas vidas. Inclusão, acolhimento e cidadania devem ser os pilares das ações desenvolvidas pelas entidades, pois a história de nosso país comprova isto – somos uma grande nação que foi construída por diversos imigrantes que também vieram em busca de seus sonhos e muito contribuíram com seu trabalho e cultura.

A cidade de Curitiba tem procurado propiciar aos estrangeiros recém chegados ações de acolhimento, inclusão e cidadania, através de diferentes órgãos.

Citamos a Universidade Federal do Paraná/UFPR, que é considerada uma das melhores referências no quesito de dar suporte aos estrangeiros de diferentes nacionalidades. Através da oferta de atendimento psicológico, assistência jurídica, auxílio na validação dos documentos escolares e diplomas, promoção de aulas de português e informática, entre outros serviços, a entidade tem se destacado.

Citamos também, a Casa Latino Americana/CASLA, uma entidade não governamental que presta igualmente assistência aos imigrantes, ofertando cursos e palestras de cunho cultural, assessoramento jurídico, atendimento psicológico, entre outros.

A Pastoral do Migrante e o Recanto Franciscano são referenciais no acolhimento aos estrangeiros por oferecerem moradia por um determinado tempo, cestas básicas e apoio para obtenção de documentos.

Com a missão de desenvolver o protagonismo dos imigrantes para que possam atuar com agentes de transformação, integração e inovação na sociedade, o Projeto Linyon, oferece cursos de desenvolvimento pessoal, treinamento corporativo e de formação, com o intuito de prepará-los para o mercado nacional.

Idealizada pela haitiana Laurette Bernadin, que vive em Curitiba desde 2010, a Associação para a Solidariedade dos Haitianos no Brasil (ASHBRA) também é referência no trabalho para a promoção e garantia de direitos humanos dos migrantes haitianos.

Importante fazer menção do Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná, que foi instituído pelo governo do estado através do decreto nº 4289, de 05 de abril de 2012, e tem por objetivo (Art.2º)

... orientar os agentes públicos sobre os direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados bem como promover ações e coordenar iniciativas de atenção, promoção de defesa dos refugiados no Paraná, junto aos demais órgãos do Estado que possam provê-los e assisti-los através de políticas públicas.

Da mesma forma, o Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, foi criado em 24 de abril de 2015 através da Lei 18465, está vinculado à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos – SEJU, e

... tem por finalidade viabilizar e auxiliar na implementação e fiscalização das políticas públicas voltadas aos direitos dos refugiados e migrantes, em todas as esferas da Administração Pública do Estado do Paraná, visando à garantia da promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas.

A Prefeitura Municipal de Curitiba através de diferentes órgãos sob sua responsabilidade tem programas de inclusão para os estrangeiros que chegam na cidade. Citamos a Fundação de Ação Social/ FAS responsável por ofertar gratuitamente cursos profissionalizantes para pessoas em situação de vulnerabilidade, dentre outros atendimentos. A Secretaria Municipal da Saúde que criou uma cartilha do pré-natal com informações sobre uma gestação saudável e como funciona o atendimento na Saúde de Curitiba, nos idiomas francês e créole, para facilitar a comunicação com as gestantes haitianas, no posto de saúde. Na Secretaria Municipal da Educação acontece uma ação relevante de acolhimento aos imigrantes, que vem sendo realizada há seis anos, denominada Projeto Haiti.

1.3. PROJETO HAITI - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS NUMA PERSPECTIVA DE DIREITOS HUMANOS.

Em agosto de 2013, a ONG Casa Latina Americana (CASLA), localizada em Curitiba, aos domingos, procurava ajudar gratuitamente mais de 100 haitianos a aprender a língua portuguesa. Porém, contando somente com a ajuda de voluntários que não tinham a formação de magistério, o atendimento pela CASLA era muito difícil e não obtinha os resultados esperados. Foi quando a instituição resolveu procurar a Secretaria Municipal da Educação/SME para solicitar este atendimento. Como na rede municipal de educação de Curitiba existem turmas de Educação de Jovens e Adultos/EJA no entendimento da CASLA os haitianos eram um público que poderia estudar nestas turmas, o que não é verdade porque esses estrangeiros

já possuem escolaridade e não necessitam de alfabetização, e sim de aprender o português como uma língua estrangeira.

A SME entendendo que é parte da função social da escola pública o resgate da cidadania e dos direitos de todo cidadão, independentemente de sua condição social, econômica ou étnica, aceitou fazer o atendimento. É significativo destacar que este tipo de serviço nunca ocorreu anteriormente na história da Rede Municipal de Educação de Curitiba e instaurou-se um enorme desafio para a entidade, pois era necessário garantir aos imigrantes haitianos um atendimento de qualidade. Após realização de entrevista para encontrar o docente com o perfil necessário para executar o trabalho, uma professora da rede municipal de Curitiba, que no presente relato será identificada por C.A. foi designada para a docência.

A escolha desta docente considerou os seus trinta e quatro anos de magistério, bem como a sua experiência de alfabetizadora e levou em conta também a sua atuação na rede estadual de educação, como docente do curso de Magistério Específico Indígena, que é ofertado pelo estado do Paraná aos professores das etnias Guarani e Kaingang. No seu trabalho com o Magistério, a professora ministrou a disciplina de alfabetização bilíngue, onde os professores indígenas aprendiam como ensinar a língua portuguesa para as crianças nas escolas das aldeias e sempre trabalhou numa perspectiva de direitos humanos, buscando a valorização e fortalecimento das culturas indígenas.

As aulas ofertadas gratuitamente pela SME iniciaram no dia 22 de agosto, na Escola Municipal Professor Brandão, localizada no bairro Alto da Glória, com uma turma de 24 alunos. O perfil da turma era majoritariamente de estudantes do sexo masculino e poucas mulheres faziam o curso. Neste ano, foram atendidos sessenta e oito imigrantes haitianos.

No começo do ano de 2014, a SME continuou sendo procurada por muitos haitianos que queriam aulas de língua portuguesa, assim como diversos órgãos públicos da cidade de Curitiba que atendiam os estrangeiros, mas não conseguiam se comunicar com eles (pelo desconhecimento da língua portuguesa por parte dos haitianos ou pelo desconhecimento do francês ou creole por parte de quem atendia os estrangeiros), que passaram a recorrer a secretaria para solicitar as aulas.

Com o crescimento da demanda de trabalho que foi surgindo a cada dia, a professora C.A. precisou buscar professores da equipe de língua estrangeira do Departamento do Ensino Fundamental, da SME, para um assessoramento em relação ao trabalho de ensino de uma língua estrangeira e também reuniu-se com docentes da Universidade Federal do Paraná/UFPR que já trabalhavam com estrangeiros, para entender melhor como deveria ser a metodologia de

ensino da língua portuguesa como uma segunda língua. Sendo orientada a realizar algumas leituras para então discutir com esses especialistas sobre como realizar melhor o seu trabalho.

A docente C. A. denominou o atendimento realizado pela SME de “Projeto Haiti” e o curso que ela criou tem o objetivo de facilitar atividades cotidianas como: ajudar os filhos nas tarefas escolares, comunicar-se com os professores na escola, preencher cadastros, fazer a carteira de trabalho, expressar-se no posto de saúde, solicitar informações, realizar operação bancária, preencher currículo, realizar entrevistas. Assim, no ano de 2014, o Projeto Haiti começou a delinear um caminho pelo qual importantes reflexões se fizeram necessárias, como: escolher temas de estudo, carga horária, os conteúdos básicos, delinear o perfil dos estudantes e suas expectativas, escolha da melhor metodologia, planejamento, recursos necessários, etc.

O convívio com os primeiros estudantes no ano de 2013, propiciou que a professora C.A. percebesse a grande importância que é para um estrangeiro obter um certificado de participação em um curso de português e ter oportunidade de apresentá-lo na hora de buscar um emprego. Desta forma, baseando-se em um curso instrumental de hotelaria, a docente C.A. criou um curso básico, com carga horária de 60 horas e o chamou de curso instrumental de língua portuguesa para haitianos. Naquele ano, ele foi realizado em parceria com Fundação de Ação Social (FAS) e assim a SME pode oferecer um certificado aos participantes. Procurando-se facilitar o acesso dos estudantes ao curso, ele foi ofertado no centro da cidade de Curitiba. Mas, o desfecho não foi o desejado, pois apenas 21 haitianos participaram. A razão pelo número de participantes ter sido tão baixo precisou ser investigada e chegou-se à conclusão que grande parte do público alvo estava sem trabalho e desta forma, não possuía condições de pagar as passagens ida/volta do transporte urbano e por esta razão não puderam participar.

Então, no ano de 2015, a SME entendeu que a descentralização do atendimento do Projeto Haiti era imprescindível para melhor atender a população haitiana que morava em Curitiba e fez um levantamento de locais onde havia procura pelas aulas. Foi observado que na região do bairro Boqueirão, havia dez haitianos que procuraram a Escola Municipal Germano Paciornick, que oferta a Educação de Jovens e Adultos/EJA, para solicitar as aulas de português e prontamente uma turma foi iniciada.

Segundo BROWN (2000) para aprender uma segunda língua é necessário que o estudante se dedique efetivamente para conseguir os resultados almejados. Pode-se afirmar que foi a motivação dos dez haitianos que fez com que, em um mês, aumentasse o número de alunos de oito para trinta e no mês seguinte, ampliasse para noventa, sendo necessário a abertura de mais duas turmas para poder atender a toda a demanda.

Refletindo sobre a prática docente que foi realizada naquele momento é importante registrar que conhecer as trajetórias de vida dos seus estudantes estrangeiros, o que trazem de bagagem cultural, seus saberes, seus anseios e desta forma, sempre que possível procurar oportunizar que haja um espaço para dialogar sobre tais assuntos, possibilita assim uma maior interação entre os estudantes e o docente e entre eles e seus pares. Segundo FREIRE, 1980, p.42, “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Com base em suas experiências com os povos indígenas, a docente C.A. buscou considerar os saberes e potencialidades de seus estudantes durante todos os momentos do seu planejamento pedagógico. Seu papel no processo de ensino e aprendizagem foi incentivar a curiosidade deles, levando-os a questionar a realidade local, problematizar as situações de vida e refletir sobre elas, buscando sempre fortalecer sua identidade, valorizar seus conhecimentos e cultura.

A tarefa de escolher os conteúdos que deveriam fazer parte do curso também foi um desafio que teve que ser revisto durante os anos em que o Projeto Haiti vem acontecendo. A experiência do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos/EJA, serviu para entender um pouco das necessidades de quem não consegue falar e entender uma língua estrangeira, pois os sujeitos da EJA também passam por momentos de angústia quando não conseguem ler uma bula de remédio, um letreiro de ônibus, um recado, etc. Partindo dos seguintes questionamentos: como é possível que atualmente uma pessoa viva em uma cidade, trabalhe e realize atividades cotidianas do dia a dia sem compreender a realidade que a circunda e os textos em que ela está imersa? Como ir a um posto de saúde e expressar-se, entender uma receita médica, assinar um contrato de locação, preencher um cadastro, realizar uma entrevista de trabalho sem entender o que o outro fala?

Desta forma, tendo como base o trabalho realizado pela rede Municipal da Educação que busca fortalecer em suas unidades escolares a discussão acerca de temas como saúde, pluralidade cultural, ética, meio ambiente, orientação sexual e diversidade, o trabalho de ensino da língua portuguesa foi sendo delineado e permeado pela interdisciplinaridade, acreditando que todos estes temas podem sim ser ensinados em uma aula de língua estrangeira.

A cidade de Curitiba assumiu o compromisso de universalizar o atendimento escolar, fortalecer a gestão democrática e os princípios que a fundamentam, bem como a promoção do

respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental quando aprovou o Plano Municipal da Educação através da Lei Municipal nº 14.681/2015. (CURITIBA, 2015).

Assim, a docente C.A. empenhou-se em realizar um trabalho pautado na valorização dos saberes e vivências dos estudantes com foco em uma “formação humana integral e [...] a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem propicia ultrapassar as dificuldades que se apresentam e ainda possibilita a construção de novos conhecimentos balizados em uma diversidade enorme de saberes e culturas. Sendo assim, a metodologia utilizada nas aulas de português do Projeto Haiti, foi de levar o estudante a

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (BRASIL, 2017, p. 18).

Cada estudante é único com suas características próprias e necessidades diferenciadas para aprender e o docente precisa atentar para essas variadas particularidades antes de escolher o encaminhamento metodológico que irá utilizar para o ensino da língua portuguesa como uma língua estrangeira. De acordo com CURITIBA (2016).

Utilizamos as diversas abordagens e estratégias de ensino, considerando as formas plurais de se aprender. Assim, adotamos uma visão crítica em relação a esses métodos e abordagens, adequando-os a cada situação de sala de aula, conforme o objetivo almejado, considerando as diferenças individuais dos(as) estudantes, como, por exemplo, a idade, a motivação, os conteúdos e o ambiente escolar, familiar e social em que vivem.

Desta forma, a professora C.A. levando em conta o perfil de cada turma, precisou fazer adequações no planejamento inicial e elaborou um novo conjunto de “possíveis” temas a serem trabalhados. Segundo FORQUIN (1992.p.140) “quando nos envolvemos com o ensino--aprendizado de uma língua/cultura estrangeira, estamos envolvidos com um conjunto complexo de conhecimentos, representações, maneiras de viver, que permeiam a identidade e as práticas sociais de uma comunidade”

O Projeto Haiti passa a ser conhecido na cidade de Curitiba através de reportagens na televisão e jornais, sendo aberta mais uma turma na Escola Municipal Papa João XXIII, localizada no bairro do Portão, totalizando em cento e vinte alunos haitianos atendidos no ano de 2015.

No 1º semestre de 2016, entendendo que para atender um número maior de estrangeiros, o ideal era que ocorresse a descentralização da oferta do curso de língua portuguesa, foi então elaborado um cartaz de divulgação escrito em português e creole (a língua dos estudantes haitianos) informando os locais, dias da semana e horários das aulas. O referido material foi distribuído e afixado em locais estratégicos como: nas linhas de transporte coletivo, nas escolas da rede municipal, nos terminais de ônibus e nas Ruas da Cidadania da Cidade onde a Prefeitura de Curitiba concentra os serviços básicos para ofertar à população.

Após a divulgação, o PROJETO HAITI foi ofertado na região dos bairros: Boqueirão (Escola Municipal Germano Paciornick), Cajuru (Escola Municipal Irati e Escola Municipal Prefeito Linneu Ferreira do Amaral) e Sítio Cercado (Escola Municipal Augusta Gluck Ribas), totalizando cento e vinte haitianos participantes do curso.

Em relação ao planejamento das aulas e atividades, C.A. partiu dos saberes prévios dos estudantes, bem como a realidade em que viviam. Procurando utilizar sempre diferentes estratégias metodológicas e privilegiando o diálogo.

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 39)

Foi, na época, observado nas rodas de conversa que um número grande de haitianos estava desempregado e temas como família, trabalho e saúde eram os mais citados nas rodas de conversa, servindo de base para a escolha de conteúdos que deveriam ser trabalhados e as expectativas de aprendizagem dos estudantes naquela época eram em relação a aprender o português para se comunicar, conhecer a cultura brasileira e conseguir um trabalho.

A cultura é um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá nos contextos sociais. Cultura segundo defende JORDÃO, 2005, p. 3 não se refere a um “sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento, ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como família, a religião, a escola) quanto por sujeitos”.

Com o objetivo de ensinar a língua portuguesa como um instrumento de empoderamento e não simplesmente de conhecimento de uma língua estrangeira, muitas atividades foram propostas no curso do projeto haiti desde 2013 até hoje. Os estudantes elaboraram currículos, escreveram depoimentos sobre sua vida, conheceram músicas brasileiras, conheceram e

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

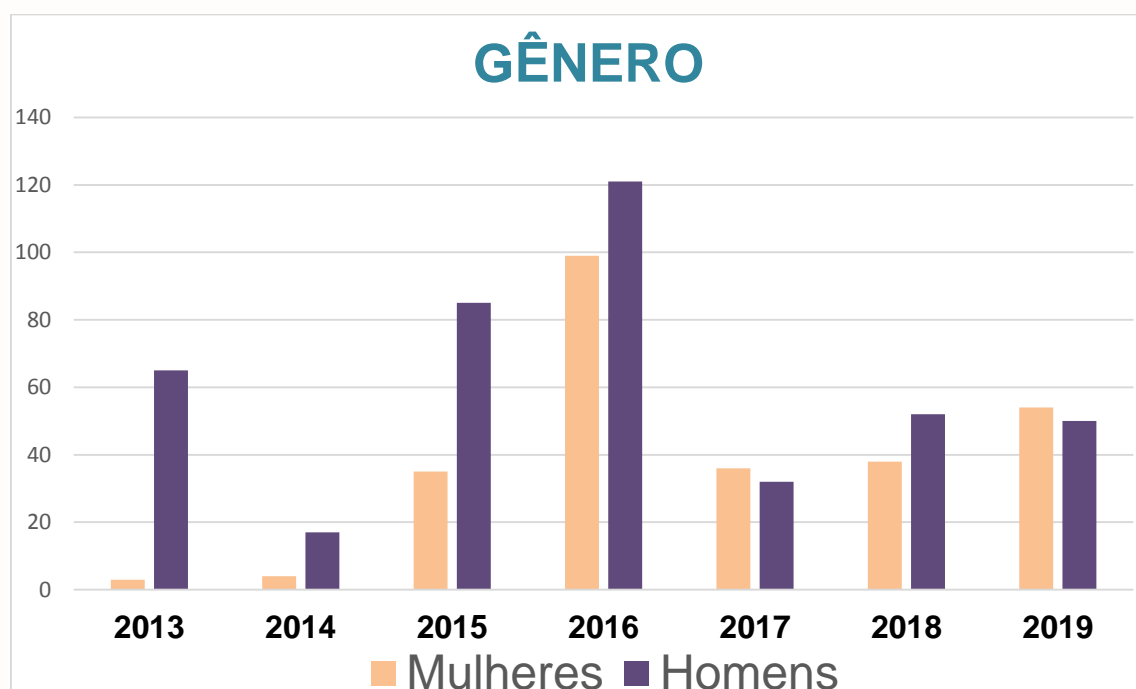
provaram pratos típicos, participaram de festas locais, de apresentações regionais, visitaram teatros, participaram de exposições com seus textos, registro fotográfico e depoimentos com o objetivo de desconstruir preconceitos e revelar um pouco da cultura do Haiti através das próprias vozes dos haitianos.

Como diz BRASIL (2006)

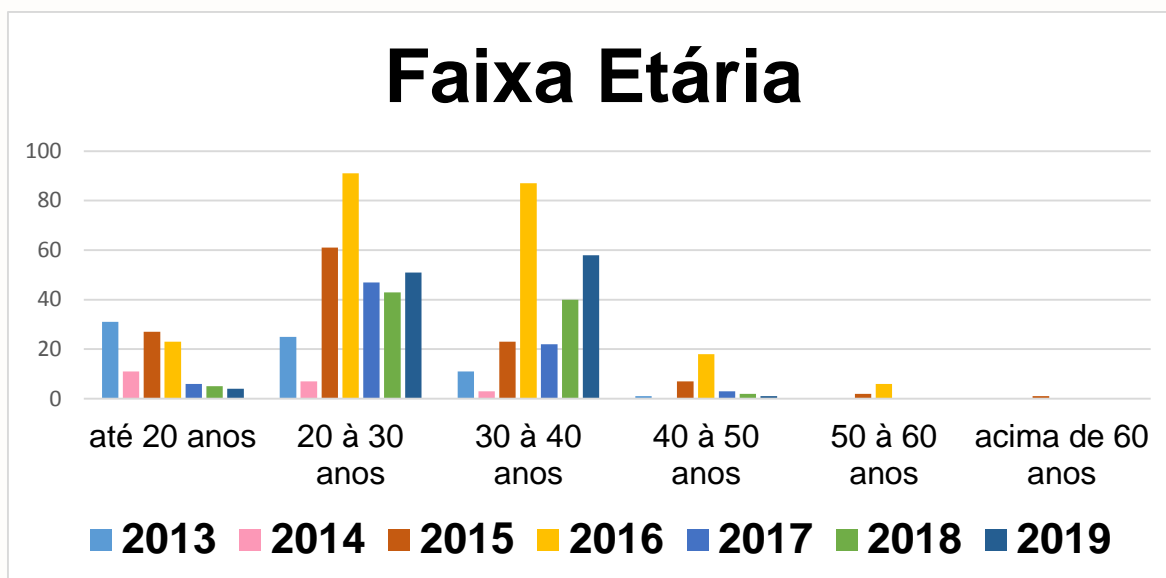
O acesso a diversas linguagens que auxiliam na organização e expressão das experiências humanas amplia o horizonte de comunicação dos estudantes, além de desenvolver a confiança deles ao se sentirem detentores de outra língua. Assim, a língua estrangeira torna-se mais do que apenas um meio com fins comunicativos.

Todas as inúmeras atividades que foram realizadas desde 2013 até 2019 no Projeto Haiti, objetivaram a imersão dos estudantes haitianos em diversos aspectos da cultura brasileira e do conhecimento da cidade de Curitiba, dos seus direitos enquanto cidadãos e do acesso aos programas e serviços disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

Abaixo disponibilizamos alguns dados referentes aos estudantes que participaram do Projeto Haiti.



FONTE: SME/2019



FONTE: SME/2019

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sonho de uma vida feliz do imigrante que chega no nosso país abrange muito mais do que ter que abandonar tudo no país de origem. Ele ultrapassa as questões do emprego e a financeira. Percorre um caminho cruel de distanciamento afetivo com a sua nação, com o seu povo, com seus familiares e suas amigas e depara-se com uma barreira gigantesca que propicia também o seu afastamento dos novos pares e conseqüentemente sua exclusão no país de acolhimento. Diante desse exposto, receber os imigrantes somente não basta. É essencial que o poder público garanta o ensino da língua portuguesa como uma segunda língua dentro das dimensões de direitos humanos para possibilitar o acolhimento, a inclusão e a cidadania destas pessoas. Além de combater de maneira veemente os crimes envolvendo os direitos humanos – como o preconceito, trabalho escravo, xenofobia, discriminação racismo – e que garanta a quaisquer imigrantes que a reconstrução de sua história de vida no nosso país seja pautada na dignidade e cidadania.

Espera-se que o presente relato de experiência do Projeto Haiti possa contribuir para o acolhimento dos estrangeiros que chegam em outras cidades do Brasil, através da oferta de cursos de língua portuguesa numa perspectiva dos direitos humanos. E ressaltamos que como em qualquer projeto ou ação pedagógica, o projeto Haiti também teve (in)sucessos, que necessitam ser revistos e discutidos, apontando para grandes desafios que ainda precisarão ser superados nesta caminhada.

4 REFERÊNCIAS

- ACNUR https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Cartilha-para-Solicitantes-de-Ref%C3%BAgio-no-Brasil_ACNUR-2015.pdf (acesso em 15 de agosto de 2019)
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. O Brasil e a organização internacional para os refugiados (1946-1952). Rev. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 jul. 1997
- _____. Estatuto do Estrangeiro.(1980). Estatuto do estrangeiro: regulamentação e legislação correlata. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013 Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508142/000986045.pdf?sequence=1> acesso em 12 de agosto de 2019
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, vol. 1. Brasília, 2006.
- BRASÍLIA. Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.4, n. 4 (2009). Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos.
- CORACINI, M.J.R. F..As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito professor e do discurso de sala de aula. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini. (org.). discurso e identidade: (des)construindo subjetividades. Campinas e Chapecó: Editora da Unicamp e Editora Argos, 2003, v. , p. 319-336.
- CURITIBA. Currículo do ensino fundamental. Língua Estrangeira. V.2 Curitiba: SME, 2016. Disponível em <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/8/pdf/00147527.pdf> acesso em 19 julho de 2019.
- DAVEL, M. A. N. O ensino de língua inglesa na Rede Municipal de Curitiba: o discurso dos professores sobre suas possibilidades e limites. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Setor de Educação: teoria e prática de ensino. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada ou fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005.

PARANÁ. Plano Estadual de Políticas Públicas Para Promoção e Defesa dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná. Acesso em 02 de ag. de 2017. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf> (acesso em 05/09/2019)

PARANÁ. Decreto n 4289 de 05 de abril de 2012

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9732.pdf>

PERFIL DO MEDIADOR JUDICIAL BRASILEIRO CADASTRADO NO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

Ana Kalline Soares Castor ¹

Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa ²

RESUMO

Mediação é um método autocompositivo de solução de conflitos através do qual um terceiro imparcial facilita o diálogo entre as partes envolvidas em determinada disputa permitindo a restauração de vínculos rompidos. Buscando estabelecer os parâmetros mínimos para a atuação em mediação judicial, o Conselho Nacional de Justiça/CNJ elaborou um Cadastro Nacional de Mediadores Judiciais. O presente trabalho tem por objetivo apresentar o perfil dos mediadores judiciais que compõem este cadastro. Tratou-se de pesquisa descritiva, documental e de viés quantitativo, que foi realizada em banco de dados elaborado pelo CNJ e disponibilizado para consulta pública na internet. Dados complementares foram colhidos no sistema capes lattes. Utilizou-se questionário sociodemográfico elaborado pelos pesquisadores. As respostas foram analisadas por meio do pacote estatístico SPSS versão 21.0, utilizando-se da estatística descritiva. Foram analisados 3390 cadastros e os resultados demonstraram que 70% dos mediadores judiciais cadastrados no CNJ são mulheres, 89% possuem o certificado de capacitação em curso de formação de mediadores judiciais segundo os parâmetros do CNJ, 91% são graduados há mais de dois anos, 52% atuam nas capitais e 71% são graduados em direito. Tal estudo cumpriu importante função social ao tornar público o perfil dos mediadores judiciais, fornecendo um panorama geral das características, formação e outros dados relevantes.

Palavras-chave: Conflitos, Mediação, Perfil do Mediador.

INTRODUÇÃO

O conflito é algo inerente ao ser humano e se manifesta em todas as sociedades e relações humanas, em maior ou menor grau, em momentos distintos. Normalmente um conflito tem origem em razão de perspectivas diferentes com relação a determinadas situações, valores, objetivos ou interesses, não sendo algo necessariamente negativo em sua essência.

É o modo como um conflito é conduzido que pode ter um viés destrutivo ou construtivo, sendo tais processos diametralmente opostos: o primeiro muitas vezes expande a discórdia e caracteriza-se principalmente pelo rompimento das possíveis relações sociais anteriormente existentes; e o segundo amplia as possibilidades, podendo conduzir ao fortalecimento de relações sociais entre as partes envolvidas (DEUTSCH, 1973 apud CNJ, 2016).

¹ Mediadora, advogada e psicóloga, Pós graduada em Mediação, Conciliação e Arbitragem pela FESP Faculdades, Pós graduanda em Psicologia Jurídica e Forense pelo IBF, dicasdepsicologia@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, professora no Centro Universitário de João Pessoa - UNIPE, daniela.heitzmann@unipe.br.

O denominado *processo judicial* é o modelo básico de resolução de conflitos utilizado nos dias atuais, entretanto encontra-se exaurido: o número de ações ajuizadas excede em muito a capacidade do Estado-juiz de prover resposta. Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça, no Brasil existem hoje mais de 100 milhões de processos judiciais, para uma população aproximada de 202 milhões de habitantes (CNJ, 2015).

Diante deste quadro, o Brasil tem observado, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma série de importantes transformações em seu ordenamento jurídico. Esse diploma legal trouxe em seu bojo normas e princípios que representaram significativas conquistas de direitos. Em verdade, tais mudanças acompanharam um movimento mundial em prol da consagração dos direitos humanos, cuja força normativa encontra-se amparada no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, enquanto “superprincípio constitucional”, consoante expõem Piovesan e Vieira (2003, p 392):

Como se tem percebido, para além de se configurar em princípio constitucional fundamental, a dignidade da pessoa humana possui um ‘quid’ que a individualiza de todas as demais normas dos ordenamentos aqui estudados, dentre eles o brasileiro. Assim, deitando seus próprios fundamentos no ser humano em si mesmo, como ente final, e não como meio, em reação à sucessão de horrores praticados pelo próprio ser humano, lastreado no próprio direito positivo, é esse princípio imperante nos hodiernos documentos constitucionais democráticos, que unifica e centraliza todo o sistema; e que, com prioridade, reforça a necessária doutrina da força normativa dos princípios constitucionais fundamentais. A dignidade humana simboliza, deste modo, um verdadeiro superprincípio constitucional, a norma maior a orientar o constitucionalismo contemporâneo, dotando-lhe especial racionalidade, unidade e sentido.

Nesse sentido, o *acesso à justiça* (art 5º, XXXV, CF/1988) insere-se no ordenamento pátrio como verdadeiro direito-garantia, ou seja, afere aos indivíduos a possibilidade de exigirem uma efetiva atuação do Estado em sua concretização, posto sua vinculação aos chamados direitos fundamentais (BRASIL, 1988).

Diante de tal realidade, surgem os mecanismos alternativos de resolução de conflitos – ou métodos adequados de transformação de conflitos – cujo fim precípua é garantir a efetivação do acesso à Justiça. Configuram o denominado Sistema de Justiça Multiportas, que permite e privilegia a autocomposição de interesses entre as partes, oferecendo a estas a possibilidade de utilizarem outros caminhos além da judicialização clássica para a solução de seus conflitos. Dá-se aos jurisdicionados o acesso ao direito para além do acesso aos tribunais, ou ainda sem a participação destes (COSTA E SILVA, 2009 apud DIDDIER JUNIOR; ZANETI JUNIOR, 2016).

O enfoque do presente estudo é no campo da Mediação de Conflitos, precisamente em relação ao perfil do mediador judicial. Desta sorte, cumpre apontar algumas considerações essenciais acerca da mediação e da função do mediador, de forma a permitir uma efetiva compreensão do instituto em análise e do agente encarregado de sua efetivação.

Em termos simples, mediação de conflitos é um método autocompositivo de solução de conflitos através do qual um terceiro imparcial busca, por meio de técnicas específicas, facilitar o diálogo entre as partes envolvidas em determinada disputa (controvérsia, conflito), permitindo a restauração de vínculos existentes anteriormente ao conflito. O objetivo buscado em uma mediação é, pois, a restauração dos vínculos afetados pelo conflito. Possíveis acordos advindos do processo de mediação são benefícios adicionais que podem ser alcançados através da referida restauração.

Os principais fundamentos da mediação (GRINOVER, 2008) constituem-se em três ordens distintas: *social, político e funcional*. Como *fundamento social*, e em razão da essência própria do instituto, busca-se com a mediação sanar não apenas a chamada *lide judicial*, mas especialmente possíveis *lides sociológicas* subjacentes, o que possibilita a médio e longo prazos uma mudança de cultura na sociedade, que passa de um paradigma litigante para um paradigma de pacificação social. O *fundamento político* consiste na possibilidade de devolver às partes a responsabilidade de resolverem seus conflitos de *per si*, em ambiente propício à que isto ocorra, numa demonstração de cidadania plena. Por fim, possibilita efetiva garantia de Justiça, tendo em vista o estímulo à autocomposição e, conseqüentemente, à busca de uma solução que melhor atenda aos interesses e necessidades das partes envolvidas, traduzindo-se o *fundamento funcional* precisamente no *eficientismo* da Justiça. De fato, no Brasil hodierno a mediação é um mecanismo de resolução de conflitos devidamente abarcado pela legislação pátria através de três dispositivos principais: as diretrizes da Resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça e as normativas das Leis nº 13.140/2015 (Lei da Mediação) e nº 13.105/2015 (Novo Código de Processo Civil).

Nesse sentido, é função do mediador atuar como *catalisador* (SIX, 2001), ajudando as partes envolvidas no litígio a encontrarem uma via que abarque interesses comuns e que ressignifique o conflito de modo a que haja uma composição justa. Para tal, o mediador atuará como facilitador entre as partes, auxiliando-as diante dos existentes ruídos de comunicação e permitindo que ambas construam juntas uma estratégia própria para sanar tais dificuldades.

A atividade de um mediador implica preparação contínua e dedicação intensiva, ou, em determinados casos, exclusiva, pois abarca um conjunto de habilidades e técnicas cujo

desenvolvimento envolve tempo, estudo e treinamento. Ao mediador cumpre apropriar-se dos referenciais teóricos necessários ao suporte prático da realização de sua função. O questionamento natural que advém de tal colocação diz respeito à natureza e origem dos parâmetros básicos que balizem a atividade de mediação enquanto instituto realizado sob a égide do Poder Judiciário, o que será abordado em seguida.

A complexidade inerente ao ofício do mediador em conjunto com o relevo social que tal atividade emana, impõem um necessário olhar especial àqueles que se apresentam como habilitados para exercerem tal mister, especialmente após a inserção da mediação como mecanismo adequado de composição de conflitos no seio do Poder Judiciário.

Com a introdução da Lei 13.105/2015 no ordenamento jurídico pátrio, coube ao Conselho Nacional de Justiça – CNJ a responsabilidade de estabelecer os parâmetros curriculares de capacitação de mediadores, bem como elaborar e manter um Cadastro Nacional de Mediadores Judiciais e Conciliadores (a partir de agora, neste trabalho, referido como CNMJC) devidamente habilitados para o exercício deste mister. Através da emenda nº 2, o CNJ adequou a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos (Resolução 125/2010) às alterações implementadas pelo Novo Código de Processo Civil (CNJ, 2016).

O Cadastro Nacional de Mediadores Judiciais e Conciliadores (CNMJC) está disponível para consulta pública, desde o dia 18 de março de 2016, no sítio do CNJ, através do link: <<http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/conciliacao-e-mediacao-portal-da-conciliacao>>. Forçoso repetir que os parâmetros exigidos pelo CNJ são seguros e visam garantir um elevado nível tanto teórico quanto ético dos profissionais envolvidos (HILL; MAIA, 2016), sendo então, fundamentais ao exercício da função de mediador, cujo êxito depende de preparação e profissionalização.

METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de pesquisa descritiva, documental e de viés quantitativo. Tem-se por descritiva a pesquisa cujo enfoque é apontar características de determinadas populações; documental enquanto baseada em dados constantes de fichas cadastrais públicas e quantitativa tendo em vista que as informações colhidas foram mensuradas, permitindo o vislumbre de sua projeção (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Essa pesquisa foi realizada em banco de dados elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça e disponibilizado para consulta pública na internet, no endereço

<<http://www.cnj.jus.br/ccmj/pages/publico/consulta.jsf>> sob denominação Cadastro Nacional de Mediadores Judiciais e Conciliadores (CNMJC). Ademais, dados complementares foram colhidos no sistema capes lattex no endereço eletrônico <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Foram utilizados como amostra da pesquisa todos os cadastros de mediadores disponibilizados no banco de dados acima descrito, envolvendo mediadores judiciais em atuação em qualquer das cinco regiões brasileiras. No início da pesquisa o número de mediadores judiciais cadastrados era de 2.894 (dois mil oitocentos e noventa e quatro), espalhados nas diversas regiões do Brasil. No final da coleta, constavam 3.390 (três mil trezentos e noventa) cadastros.

Em virtude das características próprias da pesquisa, foram excluídos da amostra eventuais cadastros e/ou dados que não constavam no banco de dados. Por sua vez, também não foram utilizados os cadastros de conciliadores judiciais, nem os de câmaras privadas, ainda que constantes no CNMJC.

Na coleta de dados utilizou-se unicamente questionário sociodemográfico próprio elaborado pelos pesquisadores, contendo campos relativos ao gênero, área de graduação, tempo médio de graduação e local de atuação, a fim de se conhecer o perfil do mediador judicial em atuação no Brasil. As respostas do instrumento de coleta de dados foram analisadas por meio do pacote estatístico SPSS em sua versão 21.0, utilizando-se da estatística descritiva.

Este estudo foi realizado considerando-se os aspectos éticos pertinentes a pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução nº 466/12. Visto tratar-se de pesquisa envolvendo apenas dados de domínio público coletados através de banco de dados disponibilizado para consulta pública pelo Conselho Nacional de Justiça, sem identificação dos participantes da pesquisa, não precisou de aprovação por parte do Sistema CEP-CONEP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre de 2018. Foram coletados e analisados os dados de todos os cadastros das regiões Nordeste, Sul, Norte, Centro Oeste e Sudeste. Serão apresentados a seguir dados referentes à quantidade geral de mediadores judiciais cadastrados no banco de dados do CNJ, bem como informações relativas ao gênero, certificação em curso de formação de mediadores judiciais segundo os parâmetros do CNJ, tempo médio de graduação e áreas de graduação na profissão de origem. Foram analisados 3.390 (três mil trezentos e noventa) cadastros, sendo estes distribuídos da seguinte forma: 96

da região Sul, 427 da região Nordeste, 59 da região Norte, 709 da região Centro Oeste e 2.099 da região Sudeste.

Quanto ao gênero dos mediadores, diante das opções *homem, mulher e prejudicado* (não informados ou informação incompleta), nos cadastros analisados concluiu-se que 996 mediadores são homens e 2.394 são mulheres.

Através dos dados coletados se percebe que há predominância do gênero feminino entre os mediadores judiciais cadastrados: 70% dos mediadores são mulheres. Essa superioridade numérica é observada em todos os estados pesquisados, com pequenas variações percentuais. De acordo com o último censo oficial realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, a população do Brasil era formada por 51,03% de mulheres e 48,97% de homens (IBGE, 2010). Por sua vez, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (2018), aponta que em 2017 dos 947.606 concluintes de cursos de graduações presenciais no Brasil, 382.334 eram do gênero masculino e 565.272 eram do gênero feminino. Implica dizer que 60% dos concluintes de cursos superiores eram mulheres, enquanto apenas 40% eram homens, o que pode ser um parâmetro para que haja mais mediadores do sexo feminino. Contudo, se sabe que referidos censos detalham aspectos gerais da população (civil e acadêmica), mas não oferecem resposta para a diferença percentual entre os gêneros no cadastro do CNJ.

Com relação à certificação em curso de formação de mediadores judiciais, de acordo com os parâmetros mínimos do Conselho Nacional de Justiça, as opções de respostas eram *certificado, em formação* ou *prejudicado* (não informados ou informação incompleta). Os dados obtidos foram os seguintes: 3.045 cadastrados possuem a certificação e 345 afirmaram estar em formação. Não houve registro de cadastro prejudicado.

A certificação em curso realizado por entidade credenciada, conforme parâmetro curricular definido pelo CNJ é exigência legal explícita constante no art 167 § 1º do Novo Código de Processo Civil, acima citado. Segundo Hill e Maia (2016) esse curso é fundamental para propiciar às partes uma segurança com relação ao nível de capacitação dos mediadores. Outrossim, tendo em vista que o CNJ reclamou para si a responsabilidade de delimitar os parâmetros curriculares necessários em tal curso de capacitação, tem-se que isso possibilita um nivelamento nacional dos profissionais que atuam em mediação ou, nas palavras de Hill e Maia, “essa solução garante que os profissionais atuantes em todo o país ofereçam aos cidadãos serviços de comprovada qualidade” (2016, p. 163).

Atendendo tal intento do CNJ, a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM editou a Resolução nº 6 (em 21 de novembro de 2016, posteriormente alterada pela Resolução nº 3 de 7 de junho de 2017), estabelecendo os procedimentos de reconhecimento de escolas ou instituições para a realização de cursos de formação de mediadores judiciais. No Anexo III denominado Qualificação Técnica Solicitação de Reconhecimento de Instituição Formadora é estabelecido o conteúdo programático básico para o curso de formação em mediação judicial, respeitando o determinado na Resolução nº 125/2010 do CNJ. De acordo com a ENFAM “o curso deve ter por objetivo garantir condições para que os estudantes desenvolvam o domínio da fundamentação teórica sobre a ação de conciliação e mediação, bem como a vivência que o torne apto ao exercício da mediação judicial” (2016, s/p). Tal curso deve ter carga horária de 40h teóricas e 60h práticas.

A pesquisa demonstrou que 89% dos mediadores judiciais cadastrados pelo CNJ são certificados para essa atividade, porém 11% não possuem essa qualificação técnica. Nesse sentido, duas observações são necessárias: a primeira delas se refere ao nivelamento teórico/prático dos mediadores cadastrados que não possuem tal certificação. Os §§1º e 2º do art. 167 da já mencionada Lei 13.105/2015 mencionam a possibilidade de que os tribunais de justiça e/ou os tribunais regionais federais elaborarem também cadastros próprios que podem ser precedidos da realização de concursos públicos. Nesse caso, para alguns estudiosos do tema, os aprovados em tais certames poderiam ser dispensados da certificação no curso de capacitação, posto terem demonstrado suas habilitações através de aprovação em concurso (HILL; MAIA, 2016).

No entanto, essa exceção seria cabível apenas para cadastros específicos de tribunais, não abarcando o cadastro nacional elaborado pelo CNJ. A segunda observação é com relação à possibilidade de ser inserido no CNMJC sem certificação em curso de capacitação, tendo em vista que o CNJ oferece essa opção nos itens de preenchimento do formulário de submissão ao cadastro. Há necessidade de aprofundamento na pesquisa de modo a encontrar explicações para a aprovação, pelo CNJ, de cadastros que violam orientação legal específica no que tange a este respeito.

Outro critério legal para integrar o CNMJC é ser graduado há pelo menos dois anos em curso de ensino superior de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015). Esse tempo mínimo de graduação referido em lei funciona como critério que testifica uma base profissional mínima necessária ao exercício da mediação. Por essa razão, tempo médio de graduação foi outro item do instrumento de coleta de dados na pesquisa, e estas eram

as opções de respostas: *menos de 2 anos, mais de 2 e menos de 5 anos, 5 anos ou mais e prejudicado* (não graduados, não informados ou informação incompleta). A contagem total no Brasil indica que 71 mediadores possuem menos de 2 anos de graduação, 396 mais de 2 anos e menos de 5 anos, 2.690 possuem 5 anos ou mais e 233 prejudicados. De acordo com a pesquisa, observa-se que 91% cumprem tal requisito. Entretanto, 2% dos mediadores cadastrados são graduados há menos de 2 (dois) anos. Ademais, 3% dos mediadores cadastrados não possuem nenhuma graduação. Implica, pois, dizer que 5% dos mediadores do CNMJC não cumprem o requisito supra indicado. Outros 8% aparecem como prejudicados, ou seja, as informações constantes nos cadastros destes não comprovam o cumprimento desse requisito legal (quanto à área de graduação e/ou tempo de graduação).

No que tange ao local de atuação dos mediadores, as opções constantes no instrumento de coleta de dados eram *capital, não capital* ou *prejudicado* (não informados ou informação incompleta). A opção de resposta *não capitals* inclui todas as cidades e/ou municípios dos referidos estados, exceto as capitais. Os dados obtidos são os seguintes: no Brasil, dos 3.390 mediadores judiciais cadastrados no banco de dados do CNJ, 1.756 atuam nas capitais dos estados pesquisados, 1.634 atuam fora das capitais (sertão, litoral, interior, etc). Nesse item, nenhum dado foi prejudicado. De acordo com o panorama do IBGE (2010), no Brasil existem 26 Estados mais o Distrito Federal. Desta forma, tem-se 27 capitais – contando com Brasília, capital do Distrito Federal. Por sua vez, o número de municípios reconhecidos no Brasil é 5.570. Ainda segundo o IBGE, 23,8% da população do Brasil vive nas capitais, enquanto 76,2% vivem nas demais cidades brasileiras. Em comparação a isso, a pesquisa demonstrou que atualmente tem-se que 52% dos mediadores atuam nas 27 capitais do Brasil, enquanto 48% atuam nos demais 5.543 municípios. Não há, pois, relação de proporcionalidade entre a quantidade de habitantes de um lugar e o número de mediadores disponíveis para atuar neste.

Área de graduação foi outro item avaliado no instrumento de coleta de dados. As opções de resposta para esse item eram: *psicologia, direito, outros (especificar)* e *prejudicado* (não informados ou informação incompleta). Esse item está diretamente relacionado ao item Quantidade de graduações, cujas opções de resposta eram *uma graduação, duas graduações, três graduações, quatro ou mais graduações, não graduado* e *prejudicado* (não informados ou informação incompleta), razão pela qual os resultados de ambos serão apresentados paralelamente

No Brasil, do total de 3.390 mediadores cadastrados, 2.685 possuem uma graduação, 482 possuem duas graduações, 46 possuem três graduações, 1 possui quatro ou mais

graduações, 126 não são graduados, 50 cadastros estão prejudicados. Os dados indicam que, no Brasil, 71% dos mediadores são graduados em *direito*, 6% são graduados em *administração*, 5% são graduados em *psicologia*, 3% são graduados em *pedagogia*, 3% são graduados em *serviço social*, 3% *não tem nenhuma graduação* e 1% dos cadastros está *prejudicado*. Por sua vez, considerando a Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2017), o número de concluintes do curso de pedagogia foi de 127.169, o de direito foi de 113.864 pessoas, o de administração foi de 112.301 pessoas e o de psicologia foi de 30.323 pessoas, de sorte que tais dados não explicam o alto índice de graduados em direito compondo o CNMJC.

Ressalvada a importância do conhecimento jurídico para a solução de lides, é imperativo rememorar que a mediação é método de autocomposição de conflitos, no qual o conhecimento e uso de técnicas de negociação e comunicação são essenciais para um desfecho positivo. Para além das questões pontuadas como conflituosas, o mediador habilitoso torna possível que as partes envolvidas na mediação desenvolvam, também elas, as técnicas essenciais para lidar com eventuais conflitos que surjam *a posteriori*. Ante o exposto, assegura-se que há necessidade de averiguações futuras de modo a estabelecer relações entre tais estatísticas, favorecendo a compreensão do alto índice de graduados em direito no cadastro. Tal avaliação é necessária diante do caráter interdisciplinar que deve ser característico à mediação (VEZZULLA, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os métodos adequados de resolução de conflitos, essencialmente a mediação, ganharam substancial relevo no cenário brasileiro, ensejando olhar especial do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) no sentido de estipular parâmetros indispensáveis ao seu exercício no âmbito judicial. Por sua vez, tal preocupação redundou na elaboração de um cadastro de mediadores judiciais, denominado Cadastro Nacional de Mediadores Judiciais e Conciliadores (CNMJC).

A presente pesquisa teve por objetivo geral apresentar o perfil do mediador judicial inserido nesse cadastro. Cumpre, pois, tal objetivo ao apontar os dados acima categorizados e sintetizados. Com o presente estudo, concluiu-se que 70% dos mediadores são mulheres, 89% possuem o certificado de capacitação em curso de formação de mediadores judiciais segundo os parâmetros do CNJ, 91% são graduados há mais de dois anos, 52% atuam nas capitais e 71% são graduados em direito.

O referido cadastro foi colocado à disposição da população no dia 18 de março de 2016 e em apenas dezoito meses já contava com o ingresso de mais de três mil profissionais considerados habilitados e aprovados pelos mais diversos tribunais e pelo Conselho Nacional de Justiça. Um dado que chama a atenção, porém, é que em alguns estados até o final da coleta de dados da presente pesquisa não havia nenhum mediador judicial cadastrado. É o caso, por exemplo, dos estados do Paraná, na região Sul, de Rondônia, na região norte e do Espírito Santo, na região sudeste do Brasil. Por sua vez, também na região Sudeste, encontra-se o estado com maior número de mediadores cadastrados, qual seja, o estado de São Paulo onde estão concentrados 1.815 mediadores. Questiona-se quais os motivos que justificam tal discrepância. Tais questionamentos devem ser objeto de pesquisas futuras.

Os dados coletados comprovam a hipótese inicial da presente pesquisa quanto ao predomínio de profissionais bacharéis em direito e o baixo índice de profissionais com formação na área de psicologia. Outra hipótese comprovada pelos dados diz respeito à maior concentração de mediadores judiciais cadastrados na região sudeste do Brasil. Em verdade, cerca de 60% dos mediadores cadastrados estão na região sudeste.

Por sua vez, algumas hipóteses iniciais não foram confirmadas. Contrário à hipótese inicial, a pesquisa demonstrou que o número de mediadores do gênero masculino é inferior ao de mediadores do gênero feminino.

Nesse sentido, ante as informações coletadas, cumpre observar a permanente necessidade de aprofundar a pesquisa em diversos vieses, de modo a encontrar respostas que possam levar a compreensão de determinados dados que foram apresentados. Tal aprofundamento será objeto de pesquisa posterior.

É evidente que a justiça conciliativa vem ganhando espaço no ordenamento jurídico brasileiro, tornando necessárias adaptações que nem sempre podem ser realizadas de forma abrupta. Igualmente, cabe ao mediador judicial uma função essencial no processo de reestruturação social pelo qual o Brasil está passando, atuando como catalisador e facilitador da comunicação entre partes em conflito.

Diante desse papel essencial, as questões relativas à formação e capacitação do profissional habilitado para atuar como facilitador em situações de ruptura de relações torna-se de fundamental importância. Considerando-se ainda os objetivos iniciais que conduziram à criação do cadastro que serviu de base para a presente pesquisa, restam questionamentos acerca da presença de mediadores, neste cadastro, que não cumprem os requisitos mínimos legais para atuarem como mediadores judiciais, quais sejam: graduação em qualquer área do conhecimento

há pelo menos 2 anos e aprovação em curso de formação de mediadores judiciais segundo os parâmetros do Conselho Nacional de Justiça.

Ante o exposto e tendo em vista a função precípua de tal cadastro de apresentar à população mediadores considerados, não apenas aptos, mas habilitados, questiona-se a acuidade dos critérios utilizados para a inserção destes em tal cadastro, especialmente considerando-se que os referidos requisitos foram inicialmente estipulados pelo mesmo órgão criador do cadastro em tela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível

em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817&mime=application/rtf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

_____. **Lei 13.105**, de 16 de março de 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cidadão pode escolher mediadores e conciliadores do Cadastro Nacional do CNJ**. Brasília, CNJ: 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84520-cidadao-pode-escolher-mediadores-e-conciliadores-do-cadastro-nacional-do-cnj>>. Acesso em: 17 de setembro de 2018.

_____. **Justiça em números 2015**: ano-base 2014/Conselho Nacional de Justiça – Brasília: CNJ, 2015. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/relatorio-justica-numeros-2015-final-web.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

_____. **Manual de Mediação Judicial**. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em:

<<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

_____. **Resolução 125/2010**: Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

DIDDIER JR, Freddie; ZANETI JR, Hermes. Justiça multiportas e tutela constitucional adequada: autocomposição em direitos coletivos. In: _____ (coord). **Justiça Multiportas**: mediação, conciliação, arbitragem e outros meios de solução adequada de conflitos. Salvador: Juspodivm, 2016. cap. 2, p. 35-66.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS. **Resolução Enfam nº 6 de 21 de novembro de 2016**. Brasília, ENFAM: 2016. Disponível em: <<https://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

GRINOVER, Ada Pellegrini. **Os fundamentos da Justiça Conciliativa**. Revista da Escola Nacional de Magistratura, v. 2, n. 5, abr. 2008. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/21448/fundamentos_justica_conciliativa.pdf>. Acesso em 03 de março de 2018.

HILL, Flávia Pereira; MAIA, Andrea. Do cadastro e da remuneração dos mediadores. In: ALMEIDA, Diogo Assumpção Rezende de; PANTOJA, Fernanda Medina; PELAJO, Samantha (org). **A mediação no Novo Código de Processo Civil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016. cap. 6, p. 157-168.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Brasil em síntese**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-sexo.html>>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

NALINI, José Renato. É urgente construir alternativas à Justiça. In: DIDDIER JR, Freddie; ZANETI JR, Hermes. **Justiça Multiportas**: mediação, conciliação, arbitragem e outros meios de solução adequada de conflitos. Salvador: Juspodivm, 2016. cap. 1, p. 27-34.

PIOVESAN, Flávia; VIEIRA, Renato Stanziola. A força normativa dos princípios constitucionais fundamentais: a dignidade da pessoa humana. In: _____. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003. cap. 14, p. 355-398.

SIX, Jean-François. **Dinâmica da mediação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

VEZZULLA, Juan Carlos. A mediação, o mediador, a justiça e outros conceitos. In: OLIVEIRA, Angela (coord). **Métodos de resolução de controvérsias**. São Paulo: LTR, 1999. cap. 10. p. 113-120.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO

Mariane Sousa Andrade¹
Maria Simone Pereira da Silva²
Renata Kelly Martins da Silva³
Melânia Nóbrega Pereira de Farias⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar como a educação pautada na perspectiva dos direitos humanos pode e deve ser utilizada como um dos mecanismos de combate ao preconceito e a intolerância religiosa. Também buscou analisar o contexto educacional brasileiro e como se dá a multiplicidade de crenças em nossa história, a condição de estado laico e a abordagem do ensino religioso nas escolas públicas. Sobretudo, buscou-se ressaltar o caráter de uma educação voltada para formar cidadãos conscientes que tenham como princípio o respeito aos demais, e ressaltando a importância da formação de educadores centrada nos direitos humanos a fim de impedir que barbáries sejam justificadas como reprodução de desigualdade de maiorias consideradas “minorias” religiosas dentro do nosso contexto brasileiro. A metodologia utilizada é de base bibliográfica através de referências fundamentadas a abordar como a diversidade se manifesta no espaço escolar, já que somos seres condicionados ao pluralismo, seja ele cultural, social ou religioso. Diante desta pluralidade de ideias, crenças, consideramos como considerações que o ensino não deve priorizar seguindo uma norma excludente, mas que seja um ensino atrelado com caráter laico do estado que tenha como pressuposto despertar a consciência crítica nos educandos acerca da religião e como este conceito é tratado desde sempre. O conceito religião e a liberdade assegurada pela constituição são formas de garantir ao indivíduo sua realização, independente da crença na qual ele acredita, sua liberdade de expressão deve ser assegurada, desde que isso não interfira no direito a liberdade do “outro”.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

As práticas educacionais que se preocupam em desenvolver uma modalidade de ensino que minimize as desigualdades sociais inerentes às nossas socializações, pois estamos constantemente envolvidos diariamente numa esfera de relações sociais que abrange todos os contextos de inter-relações através de ações primárias de socialização, seja na escola, em casa

¹ Licencianda do curso de Letras Português, na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Centro de Ciências e Exatas - CampusVI, Bolsista da Residência Pedagógica. Email: marianeandrade9805@gmail.com

² Licencianda do curso de Letras Português, na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Centro de Ciências e Exatas - CampusVI, simone.ss869@gmail.com

³ Licencianda do curso de Letras Português, na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Centro de Ciências e Exatas - CampusVI, Bolsista da Residência Pedagógica, renata18561@gmail.com

⁴ Professora e orientadora Doutora em Ciências Sociais (UFCEG), Mestre em Antropologia (UFPE), Graduada em Ciências Sociais (UFPB), do quadro permanente do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba. Email: mnpfarias@yhaoo.com.br

no trabalho, entre outros lugares, na qual estaremos dividindo espaços com o “outro” considerado diferente.

A educação está intrinsecamente ligada aos fundamentais direitos humanos, tendo em vista que as lutas pela consolidação dos direitos humanos na sociedade estão marcadas por períodos de grandes violações e ações violentas que são em sua maioria legitimados por detentores de poder com uma “educação mecanizada”, diplomados e educadores que possuíam uma transmissão de saber que priorizava o automatismo e negando a liberdade de outrem.

No que diz respeito ao caso particular da diversidade religiosa, ela está embasada nos pilares da liberdade, liberdade esta, que é retratada aos direitos humanos. As lutas sociais que marcaram a sua efetivação tiveram uma grande conquista para nortear um tipo de educação que esteja atrelada na construção de uma sociedade mais justa, considerando que os seres humanos são diversos em seus contextos e subjetividades no que dão sentido a sua vida da forma mais particular.

Referente ao contexto da educação escolar, ela está garantida por um aval de lei que assegura a premissa de que: “todos são iguais perante a lei”, tornando-se um bem que todo cidadão precisa de acesso. Mas é importante ressaltar que há uma interdependência entre direitos e deveres, pois também exige que os deveres devam ser cumpridos por parte do estado e indivíduos.

É essencial que um ensino pautado nos direitos humanos, já que a escola é um ambiente que apresenta toda uma diversidade cultural existente, sejam eles de âmbito sexual, religioso, raça, etnia, etc. Quando ocorre a transmissão de conhecimentos sobre os aspectos da diversidade religiosa, os alunos passam a ter outros olhares para as vivências religiosas que o cercam, contribuindo assim, para o respeito às diferenças.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como metodologia os referenciais teóricos baseados em alguns autores, como OLIVEIRA (2010), CECHEETTI (2010), SILVA (2004), CANDAU (2010), OLIVEIRA (2013) entre outras referências que foram base para a pesquisa. Todos os autores falam acerca da educação voltada para a diversidade religiosa em seus respectivos fundamentos teóricos.

1. DIVERSIDADE RELIGIOSA

Desde o momento em que o ser humano foi encontrado na Terra, ele sempre teve a curiosidade de saber o porquê de sua existência, qual era o sentido da vida e morte. Ao procurar entender o ambiente em que o cerca, inquietos, buscavam respostas e estas o faziam “[...] (re) construir caminhos, significado e respostas à diferentes situações e desafios da vida cotidiana configurando identidades pessoais e sociais” (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010, p.350). Diante dessa demanda, o homem acabou criando diversas maneiras de comunicabilidade e linguagens para interagirem uns com os outros, construiu diferentes modos de pensar, e meios materiais para garantir a sua sobrevivência.

Os indivíduos foram se desenvolvendo num processo de construção e significação com diversas explicações em relação à origem da sua vida. Isso acaba originando diferentes práticas culturais às divindades e traçam uma totalidade de crenças, doutrinas, mitologias em que se relacionam com o sobrenatural, sagrado, divino, transcendental, e também códigos morais e rituais. Portanto, as religiões estão presentes em todas as culturas, comunidades e tempos históricos. São partes significativas da lembrança cultural e da expansão de todas as sociedades (SILVA, 2004 p.2).

Existem diferentes acontecimentos que fazem os indivíduos se constituírem através das variadas culturais em que os cercam, dos vastos ambientes, da comunicação com o outro, com o universo, conhecimento de mundo, realidade que acabam dando direção e novos sentidos para a sua vida e seu contexto ao qual está inserido. É a junção dessa particularidade e multiplicidade que vão caracterizando os diversos povos e comunidades, constituindo elementos das suas crenças sociais.

A diversidade religiosa está extremamente presente em nosso cotidiano, “Essa diversidade é resultado do processo histórico do acontecer e desenvolver do ser humano, que se faz múltiplo, imprevisível e diverso. A diversidade é uma das características marcantes da Terra” (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010, p.342). Ela manifesta-se em diversos contextos, principalmente no da escola, que abarca consigo a multiplicidade. Multiplicidade esta, no sentido das atitudes, valores alusivos, trajes nos quais os sujeitos se vestem, atos, exemplos morais e éticos dos seres humanos.

A diversidade faz parte da existência do homem porque existem grupos e sujeitos diferentes. Essa diferença se dá pela multicultural, das diferentes religiões, etnias, gêneros.

Apesar de haver diferenças em cor, culturas, língua, religiosidade, etnias, todos somos iguais e queremos os mesmos direitos, deveres, e acima de tudo, ser respeitado.

2. DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos há diversas leis que definem os direitos básicos do ser humano nos seus respectivos trinta artigos. Esses direitos devem ser inerentes a todos os indivíduos, independente de raça, sexo, etnia, religião ou qualquer outra condição. Todos temos o direito fundamental de termos uma vida digna em que haja igualdade e principalmente o respeito às diferenças. A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo XVIII determina que:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Através dessa determinação, podemos entender que o homem deve ter direito em todos os espaços, pois cada indivíduo tem suas singularidades e ao mesmo tempo pluralidades. O Estado é laico, ele deve formar indivíduos que tenham o direito de decidir se quer ou não seguir alguma religião.

Deve garantir espaços em que neles todos possam ser respeitados, que possam ter seus diferentes pontos de vistas, crenças, igualmente. Um espaço que seja movido pela paz, e que não usem a religião para reprimir o outro, desrespeitar, ou até mesmo através da alienação querer fazer o outro seguir alguma crença ou acreditar na divindade. O Estado deve garantir que o homem possa escolher seguir alguma religião ou simplesmente ser ateu.

3. DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ENSINO BRASILEIRO

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos, de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Com a criação desse programa, há garantia maior dos direitos, mesmo sabendo que não é fácil, pois várias lutas foram marcadas no decorrer do

tempo e ainda existem nos dias atuais. O próprio Plano Nacional de Educação em Direitos humanos afirma que:

“A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.”

O ensino religioso na escola tornou-se oficial através da Constituição Imperial, em 1827. Foi assegurado pela Constituição Brasileira de 1934, pelo artigo 153 para assim poder ser ministrada nos horários das aulas nas escolas públicas. Através do projeto da Lei n.º 9.475/1997, as escolas brasileiras tiveram a oportunidade de ofertar a respectiva disciplina do Ensino Religioso entrar na grade curricular. Este ensino entra no ambiente escolar não para doutrinar o aluno para seguir determinada religião específica, e sim para dar acessibilidade de diversos conhecimentos para o aluno.

O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize os alunos o acesso ao conhecimento religioso [...]. Na aula de ensino religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião (ZIMMERMANN, 1998, p.3).

Segundo a Base Nacional Comum na Educação Básica, a disciplina de Ensino Religioso foi considerada essencial para conseguir ampliar as capacidades que são fundamentais para o exercício da cidadania (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010, p.336). Para que haja educação em um estado laico que vise à diversidade, são necessários espaços que sejam além dos escolares, que proponham debates, pesquisas, reflexões, compartilhamento de conhecimentos sobre as diferenças de culturas, religiosidades, que deem lugar para os diferentes pontos de vista, entre outros aspectos de extrema importância.

Ao socializar e promover o diálogo acerca das diferenças das diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso que integram o substrato cultural da humanidade, a escola oportunizará a liberdade de expressão religiosa (UNESCO, 2001).

É necessário que criem novas práticas pedagógicas e cumpram as ideias mencionadas, para assim, os alunos ampliarem seus saberes, se tornarem seres pensantes e respeitem as diferenças em que o cerca, para assim, todos terem igualdade e o direito de escolher ou não seguir uma religião. (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010).

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), documento cujo objetivo de sua elaboração foi amparar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, os educadores e pessoas de diversas religiões, se reuniram e construíram elementos constitutivos do ensino religioso, com isso o ensino passar a ser científico e não "religioso".

De acordo com a Constituição Federal (1988): "[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental". Sendo assim, o Ensino Religioso deve ser oferecido pelas escolas aos alunos, mas escolha do discente por estudar esta disciplina é optativa.

4. A EDUCAÇÃO CONTRA A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A intolerância religiosa é a discriminação contra as pessoas e grupos que têm diferentes crenças ou religiões, muitas vezes as minorias de uma determinada religião ou crenças são as que mais podem sofrer com essa intolerância. Agredir, perseguir, discriminar, ameaçar, humilhar alguém por ter religião ou crença diferente da outra são exemplos das várias formas de intolerância religiosa. No Brasil a intolerância religiosa é crime, de acordo com a lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Sendo o Brasil um país que não se tem uma religião oficial, segundo a Constituição Federal Brasileira, é considerado um Estado laico, mas podemos perceber que essa lei de estado laico, não pode assegurar e garantir direitos iguais para todas as religiões do país, pois sempre haverá uma determinada religião que vai predominar sobre as outras, com isso levando a mesma ter certo “prestígio” sobre as outras.

O estado brasileiro tem uma grande diversidade quando se fala em religião, pois sofreu influências europeias, africanas, orientais, indígenas e até mesmo influências do continente asiático. Toda essa diversidade manifesta-se no contexto escolar através das muitas possibilidades, como: comportamentos, linguagens, costumes, valores, vestimentas, símbolos e entre outros. Toda essa grandeza de diversidade pode ser trabalhada de forma proveitosa em

sala de aula, porém é uma questão bastante delicada, pois envolve fé, crença e até princípios das pessoas.

Ao analisarmos historicamente a convivência entre sujeitos de culturas e crenças diferentes, podemos perceber que em todas as épocas que esses dois tópicos estão inseridos, foram marcados por caos, guerras e muitos conflitos. Porém, se no ensino e na educação o diálogo for priorizado, abre-se uma possibilidade de conhecimento e descoberta, dessa forma, os indivíduos podem conhecer as variadas culturas, religiões e crenças. “Assim, o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar encaminham vivências e direito à diferença” (OLIVEIRA, 2003).

A escola e os professores não possuem o papel de ensinar uma religião ou crença, o objetivo é poder levar aos educandos refletirem e conhecerem as diversas experiências, crenças, tradições e principalmente, o respeito às diferenças culturais existentes no mundo, levando o acesso de todas as culturas a todos de acordo com a sua política curricular.

A lei nº 9.475/1997, criou o ensino religioso no país como componente curricular, com o objetivo de sistematizar o ensino da religião, não levando a doutrinação, mas sim, para que o conhecimento fosse levado a todos e mostrado toda essa rica diversidade religiosa. O ensino religioso em um “estado laico” tem o objetivo de formar cidadãos críticos, responsáveis e cientes da existência de outras religiões e crenças.

As diferentes crenças, grupos e tradições são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados antropológicos e socioculturais, capazes de contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas. (OLIVEIRA L.B; CECCHETTI, E, 2003, P. 368)

Mostrando assim a importância que tem o meio escolar nesse cenário, sendo através da educação mostrar a importância sobre a diversidade cultural e os direitos, sabendo que no decorrer de toda história houve a contextualização de vários tipos de discriminação e preconceito, nos dias atuais isso não mudou, pois ainda é muito recorrente a maximização das mais variadas formas de exclusão cultural.

Com todos esses fatores, é necessário que os professores apresentem aos alunos uma reflexão e o conhecimento que existem muitas outras possíveis religiões e cada um pode conviver e respeitar as diferenças dos outros, levando os educandos a reconhecer as formas de preconceito, discriminação e intolerância religiosa.

Diante disso, é indispensável à atuação do Estado, juntamente com os governantes, órgãos da educação e todo um conjunto da sociedade civil, a suma importância para esse processo, pois é através dela que pode acontecer as exigências e cobranças necessárias ao governo e que assim possam conjuntamente elaborar planos e políticas que efetuem direitos, conscientização, respeito e conhecimentos para todos, através da educação.

Em um cenário em que ocorre discurso de ódio, fica cada vez mais nítido a importância da educação na vida das pessoas e principalmente para aquelas que sofrem na pele o preço da intolerância. O papel da escola, sem dúvidas, é o caminho a seguir para tentar levar conhecimento a todos os indivíduos, também tendo em mente que só o conhecimento não é viável, abrindo assim a inserção de debates, questionamentos e reflexões acerca de assuntos como esse. É fundamental a interação e o envolvimento de diversas áreas de conhecimentos. Um ponto que também deve ser levado em consideração é a importância do professor nesse desenvolvimento, porque através dele que essas reflexões serão possíveis e viáveis, o docente deve ter o preparo necessário para poder aplicar tais métodos.

Paulo Freire (2000, p.67) afirma: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Então podemos perceber a importância da escola e educação, com elas juntas geram possibilidades de mudanças. Mostrando que essa mudança talvez venha em um longo prazo, mas é através da ligação entre: escola, professores, alunos e a sociedade de forma geral, que se pode esperar melhorias e conhecimentos para todos, de maneira que os indivíduos possam respeitar todas as religiões e crenças e serem cidadãos mais tolerantes.

De acordo com Candau (2010), os desafios são frequentes para trabalhar a relação entre educação intercultural e direitos humanos. No que diz respeito à igualdade e diferença, a autora preconiza que as duas forças devem estar postas numa relação, não podendo haver ênfase em um pólo e negando outro.

No contexto escolar, as diferentes perspectivas de crenças possuem sua importância, por esta razão a educação é centrada na heterogeneidade, com um caráter amplo, defendendo a importância que cada grupo apresenta, sobretudo os considerados “grupos de minorias”, que desde sempre são alvos dos preconceitos, discriminações e interiorização.

[...]. Na nossa perspectiva, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem pode abordar a questão da diferença dissociada da igualdade. (CANDAU, 2010, p.207)

Em todas as salas de aulas brasileira, nos deparamos com os sujeitos marcados pelas diferenças religiosas, e isto vai além do contexto escolar, pois envolve o meio no qual o indivíduo está inserido, ele já traz consigo uma bagagem cultural que vai sendo construída e ampliada ao longo dos anos. Consequentemente, é na escola que ele irá se deparar com as diferenças de opiniões sexuais, crenças, costumes, valores entre outros aspectos.

“Pensar a diversidade em sua multiplicidade de textos e contextos, presença das singularidades na pluralidade, buscando romper uma perspectiva histórica e monocultural da educação, é pauta intransferível para todo e qualquer processo de educação”
(SILVEIRA *et al.*, 2016, p.136)

A perspectiva nos remete a observar que tipo de educação nós fomos moldados e qual nosso anseio sob outro olhar, uma nova gestação de educação que não seja cúmplice de barbaridades justificadas pelo olhar da religião, uma religião por diversas vezes excludentes, etnocêntricas, que constroem para si deuses intoleráveis, punitivos, vingadores. A educação é uma das armas mais fortes, na luta para a (re) construção de uma sociedade humana, que acima de crenças, valores, diferenças, volte seu olhar para a condição de humanos que unifica todos.

De acordo com Candau (2010, p.210): “Nossa maneira de situar-nos em relação aos “outros” tende, “naturalmente, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica”. Isto é, “nós” somos aqueles que compartilham de referências que são semelhantes às que temos, os “outros” seriam os que se distanciam dessas percepções.

Quando trazemos esta realidade para o contexto escolar, é onde entrará a educação com ênfase na desconstrução deste caráter de segregação, mas sim voltada para a observação de como essas diferenças são fundamentadas para enriquecer nosso conhecimento sobre nós mesmos.

Candau (2010, p.225), acrescenta acerca da educação na perspectiva dos direitos humanos que deve estar centrada numa abordagem intercultural, que promova uma interação sistemática com os outros e diferentes modos de viver e expressar-se, só assim torna-se possível romper com a tendência de guetificação que está enraizada em nossa cultura, até mesmo nas instituições educativas.

A educação é peça fundamental na promoção de respeito à diversidade para garantir assim uma ação pautada no respeito ao direito humano primordial, a liberdade. Cada ser

carrega em si, sua maneira espiritual de conhecer a si mesmo, e todas estas formas devem ter reconhecimento garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o desafio que está posto nas práticas educativas nos remete a um novo olhar na educação no que tange a diversidade cultural religiosa e os direitos humanos, viés pelo qual a nossa constituição seja de fato efetivada, quando ressalta que a educação deve formar o aluno para o desenvolvimento. Esse desenvolvimento abrange o respeito a todo tipo de diversidade de qualquer preconceito ou discriminação.

Ressaltamos que no âmbito escolar nossas escolas são permitidas por lei abordarem o ensino religioso, sendo essa disciplina não obrigatória, o aluno está livre para cursar - lá ou não. O caráter educativo no combate a qualquer tipo de intolerância, destacando - se aqui a religiosa, somente práticas educativas e novos olhares na formação de educadores com base nos direitos humanos, respeitando todos os seres em sua totalidade, efetivando o respeito mútuo entre as diferenças, numa perspectiva dialógica, na interação e compreensão junto com os seus alunos.

Certificamos que é uma prática e um processo constante, pois a educação possui sua principal arma contra a intolerância, é através da educação e o seu poder transformador, por uma luta na construção de uma sociedade justa e solidária, referente às diferenças e diversidades culturais.

REFERÊNCIAS

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007, p.32.

CANDAU, Vera Maria. DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: a tensão entre igualdade e diferença. IN: FERREIRA. L.F. G; ZENAIDE, M.N. T; DIAS. A.A (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.205-227.

CECCHETTI, E; OLIVEIRA, L.B; HARDT, L.S; KOCH, S.R. DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS: conhecer, respeitar e conviver. IN: FLEURI, R.M; OLIVEIRA, L.B; HARDT, L.S; CECCHETTI, E; KOCH, S.R (Org.). **DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS**: Conhecer, Respeitar e Conviver. Editora da FURB, 2013. p. 19-37.

CECCHETTI, E; OLIVERIRA, L.B; HARDT, L.S. **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE RELIGIOSA E CULTURA DE PAZ: cuidar, respeitar e conviver.** IN: FERREIRA. L.F.G; ZENAIDE, M.N.T; DIAS. A.A. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 203-228.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 26/11/2018.

Diversidade religiosa é marca da população brasileira. Disponível em: < <http://aconteceunovale.com.br/portal/?p=126895>>. Acesso em: 25/11/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESCO, 2000, P.67.

OLIVEIRA, L. B. de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero.** Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

OLIVEIRA, L.B; CECCHETTI, E. **DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: desafios e perspectivas para formação docente.** IN:FERREIRA. L.F.G; ZENAIDE, M.N.T; DIAS. A.A. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.339-373

ONUBR. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 28/12/2018.

OLIVEIRA, L. B. de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero.** Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou crença.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1981.

PEREIRA, D. S; KRIEGER, M; HICHE, D; PRATES, M.M.B . **diversidade religiosa e direitos humanos.** 3ªedição. Editora União Planetária. Brasília- Distrito Federal, 2013.

SILVA, Eliane Moura. **Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania.** Revista de Estudos da Religião. N°2, 2004. p. 1-14.

SILVEIRA, R.M.G; OLIVEIRA, L.B; KOCH, S.R; CECCHATTI, E. **Diversidade e Direitos Humanos.**IN: ZENAIDE, M.N.T; SILVEIRA, R.M.G; FERREIRA, L.F.G. (Org.). **EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS.** vol.2. Editora da UFPB. João Pessoa- PB, 2016. p. 128-145.

STRECK, Gisela. **O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação.** Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral, vol.4. N°1, 2012.



TOLEDO, Cezar, AMARAL, Tânia. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas**. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2004. Disponível em: <Revista HISTERBD Online: www.histerdbr.fae.unicamp.br/revis.html>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31. Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001.

Unicef Brasil . **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html> Acesso em: 26/11/2018

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino religioso: uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

OS DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA

Mariane Sousa Andrade¹
Maria Simone Pereira da Silva²
Renata Kelly Martins da Silva³
Melânia Nóbrega Pereira de Farias⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar como a educação pautada na perspectiva dos direitos humanos pode e deve ser utilizada como um dos mecanismos de combate ao preconceito e a intolerância religiosa. Também buscou analisar o contexto educacional brasileiro e como se dá a multiplicidade de crenças em nossa história, a condição de estado laico e a abordagem do ensino religioso nas escolas públicas. Sobretudo, buscou-se ressaltar o caráter de uma educação voltada para formar cidadãos conscientes que tenham como princípio o respeito aos demais, e ressaltando a importância da formação de educadores centrada nos direitos humanos a fim de impedir que barbáries sejam justificadas como reprodução de desigualdade de maiorias consideradas “minorias” religiosas dentro do nosso contexto brasileiro. A metodologia utilizada é de base bibliográfica através de referências fundamentadas a abordar como a diversidade se manifesta no espaço escolar, já que somos seres condicionados ao pluralismo, seja ele cultural, social ou religioso. Diante desta pluralidade de ideias, crenças, consideramos como considerações que o ensino não deve priorizar seguindo uma norma excludente, mas que seja um ensino atrelado com caráter laico do estado que tenha como pressuposto despertar a consciência crítica nos educandos acerca da religião e como este conceito é tratado desde sempre. O conceito religião e a liberdade assegurada pela constituição são formas de garantir ao indivíduo sua realização, independente da crença na qual ele acredita, sua liberdade de expressão deve ser assegurada, desde que isso não interfira no direito a liberdade do “outro”.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Educação. Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

As práticas educacionais que se preocupam em desenvolver uma modalidade de ensino que minimize as desigualdades sociais inerentes às nossas socializações, pois estamos constantemente envolvidos diariamente numa esfera de relações sociais que abrange todos os contextos de inter-relações através de ações primárias de socialização, seja na escola, em casa

¹ Licencianda do curso de Letras Português, na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Centro de Ciências e Exatas - CampusVI, Bolsista da Residência Pedagógica. Email: marianeandrade9805@gmail.com

² Licencianda do curso de Letras Português, na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Centro de Ciências e Exatas - CampusVI, simone.ss869@gmail.com

³ Licencianda do curso de Letras Português, na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Centro de Ciências e Exatas - CampusVI, Bolsista da Residência Pedagógica, renata18561@gmail.com

⁴ Professora e orientadora 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. Email: mnpfarias@yhoo.com.br

no trabalho, entre outros lugares, na qual estaremos dividindo espaços com o “outro” considerado diferente.

A educação está intrinsecamente ligada aos fundamentais direitos humanos, tendo em vista que as lutas pela consolidação dos direitos humanos na sociedade estão marcadas por períodos de grandes violações e ações violentas que são em sua maioria legitimados por detentores de poder com uma “educação mecanizada”, diplomados e educadores que possuíam uma transmissão de saber que priorizava o automatismo e negando a liberdade de outrem.

No que diz respeito ao caso particular da diversidade religiosa, ela está embasada nos pilares da liberdade, liberdade esta, que é retratada aos direitos humanos. As lutas sociais que marcaram a sua efetivação tiveram uma grande conquista para nortear um tipo de educação que esteja atrelada na construção de uma sociedade mais justa, considerando que os seres humanos são diversos em seus contextos e subjetividades no que dão sentido a sua vida da forma mais particular.

Referente ao contexto da educação escolar, ela está garantida por um aval de lei que assegura a premissa de que: “todos são iguais perante a lei”, tornando-se um bem que todo cidadão precisa de acesso. Mas é importante ressaltar que há uma interdependência entre direitos e deveres, pois também exige que os deveres devam ser cumpridos por parte do estado e indivíduos.

É essencial que um ensino pautado nos direitos humanos, já que a escola é um ambiente que apresenta toda uma diversidade cultural existente, sejam eles de âmbito sexual, religioso, raça, etnia, etc. Quando ocorre a transmissão de conhecimentos sobre os aspectos da diversidade religiosa, os alunos passam a ter outros olhares para as vivências religiosas que o cercam, contribuindo assim, para o respeito às diferenças.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como metodologia os referenciais teóricos baseados em alguns autores, como OLIVEIRA (2010), CECHEETTI (2010), SILVA (2004), CANDAU (2010), OLIVEIRA (2013) entre outras referências que foram base para a pesquisa. Todos os autores falam acerca da educação voltada para a diversidade religiosa em seus respectivos fundamentos teóricos.

1. DIVERSIDADE RELIGIOSA

Desde o momento em que o ser humano foi encontrado na Terra, ele sempre teve a curiosidade de saber o porquê de sua existência, qual era o sentido da vida e morte. Ao procurar entender o ambiente em que o cerca, inquietos, buscavam respostas e estas o faziam “[...] (re) construir caminhos, significado e respostas à diferentes situações e desafios da vida cotidiana configurando identidades pessoais e sociais” (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010, p.350). Diante dessa demanda, o homem acabou criando diversas maneiras de comunicabilidade e linguagens para interagirem uns com os outros, construiu diferentes modos de pensar, e meios materiais para garantir a sua sobrevivência.

Os indivíduos foram se desenvolvendo num processo de construção e significação com diversas explicações em relação à origem da sua vida. Isso acaba originando diferentes práticas culturais às divindades e traçam uma totalidade de crenças, doutrinas, mitologias em que se relacionam com o sobrenatural, sagrado, divino, transcendental, e também códigos morais e rituais. Portanto, as religiões estão presentes em todas as culturas, comunidades e tempos históricos. São partes significativas da lembrança cultural e da expansão de todas as sociedades (SILVA, 2004 p.2).

Existem diferentes acontecimentos que fazem os indivíduos se constituírem através das variadas culturais em que os cercam, dos vastos ambientes, da comunicação com o outro, com o universo, conhecimento de mundo, realidade que acabam dando direção e novos sentidos para a sua vida e seu contexto ao qual está inserido. É a junção dessa particularidade e multiplicidade que vão caracterizando os diversos povos e comunidades, constituindo elementos das suas crenças sociais.

A diversidade religiosa está extremamente presente em nosso cotidiano, “Essa diversidade é resultado do processo histórico do acontecer e desenvolver do ser humano, que se faz múltiplo, imprevisível e diverso. A diversidade é uma das características marcantes da Terra” (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010, p.342). Ela manifesta-se em diversos contextos, principalmente no da escola, que abarca consigo a multiplicidade. Multiplicidade esta, no sentido das atitudes, valores alusivos, trajes nos quais os sujeitos se vestem, atos, exemplos morais e éticos dos seres humanos.

A diversidade faz parte da existência do homem porque existem grupos e sujeitos diferentes. Essa diferença se dá pela multiculturalidade, das diferentes religiões, etnias, gêneros.

Apesar de haver diferenças em cor, culturas, língua, religiosidade, etnias, todos somos iguais e queremos os mesmos direitos, deveres, e acima de tudo, ser respeitado.

2. DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos há diversas leis que definem os direitos básicos do ser humano nos seus respectivos trinta artigos. Esses direitos devem ser inerentes a todos os indivíduos, independente de raça, sexo, etnia, religião ou qualquer outra condição. Todos temos o direito fundamental de termos uma vida digna em que haja igualdade e principalmente o respeito às diferenças. A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo XVIII determina que:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Através dessa determinação, podemos entender que o homem deve ter direito em todos os espaços, pois cada indivíduo tem suas singularidades e ao mesmo tempo pluralidades. O Estado é laico, ele deve formar indivíduos que tenham o direito de decidir se quer ou não seguir alguma religião.

Deve garantir espaços em que neles todos possam ser respeitados, que possam ter seus diferentes pontos de vistas, crenças, igualmente. Um espaço que seja movido pela paz, e que não usem a religião para reprimir o outro, desrespeitar, ou até mesmo através da alienação querer fazer o outro seguir alguma crença ou acreditar na divindade. O Estado deve garantir que o homem possa escolher seguir alguma religião ou simplesmente ser ateu.

3. DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ENSINO BRASILEIRO

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos, de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Com a criação desse programa, há garantia maior dos direitos, mesmo sabendo que não é fácil, pois várias lutas foram marcadas no decorrer do

tempo e ainda existem nos dias atuais. O próprio Plano Nacional de Educação em Direitos humanos afirma que:

“A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.”

O ensino religioso na escola tornou-se oficial através da Constituição Imperial, em 1827. Foi assegurado pela Constituição Brasileira de 1934, pelo artigo 153 para assim poder ser ministrada nos horários das aulas nas escolas públicas. Através do projeto da Lei n.º 9.475/1997, as escolas brasileiras tiveram a oportunidade de ofertar a respectiva disciplina do Ensino Religioso entrar na grade curricular. Este ensino entra no ambiente escolar não para doutrinar o aluno para seguir determinada religião específica, e sim para dar acessibilidade de diversos conhecimentos para o aluno.

O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize os alunos o acesso ao conhecimento religioso [...]. Na aula de ensino religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião (ZIMMERMANN, 1998, p.3).

Segundo a Base Nacional Comum na Educação Básica, a disciplina de Ensino Religioso foi considerada essencial para conseguir ampliar as capacidades que são fundamentais para o exercício da cidadania (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010, p.336). Para que haja educação em um estado laico que vise à diversidade, são necessários espaços que sejam além dos escolares, que proponham debates, pesquisas, reflexões, compartilhamento de conhecimentos sobre as diferenças de culturas, religiosidades, que deem lugar para os diferentes pontos de vista, entre outros aspectos de extrema importância.

Ao socializar e promover o diálogo acerca das diferenças das diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso que integram o substrato cultural da humanidade, a escola oportunizará a liberdade de expressão religiosa (UNESCO, 2001).

É necessário que criem novas práticas pedagógicas e cumpram as ideias mencionadas, para assim, os alunos ampliarem seus saberes, se tornarem seres pensantes e respeitem as diferenças em que o cerca, para assim, todos terem igualdade e o direito de escolher ou não seguir uma religião. (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2010).

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), documento cujo objetivo de sua elaboração foi amparar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, os educadores e pessoas de diversas religiões, se reuniram e construíram elementos constitutivos do ensino religioso, com isso o ensino passar a ser científico e não "religioso".

De acordo com a Constituição Federal (1988): "[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental". Sendo assim, o Ensino Religioso deve ser oferecido pelas escolas aos alunos, mas escolha do discente por estudar esta disciplina é optativa.

4. A EDUCAÇÃO CONTRA A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A intolerância religiosa é a discriminação contra as pessoas e grupos que têm diferentes crenças ou religiões, muitas vezes as minorias de uma determinada religião ou crenças são as que mais podem sofrer com essa intolerância. Agredir, perseguir, discriminar, ameaçar, humilhar alguém por ter religião ou crença diferente da outra são exemplos das várias formas de intolerância religiosa. No Brasil a intolerância religiosa é crime, de acordo com a lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Sendo o Brasil um país que não se tem uma religião oficial, segundo a Constituição Federal Brasileira, é considerado um Estado laico, mas podemos perceber que essa lei de estado laico, não pode assegurar e garantir direitos iguais para todas as religiões do país, pois sempre haverá uma determinada religião que vai predominar sobre as outras, com isso levando a mesma ter certo "prestígio" sobre as outras.

O estado brasileiro tem uma grande diversidade quando se fala em religião, pois sofreu influências europeias, africanas, orientais, indígenas e até mesmo influências do continente asiático. Toda essa diversidade manifesta-se no contexto escolar através das muitas possibilidades, como: comportamentos, linguagens, costumes, valores, vestimentas, símbolos e entre outros. Toda essa grandeza de diversidade pode ser trabalhada de forma proveitosa em

sala de aula, porém é uma questão bastante delicada, pois envolve fé, crença e até princípios das pessoas.

Ao analisarmos historicamente a convivência entre sujeitos de culturas e crenças diferentes, podemos perceber que em todas as épocas que esses dois tópicos estão inseridos, foram marcados por caos, guerras e muitos conflitos. Porém, se no ensino e na educação o diálogo for priorizado, abre-se uma possibilidade de conhecimento e descoberta, dessa forma, os indivíduos podem conhecer as variadas culturas, religiões e crenças. “Assim, o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar encaminham vivências e direito à diferença” (OLIVEIRA, 2003).

A escola e os professores não possuem o papel de ensinar uma religião ou crença, o objetivo é poder levar aos educandos refletirem e conhecerem as diversas experiências, crenças, tradições e principalmente, o respeito às diferenças culturais existentes no mundo, levando o acesso de todas as culturas a todos de acordo com a sua política curricular.

A lei nº 9.475/1997, criou o ensino religioso no país como componente curricular, com o objetivo de sistematizar o ensino da religião, não levando a doutrinação, mas sim, para que o conhecimento fosse levado a todos e mostrado toda essa rica diversidade religiosa. O ensino religioso em um “estado laico” tem o objetivo de formar cidadãos críticos, responsáveis e cientes da existência de outras religiões e crenças.

As diferentes crenças, grupos e tradições são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados antropológicos e socioculturais, capazes de contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas. (OLIVEIRA L.B; CECCHETTI, E, 2003, P. 368)

Mostrando assim a importância que tem o meio escolar nesse cenário, sendo através da educação mostrar a importância sobre a diversidade cultural e os direitos, sabendo que no decorrer de toda história houve a contextualização de vários tipos de discriminação e preconceito, nos dias atuais isso não mudou, pois ainda é muito recorrente a maximização das mais variadas formas de exclusão cultural.

Com todos esses fatores, é necessário que os professores apresentem aos alunos uma reflexão e o conhecimento que existem muitas outras possíveis religiões e cada um pode conviver e respeitar as diferenças dos outros, levando os educandos a reconhecer as formas de preconceito, discriminação e intolerância religiosa.

Diante disso, é indispensável à atuação do Estado, juntamente com os governantes, órgãos da educação e todo um conjunto da sociedade civil, a suma importância para esse processo, pois é através dela que pode acontecer as exigências e cobranças necessárias ao governo e que assim possam conjuntamente elaborar planos e políticas que efetuem direitos, conscientização, respeito e conhecimentos para todos, através da educação.

Em um cenário em que ocorre discurso de ódio, fica cada vez mais nítido a importância da educação na vida das pessoas e principalmente para aquelas que sofrem na pele o preço da intolerância. O papel da escola, sem dúvidas, é o caminho a seguir para tentar levar conhecimento a todos os indivíduos, também tendo em mente que só o conhecimento não é viável, abrindo assim a inserção de debates, questionamentos e reflexões acerca de assuntos como esse. É fundamental a interação e o envolvimento de diversas áreas de conhecimentos. Um ponto que também deve ser levado em consideração é a importância do professor nesse desenvolvimento, porque através dele que essas reflexões serão possíveis e viáveis, o docente deve ter o preparo necessário para poder aplicar tais métodos.

Paulo Freire (2000, p.67) afirma: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Então podemos perceber a importância da escola e educação, com elas juntas geram possibilidades de mudanças. Mostrando que essa mudança talvez venha em um longo prazo, mas é através da ligação entre: escola, professores, alunos e a sociedade de forma geral, que se pode esperar melhorias e conhecimentos para todos, de maneira que os indivíduos possam respeitar todas as religiões e crenças e serem cidadãos mais tolerantes.

De acordo com Candau (2010), os desafios são frequentes para trabalhar a relação entre educação intercultural e direitos humanos. No que diz respeito à igualdade e diferença, a autora preconiza que as duas forças devem estar postas numa relação, não podendo haver ênfase em um pólo e negando outro.

No contexto escolar, as diferentes perspectivas de crenças possuem sua importância, por esta razão a educação é centrada na heterogeneidade, com um caráter amplo, defendendo a importância que cada grupo apresenta, sobretudo os considerados “grupos de minorias”, que desde sempre são alvos dos preconceitos, discriminações e interiorização.

[...]. Na nossa perspectiva, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem pode abordar a questão da diferença dissociada da igualdade. (CANDAU, 2010, p.207)

Em todas as salas de aulas brasileira, nos deparamos com os sujeitos marcados pelas diferenças religiosas, e isto vai além do contexto escolar, pois envolve o meio no qual o indivíduo está inserido, ele já traz consigo uma bagagem cultural que vai sendo construída e ampliada ao longo dos anos. Consequentemente, é na escola que ele irá se deparar com as diferenças de opiniões sexuais, crenças, costumes, valores entre outros aspectos.

“Pensar a diversidade em sua multiplicidade de textos e contextos, presença das singularidades na pluralidade, buscando romper uma perspectiva histórica e monocultural da educação, é pauta intransferível para todo e qualquer processo de educação”
(SILVEIRA *et al.*, 2016, p.136)

A perspectiva nos remete a observar que tipo de educação nós fomos moldados e qual nosso anseio sob outro olhar, uma nova gestação de educação que não seja cúmplice de barbaridades justificadas pelo olhar da religião, uma religião por diversas vezes excludentes, etnocêntricas, que constroem para si deuses intoleráveis, punitivos, vingadores. A educação é uma das armas mais fortes, na luta para a (re) construção de uma sociedade humana, que acima de crenças, valores, diferenças, volte seu olhar para a condição de humanos que unifica todos.

De acordo com Candau (2010, p.210): “Nossa maneira de situar-nos em relação aos “outros” tende, “naturalmente, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica”. Isto é, “nós” somos aqueles que compartilham de referências que são semelhantes às que temos, os “outros” seriam os que se distanciam dessas percepções.

Quando trazemos esta realidade para o contexto escolar, é onde entrará a educação com ênfase na desconstrução deste caráter de segregação, mas sim voltada para a observação de como essas diferenças são fundamentadas para enriquecer nosso conhecimento sobre nós mesmos.

Candau (2010, p.225), acrescenta acerca da educação na perspectiva dos direitos humanos que deve estar centrada numa abordagem intercultural, que promova uma interação sistemática com os outros e diferentes modos de viver e expressar-se, só assim torna-se possível romper com a tendência de guetificação que está enraizada em nossa cultura, até mesmo nas instituições educativas.

A educação é peça fundamental na promoção de respeito à diversidade para garantir assim uma ação pautada no respeito ao direito humano primordial, a liberdade. Cada ser



carrega em si, sua maneira espiritual de conhecer a si mesmo, e todas estas formas devem ter reconhecimento garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o desafio que está posto nas práticas educativas nos remete a um novo olhar na educação no que tange a diversidade cultural religiosa e os direitos humanos, viés pelo qual a nossa constituição seja de fato efetivada, quando ressalta que a educação deve formar o aluno para o desenvolvimento. Esse desenvolvimento abrange o respeito a todo tipo de diversidade de qualquer preconceito ou discriminação.

Ressaltamos que no âmbito escolar nossas escolas são permitidas por lei abordarem o ensino religioso, sendo essa disciplina não obrigatória, o aluno está livre para cursar- lá ou não. O caráter educativo no combate a qualquer tipo de intolerância, destacando- se aqui a religiosa, somente práticas educativas e novos olhares na formação de educadores com base nos direitos humanos, respeitando todos os seres em sua totalidade, efetivando o respeito mútuo entre as diferenças, numa perspectiva dialógica, na interação e compreensão junto com os seus alunos.

Certificamos que é uma prática e um processo constante, pois a educação possui sua principal arma contra a intolerância, é através da educação e o seu poder transformador, por uma luta na construção de uma sociedade justa e solidária, referente às diferenças e diversidades culturais.

REFERÊNCIAS

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007, p.32.

CANDAU, Vera Maria. DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: a tensão entre igualdade e diferença. IN: FERREIRA. L.F. G; ZENAIDE, M.N. T; DIAS. A.A (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.205-227.

CECCHETTI, E; OLIVEIRA, L.B; HARDT, L.S; KOCH, S.R. DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS: conhecer, respeitar e conviver. IN: FLEURI, R.M; OLIVEIRA, L.B; HARDT, L.S; CECCHETTI, E; KOCH, S.R (Org.). **DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS**: Conhecer, Respeitar e Conviver. Editora da FURB, 2013. p. 19-37.

CECCHETTI, E; OLIVERIRA, L.B; HARDT, L.S. **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE RELIGIOSA E CULTURA DE PAZ: cuidar, respeitar e conviver.** IN: FERREIRA. L.F.G; ZENAIDE, M.N.T; DIAS. A.A. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 203-228.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 26/11/2018.

Diversidade religiosa é marca da população brasileira. Disponível em: < <http://aconteceunovale.com.br/portal/?p=126895>>. Acesso em: 25/11/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESCO, 2000, P.67.

OLIVEIRA, L. B. de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero.** Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

OLIVEIRA, L.B; CECCHETTI, E. **DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: desafios e perspectivas para formação docente.** IN:FERREIRA. L.F.G; ZENAIDE, M.N.T; DIAS. A.A. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.339-373

ONUBR. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 28/12/2018.

OLIVEIRA, L. B. de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero.** Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou crença.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1981.

PEREIRA, D. S; KRIEGER, M; HICHE, D; PRATES, M.M.B . **diversidade religiosa e direitos humanos.** 3ªedição. Editora União Planetária. Brasília- Distrito Federal, 2013.

SILVA, Eliane Moura. **Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania.** Revista de Estudos da Religião. N°2, 2004. p. 1-14.

SILVEIRA, R.M.G; OLIVEIRA, L.B; KOCH, S.R; CECCHATTI, E. **Diversidade e Direitos Humanos.**IN: ZENAIDE, M.N.T; SILVEIRA, R.M.G; FERREIRA, L.F.G. (Org.). **EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS.** vol.2. Editora da UFPB. João Pessoa- PB, 2016. p. 128-145.

STRECK, Gisela. **O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação.** Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral, vol.4. N°1, 2012.



TOLEDO, Cezar, AMARAL, Tânia. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas**. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2004. Disponível em: <Revista HISTERBD Online: www.histerdbr.fae.unicamp.br/revis.html>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31. Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001.

Unicef Brasil . **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html> Acesso em: 26/11/2018

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino religioso: uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

MULTILINGUISMO E LEGISLAÇÃO. A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, À LUZ DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS (1996)

Regimário Costa Moura ¹
Ricardo Soares da Silva ²

RESUMO

Garantir a integralização de uma minoria na sociedade significa dispor de ferramentas que ajudem um grupo a ter maior participação social, sem que este perca as características culturais, seja no âmbito religioso, nos meios de comunicação, em ritos sociais e até mesmo por meio da própria língua. O presente artigo procura lançar o olhar às leis indigenistas no que concerne à proteção das línguas indígenas e à inserção de seus falantes na sociedade brasileira. Tomaremos como *corpus* para análise a Lei nº 6.001/73, mais conhecida como Estatuto do Índio, e o Decreto nº 6.177/07, que institui a execução da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Examiná-lo-emos, portanto, à luz da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), que busca garantir equidade a todas comunidades linguísticas independente de seu *status* social. A metodologia conferida ao artigo mixou pesquisa documental e bibliográfica, de modo a problematizar a relação injuntiva do Estado em detrimento da diversidade de comunidades linguísticas existentes no Brasil.

Palavras-chave: Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Línguas indígenas. Legislação indigenista.

INTRODUÇÃO

Apesar dos quinhentos e dezenove anos de História do Brasil, a língua portuguesa como idioma oficial corresponde a pouco mais da metade desse tempo. Assim, desde o “descobrimento” até a oficialização da língua portuguesa pelo Marquês de Pombal, são duzentos e cinquenta e nove anos através dos quais as línguas indígenas se desenvolveram, foram organicamente transmitidas e utilizadas sem nenhuma restrição, sendo a Língua Geral (LG), um tupi de base portuguesa, amplamente usado pelas populações nas relações sociais e presente nas escolas.

Mesmo com a restrição pombalina de proibição às línguas tupis, esses idiomas nativos deixaram suas influências linguísticas no português falado do Brasil. Assim, as comunidades linguísticas que os tinham como primeira língua, materna e organicamente constituídos, continuaram servindo-se deles, em detrimento do português, língua imposta e exógena.

¹ Graduando do Curso de Letra Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, regimariocm@gmail.com;

² Professor Doutor Ricardo Soares da Silva, lotado no Departamento de Letras e Artes (DLA) – UEPB, soaresricardo2003@yahoo.com.br;

Passaram-se, portanto, duzentos e sessenta anos desde o diretório de Pombal (1759) e muitas línguas indígenas ainda existem e continuam sendo faladas, apesar de ser em número drasticamente reduzido.

Atualmente, muitos indígenas ainda não utilizam a língua portuguesa e estão ambientados linguisticamente aos idiomas utilizados em suas comunidades, seja por não terem sido alfabetizados no idioma oficial do país ou por preferirem sua língua materna como promotora eficiente de suas necessidades comunicativas. Assim, para que ocorra uma total integralização do índio na sociedade brasileira e para que, no Brasil, sejam reconhecidos seus direitos, é necessário que haja um suporte linguístico para aqueles que não falam o idioma oficial da nação e, também, um aparato que permita até mesmo o índio falante do português utilizar sua língua, visto que o idioma utilizado pelo nativo é, do mesmo modo, uma característica política e sociocultural de sua expressão e de seu povo. Logo, permite-se a compreensão de que a imposição violenta de um acultramento linguístico trouxe sérios comprometimentos aos direitos estendidos a todos os cidadãos livres em território nacional.

Com efeito, o português é a língua base para toda legislação brasileira, bem como para a legislação indigenista; recorte étnico que busca integrar, pela norma legal, comunidades distintas, as quais, muitas vezes, não dominam o próprio vernáculo oficial e, portanto, a base legal que pressupõe garanti-lhes direitos enquanto cidadãos brasileiros. Esta fronteira linguística e histórica é uma dimensão sociopolítica e educacional, num sentido mais lato, que precisa ser estimulada à reflexão exaustiva; precisa, pois, ser enfrentada, debatida e pesquisada de forma propositiva, para que a diversidade linguística existente encontre espaço e oportunidade de adequação também em documentos oficiais.

Para esclarecer esses pontos, baseamo-nos na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), que propõe uma equidade entre as línguas, e, a partir dela, traremos à luz a questão linguística na legislação indigenistas. Para a análise, lançamos mão da Lei nº 6.001/73, que trata sobre o Estatuto do Índio, documento que integra os princípios básicos dos direitos indigenistas, e o Decreto nº 6.177/07, que promulgou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Além desses documentos, nos apoiamos em outras leis que, decerto, contribuem para o enriquecimento do estudo.

DIRETRIZES DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS (DUDL)

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) é um documento produzido inicialmente pelo PEN (Poetas, Ensaístas e Novelistas) Clube Internacional – e, posteriormente, ganhou apoio da UNESCO e de diversas organizações não governamentais –, que busca estabelecer direitos e deveres para que um idioma, pertencente a uma comunidade linguística, seja preservado e valorizado, possuindo o mesmo direito em equidade, independentemente das condições sociais dessa comunidade linguística e de seu pertencimento regional.

De antemão, uma comunidade linguística é todo grupo social que partilha de uma mesma língua e se vê como um povo. Tomando as palavras da própria DUDL, uma comunidade linguística é: “toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros.” (p. 4, 1996). Desta maneira, percebe-se com ênfase que a DUDL objetiva valorizar grupos com características linguísticas comuns e, não, Estados organizados politicamente.

O documento não se limita a determinar como comunidade linguística apenas o povo pertencente a um local historicamente, abrange, também, os imigrantes, os refugiados, os deportados ou qualquer outro indivíduo, ou coletividade, vítima de alguma diáspora. Trazendo para um contexto nacional, os refugiados venezuelanos nas terras brasileiras – e de países vizinhos – possuem os mesmos direitos de cidadãos brasileiros no que diz respeito ao uso e proteção da língua; assim como muitos dos imigrantes europeus, que chegaram no início do século XX ao Brasil e, ainda hoje, mantêm sua cultura linguística.

Para essas comunidades, existem direitos relativos ao indivíduo e, ao mesmo tempo, direitos relativos ao grupo. O primeiro trata de usar a própria língua em espaço público e privado, reconhecer-se como membro de uma comunidade e poder se relacionar com ela, mantendo sua cultura, caso assim deseje. Para exemplificar a importância desses direitos, em 1939, durante uma campanha de nacionalização proposta no governo de Getúlio Vargas, apenas a língua portuguesa era ensinada nas escolas e, na ocasião, foi proibido usar idiomas estrangeiros em espaço público, independentemente das motivações. Essa determinação se dava em um período histórico do Brasil, quando até o segundo quartel do século XX houve

um pico de fluxos migratórios da Europa e da Ásia para as Américas, em especial para os Estados Unidos e para o Brasil, dadas as conturbações de ordem política nos entreguerras.

Os direitos de grupos, por sua vez, relacionam-se à oferta de serviços culturais expressos no idioma nativo da comunidade, além de ensinar e definir o grau de atuação na educação dessa coletividade, mas também ao garantir espaço igualitário entre as línguas com as quais existam hábito e histórico de convivência em um mesmo ambiente geográfico, além de atendimento socioeconômico em situação oficial no próprio idioma.

Assim, o documento divide-se em seis seções: 1) Administração Pública e Organismos Oficiais; 2) Ensino; 3) Onomástica; 4) Meios de Comunicação e Novas Tecnologias; 5) Cultura; e 6) Esfera Socioeconômica. A partir delas, confirma-se a base que passamos a analisar, percebendo se há “divergências” ou “convergências” entre os documentos legais prolatados nesta investigação e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL).

O MULTILINGUISMO INDÍGENA

Segundo o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total do Brasil correspondia na época a 190.775.799 (cento e noventa milhões, setecentos e setenta e cinco mil, setecentos e noventa e nove) habitantes. Desse montante, 0,4% da população se declarava como indígena. Apesar de parecer um baixo percentual, essa fração correspondia, então, a 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) brasileiros, que se autodeclaravam indígenas. Segundo o Diário Oficial da União (DOU), publicado em 26 de agosto de 2019, a estimativa da população atual é de 210 (duzentos e dez milhões) de habitantes, por consequência do aumento populacional conferido desde o ano do último censo, em 2010. Nesta perspectiva, presume-se que o número de pessoas que se autodeclararam indígenas tenha igualmente crescido.

Conforme dados do mesmo censo divulgados em folder realizado e distribuído pelo IBGE, intitulado O Brasil Indígena, **o país possui 274 línguas indígenas divididas em 305 etnias**. Essas diferentes comunidades linguísticas indígenas estão fragmentadas por todo território brasileiro, opondo-se, centrifugamente, às comunidades linguísticas de imigrantes que, possuem maior aderência e, portanto, menor fragmentação linguística e cultural em território nacional, concentrando-se, pois, mais próximas umas das outras. O Hunsrückisch, por exemplo, é um dialeto do alemão, mais precisamente existente no sudoeste alemão, cujos

falantes, existentes no Brasil, concentraram-se respectivamente na região Sul e no Espírito Santo.

Esse fracionamento das comunidades linguísticas em diversas regiões do Brasil não é objeto de preocupação oficial, quando compreendida na relação entre língua e Estado, como assegura Schrader-Kniffki (2010) ao tratar do nheengatu e definir que seu espaço de fala “deve ser, em consequência, definido como um espaço heterogêneo, descontínuo e dinâmico.”, conformando a indigência histórica, política e legal ofertada à língua geral amazônica. Nessa observância, ilumina-se a DUDL quando se dedica aos grupos linguísticos e não às fronteiras linguísticas impostas pelos Estados-Nação. Essa dinamicidade das línguas pode ser observada em seu *status* de cooficialidade em alguns municípios brasileiros, em que se concentram grandes grupos linguísticos indígenas que concorrem, com a língua portuguesa, na divisão da participação social e papel administrativo locais.

Na região norte, onde se localizam 48,6% das pessoas autodeclaradas indígenas, três cidades da região têm como língua oficial idiomas indígenas ao lado da língua portuguesa: o tukano, o baniwa e o nheengatu em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; o macuxi e o wapixana em Bonfim, Roraima; e a língua xerente em Tocantínia, no Tocantins. Além delas, no Centro-Oeste, na cidade de Tacuru, situada em Mato Grosso do Sul, o guarani também é reconhecido como idioma cooficial ao português.

Vale destacar ainda a existência das línguas crioulas no Brasil, que aparecem no levantamento feito pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), documento produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN). De acordo com o Guia de Pesquisa e Documentação (2016), tem-se registro de três línguas crioulas e todas elas situadas na zona fronteira, ao norte do Amapá: Galibi-Marwórnó, Karipuna e Palikur. Elas surgem por meio do contato entre as línguas indígenas, o português e o francês presente no departamento francês da Guiana Francesa, vizinha à Unidade Federativa mencionada. Além de servirem para designar “línguas crioulas”, correspondem também a etnias indígenas e aparecem no censo demográfico do IBGE, apesar de somente o Galibi-Marwórnó figurar entre os idiomas supracitados e, por efeito da mixagem, não pertencer à família ou tronco linguístico do Tupi e tampouco do Macro-Jê.

O censo também estabeleceu a quantidade de indígenas que utilizam a língua portuguesa e os próprios idiomas. Da quantidade total dos autodeclarados indígenas com 5 anos ou mais, 17,5% não falam a língua portuguesa em domicílio e o número aumenta quando se restringe aos dados de índios que vivem em terras demarcadas, chegando a 28,8%. Já em

relação à língua indígena utilizada pelos mesmos indivíduos, confere-se que 12,7% da população a utiliza quando está fora de suas terras, mas quando inseridos nelas o número aumenta para 57,3%, ampliando o uso dos idiomas indígenas, enquanto o português restringe-se a 32,7% dentro desses mesmos territórios.

Logo, conclui-se que o uso das línguas indígenas se dá em ambiente que é favorável para isso ocorra. A maior parte da população indígena utiliza sua primeira língua em contextos sociais próprios e, quando não integram esses espaços, adaptam-se ao ambiente quando possível ou ficam de fora, como aqueles que não compreendem ou não falam a língua portuguesa.

A integralização do índio como sujeito pertencente a um grupo social, cujo domínio linguístico difere do considerado oficial pela nação, é elemento essencial para a sua participação social. Entretanto, a base legal da qual dispõe para exercer sua liberdade, sua cidadania e seus direitos, não estabelece clareza e mecanismos legítimos para quando, porque e de que forma isso deve ocorrer.

COM A LEI Nº 6.001/73, CRIA-SE O ESTATUTO DO ÍNDIO

A Lei nº 6.001, assinada em 19 de dezembro de 1973, mais conhecida como Estatuto do Índio, é um dos principais instrumentos legais para os índios, apesar dos constantes debates acerca de sua eficiência e de como ela trata o interesse indígena. Ela abarca índios e silvícolas e visa “preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.”

O item referente ao regime tutelar aplicado ao índio, questão amplamente discutida na Lei, no Art. 9º, inciso II, determina que o índio poderá pedir liberação da tutela desde que demonstre conhecimento da língua portuguesa. A partir dessa condição, já se observa a investida autoritária, dada a pressuposição de superioridade da língua portuguesa conferida na lei, por meio da qual se subjugam os falares indígenas, transformando o vernáculo oficial numa *conditio sine qua nom*, na qual o índio só poderá exercer sua “liberdade plena”, esforçando-se para se adaptar a uma cultura estranha.

A condição de liberação da tutela indígena contida no Estatuto do Índio se opõe ao conteúdo empregado pela DUDL, em seu Art. 4º, quando verifica que:

Por outro lado, esta Declaração considera que a assimilação — entendida como a aculturação das pessoas na sociedade que as acolhe, de tal maneira

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

que substituam as suas características culturais de origem pelas referências, pelos valores e pelos comportamentos próprios da sociedade de acolhimento — em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre. (p. 6).

Entretanto, quando a Lei trata das expressões culturais, no Art. 2º, inciso VI, pode-se inferir o cuidado com os direitos linguísticos dos índios que o estado deve assumir, cabendo à União “respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes”. Percebe-se que é colocado a necessidade de respeitar a diversidade cultural, contudo o indígena só poderá gozar de total liberdade a partir do momento que conhecer a língua portuguesa.

Ainda na mesma Lei, em seu Art. 47º, é expresso que “É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.” Contudo, não são expressos os meios os quais o Estado disponibilizará para que essas determinações sejam efetivadas. A DUDL coloca que um dos deveres do poder público é garantir medidas que satisfaçam os direitos propostos no documento, cabendo à legislação local definir o modo que isso ocorrerá, algo que não é explorado no Estatuto do Índio, porque se trata de uma legislação sem desdobramentos efetivos e garantias verdadeiras para o povo indígena.

Apesar de ter sido homologada em uma época distinta da oficialização da declaração, a Lei corresponde a uma generalização na legislação brasileira, sobretudo quando se trata de preservar e garantir os meios de expressão das línguas e da linguagem indígena; em última análise, correspondendo a uma abrangência que apenas demonstra o objetivo, mas não os meios para alcançá-los.

Basso e Ilari (2011) já expunham esse problema ao abordar a esfera educacional indígena em suas reflexões acerca da Lei de Diretrizes e Bases, de nº 9.394/96, e da Lei 6.001/73, já tratada aqui. A Lei de Diretrizes e Bases em seu Art. 32, § 3º, diz que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Já o Estatuto do Índio, no Art. 48, afirma que “Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.” Tomando as palavras dos autores citados, “Essas leis procuram dar algumas garantias, mas são muito gerais: o que devemos entender [portanto] por ‘processos próprios de aprendizagem’ e ‘necessárias adaptações’?” (p. 68-9).

Seja no ensino ou em outras questões sociais há uma incipiência na valorização do indígena. A participação do indígena na administração pública garante, por ocasião, os direitos contidos na DUDL de uma comunicação a nível mundial e com nível de equidade entre diferentes povos. Isso deve acontecer de tal sorte para que a economia seja realizada de forma equilibrada, com a qual não se subjuguem os direitos de nenhum povo em detrimento de outro, porque os benefícios devem ser recíprocos.

A Portaria nº 177/06, em seu Art. 12, ao determinar que o contrato de concessão do uso da imagem, de sons ou qualquer criação dos índios deve estar redigido em língua portuguesa ou indígena, singulariza uma reciprocidade de idiomas e culturas, garantindo-lhes a tratamento isonômico. Por sua vez, o Art. 14 completa este, pois determina ser necessário haver uma tradução para o idioma indígena, para que os/as índios/as sejam assegurados de seus direitos como cidadão. Situação abordada, inclusive, na sexta seção da DUDL, momento em que é abordada a importância de documentação que garanta o entendimento das duas partes em uma negociação.

O DECRETO Nº 6.177/07, QUE DISPÕE ACERCA DA CONVENÇÃO SOBRE A PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DAS EXPRESSÕES CULTURAIS

Assim na 33ª reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Paris entre os dias 3 a 21 de outubro de 2005, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais entrou em vigor pelo Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007.

Dentre seus objetivos, estão a proteção e promoção da diversidade cultural reconhecendo o valor significativo que elas têm para a construção de uma identidade nacional, tendo em vista que expressam manifestações típicas de um povo. A Convenção utiliza de termo gerais como “Diversidade cultural”, “Expressões Culturais” mas não se direciona com exatidão a línguas ou falares indígenas, da mesma forma que a Lei nº 6001/73, porque esta é um entendimento mais local e se refere a uma parcela da população brasileira.

No entanto, esse cuidado com a língua é visto na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), em seu Art. 13, em que se lê que os indígenas possuem direitos a preservar e transmitir para outras gerações, reportando-se a tudo que for relativo a sua cultura, particularmente a própria língua entra em destaque. Ainda no mesmo

artigo, subsequente a tal exposição, nota-se o entendimento de que “Os Estados adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e ser entendidos em atos políticos, jurídicos e administrativos, proporcionando para isso, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados.” (p. 22) Essa obrigatoriedade também pode ser vista nas disposições finais da DUDL: “Os poderes públicos devem tomar todas as medidas oportunas para a aplicação, no seu âmbito de atuação, dos direitos proclamados nesta Declaração.”

A Declaração sobre os Povos Indígenas também harmoniza com a DUDL no que se refere à inscrição de documentos oficiais em línguas indígenas. O presente posicionamento, contido no mesmo artigo citado anteriormente, converge com a primeira seção da DUDL que aborda a administração pública e organismos oficiais. Ademais, ambas Declarações propõem a criação de fundos momentâneos internacionais para que comunidades linguísticas carentes de recursos possam ter garantidos a efetivação de seus direitos listados.

Por ser um documento que visa estabelecer parâmetros a serem atingidos pelos estados, tanto os objetivos quanto a metodologia possuem uma caráter mais amplo, cabendo aos Estados proceder segundo a própria legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os inúmeros esforços para garantir o pleno direito dos índios de modo que sua diversidade cultural seja respeitada, percebe-se uma deficiência nas leis que protegem essas comunidades. Sobretudo, e especificamente, a sua valorização linguística, dotada de acúmulos seculares de experiências, sociocultural e histórica, que indicam uma riqueza linguística incalculável que habita as terras brasileiras.

Além dos troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê – em que o primeiro possui dez famílias linguísticas e o segundo nove –, há categorizada no Censo Demográfico outras dezessete famílias linguísticas que se dividem em mais de 100 línguas indígenas, além das outras dezenas de línguas que não foram classificadas em família ou grupos, porque não existem estudos que os classifiquem como pertencentes a alguma corrente linguística conhecida. Ademais, com a morte dos últimos falantes de línguas ágrafas, extinguem-se-nas simultaneamente.

O multilinguismo indígena destacado neste estudo é apenas uma ínfima parcela do cenário existente séculos passados e esse quadro pode se reduzir ainda mais caso não se criem e efetivem políticas protecionistas claras que garantam os direitos das comunidades linguísticas de utilizarem seus idiomas em qualquer ambiente social. É preciso, portanto, criar as condições para que ocorra essa política propositiva, bem como para que as Convenções e Declarações internacionais, das quais o Brasil é membro signatário, sejam acolhidas, respeitadas e implementadas na legislação brasileira, para que noções como “diversidade cultural”, “multilinguismo” e “equidade linguística” sejam garantidas efetivamente.

REFERÊNCIAS

BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm> Acesso em: 13/09/2019.

_____. Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Portaria nº 177 de 16 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Cultura/portariadireitoautoral.PDF> Acesso em 11/09/2019.

_____. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm> Acesso em: 10/09/2019.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 11/09/2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>

_____. *O Brasil Indígena*. Disponível em:
<https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf> Acesso em:
10/09/2019

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística*. Brasília, 2016.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA - FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resolução nº 3, de 26 de agosto de 2019**. Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-26-de-agosto-de-2019-212912380>> Acesso em: 11/09/2019.

PEN CLUBE PORTUGUÊS. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: <<http://www.penclubeportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos>> Acesso em: 09/09/2019.

SCHRADER-KNIFFKI, Martina. *O nheengatu atual falado na Amazônia Brasileira. Espaço comunicativo, política linguística e perspectiva dos falantes*. In.: DIETRICH, Wolf; NOLL, Volker. (org.) **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 211-229

UNESCO. *Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas*. 2.ed. – Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA BREVE ANÁLISE DO SERVIÇO COMO PROMOVEDOR DA INCLUSÃO SOCIAL

Antonelles Michael Pereira de Araújo ¹
Anderson Miller Silva Varelo ²

RESUMO

Este trabalho busca tecer breves digressões a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por intermédio duma análise do serviço como promovedor da inclusão social. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica visando entender o funcionamento do serviço, como também refletir sua presença no meio das transformações no âmbito dos documentos educacionais e legislativos, ao passo que se busca, concomitantemente, verificar sua importância na promoção de uma educação em/para e nos direitos humanos, promovendo, desse modo, a inclusão social no ambiente educacional. O presente estudo propõe-se lançar breves contributos para aumentar o arcabouço acadêmico em relação a áreas tão importantes para a promoção da cidadania, isto é, a educação em/para e nos direitos humanos e a inclusão social.

Palavras-chave: AEE, Inclusão Social, Educação em Direitos Humanos, Igualdade Social.

INTRODUÇÃO

Tratar sobre inclusão social em uma sociedade onde o preconceito e a discriminação em relação as pessoas com deficiência se fazem presente de modo considerável não é uma tarefa fácil. Contudo, é preciso expor ao debate acadêmico e à análise as realidades sociais destoantes da perspectiva jurídica, para que, desse modo, em um futuro próximo, realidades desagradáveis sejam apenas presenciáveis em livros e nunca mais no convívio social.

A Constituição Federal de 1988 e numerosos outros institutos jurídicos do campo nacional e internacional interpelam-nos a refletir e lutar por dias melhores aos cidadãos brasileiros e compreender as realidades destoantes das perspectivas normativas da contemporaneidade denunciando-as.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que veio trazer luzes à uma realidade educacional não inclusiva. Em verdade, em tempos de outrora, o ambiente escolar era quase deserto em relação à diversidade que brota da existência da deficiência. Não

¹ Graduando do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, antonellesmichael@gmail.com;

² Graduando do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, milleranderson19@hotmail.com.

por não haver crianças e adolescentes em idade escolar com deficiências, mas por não haver estrutura, profissionalismo e, sobretudo, reconhecimento da cidadania dessas pessoas por parte da sociedade.

O que antes era um deserto hoje vem apresentando um grande avanço, pois as areias estão se transformando, aos poucos, em mananciais de inclusão, transformando a realidade escolar de monótona em uma realidade plural, que brota da existência do diferente.

Porém, muito ainda precisa ser feito, devido ao fato da resistência que, de certo modo, ainda existe no seio da sociedade. É nessa perspectiva, que aqui será abordado o Atendimento Educacional Especializado como promovedor da inclusão social.

Muito se pode avançar e já se tem avançado com esse serviço. Desse modo, nas próximas linhas que se seguirão, trazer-se-á uma análise partindo da Constituição e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passando por todo um raciocínio metodológico, sustentado na pesquisa bibliográfica, até que se chegue ao reconhecimento da educação como ferramenta indispensável para o bom exercício da cidadania, ao passo que se reconhecerá no AEE uma das ferramentas que podem ser utilizadas para que se promova a inclusão social.

Este estudo, em verdade, não buscou esgotar a temática, mas trazer contribuições para que se fomentem cada vez mais novas pesquisas para dialogar, questionar e reexaminar o assunto. Assim, poder-se-á trilhar passos cada vez mais sólidos para uma sociedade mais inclusiva e mais promovedora da igualdade social.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa científica bibliográfica em artigos científicos e a materiais disponíveis em sítios na internet, cujos autores apresentam credibilidade e autoridade em seus argumentos. Recorreu-se também a análise de textos legislativos e de obras que tratam sobre a temática da promoção da inclusão social, visando um olhar mais dinâmico sobre diversas perspectivas, de modo a levar a um olhar mais aberto do papel que se tem a educação e, mais precisamente, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da inclusão social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Atendimento Educacional Especializado, conforme estabelece as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, assume uma postura de identificação, de elaboração e de organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras, de modo que favoreça a participação do alunado, respeitando as necessidades específicas de cada aluno³. Ele tem como público-alvo alunos com deficiências; transtornos globais do desenvolvimento; e alunos com altas habilidades/superdotação. Tem sua base na própria Constituição Federal de 1988, onde em seu art. 206, inciso I, estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, devido ao fato de a educação ser um direito social (art. 6º) e um direito de todos, que deve ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, consoante aponta o art. 205 da Carta Magna.

Além do mais, construir uma sociedade justa, livre e solidária, erradicando as desigualdades sociais e promovendo o bem de todos, de modo que não existam espaços para a existência do preconceito e da discriminação, são objetivos marcantes que norteiam a Constituição Federal da República de 1988 e que se encontram no seu art. 3º (BRASIL, 1988). Nesse contexto, tendo também como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, onde no seu art. 2º aponta para o respeito às diferenças e à dignidade da pessoa humana (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948), faz-se importante destacar serviços da implementação da inclusão que já são realizadas no país, para que, de modo progressivo, possam garantir a inclusão social e a igualdade material entre todos os cidadãos.

Um desses serviços da implementação da inclusão nas escolas públicas que existem no Brasil é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que veio para oferecer um serviço de complementação ao ensino comum, de modo que os estudantes com deficiência recebam um atendimento especial visando aprimorar e/ou desenvolver habilidades. Percebe-se nessa ação um dos caminhos para a efetivação do que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu parágrafo único do art. 14, pois possibilita a habilitação e/ou a reabilitação da pessoa para desenvolver as suas potencialidades. No que estabelece o dispositivo legal, eis o inteiro teor:

³ Vide: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 17 set. 2019.

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

No entanto, é importante destacar primeiramente, como bem se depreende de LIMA e CARNEIRO (2016), que a realidade escolar não é inclusiva, pelo contrário, é seletiva, não atendendo de maneira adequada as necessidades dos alunos com deficiência. Isso acontece devido ao fato de, embora tenha havido uma série de conquistas em relação aos direitos humanos nos últimos tempos, existe muita coisa ainda a ser feito, como bem aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007. Nesse triste contexto surge o AEE. O AEE veio para iluminar essa realidade até então obscurecida por esses aspectos negativos do cotidiano educacional.

Conforme o que se extrai da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2008 pelo Ministério da Educação, a educação durante muito tempo serviu como base de sustentação para um ideário segregacionista e uma perspectiva discriminatória no seio da sociedade. Pois, alunos com deficiências eram separados dos outros alunos para terem uma educação especial, com um atendimento substitutivo ao ensino comum. Isto é, buscava-se promover e atender as necessidades dos alunos com deficiências separando-os do resto da turma, criando, desse modo, uma espécie de discriminação institucionalizada, devido as expectativas em torno da educação que eram predominantes naquele lapso temporal. Com o desenrolar das novas tendências no âmbito dos direitos humanos, essa perspectiva segregacionista, justificada em parâmetros de normalidade/anormalidade, foi dando vez e voz à novas políticas educacionais que enxergam na inclusão, e não na segregação, a resposta adequada para contornar a problemática existente.

Resumindo sua pesquisa, ROPOLI [et. al.] (2011, p. 7) assilana que:

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção de eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Destarte, a educação inclusiva possibilita que o ambiente educacional seja para todos e não apenas para alguns que as condições físicas possibilitam uma melhor adaptabilidade. É um meio de democratizar os espaços, abrindo janelas até então fechadas pela ideia conservadora em que a realidade escolar estava presente até então. Assim, pode-se verificar que na realidade educacional inclusiva, “ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças.” (BRASIL, 2010, p. 10). Isto é, o reconhecimento e o respeito a diferença é o que contrói uma sociedade plural e mais cidadã, e a educação é um dos grandes passos para a concretização dessa expectativa.

Como salienta ROPOLI [et. al.] (2010, p. 10), “para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige muitas frentes”, e, continua a autora que “as mudanças necessárias não acontecem por acaso nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática”.

Essa transformação que se faz necessária se depara com problemáticas existentes na seara do campo socio-histórico e é aqui que tem que se tecer algumas notas também.

Conforme assevera MACIEL (2000, p. 51), “o processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização humana”. Em verdade, durante muito tempo se acreditou que o diferente era uma aberração e, com isso, houve uma fomentação da exclusão. Tal análise pode ser verificada em conversas com pessoas de maior idade, onde será notório a falta de presença de alunos com deficiência nas salas de aula. A escola é, desse modo, um reflexo da sociedade como um todo. Sendo um dos melhores meios para promover a inclusão social, a escola possibilita abrir portas que, em boa parte das vezes, a família e a sociedade tenham fechadas.

É nesse sentir que, em 1994, em Salamanca, na Espanha, elaborou-se a “Declaração de Salamanca”, onde ficou consagrado o direito à participação escolar do aluno com deficiência, mostrando que não é o aluno que se deve adaptar a realidade escolar, mas é a realidade escolar que se deve adaptar ao aluno com deficiência. Assim, políticas públicas necessitam ser desenvolvidas para uma melhor inclusão entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-escola, favorecendo um diálogo democrático entre todos que compõem a sociedade, para, com isso, possibilitar novos moldes em que a expectativa da igualdade material entre todos seja de fato efetivada no seio da sociedade.

Entretanto, conforme anota MACIEL (2000, p. 52), com essas medidas no ambiente educacional não é possível que se resolva toda a problemática, pois, antes de o aluno com deficiência ser membro da escola, ele é membro de uma família e de uma comunidade em que se insere. Nesse sentir, não se pode colocar na escola a única responsabilidade para a promoção da igualdade social. É preciso que essa promoção esteja presente nos primeiros anos de vida da pessoa com deficiência.

Em 1999, por sua vez, a Convenção da Guatemala assinalou que pessoas com deficiências tem os mesmos direitos que as pessoas sem deficiências e que estabelecer parâmetros que dificultem e/ou impossibilitem o exercício dos direitos humanos dessas pessoas, sob perspectivas de diferenciação e/ou exclusão, devem ser encaradas como discriminações⁴. Destarte, continuar num sistema educacional que não possibilite a inclusão dos alunos, sob a alegação de impossibilidades devido a condições físicas/psíquicas, é atentar contra os direitos humanos.

Uma outra realidade deve ser trazida à lume também. Trata-se da aceitação familiar da condição em que se encontra a criança. Muitas famílias não aceitam a realidade, e começam a segregar, excluir a criança no seu lar. Daí, o problema muitas das vezes já vem do interior do ambiente doméstico, que, por sua vez, é complementado pela ignorância e/ou maledicência de parte da sociedade, onde veem a pessoa com deficiência com olhos de exclusão.

MACIEL (2000, p. 53) leciona que “o estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma”. Destarte, a inclusão social é um dever de todos e uma tarefa árdua para que se possa construir uma sociedade justa, livre e solidária, como preleciona, como objetivos da República, a Constituição de 1988.

Educar em direitos humanos, é, assim, um dos mecanismos imprescindíveis para a promoção da igualdade social e criar políticas públicas que visem a melhor desenvoltura do aluno com deficiência na escola se faz mister. Assim, o Atendimento Educacional Especializado, por intermédio das suas salas multifuncionais, assumem papel preponderante, mais não exclusivo, na promoção da inclusão social.

Conforme assevera ainda MACIEL (2000, p. 54), “o princípio fundamental da sociedade inclusiva é o de que todas as pessoas portadoras de deficiência devem ter suas

⁴ Vide: BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

necessidades especiais atendidas. É no atendimento das diversidades que se encontra a democracia”. Assim sendo, para que se vivencie um Estado Democrático de Direito onde impere a cidadania e a democracia, faz-se necessário a atenção e a promoção para atender as necessidades existentes. É preciso que se diminuam as barreiras existentes, para que se promova a democracia e assim valorize-se a dignidade da pessoa humana e nisso a educação em/para e nos direitos humanos assume papel de grande relevância.

Discorrendo sobre a educação e direitos humanos, FERNANDES e PALUDETO apontam novas conquistas no campo legislativo e de planos sobre a educação. É nesse sentir que, ao abordar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, apontam as autoras que:

[...] o Estatuto prevê que toda criança e adolescente tem direito à educação, sendo de sua obrigação visar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos; direito à escola pública e gratuita nas proximidades de sua residência; é também dever do Estado assegurar ensino fundamental obrigatório e gratuito. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 236).

Nessa perspectiva, enxergamos no Atendimento Educacional Especializado um grande mecanismo para atender à essas expectativas que a legislação e os planos educacionais tem para a promoção de uma educação de qualidade para todos. O AEE é um meio que tem como objetivo promover a equidade no campo educacional, como já apontado, servindo de auxílio para uma educação mais justa e igualitária, onde as crianças e adolescentes possam desenvolver suas potencialidades e habilidades que a vida, nas suas mais variadas esferas, exige.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ficou estabelecido que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Por sua vez, ao discorrerem sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), FERNANDES e PALUDETO, asseveram que:

[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 241).

Desse modo, para que se efetive o exercício da cidadania e que se promova a inclusão na sociedade e principalmente no ambiente educacional, a educação é a ferramenta indispensável para que se alcance tal voo e, no contexto em que muito se apresenta a sociedade escolar, onde alunos, por conta das suas deficiências, deparam-se com barreiras das mais variadas formas, encontramos, em nosso sentir, no AEE um serviço promovedor da inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da nossa sociedade, em se tratando da esfera social, precisa de um maior enfoque nas políticas públicas concernentes a inclusão social. Reconhecemos no Atendimento Educacional Especializado um grande passo para a efetivação das expectativas em que se fazem presentes no ordenamento jurídico contemporâneo e nos planos educacionais que vigem no país. Contudo, negar que ainda se precisa avançar muito é um tremendo equívoco.

A educação brasileira precisa receber mais investimentos na formação de professores e na melhoria do ambiente escolar. Pois, em verdade, a transformação não vem como um passe de mágica. É preciso que se investigue e invista mais naquilo que trará notáveis rendimentos para o país, isto é, a educação.

O preconceito e a discriminação ainda se fazem muito presentes no seio da sociedade e lutar contra isso é uma atividade que exige comprometimento e dedicação por parte de todos - poder público, escola, comunidade, família e indivíduo.

Neste trabalho, objetivou-se trazer uma breve análise do programa, visto que, como bem salientado durante todo o trabalho, o AEE veio para suprir lacunas que até então existiam no âmbito educacional. Assim, acreditamos que a pesquisa acadêmica deve se envolver mais, principalmente no campo jurídico, a tratar sobre temas como esse, que se fazem tão presentes no nosso cotidiano, mesmo que alguns tentem cobrir com um véu do esquecimento. Futuras pesquisas poderão desenvolver mais, abordando outros aspectos que se fazem necessários,

para que, desse modo, possamos construir dias melhores, onde as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. "Declaração Universal dos Direitos Humanos". "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 2. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedes**, v. 30, n. 81, p. 233-249, mai.<ago. 2010.

LIMA, A. V. de; CARNEIRO, A. P. L. A importância da sala de atendimento educacional especializado – AEE. **In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 1., 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB, 2016.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.



ROPOLI, Edilene Aparecida [et. al.]. **A educação escolar na perspectiva da inclusão escolar** : a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

O CENSOR, A CENSURA E OS MECANISMOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS ARTES ENGAJADAS DURANTE O PERÍODO DO REGIME MILITAR (1964-1985)

Paula Rhanna de Miranda Lima ¹
Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva ²

RESUMO

Este artigo³ tem como objetivo estabelecer um panorama do período da Ditadura Militar brasileira efetivada no ano de 1964 a 1985, através de um Golpe, por meio do estudo interdisciplinar entre as Artes e a História, com o objetivo de reconhecer de que forma os meios artísticos e comunicativos serviram como campo de experimentação para representar as formas de silenciamento, a violência e a opressão típica do Regime Militar. Nessa perspectiva, o estudo compreendeu a verificação das formas de resistência por meio do teatro, da literatura, da música, do cinema, entre outros domínios, em um período de interdição discursiva, como objetos de disseminação de denúncia e resistência política. Assim, objetiva-se compreender de que maneira as produções se articularam para representar as vivências de seu contexto de produção; bem como, de que forma eles serviram como veículo comunicativo e educativo, objetivando expor o que era oculto. Para tanto, evidencia-se como a censura, efetivada através do AI-5, repercutiu nesse âmbito, ao fazer com que as obras produzidas passassem por um rigoroso censor, com a finalidade de reprimir e excluir tudo que era considerado subversivo e contrário aos ideais do Regime, limitando, portanto, a subjetividade dos brasileiros ao mesmo tempo em que coibia o direito de livre expressão e propagação da arte, sob a pena de serem violados fisicamente; de serem presos, torturados, mortos ou exilados. Para acurar o referencial teórico, lançamos mão de algumas intervenções necessárias, entre os quais se destacam ARNS (1987), AQUINO (1999), PELLEGRINI (1987), REIMÃO (2014) e VENTURA (1988).

Palavras-chave: Ditadura Militar, Artes, Censura, Educação, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido por base qualitativa e se realizou através do método bibliográfico, bem como por meio de fontes documentais, que serviram de fonte material para o estudo realizado. Para a necessidade de um procedimento mais acurado, buscou-se suporte em ARNS (1987), AQUINO (1999), PELLEGRINI (1987), REIMÃO (2014), VENTURA (1988), entre outros.

¹ Graduanda do Curso de Letras / Português da Universidade Estadual da Paraíba – PB, 97paulalima@gmail.com;;

² Professor Doutor lotado no Departamento de Letras e Artes (DLA), da UEPB – PB, soaresricardo2003@yahoo.com.br;

³ Resultante de uma parte de pesquisa de PIBIC, efetivada pela UEPB, no período de 2018-2019.

Logo, as análises foram referendadas pelo método explicativo que, segundo os critérios expostos por SEVERINO (2007, p. 123), é aquele que, “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.”.

Com efeito, investe-se em escrutinar os resultados acerca de como a censura, no período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985), coibiu e ceifou direitos humanos básicos de expressão por meio da arte, como a literatura, teatro, música e afins, através de um Regime Militar que limitava as subjetividades por consequência da censura e da violência impostas pelo AI-5.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo identificar de que forma o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) afetou diretamente na produção artística do país, de modo que o que passou a ser produzido teve uma finalidade engajada e política, a fim de reproduzir denúncia acerca do que era vivenciado. Em virtude disso, sabe-se que é mister conhecer a História do país e compreender de que modo este período repercutiu em todos os âmbitos na vida dos brasileiros. Consequentemente, nota-se a importância de estudar a fundo um dos períodos mais obscuros e que culminou na disseminação da cultura e produção artística do país, a despeito de, por meio da violência típica da época, haver a proibição dos direitos e a inibição da liberdade de expressão, por meio da instauração da censura, principalmente após a implantação do AI-5 (Ato Institucional de Número 5).

Em virtude da inquietação e necessidade de aprofundamento, o artigo direciona-se para as produções artísticas produzidas durante esse período, especificamente as produções teatrais, o cinema, a música e a literatura, e, problematizando, de que forma a censura atuou no âmbito da proibição do discurso contrário ao *status quo*, ao mesmo tempo limitando os indivíduos e submetendo-os à violência.

Para sustentar o estudo, foi necessário o embasamento de ARNS (1987), AQUINO (1999), PELLEGRINI (1987), REIMÃO (2014) e VENTURA (1988), por meio da pesquisa bibliográfica, como também, por meio da pesquisa documental, a fim de alentar o que foi estudado. Tudo isso, com a finalidade de mostrar de que maneira o Golpe Militar imposto por mais de duas décadas no país afetou na restrição de direitos, bem como lesou a subjetividade e individualidade dos cidadãos brasileiros, através da censura, da opressão, da violência, da perseguição, da tortura e da morte.

DESENVOLVIMENTO

I – Os anos de chumbo e o censor coercitivo do AI-5

O artigo se baseou em um apanhado de estudos referente a uma pesquisa de PIBIC, realizada pela Universidade Estadual da Paraíba, no período de 2018-2019, no que concerne o papel de reproduzir memória e testemunho sobre a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) dentro das artes. Em vista disso, resultou do interesse em pesquisar como o período afetou de maneira direta nas produções, assim como, culminou na reação da classe intelectual do país, de modo que motivou artistas, escritores, jornalistas, cantores, produtores da arte cinematográfica e afins a usarem a arte como ferramenta de denúncia e resistência política, através do método engajado. O resultado disso foi a efetiva proibição de diversas obras, a prisão de alguns produtores e o exílio de outros, excluindo-se, assim, o direito à livre expressão dos brasileiros.

Sabe-se que para compreender as artes concebidas e produzidas durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), é preciso conhecer e compreender o período em questão, a fim de realizar um panorama da época, e, para isso, compreende-se com Pellegrini (1987), dando ênfase, sobretudo, nos estudos históricos acerca de “Ditadura Militar”, período do qual se fala de “Um fervilhar subterrâneo de idéias, de questionamentos, urna espécie de não-conformismo, de rebeldia, de outros caminhos que se esboçam; ao lado disso, um crescimento notável do mercado editorial”.

Em consonância à declaração de Pellegrini, também é fundamental a discussão feita a partir de Aquino (1999), que traz de maneira conjunta uma análise acerca da censura em vigor por meio do Ato Institucional de número 5 (AI-5) aos meios de comunicação e a toda imprensa, especialmente quando discute que “É de conhecimento público que ações repressivas foram cometidas pelo governo contra a imprensa e contra jornalistas entre 1964 e 1968.”. Também, para saber como foram articuladas e efetivadas as práticas de imposição das normas, matéria que também foi aprofundada em Arns (1987).

Por fim, é importante analisar como sistemas autoritários, conflitos entre classes sociais e a própria violência influenciaram na produção de diversas artes. Por isso, a

perspectiva de Ventura (1988) torna-se relevante para o estudo, postas as causas predominantes à criação artística dos dias de chumbo, quando era determinante compreender o contexto de produção e assimilar de que modo a censura atuou nos meios artísticos, como na música, na televisão, nos romances e no teatro e, inclusive, como ela afetou de maneira direta no que tange à proibição de direitos básicos de expressão da subjetividade humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

II - As artes nos limites da censura

Sabe-se que o Brasil sofreu um Golpe Militar no dia 31 de Março de 1964, quando retirou do poder o presidente João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e instaurou-se um novo governo com o Presidente Marechal Castelo Branco, com o qual consolidou no país uma ditadura, que durou até 1985. No período, foi estabelecido o Ato Institucional de Número 1 (AI-1), conhecido por modificar a constituição, interromper direitos políticos, anular mandatos legislativos, interromper direitos políticos por 10 anos, demitir e aposentar compulsoriamente qualquer pessoa que fosse contrária aos ideais do governo, como também determinar eleições indiretas para a presidência. Assim, com o objetivo de para garantir legalidade e forjar uma imagem positiva do governo, o Regime Militar utilizou-se do apoio do Congresso para assegurar o *status quo*, através dessa organização para legitimar o Golpe e possibilitar ao presidente direitos associados ao combate a quem se mostrasse contra a situação.

Como consequência de sucessivos Atos, o presidente Costa e Silva decretou no dia 13 de dezembro de 1968 o Ato Institucional de número 5 (AI-5), considerado o mais opressivo de todos, em que o presidente da República passou a ter o poder de fechar o Congresso Nacional, cessar políticos eleitos pelo povo, demitir, transferir e aposentar funcionários públicos, decretar estado de sítio e suspender o direito de *habeas corpus* aos acusados de crime contra a segurança nacional. Ademais, o AI-5 contribuiu para que o presidente fizesse leis e ordenasse a intervenção em estados e municípios. Como resultado disso, Maria Aparecida de Aquino (1999, p. 205) afirma que:

É de conhecimento público que ações repressivas foram cometidas pelo governo contra a imprensa e contra jornalistas entre 1964 e 1968. Assim ocorreu com Hélio Fernandes [jornalista], que teve seus direitos políticos cassados durante dez anos e, por críticas ao ex-presidente Castelo Branco, quando da sua morte em 1967, foi

aprisionado na Ilha de Fernando de Noronha. Porém, o marco de uma censura política lentamente institucionalizada é estabelecido a partir de 13 de dezembro de 1968, data da edição do AI-5.

Em decorrência do AI-5, os veículos de informação sofreram represália do governo vigente, uma vez que o regime se apropriou de critérios políticos para censurar o meio jornalístico, permitindo-se que fossem sistematicamente monitorados. Dessa forma, ocorria a instalação permanente de censores nas redações de jornais e revistas, ou, em certa medida, as redações eram obrigadas a enviar anteriormente o que pretendiam publicar para o Departamento de Polícia Federal. Assim, fiscalizava-se o que podia ser publicado.

Outrossim, a censura também ocorria de maneira informal: por meio de telefonemas e bilhetes, de modo que, qualquer evidente denúncia feita ao governo a obra era repreendida e retirada, caso apresentasse alguma “subversão” diante dos ideais impostos. Rapidamente, a censura agiu pressionando economicamente as empresas estatais que ousavam ir contra a ordem estabelecida, de forma que retirou propagandas publicitárias dos veículos comunicativos oriundas dessas empresas que de alguma forma iam contra às normas do governo. Logo, elas deviam modificar sua postura diante das críticas, caso contrário, perdiam credibilidade, apoio, como também, eram retiradas de circulação.

Em virtude disso, uma das mais reconhecidas formas de atuação da censura imposta pelo AI-5 foi a violência, que tinha como objetivo reprimir todos que se opunham de alguma forma ao governo, e uma dessas medidas culminou na intervenção do Estado, de modo que os meios de comunicação, como jornais, músicas, peças teatrais, filmes, livros e toda a imprensa passaram por uma constante e rigorosa avaliação antes de serem publicados, para que o país mantivesse a aparência de uma nação que estava em pleno desenvolvimento democrático, sem qualquer crítica ou denúncia, após a consolidação do Golpe de 1964.

Por causa disso, a produção em massa de músicas brasileiras e outras artes tinha como foco o trabalho da língua voltado para romper com o silêncio imposto, bem como, trazer à tona a denúncia sobre um país não resignado. Não obstante, esse controle foi muito útil para o governo, visto que contribuía para que os atos opressivos de tortura fossem omitidos e, conseqüentemente, os brasileiros fossem induzidos a acreditar que a nação estava em progresso, como também, eram levados a crer que o verdadeiro inimigo se escondia dentro da nação, considerados rebeldes e chamados de “subversivos” todos aqueles que contestavam a ordem e não atendiam aos ideais conservadores.

Nessa linha, pareceria correto pensar que, no Brasil a institucionalização da censura (ou de suas formas mais veladas, como a auto-censura, por exemplo) pode ter ceifado grande parte da produção artística da década em questão, a qual, ou permaneceu em gavetas e prateleiras oficiais ou simplesmente no âmbito de seus criadores. (PELLEGRINI, 1987, p.8)

Como discutido por Tânia Pellegrini, é de se refletir como a opressão e o silenciamento estavam cada vez mais massacrantes, de modo que, mesmo com a produção artística a todo vapor, havia dentro dessas obras uma censura a si próprias, ao fazer com que esses produtores fossem seletivos em suas escolhas lexicais e visuais, de modo que se limitavam para não sofrerem com as consequências impostas pelo AI-5. Como também, até mesmo castrando o que estava a ser produzido, os tornando ocultos. Assim, diversos artistas mantinham suas produções “engavetadas” por receio das perseguições oriundas da censura e por medo de serem presos, exilados, torturados ou, inclusive, mortos.

Por causa disso, diversas foram as formas de censurar a população que não atendia às expectativas do governo. Por causa disso, a aplicabilidade de mecanismos que reprimia e espionava estava em vigor, as torturas começaram a ganhar ênfase com o intuito de coibir a população, ao fazer com que diversas medidas se desenvolvessem e comesçassem a fazer parte da prática do regimento da nação, tornando-se cada vez mais violentas e opressivas. Dessa forma, os métodos de coibir tornaram-se tão efetivas que passaram a fazer parte da formação dos militares, de modo que foi transformado em requisito curricular, treinando-os para conhecer diversos métodos de tortura, para assim poderem entrar em prática, como evidenciado por Paulo Evaristo Arns (1987, p.32):

De abuso cometido pelos interrogadores sobre o preso, a tortura no Brasil passou, com o Regime Militar, à condição de “método científico”, incluído em currículos de formação de militares. O ensino deste método de arrancar confissões e informações não era meramente teórico. Era prático, com pessoas realmente torturadas, servindo de cobaias neste macabro aprendizado. Sabe-se que um dos primeiros a introduzir tal pragmatismo no Brasil, foi o policial norte-americano Dan Mitriane, posteriormente transferido para Montevideu, onde acabou seqüestrado e morto. Quando instrutor em Belo Horizonte, nos primeiros anos do Regime Militar, ele utilizou mendigos recolhidos nas ruas para adestrar a política local. Seviciados em sala de aula, aqueles pobres homens permitiam que os alunos aprendessem as várias modalidades de criar no preso a suprema contradição entre o corpo e o espírito, atingindo-lhes os pontos vulneráveis.

Ao estar em um sistema sociopolítico baseado na repressão, opressão e perda da liberdade de se expressar, houve a necessidade de falar o que não era permitido. Entretanto, em uma conjuntura na qual vigoravam práticas censórias por consequência da imposição do AI-5, ampliou-se a possibilidade fecunda da experimentação artística e da manifestação

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

coletiva. Dessa forma, o pensamento artístico e a notícia informativa buscaram estratégias oblíquas para significar e veicular seus conteúdos, “driblando” as investidas constantes do censor.

Em vista do condicionamento ao silenciamento dos discursos contrários e das subjetividades soterradas, a Ditadura Militar modulou o inconsciente coletivo através da política do silêncio. Assim, confirma-se com Orlandi (2007, p.102) que “O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso (...) As palavras vêm carregadas de silêncio(s)”. Realmente, durante os anos de chumbo foi instaurada uma política do silêncio, caracterizada por “calar os discursos adversários”, sendo esse silêncio, ambigualmente, material que foi apagado, excluído e ignorado, o suporte renitente de uma formação oblíqua e cheia de potência de significação.

Em decorrência desses aspectos, é possível afirmar que através da opressão estabelecida com o Regime Militar, convencionou-se uma impossibilidade de sustentar abertamente outro discurso senão aquele favorável ao Regime, definindo, assim, o que se convencionou como “língua-de-espuma”, sendo caracterizada pelo poder de silenciar, tornando-se prioridade em qualquer expressão totalitária, coibindo qualquer pessoa ou veículo contrária ao poder instituído. De acordo com Orlandi (2007, p. 104), “A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições.”.

Logo, foi possível observar uma aproximação da arte com a vida, como exemplo do real e de como os indivíduos se sentiam. Assim, a língua e a linguagem se tornaram um ato político, uma alegoria para o sistema, através de uma identidade simbólica do indivíduo explorado, silenciado e alienado, representada por diversos meios de comunicação artísticos. Em decorrência disso, foi notório que artistas, jornalistas, escritores, cantores e outros procurassem as possibilidades, perante a situação, para a produção em massa de criações artísticas que expunham as práticas do governo, com a finalidade de registrar e documentar o período. Além disso, era notório o uso criativo da linguagem através de metáforas e simbolismos, por meio de uma estética da violência em resposta à violência do contexto sociopolítico.

Como resposta a esse contexto de denúncias indesejadas, o Governo possibilitou o surgimento de muitas práticas de resistência política, como foi o caso do “Movimento Tropicalista”, criado por meio da influência das correntes artísticas da vanguarda, que se

refletiu sobretudo na música, caracterizando-se como um movimento que visava à revolução e à liberdade, com a participação de cantores brasileiros, como Torquato Neto, Gal Costa, Jorge Ben Jor, Caetano Veloso e Gilberto Gil, o que culminou para a prisão de Caetano e Gilberto em 1968, ao pôr fim ao movimento.

Além disso, houve a criação do Cinema Novo, organizado por um grupo de jovens, composto também por críticos de cinema e diretores de curtas-metragens, o qual se caracterizou por ser um movimento cinematográfico que teve por objetivo retratar em tela a desigualdade social, como também outros problemas sociais graves que o país enfrentava. Dessa forma, as principais obras criadas foram: “Vidas secas” (Nelson Pereira dos Santos, 1963), “Deus e o diabo na terra do sol” (Glauber Rocha, 1964), “O desafio” (Paulo César Saraceni, 1965), “Terra em transe” (Glauber Rocha, 1967), “Macunaíma” (Joaquim Pedro de Andrade, 1969) e “Os herdeiros” (Carlos Diegues, 1970). Da mesma forma, houve a criação do teatro “Grupo Opinião”, originado no Rio de Janeiro e sob influência da União Nacional dos Estudantes, que tinha como cunho o protesto e a resistência e total aversão ao Golpe Militar, bem como a representação da insatisfação da classe artística contra à censura, o que fez com que diversos artistas, como Ferreira Gullar, Teresa Aragão e Paulo Pontes se unissem ao Grupo, ao torná-lo uma empresa em 1966.

Diante da alta mobilização de diversos grupos artísticos, midiáticos, estudantis e jornalísticos, em 1969, devido à efervescência do AI-5, houve a cassação em massa de políticos, o controle dos movimentos operários e estudantis, instauração da pena de morte e prisão perpétua para quem transgredisse a ordem e cometesse “crimes” que ferissem à moral e os bons costumes. Ademais, diversas atividades culturais e meios de informação foram rigidamente vigiadas pelos censores que haviam em todo o Brasil, como também, diversos artistas tiveram que deixar o país, como mencionado por Zuenir Ventura (1988, p.297) “algumas centenas de intelectuais, estudantes, artistas, jornalistas (...) recolhidos às celas do DOPS, da PM e aos vários quartéis do Exército, da Marinha e da Aeronáutica em todo o país.”.

Dessa maneira, a Polícia Federal passou a enviar censores aos jornais, emissoras de televisão e rádio. Também, houve uma censura prévia a músicas, revistas, teatro, cinema, espetáculos público e rádio. Dessa forma, segundo Ventura (*apud* REIMÃO, 2014, p.77) menciona que “cerca de 500 filmes, 450 peças de teatro, 200 livros, dezenas de programas de rádio, 100 revistas, mais de 500 letras de música e uma dúzia de capítulos e sinopses de telenovelas.”

Em decorrência da censura, a maioria das atividades de censura davam-se através de denúncias populares. Por causa disso, antes de qualquer publicação, a produção deveria ser encaminhada para o Ministério da Justiça para obter julgamento, o que servia também para os livros, uma vez que, se alguém que houvesse lido o considerasse atentado à moral ou subserviência, poderia fazer uma denúncia ao Ministério para ele ser avaliado. Assim, Reimão (2014, p. 77) aponta que: “A censura prévia, já anteriormente regulamentada para cinema, televisão, teatro, espetáculos públicos, música e rádio, e prática presente em várias revistas e jornais impressos, se expandiu e para a totalidade do mercado editorial depois da centralização do Serviço de Censura de Diversões Públicas - SCDP, em Brasília.”, posto que através do Decreto-Lei 1077/70, decretado pelo general Médici, regulamentou-se a possibilidade de censurar e proibir obras que fugissem de acordo com o que foi estabelecido:

Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação;
Art. 2º Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infringente da proibição enunciada no artigo anterior.⁴

Assim, torna-se evidente que a Ditadura Militar, diante das medidas impostas por meio do Golpe, evidenciou um campo de experimentação artística e política, através de produções engajadas na literatura, artes cênicas, músicas e afins. Em consequência do Decreto-Lei 1077/70, a censura propiciou e legitimou a aniquilação do direito de expressão dos brasileiros, anulando-os através da violência física, com a tortura, morte, exílio, bem como com o silenciamento dos indivíduos que buscavam denunciar e resistir mediante o controle exercido, por meio da arte e dos veículos comunicativos.

Ainda como consequência da opressão vivenciada, a exemplo da arte literária, foi criado o romance *Zero* (1975), do jornalista e escritor Ignácio de Loyola Brandão, no qual surge da vida jornalística do autor, visto que desempenhou a atividade de jornalista durante grande parte de sua vida. Diante disso, Loyola explica que, logo após a instauração do Golpe Militar, as redações de jornais passaram a ter censores que controlavam as publicações, de modo que tudo o que era produzido antes era passível de ser interdito. Dessa forma, a notícia poderia ser ou não aprovada. Assim aconteceu com os jornais por onde passou, de

⁴ Mais informações em “Portal da Câmara dos Deputados”:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1077-26-janeiro-1970-355732-norma-pe.html>.

maneira que a situação se agudizou com o censor tendo que trabalhar dentro da redação dos jornais, para pautar e controlar as matérias que eram produzidas.

Na redação, um elemento novo, o censor. Presença física nesse período chamado pré-história da censura. Ele e a sua mesa, isolado de todos. Ninguém olhava para ele, lhe dirigia a palavra. Odiávamos aquele sujeito que se mostrava indiferente, estava fazendo o serviço dele. Cada matéria que eu, então secretário gráfico (esse era o título na época), devia colocar na página, mandava antes para o censor, que aprovava ou não. O não permitido voltava a mim com um carimbo retangular, tinta verde, e a palavra VETADO. (BRANDÃO, 2010, p.13)

Como consequência, o autor passou a guardar todas as matérias vetadas que era produzida, dentro de gavetas na redação: “Não sei por que, talvez instinto, tudo o que o censor vetou no primeiro dia, joguei dentro de uma gaveta, as mesas de redação eram enormes. Artigos, notícias, reportagens, entrevistas, fotos, caricaturas, legendas, críticas.” (BRANDÃO, 2010, p.13). Logo após de constatar o número avolumado de material que não veio à luz, decidiu guardar em caixas e levar para seu apartamento, preservando-lhes o “conteúdo subversivo”.

Loyola passou a pensar no que, hoje, se tornara *Zero*, passou nove anos construindo o enredo, tomando como inspiração situações diárias de brasileiros concomitantemente com as matérias proibidas, construindo os personagens e combinando-as com o que via. Tentava reproduzir, então, toda a realidade do país dentro da obra e, por conseguinte, toda sua frustração diante da violência e das interdições discursivas, utilizando a ficção como instrumento documental e símbolo de resistência, como explica

Zero me resgatou, foi a terapia, vomitei a igreja, as proibições, os pecados, os medos, a sensualidade, as punhetas nos cinemas, as putas e tudo mais. Zero foi o livro de uma vida inteira. Levou nove anos para estar pronto. (...) Vindo pela rua, vi um enorme zero num outdoor de uma loja. Zero de entrada. Zero. O começo e o fim da vida. O círculo. O nada. A nulificação da vida. Mudei o título na mesma hora. Zero ficou. (BRANDÃO, 2010, p.17, grifo do autor)

Em contrapartida, em 1976 o romance foi interditado pelo Ministério da Justiça, retirando-se cerca de 4 mil exemplares das prateleiras e de circulação sob a justificativa de atentado à moral e aos bons costumes. Diante disso, como resultado da censura dele, que foi considerado em 1975 o “livro do ano”, escritores, jornalistas, artistas de todos os âmbitos e intelectuais decidiram reagir e mobilizaram um manifesto contra a censura, conhecido como “a maior luta em defesa da liberdade de expressão e de expressão artística” levado para o Ministério da Justiça, que contou com a assinatura de 1.046 pessoas, de maneira que foi recusado pelo Ministro da Justiça, Armando Falcão, sendo assim, entregue ao Chefe de Gabinete, Alberto Resende Rocha. Logo, a escritora Lygia Fagundes Telles, quem fundou a

ideia do Manifesto e quem fazia parte da Comissão, disse não se importar com a recusa e evidenciou dizendo: “O que importa é que estamos representando mil e tantos intelectuais, o mundo criador do Brasil, coisa que nunca foi feita de maneira assim tão harmoniosa.” (pág. 47, 2010). Assim, provocando alarde, ao fazer com que fosse dedicada toda uma página do *Jornal do Brasil* expondo o feito.

Logo, percebe-se que a Ditadura Militar provocou diversas reações em todas classes do país, entretanto, sobretudo na classe intelectual e artística, que diante de toda a opressão e violência, buscou resistir e denunciar o que estava sendo posto, apesar da censura e de todas as consequências vivenciadas, a fim de expor de algum modo o que o Brasil estava vivenciando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão possibilitou, de maneira crítica, conhecer um período de grande repercussão na História do Brasil, de modo que foi possibilitada por meio de estudo interdisciplinar, entre História do Brasil, Crítica Literária, Teoria da Literatura, permitindo, através dessas áreas de conhecimento, que o estudo tenha se tornado mais profícuo. Além disso, os apontamentos apresentados neste artigo mostram-se de extrema relevância para a comunidade científica e social, uma vez que mencionam como um período ditatorial pode afetar de maneira direta na ausência de direitos humanos. Também, evidenciar como a violência e a opressão deu margem para novos formatos de produção de artes, tendo como parâmetro a denúncia de um período reconhecido pelo silenciamento de vozes, de discursos e de subjetividades.

Logo, foi possível ver a amplitude que fornecem os dispositivos artísticos, desde oportunizar ao leitor a compreensão e o entendimento contextual do período da Ditadura Militar (1964-1965) no Brasil, bem como conhecer as práticas de violência, a interdição dos discursos contrários e o entendimento acerca de como a literatura e outras artes serviram de símbolos de resistência, no seio de um sistema de interdições, da mesma forma que buscou representar, inclusive, o silenciamento e as manifestações que se opunham ao sistema político em vigor.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, Imprensa, Estado Autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento.** Bauru: Edusc, 1999.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil: nunca mais.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Zero.** São Paulo: Global, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Unicamp, 2007.
- PELLEGRINI, Tânia. **Gavetas vazias?: (uma abordagem da narrativa brasileira dos anos 70).** 1987. 252 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270016>>. Acesso em: 14.Maio.2019
- PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **DECRETO-LEI Nº 1.077, DE 26 DE JANEIRO DE 1970.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1077-26-janeiro-1970-355732-norma-pe.html>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- REIMÃO, Sandra. **“Proíbo a publicação e circulação...”** – censura a livros na ditadura militar. Estudos Avançados - Vol. 28 - N. 80 - São Paulo Jan./Apr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100008>. Acesso. 10 Maio. 2019.
- SEVERINO, Antonio Joaquim, 1941 - **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed. rev e atual - São Paulo: Cortez, 2007.
- VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou.** A aventura de uma geração. 17 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Reflexões no âmbito do Ensino Fundamental

Marlow Alves dos Santos Júnior¹
Andrea Braga de Souza²

RESUMO

O primeiro contato de uma criança com a diversidade é ao frequentar uma escola. Nesse espaço ela passa a lidar diretamente com outras crianças e as suas diferenças. Nesse período importante e de impactos consideráveis na formação da personalidade, uma Educação pautada em Direitos Humanos é essencial. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é verificar a importância da educação em Direitos Humanos no âmbito do Ensino Fundamental. Para tanto, a metodologia foi composta por bibliografia exploratória, e explicativa, tendo como principais autores Aida Maria Monteiro Silva, Paulo Freire e Vera Maria Ferrão Candau, além da análise de conteúdo e pesquisa documental. Sendo evidenciado que a presença dessas reflexões desde cedo na educação, faz com que os alunos despertem o senso crítico compreendendo assim, a verdadeira essência dessa discussão: o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Ensino Fundamental, Diversidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da Educação em Direitos Humanos, especificamente no âmbito do Ensino Fundamental.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em verificar a importância da educação em Direitos Humanos no âmbito do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são reconhecer os problemas enfrentados, verificar a sua aplicabilidade no dia-a-dia e nos processos de avaliação e apresentar proposta para os profissionais de educação abordarem este tema.

A educação no nosso país, articulada com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB deve atuar como um instrumento de mediação ao legado histórico dos Direitos Humanos, principalmente para a compreensão de que a aprendizagem desses direitos,

¹ Graduando do 7º Período do curso de Bacharelado em Direito pela Faculdade Sete de Setembro –FASETE, marlowjunior8@gmail.com

² Graduanda do 7º Período do curso de Bacharelado em Direito pela Faculdade Sete de Setembro –FASETE, andrea.braga.souza86@gmail.com

da implementação na nossa cultura, é uma das bases fundamentais para a convivência em sociedade de forma mais justa e igualitária.

Contudo, é evidenciado na sociedade o racismo, sexismo, homofobia e tantas outras formas de discriminação e, conseqüentemente, no meio educacional, desde a educação básica até o ensino superior - em qualquer que seja a modalidade - esses problemas se refletem. Logo, este estudo em educação em Direitos Humanos no âmbito do Ensino Fundamental se faz de grande importância.

Diante do exposto, considera-se que a Educação em Direitos Humanos é um direito de todos, principalmente das crianças e dos adolescentes e, nessa perspectiva, a consciência de que uma sociedade é formada por respeito, igualdade e liberdade, tem que ser gerada desde a infância e internalizada por todos.

METODOLOGIA

A metodologia foi composta por bibliografia exploratória, e explicativa, tendo como principais autores Vera Maria Ferrão Candau, Paulo Freire e Aínda Maria Monteiro Silva, além da análise de conteúdo e pesquisa documental.

DESENVOLVIMENTO

A educação, como um direito social assegurado pela Constituição de 1988, em seu art. 6º, é uma condição básica para que uma sociedade justa, humanizada, democrática e harmonizada seja formada. Ela, também é um meio, um veículo de promoção dos Direitos Humanos em todas as esferas da sociedade, sobretudo, no âmbito educacional, como é citado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu preâmbulo, visando o respeito e a liberdade entre todos.

Os Direitos Humanos têm como principal objetivo a igualdade e liberdade entre os povos. Essa afirmação, desde a sua promulgação em 1948, segundo Candau (2012):

Tem sido o centro das preocupações e suscitado inúmeras ações e políticas orientadas a garantir a igualdade entre todas as pessoas e a denunciar as múltiplas desigualdades que necessitamos superar para que se logre a efetivação dos direitos humanos.

O que se observa hoje é que o mundo vive um momento da sua história marcado por diversas transformações, nas inúmeras vertentes da sua existência: relações políticas, na vida

social, na construção do conhecimento, na produção econômica de bens naturais, no desenvolvimento cultural. As características das novas configurações sociais marcadas pelas transformações citadas, estão longe de produzir sentimentos que tornem as pessoas mais humanizadas, com ideais de igualdade, estas estão agregadas ao que há de mais negativo sobre a humanidade: as diferenças sociais extremas, na qual a indignação, escassez, miséria, pobreza extrema é o que dá forma a estrutura social das massas.

A intolerância religiosa, de raça, etnia, gênero, condição social e econômica, orientação sexual, deficiência e outras categorias, excluem os diferentes que são estigmatizados e transformados em incapazes. Essa é a realidade que se observa nos diversos meios sociais: aqueles que não se adequam ao que é considerado normal ou correto está condicionado a sofrer preconceitos por suas escolhas ou condições ou até mesmo pelo simples fato de tentar exercer sua essência.

O mundo segue um padrão e quando você decide discordar desse padrão, está sujeito a arcar com as consequências. De fato, a sociedade está mudando de forma acelerada e, com isso, podemos detectar a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade no cenário social, ético, político e cultural em relação aos Direitos Humanos. Candau (2012) afirma que:

Esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados consistem uma realidade cotidiana.

Esse conflito social em relação aos Direitos Humanos - afirmações progressivas e violações sistemáticas - nos traz a preocupação de que não estamos internalizando de forma consistente e eficaz, na mentalidade individual e coletiva, a ideia da construção de uma sociedade baseada na educação em Direitos Humanos, a qual é de importância fundamental para uma sociedade justa.

O documento mais importante para a educação pública brasileira, a Carta Magna, em seu art. 205 e 206, incisos I e II, nos traz 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Como vimos neste artigo, a educação é afirmada em vários dispositivos legais, em destaque aqui, na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É importante destacarmos que a norma, por si só, não muda muito a realidade, mas ajuda na condução do cumprimento dos nossos direitos. Desse modo, Cury (2002), conclui que “não há país, no mundo, que não garanta, hoje, o acesso de seus cidadãos à educação básica, em seus textos legais”.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, nos mostra que:

[...] a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (UNESCO, 2014)

Logo, a educação em Direitos Humanos é um direito de todos, principalmente das crianças e dos adolescentes, pois a consciência de que uma sociedade justa é formada por respeito, igualdade e liberdade, tem que ser gerada desde a infância e internalizada por todos. Afinal, sabe-se que no cotidiano escolar, os alunos e alunas considerados “diferentes” por todas as possíveis categorias já citadas neste texto, são alvos de estereótipos e preconceitos. Todas as mensagens discriminatórias e as representações negativas criadas no espaço escolar se tornam devastadoras e carregadas de perversidade, assim se tornam meios de crueldade tanto verbais, como físicas. Desse modo, a educação é base essencial do ser humano e quanto mais jovem se aprende, mais fácil de lidas com essas situações.

É direito de qualquer cidadão o estudo (o conhecimento), assegurado no art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante que:

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. (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Desta forma, o ambiente escolar acaba por não propiciar oportunidades e direitos educacionais iguais, esses alunos e alunas, muitas vezes, são tratados de forma pejorativa, gerando um sentimento de inutilidade, violando suas identidades, seus direitos. Nesse contexto, fica claro que a escola é um pequeno espaço assimétrico e excludente onde os direitos humanos são constantemente violados, comprometendo totalmente a eficácia do

processo de ensino e aprendizagem, além da função social e política que também se deve propiciar à educação.

A resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, afirma em seu artigo 6º que:

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

Sabe-se que o conhecimento escolar é essencial para uma sociedade globalizada a qual nós vivemos, visto isso, abordar os Direitos Humanos no ensino fundamental, se torna indispensável na construção desse conhecimento, já que é feito de forma sistematizada. Nessa esfera, a educação que é repassada, deve ser compreendida como uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2007). Entende-se assim, que esse processo não é apenas escolar, tem sua importância e sua extrema valorização para além dos muros desses espaços. Seguindo essa mesma linha, do ponto de vista pedagógico, Candau (2008, p.31) considera “fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas dessas duas estratégias propostas para a incorporação da educação em Direitos Humanos na Escola Básica, Fundamental e Média”.

A temática dos direitos humanos ainda é escassa nas salas de aula, muito se fala sobre destruição ambiental, pobreza, fome, guerras e injustiça social, tráfico de drogas, desemprego, prostituição, violência, e sabe-se que todas essas discussões são de extrema relevância para a construção do conhecimento, mas será que os discentes têm no ambiente escolar uma visão mínima do que são esses ditos tão polêmicos Direitos Humanos, ou apenas os interpretam como a maioria da população que ainda vê o tema como um direito para os bandidos e marginais, sem correlacionar os temas acima com Direitos Humanos? Isso, porque, a mídia ainda é responsável direta na resistência encontrada nas pessoas quando se trata do tema objeto deste estudo, pois possui o poder de manipular a população para a interpretação que melhor lhe favoreça. Falta no contexto escolar um olhar não apenas que critique e lamente todas as injustiças, mas que vá além da problematização e busque uma solução eficaz e digna

para a resolução das incontáveis desigualdades sociais, afinal as crianças carregam a esperança no olhar e a responsabilidade de viver e seguir construindo um mundo melhor.

Segundo Cícera Leite (2019) em sua obra *Educação em Direitos Humanos: Um debate que falta na escola*, ressalta que:

Perante estas novas formatações, e com vistas ao significado distinto da educação em direitos humanos no Brasil, para analisar essa questão, se faz necessário antes de tudo entender que, o discurso da educação é imerso em um campo de conhecimentos no qual circula teorias, ideologias, interesses e onde se manifestem hierarquias, valores e relações de poder e ainda, partindo do entendimento de que os direitos humanos é um processo narrativo, um elemento discursivo, e não um dado abstrato, um conteúdo pronto e acabado [...].

Percebe-se que ainda há muito o que se discutir no campo dos direitos humanos e essa discussão deve começar o quanto antes, portanto, deve ser base também na educação, pois as crianças precisam entender o que se busca nessa discussão, para que dessa forma venham a se tornar adultos conscientes e empoderados. É importante proporcionar para as crianças e adolescentes, o menor entendimento que seja sobre esse assunto tão importante e, muitas vezes, tão distorcido, para que possam interpretar a verdadeira essência dos direitos humanos, e não apenas o que a mídia tenta diariamente demonstrar.

Conceituando a ideia que remete a educação e os direitos humanos, no seu Artigo I da Declaração Universal de Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948): “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Em seu preâmbulo, a Declaração traz ainda que “cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades”.

A discussão da aplicação dos Direitos Humanos no ensino fundamental, tem por base numa pedagogia que construa seres que consigam ter relações saudáveis com posturas capazes de se solidarizar e respeitar o próximo, evitando o comportamento individualista; a construção de seres que criem soluções; que estejam abertos para um bem comum a todos. Nesse sentido, acredita-se na educação, sobretudo, nos níveis iniciais de ensino, como algo de extremo valor para a consolidação dos Direitos Humanos. E a partir desse olhar, perceber que é necessário respeitar a diferença do outro, para assim ser alcançado a igualdade.

Assim o que se observa é que a escola, como instituição de referência na educação e central na formação dos indivíduos, não pode abrir mão do debate da promoção e da prática para a garantia dos direitos humanos.

É importante destacar que os direitos humanos dizem respeito a toda uma sociedade e fazem parte da vida cotidiana de uma população, com isso é de extrema relevância falar desses direitos nas diferentes disciplinas curriculares, inserindo o assunto nas diversas temáticas que são ministradas durante todo período escolar, buscando assim educar as futuras gerações, para se tornarem adultos empáticos e conscientes, que busquem por seus direitos de forma justa e respeitando o direito dos demais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das dificuldades encontradas entre os professores e demais profissionais da educação é na abordagem de temas que, ao passo que são considerados de grande importância, também podem ser delicados ou considerados tabus.

Alguns assuntos que envolvem direitos humanos também passam por essa dificuldade encontrada no que foi citado no parágrafo anterior. Por isso, cabe ao professor a tarefa, para além, de conhecer profundamente o tema abordado, ter sensibilidade de adotar metodologias para a sua aplicação no ambiente escolar, sobretudo, em se tratando de crianças do Ensino Fundamental.

Tendo em vista essas dificuldades, sugere-se que o profissional utilize de metodologias ativas, inclusive, que trabalhe a ludicidade. Pois, segundo Vygotsky (1984) “ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

Dessa forma, este espaço do trabalho reserva-se para sugerir a esses profissionais uma dinâmica que é indicada para ser aplicada aos alunos do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental, da seguinte forma:

1. Como uma espécie de gincana, o professor poderá formar grupos na sala de aula. Poderá ser utilizadas matérias de jornais ou sites, para que a atividade possa ser adaptada para os colégios das mais diversas realidades.
2. O professor então, iniciará uma explanação sobre diversos temas sobre Direitos Humanos para a interação dos alunos.

3. Posteriormente, o profissional apresentará manchetes de artigos, notícias, de sites locais, ou de nível nacional, onde haverá um tema por trás do ocorrido, como por exemplo, racismo, homofobia ou ainda sexismo.
4. As notícias deverão ser selecionadas com cuidado e com sensibilidade para não tornar este momento tão pesado, mas sim um momento de reflexão e conhecimento.
5. Através dessas notícias, o professor abordará a questão da discriminação entre as pessoas, ele deverá iniciar um diálogo sobre os casos ocorridos, sempre que possível, destacando para a realidade local, o que poderia ser feito para evitar essas situações, para que a compreensão dos alunos seja facilitada.
6. Estes deverão indicar se houve violação de algum direito, o que poderia sugerir para evitar tal conflito e, em caso de acerto, acumulará uma pontuação.
7. A equipe que maior obtiver pontos será a vencedora do desafio.

Entre os principais objetivos da dinâmica estão a compreensão do tema Direitos Humanos e o desenvolvimento do senso crítico para evitar a manipulação midiática referente ao tema, afinal, segundo o grande pensador Paulo Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto nesta pesquisa, fica evidenciado que problemas que estão enraizados em nossa sociedade como o racismo, homofobia, sexismo e outros, podem ser discutidos desde cedo no ambiente escolar, fazendo com que nossas crianças conquistem o senso crítico e, conseqüentemente, se empoderem.

Entretanto, falta muito para essa temática ser tratada como assunto essencial nas escolas, uma vez que, a Educação em Direitos Humanos de acordo com Candeu (2012, p.718) é uma “realidade ainda muito precária e frágil na maior parte do planeta, especialmente quando referida aos grupos excluídos, marginalizados e discriminados”, contudo, se faz necessário sua constante abordagem, sobretudo, de forma lúdica ou interdisciplinar, uma vez que as crianças passam a compreender a verdadeira essência dessa discussão: conhecer as diferenças e respeitá-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Brasília, DF. 2012.

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, **Educação em Direitos Humanos: desafio para formação de professores**. Novamerica: 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos**. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cad. Pesqui., São Paulo , n. 116, p. 245-262, July 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso> Acesso em 06 mai 2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos - ONU, 1948.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

LEITE, Cícera. **Educação em Direitos Humanos**. Disponível em <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-direitos-humanos.htm>> Acesso em 10 de mai de 2019.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em 28 de abr de 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APRENDENDO E CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE CIDADANIA E DEMOCRACIA COM CRIANÇAS NO SCFV RECIFE

Silvana Queiroz do Nascimento ¹
Edson de Souza Lima ²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma experiência sociopedagógica com as crianças de 09 a 11 anos, da Unidade do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Náutico, cujo tema transversal desse ano é: Desigualdades Sociais e Políticas Públicas, principalmente em função do atual contexto político e social. Dessa forma, trabalhar essa temática transversal possibilitou conhecer, desconstruir e construir novas formas de diálogo sobre a atual conjuntura do Brasil, assim como também, proporcionar que os participantes conheçam como incidir como cidadão na sociedade e nas sociabilidades que vive. No relato de experiência como metodologia desse trabalho, a equipe adotou o livro didático da editora Paulus, entidade beneficente de caráter assistencial e educacional. O livro chamado “Democracia”, volume do ano de 2019, integra o programa Direito e Cidadania, realizado pelo departamento de Assistência Social, da autoria de Fernanda Campana, tem por finalidade, o assessoramento, a defesa e garantia de direitos no âmbito da Assistência Social, em conformidade com a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS e a Resolução CNAS nº27, de 19/09/2011. A partir dessa congruência entre o SCFV e o programa da Paulus compreende-se as atividades voltadas à convivência social e ao protagonismo de crianças e adolescentes, participantes dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, devido ao percurso de diálogo com as crianças sobre cidadania e democracia sendo pertinente à temática transversal. Por fim, o tema de cidadania com crianças constrói perspectivas iniciais sobre a importância dos direitos humanos na garantia de direitos fundamentais, principalmente em relação ao público em vulnerabilidade e/ou risco social e pessoal.

Palavras-chave: Cidadania e Democracia, Direitos Humanos, SCFV, Desigualdade Social e Participação Cidadã.

INTRODUÇÃO

De acordo com as orientações nacionais sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, a principal questão de existência desse serviço, é ser complementariedade do PAIF/PAEFI – Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família/ Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Família e Indivíduo (BRASIL,

¹ Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco- PE, ikebana12@bol.com.br

² Graduado em Licenciatura em Pedagogia – UNICAP, Graduado em Psicologia – Estácio, Especialista em Neuropedagogia – FAFIRE, Especialista em Direitos Humanos – UFPE, Mestrado Livre em Psicanálise Clínica – Alternativa, Mestrando em Psicologia da Saúde – FPS, Professor e Tutor Programa Brinqueducar (SEDUC – Recife), Chefe de Divisão SCFV – Prefeitura da Cidade do Recife, edson.lima@recife.pe.gov.br

2017). Por isso, as atividades são escolhidas e planejadas mediante a necessidade do público, do contexto social, político e cultural que vivenciamos.

Além disso, é na lógica de prevenção das violações de direitos, e de atendimento ao público com direitos violados, dentro dos perfis prioritários, que o SCFV se debruça e fomenta espaços e momentos de interação, norteados por eixos de conteúdos socioeducativos, para estimular mais práticas que promovam reconstrução de suas histórias.

A temática transversal de 2019 intitulada “Desigualdades Sociais e Políticas Públicas” foi construída na semana de planejamento anual da equipe de educadoras/es do SCFV associada à nova conjuntura do país, a fim de preparar nossos participantes a problematizar as incoerências vividas, trazer reflexões acerca de nossos direitos e criar estratégias após definição da identidade para incidir no mundo público e privado.

As desigualdades sociais são um processo existente dentro das relações econômicas, políticas, culturais na sociedade, inclusive com uma forte marcação social, pois determina um lugar dissidente aos desiguais. Nesse sentido, essa temática pertinente promove debates e diálogos com os participantes do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, a fim de que cada um se fortaleça no seu protagonismo, desenvolvimento da autonomia e na sua cidadania.

Nesse trabalho, a vivência relatada consiste nas convivências sociais dos públicos vinculados ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em Recife-Pernambuco, especificamente no espaço do Clube Náutico Capibaribe, onde a parceria entre a Prefeitura da Cidade do Recife e o clube se organiza a partir da Lei municipal nº17.399/2007, que “institui o programa de parceria visando estimular a prática desportiva e a **inclusão social** junto às comunidades carentes, à rede pública de ensino e à política municipal de esporte e lazer” (RECIFE, 2007, grifo nosso).

Assim, conforme ensina numa perspectiva inclusiva e necessária quanto a prática educativa, Freire(1996, p. 98) diz que

“Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.”

Por isso, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Recife-PE, como uma prática socioeducativa, interfere de forma crítica na experiência dessas crianças em

entender o desmascaramento do sistema capitalista e refletir sobre a sua participação para viver num mundo mais justo, equânime e capaz de fazer modificações nas realidades das/os oprimidas/os.

METODOLOGIA

A metodologia realizada consiste em relato de experiência dos grupos de crianças na faixa etária específica de nove a onze anos, da unidade Náutico, ou seja, usuários/participantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em Recife-Pernambuco, especificamente no espaço do Clube Náutico Capibaribe, onde ocorrem atividades esportivas duas vezes por semana, além das atividades nas convivências sociais.

Todas as atividades relacionadas nesse relato consistem no eixo Participação, conforme as orientações nacionais do SCFV (BRASIL, 2017). O eixo Participação tem como foco estimular, mediante oferta de atividades planejadas, a participação nos diversos espaços da vida pública, a começar pelo SCFV, passando pela família, pela comunidade e escola, tendo por foco o desenvolvimento dos sujeitos de direitos e deveres dialogando com o subeixo participação como cidadão.

A metodologia das atividades de convivência social busca estimular o exercício da cidadania, que constitui um dos objetivos da educação com os grupos de crianças, cuja finalidade é desenvolver um processo coletivo de debate e reflexão sobre o papel da sua cidadania, seja escolar, ou em outros espaços que garantam direitos e participação cidadã.

Na atividade desenvolvida, com duração de duas horas, também foi possível garantir a participação dos pais como experiência intergeracional dada à importância de se debater sobre questões que eles também vivenciam e vivenciaram. Além disso, como forma de fortalecer os vínculos entre familiares no processo de aprendizagem conjunta e significativa, principalmente mediante atividades com metodologia ativa e com recursos adequados a faixa etária e a intergeracionalidade. Na convivência social explorou-se a leitura como estratégia de desenvolvimento sociocognitivo e educacional das crianças, como forma de construir saberes e críticas ao sistema normativo dessa temática.

Além do relato de experiência, também a metodologia compreende a leitura e análise de documentos produzidos pela equipe do SCFV da Unidade Náutico, por exemplo, o planejamento anual e mensal, assim como o relatório mensal. E, quanto a coordenação do

SCFV, a observação do instrumental de visita mensal na Unidade, onde consta o relato oral da experiência.

Com subsídio do livro “Democracia”, o público em questão, foram crianças na faixa etária de 09 a 11 anos, nos turnos da manhã e tarde, duração de duas horas em cada, com cerca de 40 pessoas. A proposta trouxe uma leitura do livro de forma interativa, ou seja, lendo o livro e preparando para as contribuições que eram realizadas com o uso de tarjetas e contribuições dos responsáveis.

DESENVOLVIMENTO

Desde muito pequenas, as crianças observam, pensam e aprendem sobre tudo o que está a sua volta. Ouvir o que elas têm a nos dizer sobre o mundo que as rodeia é fundamental, seja para entendê-las mais e melhor, seja para que possamos conversar com elas e ajudar a avançar em suas hipóteses e explicações. O educador como papel importante de desenvolver a consciência transitivo-crítica, mas não de forma ingenua sobretudo relacionado às desigualdades sociais, a educação, ao processo de construção de identidade para incidência da cidadania e democracia. Segundo Freire (2001, p.25)

“Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa.”

Por isso, o cuidado na construção metodológica é tamanho para que proporcione um ambiente também saudável para fala e é assim que confecciona-se e constroi a cidadania como referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre buscam mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas.

Segundo Zaro e Leitão (2011), o Estado Democrático de Direito não pode ser pautado sobre os pressupostos estruturais da exclusão, da segregação e da desconsideração das distinções existentes entre seus cidadãos, por isso conferir a todos tratamento adequado em todos os aspectos da vida cotidiana, por buscar a minimização das diferenças no exercício dos direitos, além de integrar a todos no seio e no convívio social, garantindo assim, às pessoas, a verdadeira condição de cidadania, possibilitando a implementação e efetiva proteção da dignidade humana e dos direitos humanos.

A história do livro *Democracia* se passa na escola de Simone de Beauvoir, que estimula a construção de um grêmio estudantil e anima os estudantes a participarem do processo de votação, ter compromisso com as pautas coletivas de melhoria da escola, assim como a construção do regimento interno para que as conduções das reuniões sejam sempre respeitadas e democráticas mesmo com a diversidade. Outra ideia também abordada, traz a compreensão do espaço escolar, como um lugar atrativo para a construção do ser civilizado.

De acordo com Soares (1998), outra discussão diz respeito a temática de cidadania, com o reconhecimento de que isso faz parte de uma determinada ordem jurídico-política, num local específico, onde existe uma organização escrita de leis para definir as pessoas, seus direitos e deveres. Mas é destacado que não são universais, justamente por fazer parte de uma específica e determinada ordem jurídico-política. Com isso nem sempre é possível associar os direitos humanos com a cidadania, em razão de alterações possíveis nos códigos legais, contudo em democracias, esse esforço acontece, mas senti falta a autora pontuar que o motivo tenha sido pela aceitação dos países com a declaração universal dos direitos humanos e pautar considerações internacionais nesse aspecto, apesar de ser sabido não aderência ainda de todos os países.

A convivência social com o grupo de crianças da manhã e tarde trazem uma condução expositiva e oral. Perguntas orientadoras: o que é o Grêmio estudantil? Os responsáveis tiveram dificuldades em responder, pois relataram que, em sua época de estudantes, não havia essa forma de representatividade, e limitavam-se aos representantes de classe. Também falaram da importância do representante e seu papel junto à escola. As crianças responderam com maior facilidade, sobre o que é um grêmio estudantil, afirmando ser quando se elege uma pessoa para falar pelo, levando à direção da escola àquilo que o coletivo deseja. Informaram também que, nem todas as escolas tem grêmio. Após isso, foi realizada uma reflexão coletiva, aproveitando as contribuições dadas pelas crianças.

A segunda pergunta foi: O que é a escola e para que serve? Os responsáveis afirmaram que a escola serve para ensinar e educar as crianças, e que também é um espaço que contribui com a família na educação. Na perspectiva das crianças, a escola é um espaço de formação e educação, que ajuda na preparação para a vida, e ainda, para ler e escrever, para saber da vida e para ser um profissional.

No decorrer da narrativa, o livro vai explicando como funciona o processo de uma votação e, após as reflexões, as crianças vão compreendendo toda a dinâmica. A partir disso, foi desenvolvido um espaço para simular duas votações (com urnas, cédulas, apuração de

votos) onde também, os responsáveis participaram. Nesse processo, a geração pertinente aos responsáveis, é de grande relevância, pois já vivenciaram escolhas de candidatos, já fizeram votações, por exemplo, trazendo assim, elemento importante para realizar uma votação, ou seja: precisa-se de um representante, de propostas e o voto deve ser secreto. Tal participação serviu como experiência de referência para as crianças presentes no processo.

Seguindo a metodologia os participantes se dividiram em 04 grupos e mais uma vez com a presença de um responsável para fomentar o debate reflexivo sobre as temáticas apontadas no livro. O grupo chamado Participação Social traz como resultado que participar do grêmio Estudantil é uma contribuição importante para a melhoria da cidadania escolar. O grupo chamado Democracia apresenta que houve democracia pela existência de votação do que desejam na escola, o direito de participar e de respeito ao próximo. O grupo Igualdade de Gênero, quando na passagem do livro dizia; “Vamos garantir a Igualdade de gênero...”, ou seja, na representação da sociedade escolar. O grupo de organização coletiva acontece quando se organizam de forma respeitosa para as propostas e decisões para todos e todas, mesmo que haja divergências.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos afirma sobre o papel da educação em formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de contemplar a cidadania ativa e planetária, sendo descrito a seguir:

“O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado.” (BRASIL, 2007, p.23)

Após a socialização e aprendizagem confirmada por partes dos participantes familiares e crianças concluíram com os resultados seguintes voações: votação 01: O que uma escola deve ter para ser ideal? Ivemos como respostas uma Biblioteca, Boa relação entre alunos e professores e Paz e Harmonia na escola geral. E na votação 02, Escolher dois representantes do grupo um menino e uma menina. Ao final, os representantes votados fizeram uma fala e escreveram uma carta para a escola sobre essas prioridades como resultado final da convivência social, pois acreditam que de forma democrática conseguem chegar à cidadania garantindo a participação de todos e todas.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos sobre os tipos de cidadania vivenciados na sociedade brasileira, podemos compreender três instâncias sendo elas: democrática, ativa e planetária. Estas baseadas em valores humanistas e inspiradas nos princípios de igualdade, liberdade, equidade e diversidade, oportunizando a concretização da sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2007)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação das atividades aconteceu de maneira participativa registrando e apreciando os resultados obtidos com 40 crianças nessa faixa etária de 9 a 11 anos. Levando em conta que, o ser profissional da educação estimula e promovem momentos que provoquem a emancipação das pessoas, contribuindo no seu processo formativo e conhecedores dos seus direitos. Entretanto não é fácil oportunizar diálogos e debates, leitura, construção democrática, participação cidadã onde nossa maior chave mestra que é a Educação está sendo atacada. E apesar do grande desafio e mesmo com todas as falhas políticas e educacionais a resistência ainda é uma arma para tentar chegar às crianças.

Na construção levou-se em consideração os objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos como oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre a participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos participantes, assim como favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, proporcionando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários.

De acordo com Silva (2010 apud COSTA, 2012) podemos afirmar que “uma educação em direitos humanos imbricada no conceito de cultura democrática, fundamentada nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância em relação às diferenças” (p.43) cabendo um analogia desse conteúdo da escola para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos desenvolver meios socioeducativos de possibilidade aos participantes/usuários de reconhecimento da pluralidade e da alteridade, como qualidade da autonomia e liberdade.

A temática desenvolvida de forma lúdica ajuda a participação na vida pública, no território e a desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno, contribuir para a inserção, reinserção e permanência na construção de uma sociedade melhor justa e inclusiva.

Conforme Winnicott (1995), o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna uma atividade de forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Por meio do lúdico, a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Diante disso, a construção do percurso de inquietações para todos e todas saírem do seu lugar proporcionando uma transformação social em cada ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a relação entre a educação em direitos humanos e a Assistência Social, fortalece parâmetros de atuação no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para que na construção das atividades sejam embasadas nas políticas públicas e formação cidadã, além de propiciar a construção de conhecimentos atualizados das temáticas que tratem dos seus direitos. Compreendemos que o percurso torna as experiências significativas e o trabalho nas atividades no SCFV orienta-se na construção de pensamentos e participação em busca de direitos. Entende-se que essa luta contra o sistema não será vencida com simples reformas educacionais que nada mudam a estrutura preponderante. O trabalho é contínuo para tornar o cidadão emancipado e autônomo.

A pedagogia social que almejamos no SCFV é da libertação, e não da opressão. Não se rompe com essa lógica excludente sem a intervenção efetiva na educação em direitos humanos, principalmente desde o início do processo formal com o público de crianças. Ao mesmo tempo, não se constroi uma cidadania efetiva sem darmos as possibilidades de acessos para a informação, debates e questionamentos, logo deve ser oportunizado ao poder da fala, mesmo quando essa linguagem não é completamente estruturada nos moldes formais.

Com essa experiência desenvolvida se reafirma os valores éticos da solidariedade, da empatia e do humanismo, além de promover ações conscientes advindas de um pensamento crítico-reflexivo que contribuem para transformações sociais e coletivas. A convivência

saudável nesse grupo do SCFV da política pública de assistência social suscita o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários

Assim, enfatizamos a importância de trabalharmos numa política pública de assistência social que seja conectada em rede, destacando a realidade vivida, com respeito às suas biografias com vitórias, dificuldades, anseios, abandonos de sonhos e ressignificações. Essa finalidade pode subsidiar outros saberes e fazeres na gestão pública para desenvolver com mais qualidade o SCFV e garantir espaços de diálogos, construções e resistências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Brasília, DF, 2017.

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

CAMPANA, Fernanda. **Democracia**. Editora Paulus: SP, 2019.

COSTA, Célia Maria. **Gestão escolar: compromisso com a democracia e com os direitos humanos**. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/CeliaCosta.pdf> Acesso em 04 de nov. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed., coleção questões da nossa época, v.23. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. **Cidadania e direitos humanos**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715/731> Acesso em 05 de nov. de 2019.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

ZARO, Jadir.; LEITÃO, Roberta Pereira. Reforma psiquiátrica e política antimanicomial: uma centelha de dignidade no tratamento da saúde mental como corolário do respeito aos direitos humanos. In: GORCZEVSKI, Clovis (org.). **Direitos Humanos e Participação Política**, vol. II. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2011.

DEBATENDO CRENÇAS NORMATIVAS DE GÊNERO COM ADOLESCENTES COMO FORMA DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

Tammy Andrade Motta¹
Rosana Suemi Tokumaru²

RESUMO

A violência de gênero tem causado impactos negativos na educação a nível mundial, e sua prevenção deve incluir a identificação e eliminação das crenças sexistas de adolescentes em contexto escolar. Apesar dos retrocessos observados no contexto nacional como o programa Escola sem Partido, algumas metodologias vêm sendo implementadas na tentativa de atenuar o problema. Nesse recorte apresentamos as principais impressões de uma pesquisa-intervenção elaborada a partir de um modelo europeu, sobretudo no que diz respeito a desconstrução de crenças normativas de gênero. Acreditamos, pois, que oportunizar o diálogo sobre gênero é uma ação política essencial para o desenvolvimento crítico social uma vez que quando não se tem uma direção para a prática pedagógica, apenas se reproduz as ideologias dominantes.

Palavras-chave: violência de gênero, estereótipos de gênero, masculinidades, direitos humanos.

INTRODUÇÃO

Desde 2014 vem tramitando no Brasil o programa “Escola Sem Partido” - PL 7.180/14 (BRASIL, 2014), cujo texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (BRASIL/MEC, 1996) com o objetivo de impedir que temas como gênero e orientação sexual sejam debatidos por professores(as) em ambiente escolar. A proposta inicial, do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), estabelece que a escola deve respeitar as convicções do(a) aluno(a), de seus pais ou responsáveis, conferindo à instituição familiar e/ou religiosa, um caráter de soberania na educação que implica em uma única perspectiva moral e ética de cidadania e sociedade. Tal medida representa um grave retrocesso para a concepção de escola como um espaço democrático de conhecimento e discussão (PAIVA, 2017) com potencial para atenuação de diversos problemas sociais graves, dentre eles a violência de gênero.

¹ Doutoranda e Mestre em Psicologia pela UFES – ES, tammy.psi.am@gmail.com;

² Professora Orientadora: Doutora em Psicologia pela USP – SP, professora do departamento de Psicologia da UFES - ES, suemitokumaru@gmail.com.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos desenvolvido pela UNESCO, a violência de gênero tem causado impactos negativos na educação a nível mundial (UNESCO, 2016). De acordo com este documento, meninas adolescentes são particularmente vulneráveis à violência sexual, ao assédio e à exploração. Considerando que o ambiente escolar é um espaço que potencializa o desenvolvimento e prepara o indivíduo para o convívio em sociedade, sua estrutura pedagógica deve prezar pela promoção da cidadania, igualdade e democracia (FREIRE, 1996).

Em adição, LISBOA (2005) ressalta os prejuízos da não-intervenção específica para o comportamento agressivo, indicando que o *bullying* possui significado sociocultural diferenciado para meninos e meninas, relacionando-o ao estabelecimento dos papéis sociais em contexto escolar. Segundo a autora, são necessários programas que trabalhem a agressividade de crianças e pré-adolescentes a fim de que estes comportamentos sejam direcionados para fins positivos, e que "para isto, são necessárias capacitações a professores e corpo de funcionários da escola sobre as diferentes nuances da agressividade(...)"(p. 96).

Nesse sentido, OVEJERO et al (2013) indicam que existe relação entre o sexismo e a agressão, tendo em vista seu potencial para justificar atitudes discriminatórias. Ao investigarem estudantes adolescentes de escolas secundárias de Castilla-La Mancha (Espanha), os autores observaram diferenças significativas entre os gêneros, sendo que homens obtiveram pontuação geral superior às mulheres na aplicação Inventário de Sexismo Ambivalente. Com isto, destacam que a prevenção da violência de gênero deve incluir a identificação e eliminação das crenças sexistas de adolescentes em contexto escolar.

No tocante ao contexto brasileiro, BONFIM (2015) apresenta revisão de literatura que direciona para a intervenção com o público adolescente, frisando a existência de diferenças entre homens e mulheres na expressão da agressividade nessa fase do desenvolvimento. Segundo a autora, a violência entre meninas ocorre de forma menos direta que entre meninos. Enquanto meninos tendem para a agressão física e verbal, meninas tendem a utilizar estratégias de humilhação pública fundamentadas em estereótipos, geralmente impostos pela mídia e consolidados no ambiente escolar. De maneira complementar, BABIUK, FACHINI e SANTOS (2013) sugerem que o ambiente escolar no Brasil contribui para a consolidação de estereótipos devido a construção sócio-histórica alicerçada sobre bases patriarcais. Assim, conforme FERREIRA e LUZ (2009, apud BABIUK, FACHINI e SANTOS, 2013), "O espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade"(p.37).

Algumas ações têm sido desenvolvidas na tentativa de responder a este problema. A exemplo temos a iniciativa “O Valente não é Violento”³, coordenada pela ONU Mulheres (2013); o guia “Adolescentes, Jovens e Educação em Sexualidade”⁴ do Instituto Promundo (2015); e a cartilha LIVERESPECT⁵, da organização norte-americana *A Call to Men* (2015-2016). Contudo, apesar de ressaltarem a participação dos estereótipos de gênero, do sexismo e dos processos de socialização na produção de violência os materiais trazem propostas para a abordagem do tema a partir de uma perspectiva predominantemente educacional/pedagógica.

Considerando esse cenário, é primordial o investimento nas áreas de prevenção e sensibilização na educação em todas as faixas etárias, a despeito do que propõe o PL 7.180/14. Nessa direção, MAGALHÃES et al (2007; 2017) reafirmam a necessidade de se trabalhar na prevenção primária, levando às escolas temáticas essenciais para o exercício de uma democracia, de modo a que os(as) alunos(as) possam desenvolver uma reflexão crítica da temática, libertando-se dos mitos e estereótipos que os(as) atingem quotidianamente através de intervenções. Ainda segundo os(a) autores(as), a equidade de gênero deve compor o currículo escolar para que a escola seja ambiente propício para promoção de cidadania e das capacidades críticas e reflexivas dos(as) estudantes (MAGALHÃES et al., 2007).

Assim, com o objetivo de contribuir para a formulação de novas práticas para prevenção da violência de gênero na educação e oportunizar a aquisição de conhecimentos sobre outras realidades e modos de vida, sobretudo no tocante à violência de gênero, construiu-se em conjunto com a Dr^a Maria José Magalhães (Universidade do Porto, Portugal), um programa de intervenção baseado no Projeto "*Bystanders Developing Responses against Sexual Violence*" (MAGALHÃES e PONTEDEIRA, 2019). O contato com este projeto se deu com apoio do Programa de Doutorado Sanduíche (Edital CAPES - PDSE nº47/2017), que possibilitou a aplicação do protocolo em uma escola da região do Porto (Portugal) no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019; e a aplicação do método no Brasil, em andamento. Neste recorte serão apresentados alguns dos instrumentos elaborados, bem como uma sucinta análise quanto aos aspectos teóricos dos mesmos e suas contribuições para a defesa da temática dos Direitos Humanos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

³ <http://www.ovalentenaovieolento.org.br>

⁴ <http://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/01/guia-adolescentes-jovens-e-educacao-em-sexualidade.pdf>

⁵ <http://www.liverespect.org>

O presente trabalho é parte da pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Profª Drª Rosana Suemi Tokumaru e Coorientação da Drª Maria José Magalhães (Universidade do Porto, Portugal). Assim, serão apresentadas aqui algumas impressões a respeito da experiência de aplicação de atividades do programa adaptado do *Bystanders* em uma escola de ensino médio da região do Porto (Portugal) e suas possíveis contribuições metodológicas para aplicação no contexto brasileiro a partir da compreensão de Pesquisa-Intervenção como dispositivo de transformação (ROCHA e AGUIAR, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções foram realizadas de acordo com a disponibilidade e respeitando o calendário acadêmico da instituição que acolheu o projeto. Três encontros foram realizados com duas turmas de ensino médio do Agrupamento de Escolas do Cerco, sendo os dois primeiros em salas separadas por gênero, conforme orientação do programa.

Duas das práticas realizadas referiam-se a crenças normativas de gênero. Denominadas “Vinhetas” e “Mais provável”, as atividades tinham por objetivo explorar a compreensão dos(as) alunos(as) a respeito do que consideram um comportamento aceitável e de que forma o diferenciam do assédio; e identificar e debater mitos de estupro, culpabilização da vítima e atitudes homofóbicas. A partir destas foi possível identificar as expectativas dos(as) alunos(as) sobre as pessoas a partir de seu gênero.

O conteúdo trazido foi debatido de maneira extensiva, de forma que os(as) adolescentes pudessem, em primeiro lugar, compreender que as relações sociais são atravessadas por papéis de gênero pré-definidos para que pudessem, então, ponderar sobre a maneira como gostariam de lidar com esta realidade. À medida em que lhes eram apresentadas situações reais e fictícias de assédio sexual, os(as) adolescentes se posicionavam e construía(m), ou não, consenso a partir do debate, sempre respeitando as regras do grupo, definidas no primeiro encontro.

Destaca-se o caráter não-tradicional da pesquisa-intervenção à medida em que ela coloca a possibilidade de transformar a realidade sociopolítica a partir de uma intervenção micropolítica na experiência social (ROCHA e AGUIAR, 2003). Destarte, a mudança é consequência da produção de outra relação entre teoria e prática, sujeito e objeto,

perpassando ao mesmo tempo a identificação com o próprio gênero e categoria social, reafirmando ROCHA e AGUIAR (2003) a partir da recusa da individualização e da psicologização dos conflitos.

Com isso destacou-se a potencialidade do conceito de gênero para a construção de justiça social ao tratar do caráter das diferenças entre homens e mulheres de maneira integral, afastando a perspectiva unicamente biológica do que é considerado masculino e feminino. Nesse sentido, o conteúdo emergido dos encontros com os adolescentes do gênero masculino foi bastante interessante do ponto de vista da interação com as facilitadoras. Observou-se certa resistência por parte dos mesmos nas atividades, talvez pela impossibilidade de se estabelecer a relação de horizontalidade necessária para que pudessem se reconhecer e/ou se identificar o suficiente para imergir no debate.

Esse dado nos faz pensar na importância das relações informais de ensino-aprendizagem de homens para homens, sobretudo na desconstrução da chamada masculinidade tóxica, conceito utilizado para explicar a construção social e a imposição de estereótipos nocivos de masculinidade aos homens. A exemplo disso, houve dificuldade de compreender uma das situações apresentadas na atividade das Vinhetas como uma possibilidade de assédio pelo fato de a vítima em questão ser um homem: *“Luís é constantemente o foco das atenções de um grupo de meninas na escola. Elas mandam beijos e bloqueiam a passagem para que ele tenha que passar entre elas”* (Vinheta nº 5).

A legitimização do recurso à agressividade como mecanismo de educação, comum nos sistemas positivistas de ensino, pode contribuir para a manutenção desses estereótipos nocivos de masculinidade pois concede "certa liberdade e legitimidade àqueles que fazem uso da violência para coibir as condutas 'desviantes', manifestações de inconformismo e desobediência" (QUEIROZ, 2009). É preciso compreender que os processos sociais e históricos fazem parte dessa violência e podem fazer com que ela deixe de ser natural e tolerada e, assim, seja transformada (Wânia Pasinato, USP Mulheres).

No caso do encontro com as adolescentes, a situação que gerou maior dificuldade de consenso foi quanto aos aspectos da hierarquia de gênero nas relações: *“O João é namorado da Marília. Na semana passada o João enviou uma fotografia do seu pênis. Desde então, tem enviado constantemente mensagens à Marília pedindo que ela lhe envie também uma fotografia sexy”* (Vinheta nº 6). Tal situação levantou questionamentos quanto a posição da mulher no relacionamento heterossexual, no sentido de que a permissividade é naturalizada por grande parte das participantes, que compreendiam que Marília, a mulher da situação

mencionada, não deveria enxergar a exigência de João como assédio por estar em um relacionamento com o mesmo. Esse pensamento alicerça a naturalização das formas invisibilizadas de violência contra a mulher, como a violência emocional e psicológica.

Compreendemos que ainda há muito o que se fazer nesse direção, e que o ambiente escolar é propício para isso. Nesse sentido cabe ressaltar que a própria Lei Maria da Penha, reconhecendo a importância do contexto de ensino-aprendizagem, propõe diretrizes para a inclusão do debate no âmbito escolar em seu Art. 8º, mais especificamente os incisos V, VIII e IX (BRASIL, 2006). Também com essa perspectiva podemos mencionar o PL nº. 123/2017, que visa tornar obrigatório o ensino de noções sobre a Lei Maria da Penha nas escolas da rede municipal de maneira transversal ou em projetos diversos. Tais dispositivos podem contribuir oferecendo ferramentas que permitam, por exemplo, que mulheres identifiquem com maior facilidade situações de violência nas relações afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto reforçamos a necessidade de reconhecer os processos educacionais como parte integrante da formação social. Assim, duas questões são colocadas: 1- a necessidade de se assumir que, intencionalmente ou não, a escola já opera discursos de gênero; e 2- à medida em que a instituição se omite do trabalho com o tema ela afirma, indiretamente, que as violências, o preconceito e as desigualdades podem continuar acontecendo.

Entendemos, portanto, que a Escola não pode se abster das discussões de gênero e demais questões relativas aos Direitos Humanos tendo em vista que a tal imparcialidade não é possível. Oportunizar o diálogo sobre gênero é uma ação política essencial para o desenvolvimento crítico social uma vez que quando não se tem uma direção para a prática pedagógica, apenas se reproduz as ideologias dominantes. As Experiências cotidianas e práticas do coletivo sistematizadas, permitem descobertas e considerações teórico-metodológicas;

Para além das condições sócio-antropológicas e históricas e as condições culturais, as condições emocionais e psicológicas são também importantes na medida em que influenciam a construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BABIUK, G. A.; FACHINI, F. G. & SANTOS, G. N. Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento. Trabalho completo publicado em anais. *XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, grupo de trabalho - Violência nas escolas*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

BASÍLIO, A.L. A igualdade de gênero pressupõe uma sociedade justa para meninos e meninas. Centro de Referências em Educação Integral (website). Publicado em 22.12.2016. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/igualdade-de-genero-pessupoe-uma-sociedade-justa-para-meninos-e-meninas/>

BONFIM, T. R. A. B. Violência de gênero no ciclo básico escolar: um problema presente, com consequências constantes. Trabalho completo publicado em anais. *VIII Encontro de pesquisa em Educação e III Congresso Internacional trabalho docente e processos educativos*. Universidade de Uberaba, 2015.

BRASIL. LEI MARIA DA PENHA. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

COIMBRA, C.M.R.; LOBO, L.F. & NASCIMENTO, M.L. Por uma invenção ética para os Direitos Humanos. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol.20, n.2, pp 89-102, 2008.

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

LISBOA, C.S.M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MAGALHÃES, M.J.; CANOTILHO, A.P. & BRASIL, E. (2007). *Gostar de mim, gostar de ti. Aprender a prevenir a violência de gênero*. Porto: Edições Umar.

MAGALHÃES, M.J. & PONTEDEIRA, C. *Relatório Técnico Final Projecto Bystanders*, 2019. 10.13140/RG.2.2.25939.32805.

MAGALHÃES, M.J.; TEIXEIRA, A. M.; DIAS, A. T.; CORDEIRO, J.; SILVA, M. & MENDES, T. *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Edições UMAR, 2017.

MARTINS, M. J. D. Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 23(2), 129-135, 2012.

NASCIMENTO, E. F.; GOMES, R. & REBELLO, L. E. F. S. Violência é coisa de homem? A naturalização da violência nas falas de homens jovens. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4):1151-1157, 2009.

QUEIROZ, R. S. A violência e a agressividade na escola. *Núcleo de Estudos das Diversidades Intolerâncias e Conflitos da FFLCH/USP (Online)*, 2009. Disponível em <http://diversitas.fflch.usp.br/node/2181>.

OVEJERO, A.; YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. & NAVARRO, R. Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductal*, 21(1):157-171, 2013.

PAIVA, T. Especialistas criticam supressão do debate de gênero da Base. Centro de Referências em Educação Integral (website). Publicado em 12.04.2017. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-criticam-supressao-genero-base/>

ROCHA, M.L. & AGUIAR, K.F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73, 2003.

ROCKWELL, E. (1986) Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. Ezpeleta & E. Rockwell (Orgs.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

TEIXEIRA, A. M. P. *Igualdade de gênero e prevenção da violência: uma problemática educacional no desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da educação - FPCEUP. Universidade do Porto, Portugal, 2015. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=733445.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2016*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>

ATO INFRACIONAL E SOCIODUCANDOS: Uma análise da concepção de ressocialização dos atores do sistema no CASE Jaboatão dos Guararapes

Anderson Henrique Monte da Silva¹
Gleidson de Oliveira Souza²
Antônio Celestino da Silva Neto³
Tess Carvalho Mendes⁴

RESUMO

O presente artigo trata-se de um fragmento da pesquisa, oriunda do trabalho de conclusão de curso, apresentando a visão do pedagogo e do agente socioeducativo quanto à ressocialização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em espaços de privação de liberdade. O trabalho desenvolve, dentro de suas possibilidades, ferramentas que contribuem diretamente para a chamada ressocialização, fundamental para os socioeducando presentes na Fundação de Atendimento Socioeducativa (FUNASE) e no CASE (Centro de Atendimento Socioeducativo), em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. A concepção teórica que norteia o trabalho baseia-se nas contribuições de Foucault, que discute a estrutura das instituições de privação de liberdade, e de Souza e Machado, que apresentam um novo sentido sociológico ao termo ressocialização. Optamos por metodologia analítica, associada a visitas e a uma entrevista semiestruturada com uma pedagoga e com os agentes socioeducativos que realizam atividades pedagógicas com os socioeducandos. Enquanto resultados, percebemos que a compreensão da ressocialização tende a permear a prática socioeducativa dos Atores do Sistema, ou seja, dos Agentes Socioeducativos e dos Pedagogos.

Palavras-chave: Socioeducação, Adolescentes, Ressocialização.

¹ Graduado no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos pela UFPE, Docente efetivo pela Prefeitura do Município do Paulista. andersonhenriquemontedasilva@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia Universidade Federal – UFPE, Licenciando em Educação Física pela UFRPE, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE, Professor Colaborador no curso de pedagogia EAD UFRPE. Docente efetivo pela Prefeitura do Município do Paulista. gleidson2013souza@gmail.com;

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora Bolsista da CAPES. tess_carvalho@hotmail.com

⁴ Bacharel em Direito pela Escola Superior de Magistratura Trabalhista (ESMATRA), Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)-. antoniocelestino@live.com;

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o papel do educador vem se diversificando em espaços educativos. Seja em instituições formais de escolarização ou em espaços onde o conhecimento pedagógico traz contribuições, tanto na perspectiva do ensino aprendizagem sistemática⁵, quanto na percepção do desenvolvimento do ser humano. No que diz respeito à educação em espaços de privação de liberdade, os desafios se intensificam, por se tratar de um público que ainda está formando sua identidade enquanto sujeito. Estes jovens infratores são submetidos à suspensão de um direito fundamental para o exercício da cidadania e humanidade, devido seus atos infracionais cometidos, qual seja, o direito expresso de ir e vir.

Dentro deste contexto, as medidas socioeducativas, que deveriam corrigir as práticas marginais cometidas por estes sujeitos em formação, são vistas como brandas por cidadãos comuns, cansados da impunidade vigente no país. Estes contribuem significativamente para empoderar o argumento do cárcere (lógica punitiva) como única resposta para o caos social vigente na sociedade contemporânea. Uma consequência dessa lógica punitiva é o fato de que, atualmente, tramita no senado uma proposta que visa à alteração da maioria penal vigente na Constituição Federal, Art. 228⁶, o Código Penal, Art. 27⁷ e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 104 que asseguram a maioria penal somente aos 18 anos.

O presente trabalho objetiva entender qual a visão dos Agentes Socioeducativos e de uma Pedagoga, que atuam no CASE Jaboatão dos Guararapes, quanto ao processo de ressocialização de adolescentes infratores. Os objetivos específicos desse estudo são: analisar os documentos oficiais que norteiam as instituições de ressocialização dos adolescentes; identificar e caracterizar como acontece o processo de ressocialização dos socioeducandos; identificar qual a concepção de ressocialização que os Agentes Socioeducativos e a Pedagoga têm em relação aos adolescentes e comparar as práticas dos educadores com o disposto estabelecido pelo SINASE e a Lei 8069/90.

METODOLOGIA

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o CASE, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, estado de Pernambuco, em virtude dos resultados verificados por

⁵ Entendemos o ensino aprendizagem sistemática como modelo educacional formal. Onde o indivíduo apreende os conhecimentos escolarização formal.

⁶ Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

⁷ Art. 27 - Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial.

Nolasco (2010), que apontam a correta aplicação da medida socioeducativa de internação nesse local. Ademais, a Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes recebeu destaque midiático em decorrência ao Prêmio Innovare, apontando o trabalho feito pelos profissionais que atuam neste CASE como modelo na ressocialização do adolescente infrator.

Realizamos as seguintes etapas no trabalho de pesquisa: um levantamento bibliográfico dos seguintes documentos: SINASE, Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos, dissertações, teses e sites, e uma entrevista semiestruturada, para identificar qual concepção sobre a temática ressocialização de pedagogos e agentes socioeducativos da FUNASE- CASE Jaboatão dos Guararapes,

Em relação à entrevista semiestruturada, foi possível identificar e caracterizar o processo educacional vivido pelos socioeducandos. As entrevistas foram a base do nosso roteiro de observações junto aos agentes socioeducativos e a pedagoga. Fizemos cinco observações sistemáticas das atividades pedagógicas na instituição em datas alternadas, para compreender qual a visão dos Agentes Socioeducativos e da Pedagoga que atuam no CASE Jaboatão dos Guararapes, quanto ao processo de ressocialização dos adolescentes.

Deste modo, utilizamos esses instrumentos de pesquisa a ser realizada junto aos profissionais que atuam na instituição, observando e destacando quais suas percepções quanto ao processo de ressocialização destes socioeducandos. Em nossa análise usamos o método de Minayo (2004), análise temática, a ser realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

As Medidas Socioeducativas e o Internamento dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei

As medidas socioeducativas começaram a vigorar partir da efetivação do ECA, sendo estas compostas de dois elementos que não podem ser dissociados: A reeducação e a adimplência social do jovem. Para Almeida (2013. p.36), tais medidas previstas aos adolescentes que cometeram atos infracionais está prevista no Art. 112 da Lei 8069/90 são as seguintes: I – advertência; II- obrigação de reparar o dano; III- prestação de serviços comunitários; VI- liberdade assistida; V- inserção em regime de semiliberdade; VI- Internação em estabelecimento educacional; VII- Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

:

A medida de internação consiste, basicamente, em privar a liberdade do socioeducando, com base nos seguintes princípios apontados por Gomes da Costa (1990, p. 72): a brevidade, que limita cronologicamente a pena; a excepcionalidade, que limita logicamente o processo decisório acerca de sua aplicação; e o respeito à condição peculiar do adolescente enquanto pessoa em desenvolvimento, que limita ontologicamente a decisão e a implementação da medida. Sendo esta medida respaldada pela Lei 8069/90.

De acordo com Nolasco (2010), pode-se conceber a internação como medida socioeducativa de privação de liberdade. Logo, deve ser cumprida em estabelecimento que adote regime fechado. Em apenas alguns casos, mediante a autorização da equipe técnica, o adolescente poderá realizar atividades externas. Os adolescentes privados de liberdade já sentenciados, devem ser encaminhados para a unidade de internamento mais próxima à sua família.

A medida de internação deve ser aplicada excepcionalmente, Donizeti (2006) afirma que ela é necessária nos casos em que a natureza da infração e as condições psicossociais do adolescente indicarem que o afastamento do habitual convívio social é essencial para que as medidas terapêuticas e pedagógicas sejam eficazes e, além disso, quando a manutenção do adolescente nesse convívio representar risco para as outras pessoas da comunidade.

Durante o período de internamento decretado pelo juiz, será estipulado um prazo para realização de um relatório da equipe técnica da instituição que vai acompanhar a evolução do socioeducando, sendo o prazo mínimo de cumprimento da medida de seis meses, e o máximo de três anos. Sem excluir a possibilidade de que o adolescente, após o cumprimento do internamento, ingresse em outras medidas (semiliberdade ou liberdade assistida). Assim, a cada seis meses serão enviados relatórios de acompanhamento do adolescente ao Ministério Público.

Salienta-se que a medida socioeducativa de internamento não será aplicada quando houver outra medida mais indicada ao adolescente. Desta forma, de acordo com o SINASE (2010), a estrutura da instituição de internamento deve ser de um espaço integrador, que concentre os adolescentes com autonomia técnica e administrativa, havendo um programa voltado para o seu desenvolvimento, além de um projeto pedagógico específico. Em conformidade com o SINASE e ECA, as unidades de internamento devem ser separadas por idade, complexidade física e gravidade do ato infracional.

Em princípio, de acordo com o CONANDA, em sua resolução de nº 46/96, cada unidade deve receber até quarenta adolescentes nos módulos (estruturas físicas que compõem a unidade). No caso de existir mais de uma unidade de internamento em um mesmo terreno, o

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

atendimento total não deve exceder a noventa adolescentes. A liberdade compulsória será concedida aos 21 anos de idade. O Art. 122 da Lei 8069/90 informa que “a internação deve ser cumprida em instituições exclusivas para adolescentes, obedecendo à separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Sendo obrigadas atividades pedagógicas”.

De acordo com os números apontados pelo SINASE (2010), existem, aproximadamente, 39.578 socioeducandos presentes no sistema socioeducativo. Destes, 70% cumprem medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade assistida, e Prestação de serviços à comunidade). A região sudeste detém o maior número de socioeducando presentes no território brasileiro. Outros dados alarmantes são os fatos de que 96,6% dos socioeducandos são do sexo masculino, 58,7 são afrodescendentes, 58,7% estão fora da escolarização formal antes de cometer. Quanto às instituições de privação de liberdade, permanece registrado um déficit de vagas, enquanto ocorre o fluxo de excedentes nas instituições de semiliberdade. Logo, uma possível solução objetivada seria a utilização desta sobra, ou a viabilização de construções de mais centros de correção pautados na perspectiva da Lei 8069/90 é do próprio SINASE.

Ressocialização: Conceitos Básicos.

Ao pensarmos em Ressocialização devemos ter em mente uma mudança de perspectiva, tendo em vista que seu sujeito deve modificar sua conduta, considerada “inadequada”, buscando se adequar aos padrões apontados pela sociedade como valores corretos. Souza (2006, p.83) nos ajuda a pensar como devem contribuir os saberes para a realização do que chamamos de ressocialização:

As ressocializações ajudaram na nossa humanização ou desumanização. A ressocialização implica a transformação de nossa forma de pensar, de fazer e de nos emocionarmos. As mudanças na forma de pensar, as mudanças nas nossas formas de compreender a nós mesmos, a cultura e as instituições sociais [...]

A ressocialização é o objetivo das instituições de privações de liberdade. Sendo assim, o indivíduo ressocializado está presumidamente passível de reintegração ao meio social. De acordo com o SINASE (2010), 72% das mortes dos jovens são ocasionadas por assassinatos, enquanto os dados apontados pela UNICEF afirmam que apenas 0,013 % são autores de crimes hediondos. Desta forma, RÉDUA e SOUZA (2008) trazem elementos importantes para discutir como ocorre a promoção e recuperação desses indivíduos nestes espaços de privação de liberdade. Questões como: a negligência estatal, o preconceito da sociedade com os socioeducandos, a falta de planejamento governamental etc.:

Ao incluir a escola como parte da reeducação dos menores infratores, o sistema imposto pelas autoridades se abre para questionamentos dos métodos utilizados para inclusão social destes pequenos contraventores. Ao menos tempo apresentam diversos fatores que denotam a fragilidade não só do sistema que o menor está inserido como também na capacidade de análise do problema. RÉDUA e SOUZA (2008, p. 4)

A ressocialização caminha com passos entrelaçados ao trabalho de reestruturação da dimensão psicossocial do indivíduo. Sendo vital para o sucesso da integração dos socioeducandos uma nova abordagem social, que entende este sujeito, recebendo-o de volta, apostando na reintegração livre de possibilidades de recaída. Um conceito importante a ser levantado, é o de que, de acordo com Souza (2006), a ressocialização daria conta de uma dimensão denominada de escolarização social do delinquente, além da reeducação deste sujeito

A expressão ressocialização é frequentemente usada e associada a percepções básicas como: reeducar, retornar à condição de cidadão, ser reintegrado ao âmbito social, etc. Além disso, devemos levar em conta que estes adolescentes que cometeram atos infracionais seguem percepções criadas por subgrupos, que constituem sua própria regra. Ou seja, as instituições de privação de liberdade estão repletas de leis não escritas. Logo, essas inadequações presentes nas instituições de privação de liberdade, somada a diversos fatores como: a inexistência de espaço para realização de atividades pedagógicas e físicas, as péssimas condições de manutenção e limpeza, além de adaptações forjadas em espaços que funcionavam como presídios, problemas de superlotação, a vulnerabilidade, falta de instrução além da impossibilidade de acesso aos bens de consumo, prejudicam a tarefa pedagógica do educador.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Caracterização do Campo de Pesquisa: CASE Jaboatão

A unidade Jaboatão dos Guararapes do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) surgiu em 27 de janeiro do ano de 2007, por conta da crescente demanda por mais espaços de privação de liberdade na grande região metropolitana do estado de Pernambuco. O CASE Jaboatão fica localizado no bairro de vista alegre. Quando a instituição entrou na comunidade, houve bastante resistência à sua chegada. Seu modelo foi elaborado para uma capacidade de atendimento a trinta e seis adolescente do sexo masculino, entre 12 e 15 anos de idade.

Após ser decretada a medida socioeducativa de internamento, o primeiro passo do procedimento é efetuado no setor de recepção, onde o socioeducando tem os primeiros

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

contatos com a instituição. Em seguida, o acolhimento é realizado pela coordenação geral. Neste procedimento, o adolescente recebe as instruções quanto à rotina da casa e as regras de convivência da instituição.

O socioeducando passará por um levantamento feito pela Pedagoga da instituição, com o objetivo de identificar suas carências educacionais, além de buscar documentações referentes a seus últimos vínculos com a escolarização formal. Essas informações contribuem significativamente para inserção do adolescente em atividades que melhor atendam suas peculiaridades. Durante a medida, o adolescente recebe o acompanhamento jurídico, psicológico, além do serviço social, acompanhamento médico e psiquiátrico, conhecimento e atividades culturais.

A seguir, o recém-chegado adolescente é levado a conhecer as dependências da instituição onde será abrigado, os chamados espaços de convivência. Estes espaços são divididos em casas, que acompanham o período da medida do socioeducando: Diagnóstico; Acolher; Compartilhar; Convivência; Projeto de vida; Novo Rumo é Pé na estrada. O CASE Jaboatão ainda conta com parcerias com os programas do governo federal como o Segundo Tempo, além do Teleport (este vinculado à atividade de robótica). A escola da unidade é um anexo da instituição presente na comunidade, intitulada escola Frei Jaboatão.

Processos Educativos e Entendimento do Cumprimento do Papel Social do CASE

O entendimento de que a educação fornece subsídios para ressocializar os socioeducandos é algo significativo no imaginário dos sujeitos da pesquisa. Tanto que, em muitas falas, fica clara a necessidade de apropriação devida dos processos educativos, que envolvem tanto a escolaridade formal quanto as atividades paralelas ligadas às oficinas de contra turno. Sendo assim: Souza (2006, p. 83) nos auxilia a pensar qual a contribuição dos processos educativos para o objetivo final da instituição, que seria a ressocialização do adolescente:

Os saberes construindo nos processos educativos (escolares ou não) podem contribuir de maneira significativa para ressocialização de adolescentes, jovens crianças e adultos que participem de organizações sociais ou que iniciem sua escolarização ou retomem.

O olhar pedagógico deve estar presente na realização das atividades conforme *P0* destaca os desafios de atuar nestes espaços e a importância da compreensão dos processos educativos:

É um desafio, não pela própria educação em si. Nem pelo planejamento, porque existe uma proposta pedagógica, as teorias e a aplicabilidade delas. É um desafio porque nos trabalhamos com o PIA (Plano individual de Atendimento) só que, por mais que o agente tenha que trabalhar o individual no contexto da educação, não

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

existe educação formal individual. Então, se dá na coletividade. Então, a questão da carga horária, de novamente você tornar o habito, não é reinserir, é inserir. Então, é uma conquista, aos poucos. Devagar, eu acho que a palavra certa seria um processo.

Já *AI*, entende esse processo como: “A educação neste espaço funciona integrada, sendo assim, é possível, de fato, contribuir com os adolescentes. As aulas têm que romper com o tradicional, se não eles não respondem às atividades. O individuo que trabalha com educação nestes espaços tem que muita paixão”. Essa compreensão de rompimento com as práticas convencionais contribui significativamente para se desenvolver um trabalho mais próximo do objetivo de ressocializar com os socioeducandos. Muitos adolescentes que integram o quadro do CASE chegam analfabetos, uma parcela significativa destes nunca frequentou, sequer, uma escola. Esse olhar integrador, diverge bastante quando se questiona quanto ao cumprimento ou não do papel social da instituição, como afirma *AI*: “A prática da FUNASE em geral não ressocializa. Isso é no geral, no amplo, este CASE é uma exceção. Não se ressocializa quem nunca teve amparo social”.

Percepção do que viria a ser Ressocialização e problemas que interferem nela

Existem diversos conceitos quanto ao que viria a ser ressocialização. Ressocializar seria fazer o socioeducando acometido pelo ato infracional modificar sua ação. Deste modo, o foco deve deixar de ser a prática do castigar meramente pelo prazer, como aponta FOUCALT (2011): pela sede de vingança e o “cruel prazer de punir”. Deve-se pensar que o adolescente será um dia reintegrado à sociedade, assim como *AII* aponta em sua fala: “A sociedade espera que eles fiquem eternamente aqui, os veem como problema, não como indivíduos de direitos”. Desta forma, a sociedade se vê longe do “problema” adolescente infrator momentaneamente, mesmo sabendo que um grande quantitativo dos atos infracionais cometidos pelos socioeducando estão ligados às questões sociais.

Em relação ao conceito do que viria a ressocialização, *AI* coloca que: “Ressocialização é trabalhar o individuo, trazendo o olhar dele para um mundo com mais amor e dignidade humana e esperança. Sendo necessário subsidiar um futuro, criar alternativas, chances, qualificar os meninos”. A ressocialização ligada à mudança de concepção também está presente no discurso de *AIII*: “Ressocialização é conseguir fazer com que o menino mude de concepção de vida, aquela forma de olhar a vida quando eles entram aqui, essa ressocialização que a gente contenta é fazer com eles saiam daqui diferentes”.

Todavia, existem, dentro do mesmo espaço, percepções que entendem o socioeducando como uma pessoa não socializada ainda, como destacado por *AII*: “Primeiro, me diga uma

coisa: como socializar alguém que nunca foi social? Então, quando a gente fala da ressocialização a gente fala de indivíduos que eram sociais, pertenciam a uma sociedade, perderam essa identidade”. Em consonância com AII, P0 aponta que: “Eu vejo como socializar, muito mais como socialização do que ressocialização. O maior choque é esse, ressocializar vem de algo que já foi socialização anteriormente. É um processo educativo falando de uma forma geral ampla mesmo”.

Obviamente, a percepção apresentada da ressocialização ligada à educação, depende da tomada de consciência do adolescente privado de liberdade em relação ao suplício da pena (FOUCAULT, 2011), além do comprometimento tanto dos Agentes Socioeducativos quanto da Pedagoga com a tarefa pedagógica. Logo P0 afirma que:

Eu vejo a ressocialização neste sentido, além de se tornar um cidadão, uma pessoa, um reconhecimento. Sabemos que infelizmente, o adolescente volta pro mesmo lugar da onde era, que gera outra demanda. Acompanhamento após o efeito do cumprimento da medida. Também é necessário um trabalho feito com seriedade e continuidade com eles. Se você dizer a eles que vai fazer uma atividade, tem fazê-la, despertando neles o olhar crítico. Logo essa atividade tem que ser um desafio para ele.

Objetivamente existem problemáticas que interferem diretamente na tarefa de ressocialização da instituição. Nesse sentido, a questão do quantitativo de socioeducando é apontado por P0 como grande dificuldade: “Não consigo trabalhar com o quantitativo alto de adolescentes, não tenho tempo. Por conta da quantidade exacerbada de adolescentes. Outra dificuldade seria o desdenho do adolescente pelas atividades”. Como foi apontando, a superlotação da instituição vem se tornando um grande desafio para P0, além das questões burocráticas que tomam bastante tempo (como o preenchimento do PIA e dos relatórios de acompanhamento).

Já em relação aos Agentes Socioeducativos, as dificuldades são mais particulares, voltadas às suas atividades. Como por exemplo, a falta de material para realização das oficinas, o pouco contato com a proposta pedagógica do CASE, e, inclusive, o não acompanhamento após o fim do cumprimento da medida são colocados pelos ASES enquanto dificuldades que prejudicam a ressocialização do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As medidas socioeducativas precisam ser compreendidas como elementos que buscam tanto disciplinar o adolescente, quanto atuar pedagogicamente para modificar condutas, ampliar conhecimentos, ou mesmo possibilitar que o infrator compreenda as regras que transgrediu com sua ação conflituosa. A princípio, nossa proposta com este trabalho, seria

compreender as percepções dos Agentes socioeducativo e da Pedagoga quanto ao processo de ressocialização que ocorre no CASE Jaboaão dos Guararapes. Nossa intenção era de fato compreender como atua o educador nos espaços de privação de liberdade, especificamente no CASE Jaboaão, tendo em vista o grande desafio que se apresenta, que seria: lidar com indivíduos que foram acometidos por atos que infligem convenções sociais. Em relação ao levantamento bibliográfico proposto pelo escrito, fica claro que a resolução da problemática nunca foi objetivada pelo Estado. Sendo este corresponsável direto pela ação delituosa desses adolescentes que, antes de tudo, foram privados de serviços que possibilitariam melhores condições de vida como: educação, saúde, cultura e etc.

As sucessivas tentativas que confabularam com a criação de leis após leis, resultaram em tentativas desconexas de mudar a realidade destes indivíduos, levando em conta apenas a lógica meramente punitiva, aplicada aos estratos menos favorecidos da sociedade. Sendo assim, o viés social do delito não é debatido, o que ocorre, na verdade, é um paliativo/remendo para ocultar a realidade destes jovens.

Deveríamos combater a sensação de injustiça propiciada pelo Estado com suas ações que indicam negligência enquanto poder público. A sociedade deveria assumir a responsabilidade da tarefa de fiscalizar a qualidade das unidades responsáveis por ressocializar os socioeducandos. Quanto a essas unidades, a maioria não segue à risca os padrões apresentados pelo SINASE nem pelo ECA. Falta tudo: desde uma boa estrutura, uma formação abrangente para debater os problemas que levam os socioeducando a cometer atos inflacionais, até profissionais mais qualificados.

Em relação ao CASE, este problema não ocorre. Foi possível observar no CASE Jaboaão uma equipe que atua de forma a dialogar com as bases primordiais, as legislações que regem as instituições de privação de liberdade: ECA e principalmente o SINASE. Surgiram questionamentos paralelos como, por exemplo, o quanto os Agentes Socioeducativos, que em tese deveriam apreender uma formação para atuação com ações pedagógicas, pode contribuir com uma ação eficaz se estes não entendem o quão de sua atividade?

Quanto ao trabalho da equipe, este fica comprometido com os cortes orçamentais, e, especialmente, com a superlotação de adolescentes. Elemento que dificulta substancialmente o trabalho da já sobrecarregada pedagoga da instituição que, além de estar sempre presa às atribuições burocráticas do cargo, tem que improvisar para auxiliar os agentes no planejamento pedagógico, além de acompanhar de perto o progresso das medidas dos noventa adolescente, quando deveria ter auxílio de pelo menos mais pedagogo no ato do acompanhamento da medida proposto pela divisão das equipes de trabalho.

A ressocialização pretendida pelo grupo que atua exaustivamente no CASE dialoga com uma fórmula baseada no enquadramento do adolescente aos padrões sociais. A educação neste espaço serve como fio condutor de resignação para o socioeducando. Em sua grande maioria, os entrevistados apresentaram um olhar que aponta a ressocialização como a não transgressão de normas, quando, na verdade, essa é apenas uma das facetas que podem ser objetivadas com o trabalho pedagógico pensado para a educação em espaço de privação de liberdade.

O desafio é pensar que os socioeducandos precisam de ferramentas obtidas pelo viés educacional. Pensar numa integralidade onde o educando, que transgrediu convenções, em sala de aula torna-se apenas mais um estudante que necessita de práticas pedagógicas que possibilitem ações conscientes. Pensar numa educação que rompa barreiras, que acabe com a sensação de injustiçado do infrator, que socialize não apenas na perspectiva do não cometimento do delito pelo indivíduo, mas, numa perspectiva propositiva onde este adolescente se entenda capaz de compreender as regras dos jogos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suenya Talita. **DELINQUÊNCIA JUVENIL E CONTROLE SOCIAL: A construção da identidade infratora e a dinâmica disciplinar do Estado**. 2013. 203 f. Tese. (Doutorada pelo Programa de Pós-Graduação em Direito)- Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Pernambuco. 2013.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm>. Acesso em 02/04/2019.

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).

DONIZETI, Liberati Wilson. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da punição**. 36. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____, **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19ª edição. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FUNASE, 2015. Disponível em: <<http://www.funase.pe.gov.br>>. Acesso em 03/04/2015.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Brasil-Criança-Urgente A Lei**. São Paulo, Columbus/IBPS, 1990.

Instituto Innovare, 2015. Disponível em: <<http://www.premioinnovare.com.br/praticas/case-jaboatao-o-modelo-brasileiro-de-ressocializacao-de-menores-atraves-de-um-trabalho-de-excelencia-com-base-na-educacao-20140529091239418798>>, Acesso em: 07/07/2015.

JCONILE. Recife. Diário. Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/regional/noticia/2015/05/27/internos-de-unidade-da-funase-de-caruaru-fazem-rebeliao-183215.php>>. Acesso em: 03/06/2015.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Holanda Lobo Andrade (coord.). **Curso de direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 3.ed. Rio de Janeiro: IBIDIFAM, 2008.

MENGA LÚDKE e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo. Ed. EPU, 1988.

NOLASCO, Anabel Guedes Pessoa. **ADOLESCENTE EM CÁRCERES CONTEMPORÂNEOS INVISÍVEIS, QUEM SE INTERESSA? Um estudo da Funase-unidade Jaboatão dos Guararapes**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste)- Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, 2015. Disponível em: <<http://www.jaboatao.pe.gov.br/jaboatao/secretarias/secretaria-municipal-de-desenvolvimento-e-mobilizacao-social/2015/06/03/NWS,418927,52,552,JABOATAO,2132-JOVEM-REEDUCANDO-CASE-JABOATAO-VIRA-EXEMPLO.aspx>>. Acesso em: 07/07/2015.

SINASE, Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-1>>. Acesso em 03/04/2019.

SOUZA, Francisco João de. **E a filosofia da educação: que?? A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico**. Ed. Bagaço. 2006

RÉDUA, W, A e SOUZA, W, W. **OS MENORES INFRATORES NA PENUMBRA DOS DISCURSOS POLITICOS: Análise das políticas de inclusão social e educacional do CARESAMI em Uberlândia (MG)**. 2008.

A IDENTIDADE NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Kellison Lima Cavalcante ¹

RESUMO

A construção identitária no espaço escolar é desenvolvida pelas relações entre todos os indivíduos que fazem parte do ambiente, constituindo um processo coletivo. Assim, a construção da identidade negra dos estudantes reflete diferentes relações sociais encontradas no espaço escolar, percorrendo conflitos, reconhecimentos, ações e participações dos estudantes no debate e discussão. O problema surge a partir das descobertas e conflitos vivenciados por jovens adolescentes no espaço escolar, onde eles constroem suas identidades e são constantemente colocados a prova dos limites da diferenciação da sociedade em que vivemos. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo proporcionar a discussão sobre a construção da identidade negra no espaço escolar, a partir de uma abordagem descritiva no sentido do liame entre a relação da identidade e as relações sociais estabelecidas no espaço escolar. A pesquisa foi desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica e estudos exploratórios em busca de ampliar e fundamentar a análise do tema em discussão. Dessa forma, o espaço escolar, através de práticas socializadoras tem a capacidade de engajar os jovens no debate e reflexão crítica para um processo de reconhecimento de sua identidade racial.

Palavras-chave: Identidade Negra, Afrodescendência, Espaço Escolar.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização europeu de nossa sociedade e todo o processo histórico de reconhecimento da contribuição do negro permeia acontecimentos de intolerância e racismo, resultando em matrizes de segregação e difusão do racismo, do preconceito e da diferenciação pela cor da pele. De fato, historicamente, não é possível negar toda a ignorância e negação da valorização da condição do negro na formação de nossa sociedade. No entanto, é possível mostrar perspectivas, ampliar discussões e resgatar o processo de contribuição do negro na formação de nossa identidade, trazendo suas riquezas culturais, de luta e sobrevivência.

Nesse sentido, o espaço escolar consiste no lugar de socialização, discussão e esclarecimentos no processo de construção das identidades dos jovens estudantes. Sendo essa construção envolvida em todo o processo educativo, podendo ocorrer manifestações de conflito, como o racismo, a segregação dos jovens e conseqüentemente as negações de identidades.

¹ Licenciado em Filosofia (UFPI), Especialista em Ensino de Sociologia no Ensino Médio (UFBA), Mestre em Tecnologia Ambiental (ITEP/OS), kellisoncavalcante@hotmail.com.

De acordo com Guirado (1998), o espaço escolar consiste em um ambiente rico para aprendizagens e converte-se em espaço de conflitos e exclusões que são naturalizadas em seu cotidiano pelas práticas sociais. Assim, os estereótipos ou até mesmo representações da identidade negra podem influenciar no desenvolvimento pessoal, social e educacional dos jovens.

No entanto, a construção identitária do negro não é uma ação individual, e sim um processo coletivo. Dessa forma, esse processo de construção identitária no espaço escolar é desenvolvido pelas relações entre alunos, alunos e professores, e todas as interações sociais que contribuem para a formação social dos estudantes na comunidade escolar. Conforme Mizael e Gonçalves (2015), pensar a construção da identidade dos sujeitos é algo bastante complexo, pois os seres humanos são submetidos a constantes interações sociais, que os formam no que diz respeito a sentimentos, ações, ideologias, pensamentos etc. Assim, essas experiências da realidade da forma coletiva e individual permitem a compreensão de comportamentos nos vários espaços sociais.

Assim, a construção da identidade negra dos estudantes reflete diferentes relações sociais encontradas no espaço escolar. Torna-se fundamental e necessário o conhecimento do processo de construção dessa identidade, resultado das relações sociais e levadas para o espaço escolar, que possam ser trabalhadas a diversidade cultural, étnica e social da nossa sociedade.

O problema surge a partir das descobertas e conflitos vivenciados por jovens adolescentes no espaço escolar de ensino médio, onde eles constroem suas identidades e são constantemente colocados a prova dos limites da diferenciação da sociedade em que vivemos, sejam no cotidiano escolar, familiar e social. Dessa forma, essa identidade precisa ser compreendida e significada em relação ao que eles vivenciam no cotidiano escolar. Diante do multiculturalismo, surgem os questionamentos de como os jovens discentes constroem suas identidades negras nos espaços escolares? Como a educação contribui para reconhecimento da cultura e valores negros na sociedade atual?

A razão para o desenvolvimento desse trabalho é discutir como ocorre o processo de construção da identidade negra dos estudantes no espaço escolar. Onde é possível observar as manifestações e ações em busca de uma identidade e de afirmação na sociedade. Bem como as interferências e contribuições das relações sociais que ocorrem no espaço escolar no processo de identidade dos jovens, o que de fato o espaço escolar propicia para fomentar ações e práticas pedagógicas para a construção da identidade negra.

METODOLOGIA

Consistiu em uma pesquisa básica com uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, realizando uma análise e discussão teórica sobre a construção social da identidade negra no espaço escolar através da pesquisa bibliográfica como procedimento técnico. Gil (2008) ressalta que a pesquisa bibliográfica parte dos estudos exploratórios em busca ampliar e fundamentar a análise do tema em discussão, com a realização de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdos. Dessa forma, as fontes secundárias foram obtidas através de consultas buscas no Portal Periódicos Capes e na base de dados do SciELO, baseando-se nas ideias e concepções de pesquisadores como: Abreu (2012), Lotierzo e Schwarcz (2013), Martins e Silva (2018), Munanga (2008), Severino (2010), Trotta (2012).

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Foulcault (1999) o Estado tem a escola como um instrumento de controle social e um dos aparelhos ideológicos do mesmo Estado. Assim, a escola e o seu espaço escolar, de convívio e de diferentes relações sociais, constituem papel importante na construção identitária dos discentes.

Oliveira (2016) observa que no espaço escolar ocorrem diferentes relações sociais e que estas refletem a diversidade cultural da sociedade brasileira. Dessa forma, o espaço escolar torna-se primordial para a preparação dos discentes para o reconhecimento dos valores, costumes e contribuições da cultura negra na formação da sociedade brasileira em um constante processo de construção da identidade negra. Ainda de acordo com Oliveira (2016) através de uma boa educação é possível quebrar o preconceito racial contra os negros e deixá-los ser eles mesmos, expondo suas culturas, religiões, usando de seus direitos como todo cidadão brasileiro, onde estiver, pois são livres, não importando a cor da pele.

Nesse sentido, Fazzi (2006) ressalta que:

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. Observou-se, então, uma espécie de jogo da classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/negro. Esse jogo se intensifica devido ao reconhecimento da existência de um sistema categorial múltiplo no Brasil.

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos (p. 218).

Assim, surge a necessidade da discussão e compreensão da temática, como forma de contribuir para o processo de escolarização dos jovens. Torna-se relevante o processo de socialização e de inserção de todos os envolvidos no ambiente escolar, com a finalidade de aproximar e abranger uma discussão integradora.

As constantes interações e modificações das relações sociais no mundo contemporâneo tornam o processo de construção da identidade negra como um complexo de ações, pensamentos e ideologias necessários para o desenvolvimento social dos discentes. Dessa forma, esse processo de identidade evidencia a importância do estudo no espaço escolar. De acordo com Souza e Gomes (2017) a questão da identidade negra do adolescente no contexto escolar é algo que chama a atenção e que merece ser estudado, tendo em vista a importância disso na formação deste indivíduo para que seja sujeito e protagonista de sua própria história.

Nesse sentido, a escola torna-se um ambiente propício para o debate e discussão, possibilitando o reconhecimento da identidade negra. Assim, Bastos (2015) ressalta que:

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas (p. 616).

O espaço escolar, a partir de suas práticas socializadoras, tem a capacidade de incluir e excluir o jovem negro na sociedade atual. Para isso, o espaço escolar tem grande relevância na construção de embates e no reconhecimento da cultura negra em suas diferenças. Assim, o estudante negro passa e vivencia vários momentos importantes no espaço escolar, onde é possível destacar importantes experiências na definição de sua identidade.

Dessa forma, segundo Souza e Gomes (2017), pode-se dizer que a escola exemplifica a construção dinâmica da identidade, já que possui padrões de identificação e de atuação entre os indivíduos, mas também deve levar em conta algumas particularidades deles. Como Souza

(1991) afirma que a formação da identidade do sujeito negro é resultante de sua vida pessoal, da sua história psicossocial, bem como do contexto histórico que vivenciou.

Nesse aspecto, Severino (2010) destaca que:

A escola tem como função oportunizar à criança a expansão de suas experiências, proporcionando ao aluno aprofundar o seu processo de aquisição de conhecimentos, não esquecendo, do respeito às questões culturais que cada um traz, a partir da qual se constrói a identidade dos alunos, tendo a atenção necessária no resgate de suas origens e história, respeitando os direitos humanos, e promovendo a convivência com o diferente (p. 20).

A construção da identidade negra precisa ser discutida, valorizada e reconhecida no espaço escolar. Pois todo o processo da identidade negra confronta com a realidade da nossa sociedade, enfrentando o racismo e o preconceito. Assim, de acordo com Carvalho (2012) a instituição escolar é um espaço social no qual os adolescentes compartilham significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes nas sociedades.

Conforme Pinto e Ferreira (2014) ao estudarmos o processo de construção da identidade da pessoa negra, é muito comum as pessoas categorizarem os indivíduos quanto às suas características raciais de maneira reducionista, baseando-se exclusivamente na cor da pele – classificando-os em negros ou brancos. No entanto, o que torna importante é o conhecimento do processo de como a pessoa negra se constitui no mundo, o processo de construção de sua imagem, cultura e suas formas de existir.

Nesse contexto, no Brasil, de acordo com Munanga (1999), a mestiçagem é a expressão mais popularmente utilizada para demonstrar e explicar o processo de construção de uma identidade negra, em seus aspectos raciais e culturais. Diante disso, Munanga (1999) afirma que:

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é —um e outrol, —o mesmo e o diferente!, —nem um nem outrol, —ser e não ser!, —pertencer e não pertencer!l. Essa indefinição social – evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid –, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra (MUNANGA, 1999,p. 126).

O conhecimento da discussão da mestiçagem tem como objetivo mediar a relação das evidências da realidade multiétnica do povo brasileiro, colaborando para o processo de valorização, reconhecimento e construção da identidade dos estudantes. Assim, de acordo

com Munanga (2008) a nossa percepção de diferença situa-se no campo visual e ressalta a importância do hábito de pensar nossas identidades.

Nessa discussão da mestiçagem no espaço escolar ressalta-se a relação da teoria do “embranquecimento” no Brasil através da pintura “A Redenção de Cam” do pintor espanhol e radicado brasileiro, Modesto Brocos, de 1985, atualmente pertencente ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. A pintura retrata a cena de quatro pessoas em frente a uma casa humilde, sendo uma senhora negra fazendo gesto de agradecimento às suas divindades, ao lado da sua filha parda, que segura seu neto branco no colo e o seu genro branco ao lado. O título da obra faz uma referência a Cam do livro do Gênesis da Bíblia, filho de Noé, cuja maldição feita pelo pai condenou os descendentes à cor negra e à escravidão, segundo as teorias racistas.

Para Lotierzo e Schwarcz (2013):

“A imagem é um retrato de família marcado pelas distintas gradações de cor na pele das personagens - do marrom escuro ("negro") da avó, ao "branco" do neto e de seu pai, passando pela mãe, morena, cuja tez adquire na tela um tom dourado. Em consonância, o grande interesse despertado pela pintura, que recebeu a medalha de ouro naquela Exposição Geral de Belas Artes, parece atado ao tema das uniões interraciais no Brasil e, em especial, à sua transformação em emblema dos debates sobre o futuro de um país marcado pela forte presença de uma população que não se define nem como negra, nem como branca, e pelos impasses que a chamada mestiçagem trazia para uma nação que se pretendia, no futuro, branca, num momento de auge do pensamento racista na esfera pública” (p. 1).

A partir de uma observação da pintura desenvolvem-se discussões como: Qual a relação da pintura com o conceito de miscigenação e da pluralidade étnica na atualidade? Como pode ser discutida a identidade negra na atualidade? Como podemos relacionar os temas atuais do racismo e do preconceito a partir das observações feitas da pintura e do seu contexto? Que outros questionamentos podem ser discutidos? Porém, para responder esses questionamentos, Trotta e Santos (2012) ressaltam que a própria identidade nacional está atravessada pela conflituosa negociação do papel da população negra na sociedade, balizada pela escravidão e pelo racismo.

Nesse sentido, a socialização no espaço escolar colabora no processo identitário, como afirma Pereira (1987):

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está indissolivelmente ligada ao processo de socialização *tout-court*. Daí pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *locus* espacial, temporal e sociocultural, ou,

numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade (p. 10).

Dessa forma, a discussão da identidade negra torna-se um processo complexo diante das possibilidades do processo de construção, bem como de desconstrução. Pois se torna abrangente desde a sua territorialização, defora espacial, temporal e cultural. Assim, a discussão da identidade negra evidencia a sua característica holística.

De acordo com Martins e Silva (2018) a escola é o espaço onde não só aprendemos conteúdos e saberes escolares, mas também valores, hábitos, ética, bem como preconceitos raciais, de gênero, de classe, e formamos nossa identidade. Por isso a importância do ambiente escolar na formação dos jovens educandos, bem como a inclusão da discussão no currículo, com a finalidade de trazer os alunos à reflexão, ao entendimento e ao combate ao preconceito e discriminação. Assim, para Severino (2010) a escola tem como função criar oportunidades para que os alunos expressem suas experiências, propiciando o a discussão do seu processo de obtenção de conhecimentos, respeitando às questões culturais que cada um traz, a partir da qual se constrói a sua identidade, resgatando suas origens e histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar possibilita o desenvolvimento dos principais elementos de construção e pertencimento da identidade negra, como um currículo que agregue a valorização da afrodescendência e indígena, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O espaço escolar, através de práticas socializadoras tem a capacidade de engajar os jovens no debate e reflexão crítica para um processo de reconhecimento de uma identidade considerada às margens das oportunidades de um jovem não negro, que precisa de políticas públicas para o acesso as vagas em universidades e instituições públicas. Dessa forma, através de práticas interdisciplinares, com o uso do debate da Ciência, das Inovações, da Literatura, da Música, do Cinema e das demais áreas, o espaço escolar pode contribuir no processo de construção identitária dos jovens estudantes.

Portanto, a construção da identidade racial dos discentes tornar-se-á fundamentalmente a partir das suas interações e relações sociais no ambiente em que vive e na sociedade que faz parte. Assim, a importância do espaço escolar na construção da identidade negra permeia como esse discente se autoreconhece como integrante dessa relação, como se constituem suas dinâmicas de pertencimento ao grupo, de disseminação de sua cultura e como se estabelece a

relação consigo mesmo. Dessa forma, essa construção identitária está em constante transformação e reconstrução.

Nesse sentido, o espaço escolar consiste no lugar de socialização, discussão e esclarecimentos no processo de construção das identidades dos jovens estudantes. Sendo essa construção envolvida em todo o processo educativo, podendo ocorrer manifestações de conflito, como o racismo, a segregação dos jovens e conseqüentemente as negações de identidades. Assim, os estereótipos ou até mesmo representações da identidade negra podem influenciar no desenvolvimento pessoal, social e educacional dos jovens.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Diversidade cultura, reparação e direitos. In: DANTAS; C. V.; MATTOS, H.; ABREU. M. (Orgs.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. cap. 10, p. 107-112.

BASTOS, P. C. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n.1, p.209-227, jan./jun.2012.

CUNHA, J. A. **Iniciação à investigação filosófica: um convite ao filosofar**. 2. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. 456 p.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOULCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIRADO, M. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

LOTIERZO, T. H. P.; SCHWARCZ, L. K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. **Data de mise em ligne**, Samedi, n. 5, v. 28, p. 1-26, setembro, 2013.

MARTINS, K. F.; SILVA, C. S. O processo de (des)construção da identidade negra na escola: o olhar de professores e alunos em uma escola do município de Quixadá-CE. **Revista da ABPN**, v. 10, ed. especial, p. 215-237, maio, 2018.

MIZAEEL, N. C. O.; GONÇALVES, L. R. D. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflections** - Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2015.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999. 152 p.

OLIVEIRA, M. J. C. **Construção da identidade do aluno negro no âmbito escolar**. 2016. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental; VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”. Disponível em: <revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/download/850/447>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PEREIRA, J. B. B. A criança negra: identidade étnica e socialização. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa (USP)**, n. 63, novembro de 1987.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 2, p. 257-266, jul./dez., 2014.

SEVERINO, R. A. **A formação da identidade da criança negra no contexto escolar**. 2010. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SOUZA, A. K.; GOMES, C. O. B. A construção positiva e negativa da identidade da criança e do adolescente afrodescendente no contexto escolar. **Revista Brasileira de Psicologia**, n. 2, n. especial, p. 73-84, 2017.

SOUZA, I. S. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política**. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humanos, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.

TROTTA, F. C.; SANTOS, K. J. F. P. Respeitem meus cabelos, brancos: música, política e identidade negra. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 225-248, jan./abr., 2012.

A INSERÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CARIRI PARAIBANO

Maria Beatriz Bezerra de Brito¹
Melânia Nóbrega Pereira de Farias²

RESUMO

Neste artigo temos por objetivo analisar a presença ou ausência curricular da Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura das universidades públicas do Cariri paraibano. Observaremos se os Projetos Político Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura em Letras Português, Letras Espanhol, Matemática (da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Monteiro) e em Ciências Sociais e Educação do Campo (da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Sumé), apresentam em suas composições a disciplina Educação em Direitos Humanos, seja como obrigatória ou eletiva, tendo em vista as discussões sobre educação em direitos humanos presentes nos documentos e tratados internacionais e nacionais. A partir desses documentos e das análises dos PPCs, refletiremos sobre a educação e as formações dos professores efetivadas em tais instituições, haja visto que temos recomendações das entidades ligadas aos Direitos Humanos no sentido de que o ensino superior deve abarcar curricularmente disciplinas voltadas para a educação em direitos humanos, como também possibilitar formações continuadas para professores nesta área do conhecimento. Além disso, pautamo-nos também pelo que está ditado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no que tange ao Ensino Superior e sua base curricular. Sendo assim, o presente trabalho caracteriza-se metodologicamente por ser uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa, como também bibliográfica (citar os autores mais fundamentais para a construção teórica do trabalho). A partir desta fundamentação teórico-metodológica pudemos perceber que mesmo que o PNEDH preconize que os cursos superiores, especialmente as licenciaturas, devam incluir em seu currículo a disciplina Educação em Direitos Humanos, alguns cursos analisados ainda não a têm em sua grade curricular, gerando uma discordância entre teoria/prática.

Palavras-chave: Licenciaturas. Currículo. Educação em Direitos Humanos. Formação Docente. Cariri Paraibano.

INTRODUÇÃO

Para falarmos em Direitos humanos temos como base vários fragmentos de declarações e diversos textos que representam momentos de lutas travadas pelo o povo contra a opressão, exploração, preconceito e violência. Segundo Dornelles (2015) quando se fala em direitos para o homem, se tem vários termos para nomear o assunto, para alguns se refere ao direito inerente à vida, à segurança individual, aos bens que preservam a humanidade, já para

¹ Licencianda do curso de Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Centro de Ciências Humanas e Exatas – Campus VI; Bolsista do Programa Residência Pedagógica. Email: beatrizbrito_mb@hotmail.com

² Professora e orientadora 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. Email: mnpfarias@yhaoo.com.br

outros vai ser a expressão de valores superiores que personificam os homens. Outros vão tratar que é um produto da competência legislativa do Estado. Uns compreendem que é um direito inerente à natureza humana ou de ser a expressão de uma conquista social, através de um processo de luta política.

Contudo, é importante saber e entender que os direitos humanos, antes de tudo apresentam um evidente conteúdo político. Costumamos ouvir desde cedo que “todos nascem iguais e livres” ou que “todos são iguais perante a lei”, mas o que devemos é nos questionar se esses direitos enunciados nas declarações são realmente os únicos direitos do homem, e caso não seja, como e porque se escolheu esses como direitos fundamentais para o ser humano.

Quando se fala em Educação em Direitos Humanos, muito já tem sido desenvolvido e avançado nessa seara, mas também houve retrocessos e violações, dessa forma sendo uma luta constante. No Brasil, a Educação em Direitos Humanos vem se afirmando com maior força depois da segunda edição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006.

No Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, surgiu à proposta da construção de uma cultura universal em direitos humanos, e as universidades e instituições de ensino superior, ficaram com essa grande tarefa de, através do conhecimento, de habilidades e atitudes, formar cidadãos capazes de participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diversas diferenças.

Levando em consideração essa questão já comentada, esse artigo tem como objetivo identificar a presença ou ausência curricular da Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura das universidades públicas do Cariri paraibano, observando se apresentam em suas composições a disciplina Educação em Direitos Humanos, seja como obrigatória ou eletiva. Para identificarmos a existência desta disciplina já citada, analisaremos os Projetos Político Curriculares (doravante PPCs) dos cursos de licenciatura em Letras Português, Letras Espanhol, Matemática (da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Monteiro) e em Ciências Sociais e Educação do Campo (da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Sumé).

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para haver uma educação em direitos humanos é importante promover processos educacionais que possibilitem que identifiquemos e desconstruamos os nossos preconceitos

em geral implícitos, que dificultam nossa relação com o outro, sendo assim um dos princípios da educação em direitos humanos.

A igualdade entre pessoas e grupos sociais muitas vezes parece negar as diferenças existentes, porque às vezes reconhecer a diferença é considerado em muitas situações como legitimar a desigualdade. Sendo que essa diferença paira sobre toda a sociedade e está de uma forma mais agravante no âmbito educacional.

A educação em direitos humanos vem com a missão e dever de esclarecer e superar essa dicotomia entre igualdade e diferença, cabendo então assumir uma perspectiva intercultural discutindo as diferentes concepções de multiculturalismo presente na sociedade atual.

A educação em direitos humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos; hoje a educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos. Objetivando tornar realidade a educação em direitos humanos, deve-se trabalhar para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, expressando-a nos campos científicos existentes, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas. No entanto, ela não se situa só no ensino formal, mas também se dirige a todos os grupos profissionais que desempenham atividades relevantes para os direitos humanos, assim como às possíveis vítimas de violações ou aos possíveis violadores[...] (FRITZSCHE, 2004 apud CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 119).

De acordo com Fritzsche (2004) *apud* Candau e Sacavino (2010) a educação em direitos humanos deve ser algo indispensável, pois é de extrema importância para o desenvolvimento dos direitos humanos. Sendo que ela não deve ser considerada como um adendo pedagógico na escola, como é comum vermos, onde a temática de direitos humanos é trabalhada esporadicamente em dias específicos, como por exemplo, dia da consciência negra, dia do índio, da mulher e entre outros, mas sim, como um componente presente efetivamente no cotidiano da escola. A partir de então, é notório a necessidade de que nos cursos de licenciaturas exista uma disciplina Educação em Direitos Humanos, para que os futuros licenciandos conheçam e saibam como abordar temáticas como mencionado acima, e para que possam trabalhar os assuntos voltados aos direitos humanos, de forma interdisciplinar e transversal.

A educação em direitos humanos e o ensino da tolerância andam de mãos dadas, pois é preciso relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos e a tolerância às diversas diferenças existentes na sociedade. Contudo, na educação em direitos humanos não se pode deixar de lado os contextos educacionais e sociais, eles devem ser considerados como um pré-

requisito. Sendo que é preciso conhecer seus direitos e deveres, respeitar os direitos de igualdade dos outros e ser um indivíduo comprometido com a defesa dos direitos humanos.

É preciso entender os processos educacionais articulando-os com os outros processos sociais, trabalhando assim continuamente a relação teoria e prática. Onde possa ensejar a construção de indivíduos autônomos e solidários capazes de serem sujeitos de direitos, tanto no âmbito pessoal como no coletivo.

Tendo a concepção da pedagogia crítica de Paulo Freire, Magdenzo (2004) apud Candau e Sacavino (2010) apresenta alguns princípios que devem orientar as práticas de educação em direitos humanos, os quais são: *princípios de integração, princípios de recorrência, princípios de coerência, princípio da vida cotidiana, princípio da construção coletiva do conhecimento e o princípio de apropriação.*

O *princípio de integração* trata-se dos temas e questões relativas aos direitos humanos, que devem ser incluídos nas diferentes áreas curriculares e na realização permanente do projeto político pedagógico da escola. Desta forma não se trata de criar novas disciplinas e nem de trabalhar os temas apenas em momentos específicos, mas de haver uma integração no cotidiano escolar em suas diferentes dimensões.

O *princípio de recorrência* está voltado à necessidade de que a aprendizagem dos direitos humanos deve ser trabalhada constantemente e retomada, pois não se trata de conteúdo fácil de ser incorporado, devido ao fato de não afetar apenas o plano cognitivo, mas também a sensibilidade, a mentalidade e as atitudes comportamentais. Sendo que os direitos humanos devem ser apresentados através de diferentes situações, facilitando para os educandos várias formas de internalizar e vivenciar.

O *princípio de coerência* está voltado à questão que deve haver um princípio de coerência entre o que se diz e o que se faz, ou seja, o discurso tem que está aliado com a prática. A coerência deve ser também trabalhada dentro da sala de aula e fora.

O *princípio da vida cotidiana* é relacionado às questões de direitos humanos que estamos inseridos diariamente, ou seja, saber identificá-los e analisa-lo buscando incorporar os seus conhecimentos e a partir de então desenvolver uma análise crítica.

O *princípio da construção coletiva do conhecimento* trata-se da questão dos educadores estimular em seus alunos uma atitude ativa no processo de construção do conhecimento, facilitando e estimulando a pesquisa, o diálogo e o debate. Construindo assim o conhecimento coletivo que venha favorecer a solidariedade e ação conjunta.

E por fim, o *princípio de apropriação* vai se referir à forma em que o processo de educação em direitos humanos acontece, sendo que a aprendizagem dos direitos humanos não deve ser apenas reduzida a mera informação sobre as declarações, tratados, convenções e entre outros documentos, mas promover processos profundos de interiorização que possa atribuir sentidos e a um compromisso ativo com asserção dos direitos humanos na sociedade.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR

A nossa Constituição Federal de 1988 que consagrou o Estado Democrático de Direito, reconheceu em seus fundamentos a dignidade humana e os direitos da cidadania civil, política, econômica, cultural e social, a partir de então o Brasil passa a ratificar os tratados e documentos internacionais dos direitos humanos. Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) asseguram o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ou seja, através da educação é possível desenvolver nos educando um preparo para o exercício da cidadania.

Contudo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que foi lançado em 2003 está apoiado em documentos e tratados internacionais e nacionais, marcando a inserção do Estado Brasileiro na história dos Direitos Humanos, indo de encontro ao plano de ação previsto no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). O PNEDH (2018) reafirma que a educação em direitos humanos deve ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional onde possa orientar a formação do sujeito de direitos para a compreensão e afirmação de valores, atitudes, práticas sociais como na formação de uma consciência cidadã.

Na educação em direitos humanos devemos priorizar a formação de agentes públicos e sociais para que possam atuar no campo formal e informal da educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança e entre outros. Sendo assim, a educação é entendida como um direito indispensável para o acesso aos outros direitos. A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tem como objetivo difundir a cultura de direitos humanos no país, destacando o papel da educação em direitos humanos para o fortalecimento do estado democrático de direito, e em uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

A partir de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e o artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional, onde propõe e dão liberdade didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial para as universidades desenvolver

um processo de difusão cultural, de incentivo à pesquisa, de colaboração na formação continuada de profissionais, e dos diversos conhecimentos culturais, científicos e técnicos, através do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço com a sociedade. Sendo a produção do conhecimento um motor do desenvolvimento de uma sociedade que visa à justiça social, a cidadania e a paz.

Segundo o PNEDH (2018) o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos atribui às instituições de ensino superior a tarefa de formação de cidadãos (ãs) capazes de participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante as diversas diferenças. Sendo assim a educação em direitos humanos pode ser incluída no ensino como disciplinas obrigatórias e optativas, ou em linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização do projeto político-pedagógico.

Na dimensão de pesquisa, é necessário que os estudos na área de direitos humanos estimulem uma política de incentivo que institua esse tema como área do conhecimento de caráter indisciplinar e transdisciplinar. Já na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária salienta o compromisso que as universidades públicas com a promoção dos direitos humanos, sendo que, a inserção dessa temática em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria, eventos articulados com as áreas de ensino e pesquisa, abarcando temas diversos.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS

Para uma construção de relações sociais mais justas e solidárias, onde respeite as diferenças tantos sociais, econômicas, culturais como também as psíquicas, físicas, religiosas, raciais e de origem ideológicas, é preciso que haja a incorporação desses valores nas práticas cotidianas dos cursos de formação dos professores, ou seja, é necessário que nos cursos de licenciatura exista a disciplina de Educação em Direitos Humanos. De acordo com Araújo (2010):

Os princípios presentes nesses documentos situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Espera-se que seus princípios sejam incorporados no currículo de cursos de Pedagogia, visando nortear a prática educacional de professores envolvidos com a luta contra as injustiças sociais ainda presentes na sociedade brasileira, auxiliando na construção de uma genuína cidadania democrática. (p. 328)

Concordamos como autor citado quanto à necessidade de, que nos currículos dos cursos de licenciatura haja uma disciplina obrigatória ou optativa de educação em direitos

humanos, validando dessa forma os próprios documentos nacionais e internacionais que orientam que exista essa inserção da educação em direitos humanos no ensino superior. Tendo como princípio o nosso Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos onde em suas ações programáticas para o ensino superior preconiza as seguintes ações:

Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES. Estabelecer políticas e parâmetros para formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2018, p. 26)

Observamos que no PNEDH existe uma recomendação para que no ensino superior exista uma metodologia voltada à educação em direitos humanos, e que também possa haver meios para a formação continuada dos professores em educação em direitos humanos. Pois nos diversos tratados e documentos em direitos humanos, se falam na formação de sujeitos capazes de respeitar as diversidades culturais, religiosas, raciais e sociais, formando então cidadãos, e para que isso possa vim se efetivar na sociedade é necessário que nas escolas e instituições de ensino insira em seu cotidiano e nas suas práticas a Educação em Direitos Humanos.

Sabemos que no passado a educação era apenas direcionada a uma minoria da população, desta forma as organizações educacionais buscavam uma seletividade dos grupos de estudantes, onde grupos minoritários como os pobres, mulheres e pessoas oriundas de minorias étnico-sociais não tinham acesso à educação. Essa concepção de educação seletiva só vem mudar com o reflexo da Revolução Francesa, onde os ideais de igualdade começam a disseminar por todo o mundo, e a partir de então começa a surgir ideias de educação para todos.

Com essa busca pela universalização do ensino, no século XX a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem um papel importante no fim de sistemas educativos que visava à exclusão da maioria da população, lutando por escolarizar as crianças tanto nos níveis iniciais como também até nos dias atuais, estendendo até ao ensino médio e adolescência. Sendo assim, tornando a educação um direito básico do ser humano.

A democratização e a busca pela universalização do ensino trouxeram a diversidade para dentro da sala de aula e novos contingentes populacionais pouco habituados ao universo da educação básica e superior passaram a fazer parte desse cotidiano. Refiro-me não apenas ao acesso à educação por parte de mulheres, das crianças oriundas das classes sócio-econômicas mais baixas e das minorias étnico-sociais, mas de uma diversidade mais ampla, que rompe a homogeneização esperada no passado e inclui nas salas de aulas pessoas com

diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas, de gênero e de valores. (ARAÚJO, 2010, p. 330)

Com base nisso, podemos ver que a educação passou por um processo de modificação, pois a educação que antes era extremamente excludente passa a ser um direito básico do homem. E diante dessa mudança foi necessário pensar em novas formas de engendrar a educação e, portanto, outras formas também de se pensar a formação dos profissionais da educação. Contudo, é responsabilidade dos cursos de formação de professores, estarem atentos às mudanças sociopolíticas e éticas da sociedade, para que estas mudanças possam vir contribuir para a formação de profissionais qualificados a assumirem novas posturas, e a buscarem se reinventar tanto na sua prática, como também na escola que atuam.

Araújo (2010) traz em seu trabalho a concepção de que os cursos de formação de professor devem considerar as dimensões complementares de *conteúdo, forma e a relação entre docentes e estudantes*. Onde da perspectiva do *conteúdo* esses novos processos de educação devem trabalhar a dimensão ética, de forma que busque a responsabilidade social e sustentável para os programas de educação básica, de pesquisa e de formação profissional, somando as concepções inter, multi e transdisciplinar do conhecimento. Já na dimensão do aspecto da *forma*, traz a ideia de repensar os tempos, espaços e relações nas instituições de ensino, buscando incluir as transformações aos processos educativos e de produção do conhecimento, incorporando as novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano.

Isto porque essas mudanças alteram diretamente os espaços e relações na educação escolar, precisando então ser pauta de discussão nos cursos de formação de professores. Contudo, o ponto principal é a mudança no papel dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, no caso *a relação entre docentes e estudantes*, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem deixando de centralizar a metodologia em si e passando a se preocupar com a aprendizagem.

Entretanto, é importante ressaltar que para os professores e professoras em suas práticas diárias docentes devem inserir os conceitos e concepções dos Direitos Humanos, como indica nos documentos nacionais e internacionais, pois é preciso que em suas formações iniciais existam a disciplina em Educação em Direitos Humanos, como também nos cursos de formação continuada de professores.

Pois como podemos exigir que as escolas formassem alunos capazes de respeitar as diversas diferenças, que sejam cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, se na

formação dos profissionais da educação não existe uma disciplina que possa orientá-los para essa realidade escolar, realidade esta que é diversa, onde estudam alunos de classes sociais distintas, de etnias e credos diferentes, como entre outras diferenças que sabemos que é do cotidiano das escolas públicas do nosso país. Como já dizia Paulo Freire (1996), é necessário que a teoria esteja em comum acordo com a prática:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. (...) é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. (FREIRE, 1996, p.22)

De acordo com Paulo Freire (1996), é necessário que o professor seja um facilitador na construção do conhecimento dos alunos e de um ser crítico, e em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos onde também se falar que a educação em direitos humanos devem tornar os cidadãos tolerantes e capazes de participar de participar de uma sociedade democrática.

ANÁLISE DOS PPC'S DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CARIRI PARAIBANO

Vamos analisar os PPC's dos cursos de formação de professores das universidades públicas do cariri paraibano. Tendo como base o PNEDH, que sugere que o ensino superior inclua a educação em direitos humanos por meio de diferentes modalidades de ensino, entre elas, como disciplinas obrigatórias ou optativas.

No curso de Letras Português e Letras Espanhol – UEPB/CCHE, identificamos que na composição curricular do curso existe a disciplina de Educação em Direitos Humanos, como básica comum do curso, ou seja, esta é uma disciplina que todos os alunos do curso de letras português e espanhol precisam cursar para poder concluir o curso. Contudo, no curso de Matemática da mesma instituição, também tem na composição curricular do curso a disciplina de educação em direitos humanos, sendo que não é básica do curso, e sim optativa (eletiva), ficando a critério do alunado cursar essa disciplina ou não.

Os cursos de licenciatura de Letras Português, Letras Espanhol e Matemática, possuem a mesma ementa do componente curricular em questão. De forma que o objetivo da disciplina é contextualizar o aspecto histórico no mundo e no Brasil, dos Direitos Humanos. Trazer o conceito e a trajetória teórica da Educação em Direitos Humanos, além de trabalhar os planos, programas e diretrizes de Educação em Direitos Humanos no Brasil. E também discutir as diversas temáticas como: cidadania, participação e emancipação dos sujeitos na

sociedade, movimentos sociais, educação e inclusão, e as temáticas dos diversos grupos sociais e étnico-raciais.

A partir dos dados disponibilizados pela coordenação de Letras da UEPB – CAMPUS VI, a disciplina Educação em Direitos Humanos só passou a fazer parte da composição curricular depois que em 2016 houve um reformulamento nos PPCS dos cursos. Sendo assim, esse componente curricular foi ofertado seis vezes entre o período de 2017 e 2019. No período letivo de 2017.1 houve duas turmas, uma no turno diurno e outra no noturno, durante a parte da manhã a turma era composta por 12 alunos, 2 alunos do curso de letras português e 10 de letras espanhol, já na parte da noite havia 35 alunos estudando essa disciplina, 6 alunos de português e 29 de espanhol. No ano de 2018 houve apenas uma turma, sendo no primeiro semestre do ano e durante a noite, contendo 42 alunos, 31 alunos do curso de letras português e 11 do curso de letras espanhol.

Já no ano de 2019 houve três turmas da disciplina, duas no primeiro semestre do ano e uma no segundo semestre do ano. No semestre 2019.1 havia uma turma pela manhã com 12 alunos, sendo 11 alunos de letras português e 1 de letras espanhol, já no turno da noite a turma era composta pela mesma quantidade de alunos e com o mesmo diferencial referente aos cursos. No semestre 2019.2 existiu apenas uma turma durante o período noturno contendo 24 alunos, 9 do curso de letras português e 15 do curso letras espanhol. Em nenhum período esse o componente curricular foi ofertado para o curso de matemática, por isso nunca houve até o momento nenhum aluno do curso de matemática matriculado na disciplina.

Já entre os cursos de Ciências Sociais e de Educação do Campo – UFCG/CDSA observamos que não há a disciplina específica para a educação em direitos humanos, nem mesmo como uma eletiva. O que pudemos relatar é que existem sim, disciplinas voltadas para o assunto Direitos Humanos em ambos os cursos, onde no curso de ciências sociais tem um optativa intitulada direitos humanos e no curso de educação no campo também há uma optativa chamada direitos humanos e desenvolvimento, porém nenhuma dessas disciplinas em sua ementa é voltada para a Educação em Direitos Humanos, ficando apenas no âmbito de conhecimento das leis, e deixando de lado aplicabilidade no contexto educacional que é o ponto chave para o desenvolvimento e o conhecimento dos direitos humanos.

Podemos observar que, mesmo com a sugestão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, onde que as universidades deveriam incluir no seu currículo a Educação em Direitos Humanos como disciplina obrigatória ou optativa. Podemos perceber que nos

curso analisados apenas os cursos de letras português e espanhol a disciplina é obrigatória, e no curso matemática está como optativa, porém os cursos de ciências sociais e educação no campo ainda não possuem nem mesmo como disciplina optativa.

Com a disciplina Educação em Direitos humanos o professor terá conhecimento de todo o processo histórico de lutas e conquistas de direitos, além de ajudar no seu processo de formação, tendo em vista que a disciplina faz refletir sobre os diversos aspectos sociais, que afligem a sociedade de forma geral. Fazendo com que esse profissional da educação possa em seu cotidiano escolar, saber lidar com os diversos contextos de desigualdade, preconceito, e intolerância, de forma que ele respeite os direitos humanos em sua prática, e que ensine os seus alunos a promover e a respeitar o que está posto no plano mundial dos direitos humanos, como também no plano nacional, em que o cidadão seja capaz de respeitar os direitos e deveres, seus e de outrem.

O que pudemos ver através desses dados é que as universidades ainda se distanciam do que é proposto pelo PNEDH, tendo em vista que das duas universidades em que analisamos os PPC's dos cursos de licenciatura uma delas ainda não contém nas ementas dos cursos a disciplina Educação em Direitos Humanos, enquanto a outra incluiu recentemente na ementa de seus cursos. A pergunta que deixo aqui para a nossa reflexão, é que, como que essas instituições buscam formar professores mais humanizados, preocupados e comprometidos com a construção de uma cultura de paz e solidariedade, se no processo de formação desses profissionais não existe uma disciplina que iria dar subsídio para que eles pudessem promover e contribuir positivamente com a sociedade? Como podemos dizer que esses profissionais estarão preparados criticamente e eticamente para enfrentar os diversos contextos que possam surgir durante sua vida profissional, em que eles devam responder e conduzir de forma que respeite os direitos humanos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desse trabalho buscamos mostrar como é que o PNEDH aborda a educação superior, e como essa educação está se efetivando nos cursos de licenciatura das universidades públicas do cariri paraibano. Além de discutir como é que o professor deve abordar a educação em direitos humanos em sua didática, como uma disciplina transdisciplinar e interdisciplinar.

Tendo em vista a problemática desse trabalho, que é saber se nos cursos de licenciatura das universidades públicas do cariri paraibano tem uma disciplina específica para a Educação em Direitos Humanos, sendo ela obrigatória do curso ou optativa. E as discussões feitas ao longo deste trabalho sobre a formação docente, percebemos que existe uma contradição entre o que é posto no PNEDH e a prática docente, pois como é que os professores em sua formação não estudam sobre educação em direitos humanos, mas durante as suas práticas no cotidiano da escola tem que ser um profissional capaz de lidar com as diversidades sociais, e a ensina e incentivar seu alunado a respeitar as varias diferenças, e a serem cidadãos democráticos e tolerantes.

Pois é de extrema importância que o professor tenha conhecimento do que é os Direitos Humanos e de sua aplicabilidade na educação, além de que seja um profissional capaz de através de suas práticas poder transpassar os valores e direitos humanos, que o plano nacional e o internacional de direitos humanos presam.

REFERÊNCIAS

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2015.

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

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Ética e Direitos Humanos na Formação Docente**. In: DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFBP, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença**. In: DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFBP, 2010.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. **Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias**. In: DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFBP, 2010.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2018.

PRÁTICAS INCLUSIVAS INTEGRADORAS UTILIZADAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE UMA ADOLESCENTE HOSPITALIZADA NO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - PB

Kathy Souza Xavier de Araújo ¹

Sheila Duarte da Silva Serápio ²

Wilson Honorato Aragão ³

RESUMO

O texto procura discutir a necessidade da pedagogia hospitalar e de trabalhar a escolarização com práticas integradoras inclusivas com pacientes/estudantes que devido a enfermidades não tem como frequentar a escola regular, e por isso, precisam passar períodos estendidos no hospital para tratamento. Nesta perspectiva o artigo retrata as políticas públicas que foram afirmativas para este avanço e a relevância de desenvolver atividades inclusivas integradoras que colaborem para a autonomia, mudança da realidade e sua formação de modo geral. Sendo assim, alguns autores foram primordiais para que ajudassem a refletir neste processo, como: Delors (2003), Mosé (2013), Freire (2017), Rodrigues (2012), GONZÁLEZ (2007), MATOS & MUGIATTI (2009). Através desses autores e outros e de pesquisas acerca do assunto compreendemos o quanto é pertinente o estudo deste artigo, sua importância dentro da educação e o quanto precisamos aprender para cobrarmos do estado o direito de ter educação que é de todos, assim como também, os educadores usarem de sua criatividade para busca de soluções no contexto da pedagogia hospitalar.

Palavras-chaves: Pedagogia Hospitalar. Práticas Integradoras. Práticas Inclusiva. Educação para todos.

INTRODUÇÃO

O referido texto busca descrever algumas praticas inclusivas integradoras utilizadas na pedagogia hospitalar com uma adolescente hospitalizada há pouco mais de quatro anos na pediatria do Hospital Universitário Lauro Wanderley no município de João Pessoa – Paraíba. Neste contexto é pertinente pensarmos como um ambiente tão hostil pode ofertar o acesso à educação, assegurando a esta estudante uma aprendizagem expressiva que corresponda a sua realidade de modo a transformar, melhorar, sua qualidade de vida? Lembrando que, o processo de ensino e aprendizagem deve ser pautado nesta realidade, mas articulando os conhecimentos a serem trabalhados com a sua reiteração a escola após o termino do seu tratamento médico.

¹ Graduada em Administracao de empresas FAEST, Pedagogia UNIGRAN, ksx03@hotmail.com;

² Graduado Pedagogia UVA, sheilapbduarte@hotmail.com

³ Professor orientador: Doutor em Educação, UFRN, wilsonaragao@hotmail.com

Sendo assim, é preciso compreender primeiramente em que ambiente se dá a pedagogia hospitalar. O desenvolvimento da pedagogia hospitalar é um espaço educacional diferente que ultrapassa os espaços escolares e que diverge de toda estrutura e recursos que uma instituição comum possa oferecer.

De acordo com a resolução nº 41 de outubro de 1995, faz-se necessário a oferta da educação para as crianças e adolescentes que estão enfermas em tempo estendido para tratamento da mesma, contribuindo para o acesso e permanência do estudante e desta forma garantindo sua inclusão neste processo, sem nenhuma discriminação, protegendo o direito a saúde, a vida e a escolarização. Segundo Mosé, (2013, p. 51): “Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-las nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece os acordos”.

Nesta perspectiva as práticas inclusivas e integradoras vêm como um componente a ser trabalhado na educação de maneira indissociável para este ensino e aprendizagem porque rompe com o sistema tradicional de ensino e oportuniza o estudante a ser o protagonista da sua própria história e do mundo ao seu redor. Desta forma, podemos utilizar os temas transversais ou os temas geradores pautados na teoria freiriana, esses temas são identificados através de diálogos entre o professor e o aluno, ou professor e o médico ou responsável pelo paciente, para que não fuja da realidade do mesmo. Segundo Delors (2003, p. 99):

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa-espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças á educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Pensando nisso, o texto reflete algumas discussões pertinentes à luz de alguns teóricos que permeiam a pedagogia hospitalar e as praticas inclusivas integradoras no contexto das políticas públicas afirmativas e da relevância de desenvolver atividades pluridisciplinares, visando resgatar as leis que viabilizam esse acesso à educação, o que elas garantem para os estudantes e professores, como desenvolver tarefas contextualizadas e pluridisciplinares, porém, respeitando as reais limitações do paciente/estudante e suas necessidades de aprendizagem, além de caracterizar onde este atendimento educacional pode acontecer.

METODOLOGIA

Partindo do princípio que as duas pesquisadoras estão envolvidas no processo da pedagogia hospitalar, sendo uma a professora regente da aluna/paciente e a outra extensionista do projeto de escolarização de criança e adolescentes hospitalizados no Hospital Universitario Lauro Wanderlei no município de Joao Pessoa – Paraíba, optou-se pela pesquisa-ação. Cujo estudo foi realizado a partir do arcabouço qualitativo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; FLICK, 2009). Essa investigação se estrutura sob a égide do fundamento ontológico de que a realidade é complexa e que o farol que melhor pode iluminá-la é o da metodologia transdisciplinar. Trata-se assim de uma pesquisa ação complexa e transdisciplinar (ALVES, 2015; MORIN, 2002; NICOLESCU, 2008). Segundo Alves e Vidinha (2016, p. 6), na pesquisa-ação norteada pela complexidade e transdisciplinaridade é fundamental o pesquisador e os sujeitos estarem sempre atentos às suas “verdades provisórias, pois foram válidas apenas diante de nossas ações cooperadas, coordenadas e consensuadas, em um tempo e contexto mutável”. A pesquisa-ação é uma alternativa metodológica que possibilita atingir mudanças no lócus da intervenção. Para Thiollent (1998, p14), pesquisa-ação é um tipo de pesquisa “concebida e realizada com estreita associação, com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos [...] estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. De acordo com Alves e Vidinha (2016, p. 9), a pesquisa-ação pode ser entendida como “um processo dialógico e de co-autoria, no qual o caminho se faz ao caminhar e, juntos tecemos a teia de maneira complexa e transdisciplinar”. Para Tripp (2005), trata-se de um tipo de pesquisa baseado num relacionamento recíproco e recursivo entre a pesquisa e o aprimoramento da prática.

**JUNTAÊ! PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ÁREA DE PREVENÇÃO AO
USO DE DROGAS NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE LUCENA SAMPAIO
– RECIFE – PE**

José Arturo C. Escobar
Maria Eduarda Lima Muniz
Pollyanna Fausta Pimentel de Medeiros
Bruno Ricardo Luna de Oliveira (tutor)

INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA IMPLÍCITA E OBJETIVOS)

A Escola Pública brasileira vivencia uma série de problemas dentre os quais podemos citar a infraestrutura, a deficiência de oferta de equipamentos pedagógicos (como biblioteca e quadra de esportes, além de equipamentos tecnológicos), taxas elevadas de retenção/reprovação, também questões relacionadas à violência e uso e venda de drogas. As escolas raramente podem realizar levantamentos diagnósticos que abarquem as situações que envolvem desde a iniciação quanto ao padrão de uso de drogas entre os estudantes.

O VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras (CARLINI et al. 2010) demonstrou que os dados sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes da Rede Pública de Ensino da Cidade do Recife apresentam a tendência de crescimento do uso de maconha (6,5%), cocaína (2,2%) e ansiolíticos (8,6%), e queda do uso de solventes (12,9%) e anfetaminas (2,5%). Os usos de álcool e tabaco apresentam uma tendência de decréscimo em relação a anos anteriores, inclusive nas menores faixas etárias, diminuindo a incidência da precocidade do início do consumo ao longo do tempo, entretanto, ainda apresenta elevada frequência de uso (31,5% para álcool e 9,4% para tabaco).

O estudo da Coalizão Recife (2018) demonstrou algumas características que podem estar implicadas como fatores de risco ao consumo de drogas. Foi observado atraso escolar de um ano em todas as séries pesquisadas, com exceção do 3º ano do ensino médio (idade média de 17 anos). As taxas de reprovação se demonstraram elevadas e foram observadas em 33% da amostra (n=269). As relações afetivas dos estudantes com as mães e pais foram comumente muito boas (73% e 55%, respectivamente, entretanto, as taxas de relações

moderadas, ruins e péssimas foram maiores em relação aos pais (23%) do que para as mães (11%). Cerca de 4% destes estudantes já haviam experimentado ao menos um caso de embriaguez e para 50% das mães e 70% dos pais dos estudantes foi informado o uso de bebidas alcoólicas no âmbito familiar.

Neste contexto, a partir do Curso semipresencial de Saúde e Segurança nas escolas públicas promovido pela Fiocruz – DF e Universidade de Brasília – UNB em parceria com a Prefeitura do Recife foi identificada a Escola Municipal Maria de Lucena Sampaio para realização de um projeto de intervenção na área de promoção da saúde e prevenção ao uso de drogas. A Escola Maria de Sampaio Lucena atende estudantes dos bairros: UR 01, UR 03, UR 04, Lagoa Encantada e Vila dos Milagres, a maioria dos pais ou responsáveis pelos estudantes possuem escolaridade até os anos finais do Ensino Fundamental, renda familiar de 2 a 4 salários mínimos e exercem atividade profissional que não exige qualificação nem vínculo empregatício como: diarista, cuidador de carro, ajudante de pedreiro, jardineiro, desempenham alguma atividade no CEASA ou no comércio local.

Assim, constata-se que é uma população que tem dificuldade de acesso aos itens básicos de sobrevivência como alimentação, saúde, moradia adequada, trabalho e lazer. Utiliza-se em sua maioria dos serviços públicos, transporte público, e posto de saúde das áreas adjacentes. Esta clientela convive com elevada criminalidade em seus territórios, consumo e tráfico de drogas, gravidez na adolescência, e desestruturação familiar.

Sublinhamos a importância de desenvolver este projeto para construir intervenções na área de promoção da saúde e prevenção ao uso de drogas na Escola Maria de Sampaio Lucena. Consideramos ainda que o resultado deste projeto represente um espaço de fortalecimento das discussões na área de prevenção ao uso de drogas incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa em tela é a pesquisa-ação, cuja metodologia foi formulada a partir dos referenciais consoantes no Curso de Saúde e Segurança na Escola, fomentado pela Fundação Oswaldo Cruz, cuja conclusão apresenta a exigência de um projeto de intervenção junto à comunidade escolar. As etapas de elaboração seguiram as atividades solicitadas e realizadas em cada módulo do referido curso. As atividades foram iniciadas em agosto e serão finalizadas em dezembro/2019. O curso tem planejados 5 (cinco) módulos,

no qual quatro destes já foram realizados, com as seguintes temáticas:

- **Módulo 1:** O educando em desenvolvimento na família e na escola
- **Módulo 2:** Conceitos e informações sobre álcool e outras drogas: fatores de risco e proteção
- **Módulo 3:** A Escola em Rede na promoção de saúde e segurança no território educacional
- **Módulo 4:** Redes protetivas para o enfrentamento da violência e dos riscos do envolvimento com drogas
- **Módulo 5:** Implementando o projeto de promoção de saúde e segurança na escola

Para cada módulo foi trabalhado conteúdo teórico (textos e vídeos), realização de encontro presencial para supervisão e exercício prático sobre a escola escolhida. Esse processo teve por objetivo a construção de um diagnóstico local de forma colaborativa e participativa contando com a equipe do projeto, no total 12 (doze) profissionais inscritos no curso e envolvidos na execução do projeto na Escola Maria de Lucena Sampaio. Tais profissionais, além de gestores e professores da Escola que receberá a intervenção, também se encontram profissionais da educação, saúde, segurança, do conselho de políticas sobre drogas e da assistência social.

As etapas realizadas até o momento foram: análise documental do PPP; identificação dos fatores de risco e proteção; validação junto aos gestores da escola a necessidade de incorporar no PPP e a realização de uma oficina em novembro, com a carga horária de 8 horas/aula para construir e validar coletivamente com os atores locais as estratégias para desenvolvimento de ações no PPP.

A metodologia da Oficina será o Método Bambu, criado pela UFPE para trabalhar com comunidades as suas potencialidades e planejamento local integrado para curto, médio e longo prazo, com definição de responsabilidades e construção de estratégias coletivas a partir da demanda local (SÁ, 2007). De modo a identificar junto à comunidade escolar e local as potencialidades do projeto político pedagógico foram formuladas ações de promoção da saúde e prevenção ao uso de drogas para posteriormente construir e incorporar as estratégias dessas ações. O projeto também tem por objetivos elaborar instrumentos de avaliação e monitoramento para mensurar os resultados alcançados das ações de promoção da saúde e prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO (OU REFERENCIAL TEÓRICO)

Promoção da saúde

Segundo a Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, realizada em Ottawa (Canadá) em 1986 sob os auspícios da OMS, a saúde, mais do que um objetivo de vida, é um recurso do dia a dia. A responsabilidade da promoção da saúde é comum a todos os sectores da sociedade, através da capacitação (empowerment) dos indivíduos e das comunidades, da criação de ambientes favoráveis à saúde e do desenvolvimento de aptidões pessoais (pela educação para a saúde) (KICKBUSCH, 2003).

Czeresnia (1999) explica que a prevenção visa diminuir a probabilidade da ocorrência de uma doença ou enfermidade específica, enquanto a promoção da saúde visa aumentar, através de esforços intersectoriais, a saúde e o bem-estar geral.

Valendo-nos do conceito mais clássico, Leavell e Clark (1976 apud CZERESNIA, 1999) trazem a compreensão de que a prevenção “exige uma ação antecipada, baseada no conhecimento da história natural a fim de tornar improvável o progresso posterior da doença”. O pensar sobre a prevenção é aspecto que vem sendo discutido desde os anos 1960, conquanto a ciência da prevenção apresenta interfaces em diversos outros campos do saber, seja na saúde geral, na psicopatologia, criminologia, epidemiologia psiquiátrica, desenvolvimento humano e social, e educação.

A promoção da saúde também apoiada nos conceitos clássicos - doença, transmissão, risco - orientam a produção de conhecimentos específicos em saúde cuja racionalidade é a mesma do discurso da prevenção. Isso pode levar a confusão e falta de diferenciação entre as práticas, principalmente porque a diferença radical entre prevenção e promoção nem sempre é claramente afirmada ou exercida. A ideia de promoção envolve o fortalecimento da capacidade individual e coletiva de lidar com a multiplicidade de fatores que condicionam a saúde. A promoção vai além da aplicação de técnicas e normas, reconhecendo que não basta saber como as doenças funcionam e encontrar mecanismos para controlá-las. Tem a ver com o fortalecimento da saúde, construindo uma capacidade de escolha, usando o conhecimento para discernir diferenças entre (e singularidades) eventos (CZERESNIA, 1999).

Prevenção ao uso de drogas

Coie et al. (1993) apontam que o objetivo da prevenção é prevenir ou mitigar

disfunções humanas, o que deve ocorrer pelo foco primário sobre os fatores de risco e proteção. Desse modo, a prevenção ocorre por intermédio da promoção dos fatores protetivos contra as disfunções, que podem estar focadas em dois tipos: 1) Características individuais, ou seja, o temperamento, as disposições e as habilidades que possam diminuir os efeitos das adversidades e do estresse. Certas habilidades comportamentais e cognitivas podem ser adquiridas para o enfrentamento de situações estressantes e assim reduzir sintomas psicológicos. Ainda, há fatores biosociais e genéticos que podem influenciar no desenvolvimento de resiliências, e; 2) Atributos ambientais no entorno das crianças, como suporte social, cuidados parentais e acolhimento familiar, disciplina apropriada, monitoramento e supervisão adulta, e conexão com a família e outros modelos pró-sociais que possam ter função protetiva. Os atributos familiares positivos (benignidade, estilos afetivos de suporte e ambiente domiciliar saudável) podem proteger contra episódios de surtos em pacientes esquizofrênicos, por exemplo. O suporte familiar e comunitário potencializa as intervenções em ambientes de formação de crianças. O aumento dos fatores de proteção, assim, pode ser a estratégia de escolha nos casos em que os fatores de risco são difíceis de identificar com antecedência - como a disfuncionalidade parental - ou para eliminá-los completamente - como no caso da pobreza extrema.

A prevenção seguirá em seus níveis de alcance na população em função dos riscos, em três tipos (CZERESNIA, 1999; ALMEIDA, 2005): (a) Universal, constituindo-se de programas destinados à população geral, supostamente sem qualquer fator associado ao risco. Por exemplo, intervenções amplas na comunidade, em ambiente escolar e nos meios de comunicação; (b) Seletiva, são ações voltadas para populações que já se apresentam com um ou mais fatores associados ao risco de uso de substâncias. Por exemplo, grupos de crianças filhos de dependentes químicos; (c) Indicada, referente às intervenções voltadas para pessoas identificadas como usuárias ou com comportamentos de risco relacionados direta ou indiretamente ao uso de substâncias. Por exemplo, programas que visem diminuir o consumo de álcool e outras drogas, mas também a melhora de aspectos da vida do indivíduo (desempenho acadêmico e reinserção social).

Mobilizando redes sociais no trabalho comunitário

A temática de redes sociais já aparecia como objeto de análise e de proposta de intervenção propriamente dita há algum tempo, como mostram Lewin (1952 apud MORE, 2005), cuja teoria de campo inclui explicitamente variáveis centradas nas relações

informais, e Moreno (1951 apud MORE, 2005), o criador do psicodrama, que desenvolveu a técnica do sociograma, para esboçar uma rede de relações. Destaca-se que entrar em contacto com o potencial para a mudança presente nas pessoas, possibilita o desenvolvimento da promoção da saúde e resgate de potencialidades das envolvidas numa rede, trazendo à tona, principalmente, o sentimento de solidariedade presente em cada uma (MORE, 2005).

O conceito de rede social como um conjunto de relações interpessoais concretas que vinculam indivíduos a outros indivíduos vem se ampliando dia-a-dia, à medida que se percebe o poder da cooperação como atitude que enfatiza pontos comuns em um grupo para gerar solidariedade e parceria. O impacto da participação em um projeto social transcende o suprimento de carências, pois a vivência comunitária é veículo para a ampliação da visão de mundo, geração de conhecimentos, exercício da cidadania e transformação social (DUARTE, 2006).

Na ação comunitária, a ideologia preponderante é a cooperação, cuja força se dá no estabelecimento de uma corrente solidária em que cada pessoa é importante na sua necessidade ou na sua disponibilidade para ajudar. As soluções participativas mobilizam as ações de responsabilidade partilhada, a formação, o estreitamento de parcerias e a otimização dos recursos existentes na comunidade, possibilitando o desenvolvimento de trabalhos de prevenção do uso de drogas (DUARTE, 2006).

Modelo sistêmico da educação para a saúde na prevenção

A proposta pedagógica deste projeto seguiu o modelo da educação para a saúde, baseado na teoria sistêmica e no paradigma do pensamento complexo, os quais mobilizam redes de proteção, em contraposição ao modelo do medo e à pedagogia do terror, que gera paralisia e impotência. Optamos pela linguagem dos vínculos e das redes sociais em oposição à ideologia do amedrontamento gerado pela lei do silêncio e da exclusão (SUDBRACK; CESTARI, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÕES (NÃO USAR TABELAS, GRÁFICOS OU FIGURAS)

Alguns resultados apresentados no processo de implantação do projeto de intervenção JUNTAÊ! foi fruto de uma construção coletiva e baseado em evidências científicas e

diagnósticos locais. Observa-se que técnicos/professores bem capacitados e disponíveis para o enfrentamento das diferenças existentes, que, algumas vezes, marcam o estigma, preconceito e desconhecimento de como atuar no cotidiano da sala de aula, podem ser capacitados para fazer conjuntamente este trabalho, especialmente se conseguem estabelecer um vínculo de confiança com os estudantes que vão abordar em diferentes contextos da comunidade escolar. Neste sentido, a participação dos gestores, professores, equipe de outras políticas públicas é de fundamental importância para o bom e adequado desenvolvimento das estratégias de promoção da saúde e prevenção ao uso de drogas no ambiente da Escola Maria de Lucena Sampaio.

Esse projeto de intervenção identifica-se os seguintes resultados intermediários, de acordo com cada módulo do curso: Atividade Colaborativa - módulo 1: caracterização da escola e dos educandos e da rede social; Atividade Colaborativa – módulo 2: caracterização dos fatores de proteção e de risco na escola; Atividade Colaborativa – módulo 3: definição de referenciais teóricos dos objetivos e dos sujeitos da intervenção; Atividade Colaborativa – módulo 4: definição da metodologia dos eixos de ação e sistematização do projeto.

A Escola Municipal Maria de Sampaio Lucena ocupa um prédio de 52 anos com estrutura plana com 12 salas de aula, 7 sanitários masculinos e 7 femininos, 2 sanitários acessíveis sala de direção, biblioteca, secretaria, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado, sala da Banda Marcial, cozinha, pátio, quadra poliesportiva com 2 vestiários, 6 banheiros e 4 sanitários externos.

Além disso, a escola possui um Conselho Escolar. O Conselho Escolar é um órgão Colegiado de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, que tem como principais atribuições estabelecer, acompanhar, avaliar e realimentar o Projeto Político Pedagógico (projeto de responsabilidade de todos os componentes da comunidade escolar), representados no Conselho Escolar, assegurando-se a sua legitimidade. A finalidade do Conselho Escolar é promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, a fim de garantir o cumprimento da sua função que é educar.

A abordagem educativa para os estudantes como um estímulo à adoção de medidas preventivas ao uso de drogas, em conjunto com toda comunidade escolar, poderá contribuir para fortalecer a prática de promoção da saúde e redução de danos no ambiente escolar, como estratégia de saúde pública e educação, e conseqüentemente reduzir as vulnerabilidades associadas ao uso de álcool, crack e outras drogas, dentro das responsabilidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Como observado, a Escola Maria Sampaio de Lucena apresenta-se bastante vulnerável

por sua presença em território com longa história de uso de drogas e tráfico, vulnerabilidade socioeconômica da população do entorno, ademais, a escola encontra-se situada em um dos territórios mais violentos de Recife e da Região Metropolitana, o bairro do Ibura. Desta maneira a escola tem o compromisso de, através do trabalho com o conhecimento científico, instrumentalizá-los para compreender, elaborar e atuar na sociedade atual na perspectiva de transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (CONCLUSÃO).

Os avanços e retrocessos das orientações políticas e os mecanismos legais são historicamente determinados e estão em permanente disputa. Entretanto, as respostas dadas pelo poder público devem sempre responder às necessidades dos seus cidadãos, sejam eles estudantes, usuários/dependentes de drogas ou não; e devem estar baseadas em evidências, sobretudo, quando é necessário desenvolver atividades de promoção da saúde e prevenção ao uso de drogas em ambiente escolar. Especialmente, por identificar no contexto da escola situações que tem relação com o uso de drogas e que requerem modalidades de intervenções adaptadas aos diferentes contextos.

Pensar em estratégias de prevenção de forma mais programática e sistematizada será um desafio não apenas na perspectiva de criação de uma cultura local de prevenção às drogas, como também, trazer as melhores evidências sobre como abordar com toda a comunidade escolar. Considera-se que as mudanças de incorporação de ações e estratégias no PPP trazidas pela proposta, estão inseridas em um contexto de consolidação de um modelo de saúde e educação em Defesa da Vida para esta escola. Sabe-se que são características importantes que poderão viabilizar e criar sustentabilidade para as intervenções coletivas com a participação da comunidade escolar da Maria de Lucena Sampaio.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L. M. Da prevenção primordial à prevenção quaternária. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, 23 (1), 91-96, 2005.

COIE, J. D.; WATT, N. F.; WEST, S. G; HAWKINS, J. D.; ASARNOW, J. R.; MARKMAN, H. J.; RAMEY, S. L.; SHURE, M. B.; LONG, B. The Science of Prevention: A Conceptual

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

Framework and Some Directions for a National Research Program. **American Psychologist**. Vol. 48, No. 10, 1013-1022, 1993

CZERESNIA, D. — The concept of health and the difference between prevention and promotion. **Cadernos de Saúde Pública**. 15 : 4 (1999) 701-709.

DUARTE, Paulina Vieira. **Redes sociais. Prevenção ao uso indevido de drogas**, p. 131, 2006.

KICKBUSCH, Ilona. The contribution of the World Health Organization to a new public health and health promotion. **American journal of public health**, v. 93, n. 3, p. 383-388, 2003. MORE, Carmen L. Ojeda Ocampo. As redes pessoais significativas como instrumento de intervenção psicológica no contexto comunitário. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 287-297, 2005.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier and CESTARI, Dina Mara. **O modelo sistêmico e da educação para a saúde na prevenção da drogadição no contexto da escola: proposta do Projeto Piloto SENAD / MEC e UNB**. In Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente, 2005, São Paulo (SP) [online]. 2005. SÁ, Ronice Franco de; ARAÚJO, Janete Arruda. Manual do método bambu: construindo municípios saudáveis. **Recife; NUSP/UFPE; 2007. 44 p.**

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA DE IMPLANTAÇÃO DO PACTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

Maria José Diogenes Vieira Marques¹

Giovanna Ramos Gonçalves Klauck²

Thiago Silva Pereira³

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) impulsiona o entendimento de que somos todos responsáveis por tornar os direitos humanos uma realidade em cada comunidade e em toda a sociedade de modo geral. O Pacto Universitário de EDH foi um acordo de cooperação em que as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica da EDH. A partir do Pacto Universitário de EDH a proposta do artigo discute sua implantação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM e o viés de execução a partir da produção do grupo que implementou as práticas no IFTM.

A assinatura do acordo de cooperação realizada pelo IFTM em 2017 representou uma possibilidade para a comunidade acadêmica, de forma inovadora, discutir estruturadamente os direitos humanos. Em 2017 foi realizado um estudo pelo Comitê Gestor, no IFTM, acerca da temática dos Direitos humanos que envolveram legislação, plano nacional de direitos humanos, agendas de trabalhos, dentre outros documentos pertinentes adotados como base dados para análise e discussão neste artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948 e foi um compromisso de países-membros firmado a partir da área de Direito Internacional da

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, mariamarques@iftm.edu.br;

² Graduando do Curso de Engenharia agrônômica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia - IFTM, giovannaklauck@gmail.com;

³ Doutorando pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, thiagosilper@gmail.com;

ONU estabelecendo obrigações, promoção e proteção aos direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos. A união das Nações e o compromisso firmado pelo documento proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos [1] como um

(...) ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Conforme definição da ONU sobre direitos humanos, configuram sua essência os direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição [2]. Os direitos humanos incluem em sua base o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem como objetivo desenvolver o entendimento de que somos todos responsáveis por tornar os direitos humanos uma realidade em cada comunidade e em toda a sociedade de modo geral.

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005), foi a principal ação estruturada e norteadora seguida por países membros da ONU. O documento foi traduzido em língua portuguesa pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República, disponibilizado a partir de 2012 [5] no site das Nações Unidas e foi destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área de educação em direitos humanos. O Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial (2005-2007), focado na integração da educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário. A segunda fase (2010-2014) objetivava os mentores dos níveis posteriores de educação para formar cidadãos e líderes do futuro, como instituições de ensino superior e quem possui grande responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2006, mas seus primeiros trabalhos para consolidar o documento iniciaram em 2003, pela articulação da SDH, MEC, Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais. O PNEDH traz os principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil faz parte, unindo demandas antigas e contemporâneas da sociedade pela busca da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Como conceituação principal de EDH o PNEDH reforça que educar em direitos humanos é uma tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos e, essa concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

O Pacto Universitário de EDH surge a partir dos marcos legais (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), do Programa Mundial EDH e do PNEDH como um acordo de cooperação em que as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica da EDH.

O Acordo de Cooperação é celebrado de uma das partes pelos Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação e da outra a instituição de educação disseminadora das ações de EDH por um período de cinco anos. As secretarias governamentais diretamente envolvidas com o Pacto Universitário são a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria Nacional da Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos e a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino. De acordo com o principal site o objetivo é

(...) o ‘Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos’ (...) Aberto à adesão das Instituições de Educação Superior (IES) e de Entidades Apoiadoras (EAs), o objetivo do Pacto é superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas IES. [7]

No encontro de um ano da assinatura do Pacto Universitário EDH, realizado em Brasília, no dia 05 de dezembro de 2017 haviam aderido 326 instituições ao Acordo de Cooperação do Pacto Universitário de EDH.

O IFTM foi criado pela lei nº11.982, de 28 de dezembro de 2008, que institui a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país e, em sua Seção II – Das Finalidades e Características, Art.6º, Inciso VII, preconiza que os institutos federais têm como uma das finalidades e características – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica.

O IFTM assinou Acordo de Cooperação com o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação em 16 de janeiro de 2017 que prevê esforços da instituição durante cinco anos com ações voltadas para Direitos Humanos e Justiça. Após a assinatura do Pacto

Universitário, criou um Comitê Gestor para desenvolver e planejar as ações previstas nos eixos de ação do acordo de cooperação. Em 2018 foi constituída uma equipe com representantes de todos dos os *campi* para desenvolver ações de Educação em Direitos Humanos nas cidades de abrangência da instituição.

Para contextualizar o desenvolvimento de ações relacionadas ao Pacto Universitário de EDH e o Programa Mundial de EDH o IFTM representaram um importante polo de construção das ações, na região do Triângulo Mineiro, visto que foi a primeira e, até o encontro de 1 ano do Pacto Universitário, dentre as 326, ainda era a única instituição pública do Triângulo Mineiro a fazer adesão ao acordo de cooperação mediado pelo MEC.

Este estudo é de cunho científico, tem como lócus da pesquisa, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, localizado na cidade de Uberaba - MG. A escolha do local da pesquisa se justifica, pois, um dos pesquisadores trabalha no Instituto, o que facilitou a busca e a coleta de dados. Nosso objetivo é analisar a implantação da política pública de ações relacionadas à Educação de Direitos Humanos a partir do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos assinado em 2017 no Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Para fundamentar este trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois buscamos conhecer, se a partir da assinatura do Pacto Universitário em Direitos Humanos, houve mudanças efetivas na Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Sobre pesquisa de abordagem qualitativa, Hernández Sampieri, Collado e Lucio [8] escreveram:

(...) a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações dos seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente). Utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação.

No que se refere à coleta de dados, um dos instrumentos utilizados foi à pesquisa documental, uma vez que os pesquisadores buscaram nos documentos, Programa Mundial de Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e no Pacto Universitário em Direitos Humanos a base para a análise do problema de pesquisa. Em conjunto com a pesquisa documental foi realizado outro procedimento técnico de pesquisa, que é o estudo de caso, uma vez que o espaço da pesquisa foi delimitado, ou seja, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Explicando sobre o procedimento da pesquisa documental, Malheiros [10] trouxe:

(...) identificar os documentos, que devem ser capazes de responder à pergunta formulada. Os documentos podem ser identificados em diversos lugares, como bibliotecas, centros de pesquisa, legislação, Constituição e na internet. A

relação entre a lista de documentos elaborada e o problema que se deseja responder já é, por si só, um critério de avaliação do trabalho. O pesquisador deve estar atento no sentido de esclarecer a relação que os documentos selecionados mantêm com a pergunta do trabalho científico.

No que diz respeito ao estudo de caso, Malheiros escreveu:

(...) quando se opta por investigar um assunto utilizando a abordagem do estudo de caso, esse assunto deve ser percebido na amostra selecionada. Por exemplo, ao analisar a implantação de um novo modelo de avaliação em uma escola, o caso específico é a escola, no qual este novo modelo de avaliação será implantado.

Com base no método hipotético-dedutivo (GIL, 2008), este estudo, de caráter teórico-bibliográfico-documental, desdobra-se na investigação dos dados produzidos pelo coletivo do IFTM, na legislação vigente e na fundamentação teórica dos autores escolhidos.

O exame do estudo de caso e o tratamento das informações coletadas foram mediados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011) a partir da categorização dos resultados e levantamento de apontamentos da investigação. Foi a partir desta metodologia que realizamos a pesquisa, coletamos os dados e obtivemos os resultados que serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Em 2017 foi realizado um estudo pelo Comitê Gestor, no IFTM, acerca da temática dos Direitos humanos que envolveram legislação, plano nacional de direitos humanos, agendas de trabalhos, dentre outros documentos pertinentes. Para conhecer a realidade dos *campi* acerca da temática de EDH o comitê gestor elaborou uma pesquisa para identificar as ações que estavam sendo realizadas nos *campi* no ano de 2017 nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência comunitária.

Sobre o tempo de desenvolvimento o acordo de cooperação prevê uma união de esforços de várias instituições públicas, privadas, ONGs dentre outras parcerias em prol da intensa atividade de disseminação, construção e realização de ações ligadas aos direitos humanos no Brasil, durante cinco anos com possibilidade de prorrogação por outros cinco anos. A constituição do Comitê Gestor do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos do IFTM foi constituída por uma equipe multidisciplinar com servidores, técnicos administrativos e docentes que representam os eixos contidos no plano de trabalho do acordo de cooperação de ensino, do qual um dos participantes da presente investigação fez parte e obteve acesso à documentação pública.

A pesquisa foi respondida pelos *campi* conforme as linhas de ações temáticas que foram

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

desenvolvidas em projetos e atividades no ano de 2017. O diagnóstico de 2017 contou com ações realizadas de fevereiro a dezembro de 2017 e procuraram entender o panorama da Educação em Direitos Humanos nos *campi* do IFTM. Foram cadastradas com ações realizadas em 2017 relacionadas com Educação em Direitos Humanos.

O tema que mais aparece nas ações desenvolvidas pelos *campi* em 2017 foi “Desenvolve a personalidade e a dignidade humana” em 66 projetos e, a proposta temática que perpassa o trabalho desenvolvido nos *campi* com menor ênfase é “Promove a igualdade de gênero” com menção em 38 ações cadastradas. Foi realizado a criação de subcomissões temáticas dos *campi* para as propostas de 2018, através de portaria com um representante em cada campus para dar seguimento às ações e aprofundar a EDH no IFTM.

Alguns eventos foram propostos para 2018 como: o I Encontro de EDH no IFTM - maio de 2018; II Encontro de EDH no IFTM no evento da instituição, o II Congresso de Internacionalização e Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - ConInterEPT 2018 e a “Ação Temática do Campus” no dia de Comemoração dos 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos (10 de dezembro de 2018).

Foi criada pela equipe de comunicação do IFTM uma identidade visual para os trabalhos desenvolvidos com a EDH no IFTM a fim de criar um elo de pertencimento das ações com a comunidade, um reconhecimento e uma afirmação das propostas de EDH.

As diretrizes do plano de trabalho desenvolvido nos *campi* em 2018 seguiram os eixos do plano de ação da instituição baseados nos documentos norteadores da EDH e sua abrangência territorial (região do Triângulo Mineiro atendida pelo IFTM), de Gestão, Ensino, Pesquisa, Extensão e Convivência Comunitária. Essas diretrizes foram construídas a partir de reuniões do Comitê Gestor do IFTM como base para o desenvolvimento das atividades pelos *campi* conforme os itens de 3.1 a 3.5 referentes a orientação do comitê para entendimento e norte de ação para cada eixo.

Juntamente com a proposta de trabalho acima identificada pelo Comitê Gestor e as ações registradas pelos nove *campi* foi gerado uma nuvem de palavras como ferramenta didática, conforme figura 2. Uma palavra repetida várias vezes carrega em sua essência uma razão. Nuvens de palavras são um método heurístico de análise que apontam a relevância da EDH para este grupo específico do IFTM. A nuvem de palavras apresenta de forma consideravelmente resumida a percepção da EDH através dos projetos do IFTM em 2017, ou seja, esse recurso permite vislumbrar os termos mais comuns presentes nas propostas apresentadas. Aparecem com bastante destaque os termos direitos, humanos, evento, projeto.

Com uma identificação visualmente menos impactante os termos educação, semana, tolerância e respeito. Outros termos, com menos destaque, podem ser identificados relacionados à EDH, na nuvem de palavras, o que mostra a difusão nas ações realizadas.

As ações dos eixos previstos no plano de trabalho foram incluídas no Sistema do MEC para controle e avaliação das atividades, chamado SIMEC, no qual anualmente são incluídas as informações do plano de trabalho da IES para monitoramento no site <simec.mec.gov.br>. Por ele é acompanhada a evolução das propostas conforme acordo de cooperação assinado com a IES e divulgado as principais ações/notícias no site <<http://edh.mec.gov.br/pacto/>>. As informações do Pacto Universitário no IFTM podem ser acompanhadas pelo processo digital disponível para consulta no site: <<http://iftm.edu.br/protocolo>> e o número 23199.001536/2018-13, processo de 2018.

CONCLUSÃO

A assinatura do acordo de cooperação realizada pelo IFTM em 2017 representou para a comunidade acadêmica uma forma inovadora de discutir de forma estruturada os direitos humanos. Mesmo neste corrente ano tido como um período de instrumentação, estudo, avaliação e diagnóstico houve grandes avanços na instituição. O IFTM cumpre sua parte acordada com o MEC e propicia para a comunidade acadêmica uma ampliação das discussões das temáticas trabalhadas pela EDH.

REFERÊNCIAS

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

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>, acesso em 30 out 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

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

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. – 5. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, Fernanda de Miranda. **A Garantia do Acesso À Justiça Nos Direitos Humanos Fundamentais e a Responsabilidade do Estado Pela Morosidade da Prestação Jurisdicional**. Revista Horizonte Científico. VOL 2. Nr 1 (OUT 2008). ISSN: 1808-3064. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/issue/view/309>>, acesso em 04 ago. 2018.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>>, acesso em 30 out 2018.

Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://edh.mec.gov.br/pacto/>>, acesso em 30 out 2018.

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 teórico-metodológicos* – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos** – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

STAKE, Robert E. **Multiple Case Study Analysis**. Nova Iorque: Guilford Press, 2006. UNESCO - **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**.

Disponível em:

<<https://nacoesunidas.org/unesco-disponibiliza-programa-mundial-de-educacao-em-direitos-humanos-em-portugues/>>, acesso em 30 out 2018.

A EXIBILIDADE DO EXAME TOXICOLÓGICO VISANDO A SEGURANÇA NAS MALHAS VIÁRIAS: Um estudo da razoabilidade perante os Direitos Fundamentais.

Alexandre Campaneli Aguiar Maia ¹
Daury César Fabríz ²

INTRODUÇÃO

A lei 13.103/2015, conhecida como lei do caminhoneiro ou lei do motorista, foi publicada no Diário Oficial da União em 03/03/2015, e tem como foco principal regulamentar a jornada de trabalho e tempo de direção do motorista profissional, categorias de CNH C, D e E. Além disso, apresenta alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no Código de Trânsito Brasileiro (CTB), de interesse maior na presente pesquisa, além de revogar alguns dispositivos da antiga lei que regula os assuntos de tempo de condução e jornada de trabalho, a Lei 12.619/12.

A Lei não obteve aprovação integral por parte dos motoristas, mas a proposta é melhorar as condições de trabalho e, conseqüentemente, aumentar a segurança no meio ambiente de transportes. A insegurança nas estradas decorre de uma série de fatores que vão desde a infraestrutura viária, a questões de segurança contra violência (roubo de cargas e de caminhões) a própria atuação do motorista. Para se ter uma ideia, o Brasil ocupa o quinto lugar no ranking mundial de vítimas de trânsito, com mais de 40.000 mortes anuais. Com um índice de 23,4 mortes por grupo de 100.000 habitantes, o país encontra-se atrás apenas da Índia, China, EUA e Rússia. (GLOBAL, 2015).

Com esses números o Brasil ocupa a 5ª posição no ranking mundial das vítimas de trânsito, perdendo apenas para Índia, China, EUA e Rússia. A taxa de mortalidade por ATT no Brasil é maior do que a média mundial (18) e se aproxima das taxas de países africanos, sendo mais do que o dobro das observadas nos países desenvolvidos, o que mostra o longo caminho ainda a percorrer em termos de efetividade das políticas de redução da quantidade e letalidade dos acidentes de trânsito no país.(GLOBAL, 2015).

¹ Doutor em Direitos e Garantias Fundamentais pela FDV – ES, alexmaia360@hotmail;

² Doutor em Direito Constitucional pela UFMG – daury@terra.com.

Por todas as razões acima expostas, é razoável que a questão de segurança no trânsito se torne uma pauta de urgência, e que medidas preventivas sejam analisadas, buscando garantir o bom funcionamento de nossas malhas viárias, reconhecendo a correlação entre o trabalho, saúde e segurança em nosso ordenamento jurídico:

O direito ao trabalho insere-se no universo dos direitos sociais. A nossa Constituição de 5 de outubro de 1988 em seu Art. 6º os enumera na seguinte ordem: saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. São direitos correlacionados, interdependentes e dependentes do trabalho, por ser este último o fator gerador de recursos para que os demais possam se materializar. O valor fundamental constitucionalmente protegido é o trabalho, seu desenvolvimento e proteção (DAURY, 2006, p. 16).

Este estudo não visa colocar em xeque a promoção da segurança no trânsito. Os dados acima expostos pela Organização Mundial da Saúde estabelecem um convincente argumento de que precisamos adotar medidas para garantir a todos um ambiente seguro. O que se busca é analisar se a exigência do exame toxicológico, como estabelecido por lei, é razoável.

Visando a segurança, a lei instituiu, em seu artigo 148-A, a necessidade de exame toxicológico de larga janela para as categorias profissionais de habilitação.³

Art. 148-A. Os condutores das categorias C, D e E deverão submeter-se a exames toxicológicos para a habilitação e renovação da Carteira Nacional de Habilitação. (Incluído pela Lei nº 13.103, de 2015) (Vigência)
§ 1º O exame de que trata este artigo buscará aferir o consumo de substâncias psicoativas que, comprovadamente, comprometam a capacidade de direção e deverá ter janela de detecção mínima de 90 (noventa) dias, nos termos das normas do Contran (BRASIL, 2016).

A lei atinge apenas os motoristas de caminhões e ônibus, tendo por objetivo a redução dos índices de acidentes em âmbito federal. O custo desse exame, de responsabilidade do motorista, gira em torno de cem dólares, devendo ser realizado em um dos laboratórios credenciados pelo Departamento Nacional de Trânsito - DENATRAN, nos termos das normas do Contran.

O exame de larga janela detecta a presença de Cocaína, Maconha, opiáceos, anfetaminas, metanfetaminas e derivados (crack, morfina, heroína etc.). Esse exame deve ser realizado no processo de obtenção da habilitação, na renovação da Carteira Nacional de Habilitação e na metade do período de validade da Habilitação.

Essa larga janela de detecção, mínimo de noventa dias, não indica os momentos exatos nos quais uma substância não autorizada foi utilizada, apenas que, em algum momento do passado, foi realizado uso de droga ilícita. Neste ponto, se faz necessário analisar a adequação do exame para segurança do trânsito. Dois pontos merecem destaque:

³As categorias profissionais de habilitação, abarcadas neste estudo, configuram as modalidades C,D e E.

Em primeiro lugar, o exame não regula o uso de drogas durante o exercício da atividade pelo motorista. Como ele ocorre em momentos específicos e previstos na lei, não há impedimento do uso da droga após o exame ter sido realizado.

Em segundo lugar, a busca pela segurança entra em conflito com o direito à Liberdade e Intimidade do cidadão, uma vez que abrange todo um período da vida que não é necessariamente relevante à sua atividade profissional. Pode-se questionar se o uso de uma droga ilícita durante um período de férias, por exemplo, apesar não ser indicado, traria consequências para a atividade profissional realizada sessenta dias depois. Esses dois pontos de contestação que vão entrar no sopesamento da segurança do trânsito de um lado, e da eficácia e respeito a outros direitos, do outro.

Para acrescentar mais dados à argumentação, o relatório da Organização Mundial de Saúde também traz dados relevantes quando às dificuldades em regular o uso de drogas no trânsito: *“Lack of scientific evidence on the links between drug levels, impairment and crash risk for many drugs makes it difficult to set threshold limits for each substance.”*⁴ (GLOBAL, 2015, p.41). Ainda:

Crash risk for drugs is more complicated to ascertain than for alcohol and depends on the drug concerned. Since different types of drugs stay in the bloodstream for different lengths of time, this can complicate the ability to link a positive drug presence with crash risk.⁵ (GLOBAL, 2015, p.41).

O questionamento é válido pois demonstra a ineficácia de um teste que, na melhor das hipóteses, irá avaliar a presença de uma droga numa escala ampla demais para estabelecer se estava ativa durante um acidente, por exemplo.

O outro lado da questão, e um dos argumentos a favor do exame, é a prevenção, retirando o usuário de drogas das estradas e, assim, prevenindo futuros acidentes. Mas, ainda assim, resta avaliar se essa é a saída mais adequada.

Pelo estudo do discurso vencedor, a retórica material estabelecida, em grande parte há a adesão de que, uma vez que a norma regula a obrigatoriedade do exame, e de que drogas são elementos indesejáveis na sociedade, que a obrigação de realizar o exame não só é legal, como positiva. Afinal, basta não usar drogas, manter um comportamento adequado, que não haverá punição.

De encontro a isso, propomos a retórica estratégica de que, a despeito das drogas serem indesejáveis, temos outros valores a considerar, como o fato de que as pessoas têm direito a intimidade e o fato de que uma punição deve ser ligada ao ato cometido. Assim sendo, o uso de drogas deve ser combatido e punido no trânsito quando, e somente quando, ela for causadora de insegurança. Não é razoável admitir que uma pessoa responda por um ato que não tenha relação nenhuma com prejuízo causado.

⁴ A falta de evidências científicas que liguem presença da droga, efeitos impeditivos e risco de colisão para muitas drogas torna difícil estabelecer parâmetro de medição para cada substância.

⁵ Ligar colisões ao uso de drogas é mais difícil que no caso do álcool e depende da droga utilizada. Uma vez que as drogas permanecem na corrente sanguínea por tempos diferentes, isso pode complicar a capacidade de ligar uma droga ao acidente (tradução nossa).

A fiscalização de trânsito deve coibir o uso de drogas, potenciais causadoras de acidentes que acabam com vidas não apenas dos envolvidos, mas de inocentes nas estradas. O que não se pode fazer é cobrar um preço que interfira, desarrazoadamente, nos direitos fundamentais concorrentes. Enfim, afirmar que uma pessoa tem o dever fundamental de contribuir com a segurança do trânsito é um pensamento adequado, mas daí afirmar que o cidadão tem o dever fundamental de pensar no meio ambiente, ainda que haja outros meios menos gravosos para solucionar o problema, não configura como pensamento justo:

A compreensão de um texto jurídico não depende da vontade do legislador, de um sentido unicamente contida no texto. Está inserida num campo político muito maior, que abarca a construção textual, o contexto histórico político da comunidade, o uso da linguagem. Não se compreenderá a dimensão dos Direitos Sociais por mero cálculo econômico ou utilitarista, mas pela agregação da comunidade historicamente construída, concebida como uma narrativa complexa, dentro do tempo, dentro dos embates, dentro do mundo (FABRIZ, MAIA 2013, p.52).

É essa compreensão que torna possível uma crítica à legislação vigente, uma vez que não está de acordo com os Direitos Fundamentais e sequer atinge eficácia significativa. É preciso repensar a forma de garantir segurança, e respeitar direitos, da classe dos caminhoneiros.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia adotada foi a retórica. Compreende-se que a própria realidade é, em si, retórica, mas é necessário esclarecer de que forma é possível estabelecer a o conhecimento, assim como esclarecer como a retórica age na construção do saber e no convencimento das partes envolvidas.

Num primeiro plano, temos a retórica estratégica. Trabalha com as metodologias, seu papel é traçar estratégias e formas de construção do saber, de dizer como deve ser produzido o conhecimento. São, basicamente, orientações para conseguir objetivos. (ADEODATO, 2014, p.24).

Num segundo plano temos a retórica material. Aqui há presença do discurso vencedor de um aspecto da realidade. A compreensão da retórica material é fundamental para entender como a retórica lida com a verdade. Assim, a verdade sempre será nada mais que o discurso vencedor em uma sociedade, e esse discurso vencedor se encontra no nível material da retórica.

No terceiro plano há a retórica analítica. É uma abordagem de caráter filosófico, zetético, que tenta, na medida do possível, se abster de posicionamentos ideológicos, descrevendo o conhecimento humano, tomando os próprios métodos de pesquisa como objeto de estudo. Tal

aproximação permite, basicamente, o estudo de qualquer conceito, incluindo o de retórica. Aliás, essa divisão de níveis na retórica é uma característica analítica por natureza. (ADEODATO, 2014, p.26).

É assim que a retórica, para lá de sua função persuasiva e de suas falácias ilusórias, pode também servir para adequar melhor o ser humano a seu meio, tanto no que respeita ao conhecimento dos relatos descritivos quanto no relacionamento ético com os demais seres humanos. (ADEODATO, 2014, p.20).

A retórica ainda não se reduz a ornamento de linguagem e enfeite de discurso, mas deles faz uso. Por fim, não consiste em técnicas e meios de manipulação, de persuadir pessoas, mas tem um alcance muito além.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado alcançado, pela aplicação da compreensão retórica, foi de que o exame toxicológico, com ônus no trabalhador, carece de razoabilidade perante os Direitos Fundamentais constitucionalmente garantidos e correlacionados, conferindo direito ao trabalho, ao lazer, a um mínimo existencial. Crítica agravada pela eficiência duvidosa da imposição, seguindo dados levantados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada buscou, em primeiro lugar, apontar para a correlação da segurança nas malhas viárias brasileiras e os direitos fundamentais correlatos. Num segundo momento, foi estudado o conceito da razoabilidade e argumentação sob uma perspectiva retórica, para possibilitar argumentar contra um posicionamento majoritário e recepcionado pela lei do caminhoneiro, quanto ao exame toxicológico. Para tal, foi importante compreender as diferentes dimensões da retórica: estratégica, material e analítica. Por fim foi estudada a lei do caminhoneiro e seu impacto na sociedade, mas apenas sob o aspecto da razoabilidade do exame toxicológico.

A crescente preocupação com a segurança no trânsito, dados os números alarmantes apontados pela Organização Mundial da Saúde, sem dúvida justifica o estudo de meios de

reduzir os perigos das estradas. O uso indiscriminado de drogas, durante a atividade profissional, é um perigo concreto que deve ser combatido.

O que defendemos é um combate mais eficaz, a ser realizado durante a atividade dos profissionais, possível durante todas as paradas obrigatórias em balanças ou, no caso de transporte de passageiros, nas paradas obrigatórias de descanso. Além dessa fiscalização ativa ser mais eficaz, oferece maior respeito aos Direitos Fundamentais do indivíduo.

Esse pensamento reflete uma estratégia argumentativa razoável, pautada nos Direitos Fundamentais, e também razoavelmente no que pode ser exigido como Dever Fundamental do cidadão de contribuir com a segurança no trânsito, eliminando o uso de substâncias perigosas em qualquer instância de sua atividade profissional.

Palavras-chave: Trânsito, exame toxicológico, Direitos Fundamentais.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **Uma Teoria Retórica da Norma Jurídica e do Direito Subjetivo**. 2 ed. São Paulo: Noeses, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.103, de 02 mar. 2015. Dispõe sobre o exercício da profissão de motorista. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113103.htm>. Acesso em 10 set. 2019.

FABRIZ, Daury César. A crise do direito fundamental ao trabalho no início do século XXI. **Revista de direitos e garantias fundamentais**, Vitória, n. 1, 2006.

FABRIZ, Daury Cesar; MAIA, Alexandre Campaneli Aguiar. Teoria da interpretação literária e teoria da interpretação: uma análise do pensamento de Ronald Dworkin e Richard Posner. In: GOLDCHMIDT, Rodrigo; STRAPAZZON, Carlos; TRAMONTINA, Robison (Org.). **Teoria geral e mecanismos de efetividade no Brasil e na Espanha**. Joaçaba: UNOESC, 2013, p.43-54.

GLOBAL STATUS REPORT ON ROAD SAFETY. World Health Organization. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2015/en/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, José Afonso da. **Direito Ambiental Constitucional**. 10 ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

SIRVINSKAS, Luis Paulo. **Manual de direito ambiental**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CIDADANIA: UMA INSERÇÃO ENTRE MEMÓRIA E IDENTIDADE

Olávia Fernandes¹.

Nathália Loyane Fernandes de Moraes².

Cidadania tem um significado extensivo a sua terminologia, falar disto traz a tona todos elementos compõe a identidade de um grupo e suas representações. Assim, seu exercício está além do pleno gozo dos seus direitos políticos. Pois está ligado a tudo que forma um indivíduo cidadão os elementos que o cercam, seja material ou imaterial. Neste contexto, será tratado sobre a história do patrimônio cultural da localidade na qual está inserido o indivíduo, atrelando o espaço físico, o espaço geográfico e suas representações materializadas, como música, indumentária, utensílios prédios e et. Com isso observa-se como uma conformidade a sua cidadania. Uma vez que está enraizada a sua memória e se tornando sua identidade personalíssima sendo reconhecido tal preservação como direito fundamental estipulado no artigo 5 da CF/88. Tendo em vista tal análise, o objetivo desta pesquisa é defender a aplicação do “tombamento”, pois, a partir dele áreas com teor cognitivo terá tutela de possíveis ações restritiva ao seu resguardo. Posto que apesar de existir outras leis de políticas públicas com intuito de preservação de áreas ambientais, bem como restauração de prédios tombados, partiremos para um outro véis de análise, que seria a supremacia da herança cultural sobre capitalismo. A propositura de tal pesquisa surgiu a partir da identificação de que na prática, algumas localidades não estão respeitando o texto legal e fugindo a sua obrigação de aplicação de uma ação em prol da preservação. Tal atuação em relação ao agente público, infringe os princípios impostos no artigo 37 da CF/88, ficando a mercê das sanções abordadas no §4 do mesmo artigo mencionado, configurando assim improbidade administrativa, uma vez, que suas ações vão contra a sua posição. Para fundamentar a pesquisa, foi utilizada observação participativa, trabalhos acadêmicos. Assim como foi feita visitas a pontos turísticos, prédios com características colônias e museus da cidade para compreender o processo de preservação patrimonial que poderia ser ofertado a cidade de Campina Grande. Contudo a pesquisa tem fundamento qualitativo, mostrando a importância da preservação patrimonial com interesse de manter a identidade local intrínseca. Mostrar o resgate da história regional através da memória do povo que vivenciam e constroem sociabilidades com seu modo de vida. Como suporte teórico utilizamos o conceito pragmático em Ulpiano Toledo

¹ Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialização em História do Brasil e da Paraíba, pelas Faculdades de Patos-FIP. Graduanda em sociologia pela Universidade Estadual da Paraíba. UEPB. E-mail olavia.fernandes@gmail.com

² Bacharelada em Direito pela Faculdade Mauricio de Nassau. E-mail loyannethalia18@gmail.com

Bezerra Meneses que afirma que as ações mudam suas características quando praticada de pessoa para pessoa, dependendo do espaço temporal de sua pertença. E Ricardo Oriá que trata do conceito de educação relatando a importância do engajamento da comunidade politicamente para prover a preservação de sua cultura. O Instituto Patrimonial Histórico Artístico Nacional (IPHAN) é o órgão responsável pelo processo de Tombamento na Federação Brasileira, o seu trabalho consiste em ações judiciais com o objetivo de garantir a preservação dos objetos históricos, como: imóveis, objetos pessoais e moveis, conforme se refere à Lei 25/37 “Art. 1 Constitui o Patrimônio Histórico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público [...], quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (SILVA, 2012. p. 6). O IPHAN é amparado pela Lei 378, foi posto em prática em 13 de janeiro de 1937, momento histórico marcado pela implantação do Estado Novo, governado por Getúlio Vargas e o início do advento do rádio em Campina Grande. A inserção do imóvel na relação de Tombo acontece quando seu conteúdo apresenta um valor histórico cultural. O Tombo não implica no andamento do uso da instituição favorecida, mas determina que o proprietário mantenha suas formas originais, segundo Tamara Monique J. L. Silva (2012.p. 6) “Dessa forma o proprietário continuará sendo proprietário, [...]. Exemplificando: não poderá pintar de cor diversa, mudar a estrutura ou fazer reformas que alterem a natureza do imóvel. Qualquer tipo de reforma, [...], deverá ser precedido de autorização da administração, conforme dispõe o art.17 do DL 25/37”. A cidade de Campina Grande tem 155 anos de emancipação política e seu contexto histórico é alusivo a movimentos revolucionários que aconteceu no Brasil colônia. Assim como o museu do Telegrapho Nacional atual, fora cadeia pública de Campina Grande que deteve protagonista de movimentos sociais brasileiro. Para chegar à condição de Patrimônio Cultural e/ou material, a subjetividade tem que ser de interesse de preservação coletiva. E isso só poderá ocorrer por meio de reivindicação das exposições das memórias das pessoas que fazem parte da história da cidade. A Lei referente à 25/37 sobre Tombamento refere-se ao patrimônio material. O Patrimônio Cultural tem seu reconhecimento Legislativo em 1988, “Isso já se constituiu um grande impacto advindo com a Constituição de 1988 que permitiu a sociedade a reivindicação do acesso aos bens culturais como expressão maior da cidadania” (ORÍÀ, 2013.p.20). A introdução de cidadania cultural nos permite nos expressar mantendo nossas características simbólicas. O reconhecimento do Patrimônio Material aconteceu em 1937 e o Cultural em 1988 estabelecendo uma diferença de 49 anos de um para o outro, quando os dois conceitos necessitaram um do outro para se estabelecer como

Patrimônio histórico. Mediante a esta base Legislativa em Direitos de Cidadania Cultural é que venho discorrer a respeito da conservação cultural material e imaterial do objeto alto falante, destacando seu valor cognitivo e pragmático (MENESES, 2012.p.35) com a intenção de despertar a conscientização das pessoas para valorizar sua cultura, ciente das leis que o amparam. Logo, conclui-se que ao se falar em meio ambiente, partimos para além do sentido estrito da palavra que assola o seu significado, pois entendemos ser devido colocar o mesmo como uma compreensão de ações globalizantes que determinam o espaço do ser vivo e de sua respectiva evolução. Nesta propositura com a finalidade de regular e organizar ações envolto do meio ambiente o legislador não poderia ser omissivo, e assim traz à baila o corpo protetivo e visionário de ações necessárias para a manutenção da biota, o que também engloba o significado cultural, histórico, artísticos, e afins de forma objetiva e subjetiva, visando proteger o meio ambiente em seus respectivos aspectos, sejam estes natural, cultural ou artificial, estipulados nos artigos 5º XXIII, 225, 216 da CF/88, bem como exposto na lei 6938/81. E assim promover conhecimento acolhendo a memória do outro é uma questão de direitos humanos. Fica perceptível a denotação do multiculturalismo nas relações sociais. Perceber o outro é equiparar os seus direitos no mesmo patamar de benefício de todos. É praticar o exercício dos direitos humanos, que assiste a todos como qualidade de vida e autoafirmação cultural (CANDAUI, 2010). Salientando que o Estado poderia intervir socialmente em comum com a sociedade com projetos nas escolas, nas comunidades, nos postos de saúde, nos hospitais e em toda instituição pública que interlace o indivíduo na sociedade e suas atribuições coletivas. Porque é nas relações coletivas que são originadas as sociabilidades alimentadas da cultura local e passadas de pai para filho. Formando assim um vínculo de tradição que poderar adequar a linha de pensamento de continuidade ou descontinuidade geracional³. A educação que Freire (1967) propõe em sua metodologia, é uma educação que dialoga com os indivíduos através da solidariedade e da fraternidade. Freire (1967) afirma que o ato de ensinar não se resume a transferir conhecimento. Mas, a praticar o que aprendeu. É preciso repensar a forma não somente de ensinar, mas a quem e como ensinar. Pouco servirá o conteúdo aplicado pelo reprodutor, se sua fala não estiver em consonância com o cotidiano do cidadão. Sem uma reciproca entre indivíduo e Estado poderá gerar problemas de coesão social. A primeira impressão seria o Estado originar um entrave

³ Conceito utilizado pelo autor: PAIS, José Machado. **A contribuição sociológica da juventude-Alguns contributos**. Analise social, vol. XXV, 1990. P. 139- 165.

identitário no que concerne ao o Multiculturalismo Brasileiro. Dissipando toda forma de autoafirmação pessoal e coletiva.

Palavras-chave: Patrimônio Histórico, Meio Ambiente, Função Social.

REFERÊNCIAS

CANDAUI, Vera Maria. **Direitos humanos, diversidade cultural e educação:** a tensão entre igualdade e diferença. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 205-226.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, 1967, p. 77-119.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. Conferencia magna. In.: O Campo do Patrimônio Cultural: Uma Revisão de Premissas. In.: Fórum Nacional do Patrimônio Cultural. VOL. 01, 2012. p.2539. Disponível em portal.iphan.gov.br/uploadspublicacao/Anais_2Vol1_ForumPatrimonio_m.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

ORIÁ, Ricardo. **Memoria, História e Cidadania Cultural.** In: Modos de Ver, Formas de Escrever. Campina Grande, 2013. Editora RDS, p. 17- 34.

PAIS, José Machado. **A contribuição sociológica da juventude-Alguns contributos.** Analise social, vol. XXV, 1990. P. 139- 165.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm>. Anais Eletrônicos. Acesso em 03 de setembro de 2019.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Anais Eletrônicos. Acesso em 03 de setembro de 2019.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>. Anais Eletrônicos. Acesso em 03 de setembro de 2019.

SILVA, Tamara Monique Justen Leite. **Tombamento como Forma de Desapropriação Indireta.** Rio de Janeiro, 2012. EMERJ.p. 1-20.

SILVA, Thomas de Carvalho. **O Meio Ambiente na Constituição Federal de 1988.** Disponível em: < <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/4873/O-meio-ambiente-na-Constituicao-Federal-de-1988>> Anais Eletrônico. Acesso em 03 de setembro de 2019.

CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS DO TRABALHO DO POLICIAL MILITAR NO BRASIL

Edilcélio Negreiro Pessoa Júnior¹
Francisco Washington Evaristo Soares²

INTRODUÇÃO

Evidencia-se na atualidade mundial que o estresse encontra-se presente na vida dos profissionais, em especial, dos policiais militares, haja vista que suas atividades laborais envolvem riscos iminentes, com longos períodos de tensão, inclusive podendo custar suas vidas (COSTA; AMARAL, 2018).

O estresse está associado aos transtornos mentais, seja direta ou indiretamente. Um estudo feito por profissionais da segurança pública do Estado de Santa Catarina no ano de 2010 expõe que com intuito de complementar a renda, os policiais militares fazem hora adicional e isso tem grande papel como estressor. Acerca dos relatos dos participantes sobre os sintomas, verifica-se como queixas a insônia, desgaste físico e tensão muscular, promovendo maior sensação de cansaço excessivo. A respeito disso, os transtornos mentais tem como um dos principais propulsores a fadiga (LIMA; BLANK; MENEGON, 2015).

Ressalta-se assim, a importância de estudos que abordem a problemática supracitada. Desta forma, objetivou-se verificar as consequências psicológicas do trabalho do policial militar no Brasil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura realizada sobre a temática entre setembro e novembro de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se que o policial militar não goza de ambiente salubre no trabalho, que apresenta-se como altamente estressante, acarretando prejuízos físicos e mentais para os profissionais, seja devido a violência sofrida, falta de condições adequadas de trabalho, salários defasados, falta de apoio da corporação, e outros.

Frente a esta problemática, refere que há um índice elevado de oficiais que cometem suicídio e que possuem transtornos psicológicos. No estado de São Paulo, por exemplo, o número de suicídios foi de 182 entre os anos de 2006 e 2016; no Rio Grande do Sul de 2007 até 2018, 50 casos; no Paraná de 2014 até 2018, 26 casos; no Rio de Janeiro de 1995 à 2009, 58 casos. Já os números de oficiais com transtornos mentais afastados na região de São Paulo de 2008 e 2018 foi de 4.115 casos; em Pernambuco, 5.625 casos entre 2012 à 2018; em Santa Catarina, de 2013 à 2018, 2.068; no Mato Grosso do Sul, no período de 2012 à 2018, 1.914; e

¹ Graduando do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ - PB, edilcelio.jr@gmail.com;

² Professor orientador: Especialista em Direito Penal e Saúde da Família, Professor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras e Faculdade São Francisco, wpsiadv@hotmail.com.

em Alagoas, entre 2014 e 2018, 1.013 casos. Nos outros estados, há falta de informações precisas sobre afastamentos (MOREIRA; PICOLO, 2019). Confirma-se assim a baixa qualidade de vida e segurança dos policiais militares.

Segundo o presidente da Associação de Cabos e Soldados, Agnaldo Oliveira, os trabalhos paralelos são feitos principalmente na segurança de farmácias, supermercados e lojas com intuito de ter um complemento na renda, e com carga horária intensa prejudica a saúde tanto psicológica como física desses profissionais, nesse caso a solução para esse problema seriam melhores salários associados com melhores condições de trabalho. (PORTALODIA, 2018)

O desgaste físico e com a falta de estabilidade psicológica tendem a gerar profissionais com comportamentos irracionais durante crises e conjunturas desordenadas, que tem como consequência dificultar a eficiência do trabalho policial e a exposição de policiais e cidadãos de forma deliberada a situações de riscos ou morte. Por esse motivo, é de extrema importância progredir no entendimento das particularidades do ambiente de trabalho, e do psicológico que compreendem a qualidade de vida dos policiais militares e elaborar medidas para intensificar a melhora das condições de vida, de saúde e de trabalho desses profissionais (ARROYO; BORGES; LOURENÇÃO, 2019).

Ademais, a pós-doutora em sociologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Dayse Miranda (2016), no livro “Por que policiais se matam?” refere que os policiais apresentam dificuldade em pedir ajuda e que são tratados com desprezo pela corporação quando adoecem. Além disso, identifica que muitas das informações sobre tentativas de suicídios ou a sua consumação não são informadas ao setor responsável, devido a inúmeras razões, como o contexto sociocultural, a proteção ao familiar da vítima e ao preconceito pelo fato do policial ser diagnosticado com problemas psiquiátricos.

Sendo assim, constata-se que os policiais militares encontram-se com transtornos e sofrendo violência, isso em decorrência do fato de não terem o devido cuidado com essas situações por causa de discriminação ou resistência. “Existe uma cultura machista dentro das polícias do Brasil e isso influencia no comportamento do policial de não procurar o psicólogo. O policial que está em tratamento é visto como ruim, ele tem sempre que ser forte e rijo”, salientou o especialista em segurança pública Jorge Tassi (2018).

Ressalta-se também que os policiais que estievram em alguma situação de risco tende a apresentar transtornos mentais e de comportamento sofridos como o estresse pós-traumático, em que o indivíduo sente uma resposta física de estresse quando se sente ameaçado ou por ter uma reexperiência traumática como pensamentos recorrentes e intrusivos que relembrem traumas; síndrome de Burnout, que é proveniente do estresse laboral e tem como características o estado de tensão emocional, estresse crônico seguidos de agressividade, isolamento, irritabilidade, absenteísmo no trabalho, e dificuldade de concentração (COSTA; AMARAL, 2018).

De acordo com o Diretor Geral de Saúde Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Coronel Aberto Alves Borges relatou que estudos do Quadro da Saúde da Corporação Ferreira (2013) realizado em 2013, refere que o consumo de álcool durante a vida dos policiais teve uma variação de 48% e 87,8%, enquanto que a população geral tem o consumo por volta de 74,6%; além de utilizar tranquilizantes, ansiolíticos e calmantes para poderem descansar.

Frente aos achados, observa-se que a atividade da Polícia Militar, que é a segurança pública, acarreta estresse e desgaste considerável, principalmente por estarem trabalhando em ambientes insalubres e com insegurança na vida privada, necessitando de cuidados preventivos e curativos para que seus direitos constitucionais assegurados pelo Estado para manter sua saúde física e mental, respeitando os direitos humanos que tem como garantia asseverar a dignidade humana (LIMA; BLANK; MENEGON, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que os policiais militares podem desenvolver transtornos psíquicos decorrentes da insalubridade vivenciada no ambiente de trabalho e por extensão em sua vida privada, podendo afetar também seu físico. Dentre os principais transtornos, identifica-se a tentativa ou consumação do suicídio, estresse pós-traumático, síndrome de Burnout, e uso de álcool e medicamentos psicotrópicos.

Como fragilidade do estudo, cita-se a ausência de literatura pertinente sobre a temática.

Sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas no intuito de se conhecer a realidade de vida e trabalho dos policiais para o planejamento de ações efetivas e eficazes voltadas à prevenção do adoecimento e/ou piora do quadro de saúde destes.

Palavras-chave: Policial Militar; Insalubridade; Transtornos físicos e Mentais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, ROBERTO; BORGES, MARCIO; LOURENÇÃO, LUCIANO. Saúde e qualidade de vida dos policiais militares. **Promoção da saúde**, São Paulo, v 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/7738/pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

COSTA, TIAGO MOREIRA; AMARAL, ELAINE DE PAULA OLIVEIRA. **Adoecimento psicológico: um risco silencioso enfrentado pelo policial militar**. 2018,20 f.Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/1076/1/1849_Tiago_Moreira_Da_Costa_DP_FINAL_13447_1706486091.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

FELIZARDO, NAYARA. Policiais sobrevivem de bicos para complementar a renda da família. **O portalodia**, Piauí,29 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/transtorno-psicologico-afasta-um-a-cada-tres-policiais-em-mg-1.1857826>. Acesso em: 05 out. 2019.

LIMA, FABÍOLA POLO DE; BLANK ,LÚCIA; MENEGON, FABRÍCIO. **Prevalência de Transtorno Mental e Comportamental em Policias Militares/SC, em Licença para Tratamento de Saúde**, Universidade de Santa Catarina, v. 35, n. 3 <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002242013>. Acesso em: 05 out. 2019.

MOREIRA, MATHEUS; PICOLO, THIAGO. **Revista Exame**.24 fev 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/pms-sofrem-com-suicidios-e-transtornos-mentais-sem-apoio-da-corporacao/>. Acesso em: 05 out. 2019.

MIRANDA, Dayse. **Por que policiais se matam?** Belo Horizonte: Mórula, 2016.



TASSI, JORGE. Transtorno psicológico afasta um em cada três policiais em MG. **O tempo**, Minas Gerais, 18 de junho de 2018. Disponível em:
<https://www.portalodia.com/noticias/policia/policiais-sobrevivem-de-bicos-para-complementar-a-renda-da-familia-317632.html>

PERFIL DOS CASOS NOTIFICADOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL

Edilcélcio Negreiro Pessoa Júnior¹
Francisco Washington Evaristo Soares²

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é decorrente de qualquer ato de violência de gênero que esteja relacionado a danos ou sofrimento físico, sexual, ou psicológico, tendo abrangência mundial, representando uma das mais disseminadas violações dos direitos humanos, tornando-se uma pandemia. Constata-se que cerca de 35% das mulheres em todo o mundo já foi violentada física ou sexualmente, tendo como principal agressor, o próprio companheiro (ONU, 2018).

No Brasil, a violência contra a mulher representa um problema de saúde pública de amplitude epidêmica. Todavia ainda é subnotificada, o que exige que haja mudanças no enfrentamento desta problemática, pois permeia por toda a sociedade brasileira. Há de se reduzir as desigualdades de gênero e promover a interação entre os diversos setores da sociedade, no intuito de garantir acesso ao direito básico de viver sem violência (GARCIA, 2016).

Constata-se que a violência contra a mulher tem como causa mais citada por diversos autores a diferença de gênero como desigualdades histórica e social, tais como, machismo, patriarcado e até mesmo a educação diferenciada, sendo subjugadas a preconceitos e incompreensões (SANTOS; MORÉ, 2011). Desta forma, evidencia-se que a violência contra a mulher é um fator social que vem aumentando em nosso meio, em especial os ocorridos em domicílio, deixando sequelas físicas e emocionais que podem se perpetuar (SANTOS *et al.*, 2019).

Nesse sentido, é fundamental a apropriação da concepção de gênero nas diretrizes estatais e nas ações cotidianas de homens e mulheres, concebendo que as diferenças são culturalmente instituídas e que não justifica submissões arbitrárias por meio de qualquer tipo de violência (MELLO; BITTENCOURT, 2014).

Na justiça, por exemplo, a lei Maria da Penha, que conceitua a violência doméstica e familiar como agressões de naturezas física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, caracterizadas por vias de fato, maus tratos, lesões corporais, homicídio, injúria, difamação, calúnia, perturbação da tranquilidade, ameaça, cárcere privado, estupro, estupro de vulnerável, dano patrimonial entre outras, promoveu mudanças no reconhecimento da violência doméstica como um problema de grande magnitude (PARÁ, 2010), contudo, ainda não é suficiente para impedir a violência.

Em suma, os princípios basilares norteadores da prática legal atrelada à violência contra as mulheres, baseia-se em pressupostos dos direitos humanos, tendo assim, como fundamento, a equidade de gênero. A busca fundante para efetivação da igualdade de gênero está no Princípio da Dignidade Humana e no da Liberdade (MELLO; BITTENCOURT, 2014).

Nesta vertente, é imprescindível a realização de estudos que deem visibilidade a violência contra a mulher na perspectiva de minimizar sua ocorrência e consequentemente

¹ Graduando do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ - PB, edilcelio.jr@gmail.com;

² Professor orientador: Especialista em Direito Penal e Saúde da Família, Professor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras e Faculdade São Francisco, wpsiadv@hotmail.com.

melhorar a qualidade de vida e saúde da população feminina. Objetiva-se com isso, verificar o perfil dos casos de violência contra a mulher no Brasil.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de base secundária e abordagem quantitativa. A coleta de dados foi realizada a partir do Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN, disponíveis de forma online pelo banco de dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – DATASUS.

A população/amostra do estudo consistiu em 831.574 casos notificados de violência doméstica, sexual e/ou outras violências contra a mulher no Brasil no período entre 2013 a 2017.

Utilizou-se das variáveis região de notificação, raça/cor, escolaridade, tipo de violência, e agressor, que foram analisadas após tabulação dos dados, com auxílio do programa *Microsoft Excel 2010*® por meio de estatística descritiva (valor absoluto e relativo).

Ressalta-se que o estudo foi desenvolvido no período de outubro a novembro de 2019, baseando-se em normas éticas presentes na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se que dos 831.574 casos notificados de violência contra a mulher no Brasil, 417.881 (50,3%) ocorreram no Sudeste, 168.135 (20,2%) no Sul, 130.627 (15,7%) no Nordeste, 58.091 (7,0%) no Centro-Oeste, e 56.840 (6,8%) no Norte; dados que assemelham-se ao estudo de Gomes *et al.* (2013), estando invertida apenas a segunda com a terceira posição. Contudo, tem-se que se fazer uma análise mais aprofundada sobre esta situação, inclusive fazendo estatísticas que confrontem com a população residente nestes locais.

As faixas etárias atingidas foram: menor de um 1 com 18.888 (2,3%), entre 1 e 4 anos 39.249 (4,7%), 5 a 9 anos 35.643 (4,3%), 10 a 14 anos com 83.671 (10,1%), 15 a 19 anos 115.204 (13,9%), 20 a 29 anos 194.870 (23,4%), 30 a 39 anos 163.714 (19,7%), 40 a 49 anos 93.466 (11,2%), 50 a 59 anos 44.735 (5,4%), 60 ou mais 40.709 (4,9%), e sem registro 1.425 (0,2%).

Observa-se que a maior frequência de agressões são proferidas contra as mulheres que encontram-se na fase da adolescência e adulto jovem, podendo ser decorrente, especialmente do padrão cultural, além de se comprovar que nestas faixas etárias há uma maior procura por serviços especializados para se fazer a denúncia (MESQUITA, 2010).

De acordo com a raça/cor, 339.819 (40,9%) são brancas, 299.207 (36,0%) pardas, 65.759 (7,9%) pretas, 6.337 (0,8%) indígenas, 5.548 (0,6%) amarelas, e 114.904 (13,8%) sem registro, corroborando com o estudo de Ferraz e Labronici (2009). Todavia há de contextualizar que a declaração de cor/raça é autodeclarada e por isso é subjetiva, além do Brasil ser um país miscigenado com grandes variações raciais nas regiões.

Quanto à escolaridade, 270.545 (32,5%) apresentam até nove anos de estudo formal, 207.452 (25,0%) mais de nove anos, e 353.577 (42,5%) sem registro ou não se aplica. Constatase que as agressões podem ocorrer em mulheres de todos os níveis educacionais, contudo a menor escolaridade leva a maior tolerância à violência, ou seja, mulheres com maior qualificação profissional tem maior possibilidade de encontrar trabalho remunerado, o que

interfere em sua auto-estima e independência, minimizando os vínculos de risco (GOMES *et al.*, 2013).

Em relação ao tipo de violência, teve-se 546.447 violências físicas, lesão por repetição 306.568, psicológica/moral 259.592, sexual 131.999, enforcamento 35.223, tortura 25.223, dentre outros, sendo em sua maioria proferida por pessoas próximas, em especial por cônjuge (158.035 – 19%), amigo/conhecido (93.135 - 11,2%), desconhecidos (72.391 – 8,7%), ex-cônjuge (59.833 - 7,2%), outros vínculos (60.244 – 7,2), pai (49.705 – 6%), namorado (31.007 – 3,7%), irmão (23.104 – 2,8%), dentre outros.

Evidencia-se que o principal agressor da mulher vítima de violência é um conhecido próximo, tornando-a a principal vítima da violência doméstica, reforçando o pensamento de dominação devido ao homem idealizar possui mais direitos que ela (OLIVEIRA; MACÊDO; FERREIRA, 2016).

De acordo com o entendimento da diretora da Organização das Nações Unidas - Mulheres (ONU - Mulheres), Phumzile Mlambo-Ngcuka, a violência contra a mulher é a violação de direitos humanos mais tolerada no mundo, e que por isto é preciso enfrentar esse crime com urgência, de forma precisa e focal. Ademais, esse tipo de violência é explicado na sociedade como uma clara marca de desigualdade e discriminação contra o gênero feminino, também ressaltou que a presença marcante dessas agressões condiz com uma das marcas mais claras do desequilíbrio social no mundo (ONU, 2016).

A cronicidade da situação pode ser demonstrada pelas tentativas de solucionar esta problemática no que tange a discriminação contra a mulher, como por exemplo em 1979, houve uma “Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher”, promovido pela ONU, onde 170 Estados discutiram sobre o tema e decidiram a obrigatoriedade de se eliminar a discriminação; e assegurar a igualdade das mulheres, sendo retificado pelo Brasil em 1984 (MELLO; BITTENCOURT, 2014). Contudo, a situação continua a ocorrer de forma desequilibrada.

Ademais, a violência contra as mulheres, como uma violação aos direitos humanos, foi reconhecida, em 1993, na Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos. Desta feita, os países membros da ONU, como também as Organizações da Sociedade Civil, têm buscado entender as principais causas e enfrentar tal violência (MELLO; BITTENCOURT, 2014).

Atenta-se também para a falta de registros adequados que permitam traçar um perfil dos casos de agressão contra a mulher, muitas vezes sendo resultado de medo da vítima em relatar todos os fatos e/ou despreparo/indiferença dos profissionais de realizarem seu trabalho de forma correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que a violência contra a mulher continua sendo um problema de saúde pública no Brasil, sendo mais frequente em mulheres adolescente e adultas jovens, da cor/raça branca, com menos de nove anos de estudo formal, proferida por pessoas conhecidas, em especial os cônjuges.

Verifica-se a falta de registros adequados nas notificações, o que pode ter influenciado os resultados deste estudo.

É imprescindível que os diversos setores, como o direito e a saúde, se interliguem na tentativa de prevenir e minimizar/reduzir os casos de violência contra a mulher melhorando sua qualidade de vida. Para tal, faz-se necessário que os profissionais sejam devidamente capacitados para poderem atuar de forma mais resolutiva.

Palavras-chave: Mulheres; Violência contra a Mulher; Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016**, que garante a pesquisa com respeito as normas éticas. Ministro do estado da saúde, 2016.

GARCIA, I. P. A magnitude invisível da violência contra a mulher. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, 25(3):451-454, jul-set 2016.

MELLO, Adriana; BITTENCOURT, Diego Ramires. Violência contra a mulher, direitos humanos e gênero: uma leitura da Lei Maria da Penha. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, ano 19, n. 3969, 14 maio 2014.

OLIVEIRA, Janete Fêlix de; MACÊDO, Moema Alves; FERREIRA, Ivacildo Costa. **A Violência Intrafamiliar contra a mulher: sofrimento e enfrentamento**. IN: MELO, Miguel Ângelo Silva de; GOMES FILHO, Antoniel dos Santos; LOBO, Cecília Érika D Almeida (Organizadores). Saberes e Dizeres no Cariri Cearense. Curitiba: CRV, 2016.

PARÁ. Tribunal de justiça. **Lei Maria da Penha: a proteção da mulher contra a violência: quando, como e onde procurar seus direitos/** Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Coordenação do Grupo Interinstitucional de Trabalho e Prevenção à Violência Doméstica e Familiar. Belém; 2010.

SANTOS, A.C.W.; MORÉ, C.L.O.O. Repercussão da violência na mulher e suas formas de enfrentamento. **Padéia**; 21(49):227-35, 2011.

SANTOS, R. G. *et al.* Violência contra a Mulher à Partir das Teorias de Gênero. **Rev. Mult. Psic.** V.13, N. 44, p. 97-117, 2019.

WHO - World Health Organization - Brasil. **Violência contra as mulheres é ‘pandemia global’**, diz chefe da ONU [Internet], 2018.

WHO - World Health Organization - Brasil. ‘violência contra a mulher é a violação de direitos humanos mais tolerada no mundo’, afirma ONU. [Internet], 2016.

SOBREVIVER DO LIXO OU NO LIXO? DIREITOS HUMANOS E OS DESAFIOS PARA A SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO DOS COLETORES DOMICILIARES NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE/ ESTUDO EXPLORATÓRIO.

Stefanny Beserra Nunes¹
Gisele Cardoso da Silva²
Kátia Ramos Silva³

INTRODUÇÃO

O conjunto de resíduos sólidos, chamados lixo; produtos da atividade humana, deve ser evitado e abandonado com rapidez, a fim de evitar efeitos indesejáveis ao ser humano e também a natureza. Nos ambientes em que o lixo é depositado, geralmente em praças, ruas, calçadas, podem atrair insetos e roedores podendo acarretar inúmeras doenças em moradores e animais domésticos. Para que isso não ocorra, exige-se das administrações municipais equipes adequadas a coleta, para recolher o lixo e depositá-los em um destino apropriado.

As análises coletadas através do estudo executado demonstram que os trabalhos realizados pelos coletores domiciliares são rotineiros, executados por pessoas do sexo masculino, na maioria dos casos, com os equipamentos adequados para essa função, obedecendo as devidas normas; a grande parte deles tem o nível escolar médio e são os únicos a manterem a renda em seus lares. Apesar de em tal montante ser acrescido uma determinada quantia relacionada à insalubridade do serviço, dificilmente o salário total condizente com a importância do serviço executado por eles. Não somente, os trabalhadores realizam atividades laborais de risco, podendo provocar danos à saúde, necessitando, portanto, de constante atenção de pessoas qualificadas profissionalmente a fim de proporcionar o atendimento contínuo e específico de saúde.

No estudo a seguir, buscaremos aclarar as condições de trabalho de alguns funcionários de uma empresa responsável pela coleta de lixo, terceirizada pela prefeitura de Campina Grande - PB; na intenção de analisar se as normas obrigatórias estão sendo seguidas rigorosamente para a proteção desses profissionais, sob à luz dos Direitos Humanos. Para a realização deste estudo, foram feitas entrevistas com a representante do setor de coleta da empresa, e também com alguns trabalhadores.

¹Graduando do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sbeserranunes@gmail.com;

²Graduando do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (83) 3322.3222 UEPB, cardosogisele367@gmail.com ; contato@conidih.com.br

³Doutora do Curso de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, katya6@gmail.com www.conidih.com.br

METODOLOGIA

Para a realização de um melhor estudo exploratório, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através de informações coletadas em artigos e sites. O artigo em pauta tem como caráter a pesquisa de campo, executada de maneira qualitativa, com a realização de entrevistas à sete coletores domiciliares, cujo os nomes dos entrevistados não serão citados pelo pedido dos mesmos, mas apenas suas respostas. Não somente, também foram autorizadas imagens do local onde ocorreu a entrevista, a empresa. Esta por sua vez, possui superintendência e administração própria. Para a realização dessa amostra, foi considerado os seguintes critérios:

1) incluir somente homens que trabalhassem em caminhões de lixo, realizando a coleta domiciliar; 2) incluir os que concordassem na realização da entrevista e que – por vontade própria – quisessem responder às perguntas feitas. Optou-se por realizar as entrevistas na empresa, por ser o local unificado dos trabalhadores, isto é, o local onde eles saem para iniciar a sua jornada de trabalho. Com isso, a entrevista foi realizada pelas duas pesquisadoras.

DESENVOLVIMENTO

1.0 OS DIREITOS HUMANOS E A SAÚDE

O significado dos direitos humanos transcende a ideia de direitos legais; é um critério ético universal de proceder, que deve ser seguido por governos, instituições e indivíduos. A ideia do Direito à saúde está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no artigo XXV, que estabelece que todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe e a sua família, saúde.

Posteriormente, no ano de 1966, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reafirma a ideia, e dispõe em seu art. 12 que os Estados-partes reconhecem o direito de toda pessoa de desfrutar o mais elevado nível de saúde física e mental, trazendo indicações mais precisas sobre as medidas a serem adotadas para assegurar o direito à saúde, como “a prevenção e o tratamento das doenças epidêmicas, endêmicas, profissionais e outras, bem como a luta contra essas doenças” e a “criação de condições que assegurem a todos assistência médica e serviços médicos em caso de enfermidade.

Constata-se que o direito à saúde deve ser garantido pelos Estados aos seus cidadãos, por meio de políticas e ações públicas que permitam o acesso de todos aos meios adequados para o seu bem-estar. Sua realização se dá por meio de prestações positivas, incluindo a disponibilização de serviços e insumos de assistência à saúde, tendo, portanto, a natureza de um direito social, que comporta uma dimensão individual e outra coletiva em sua realização.

A trajetória do reconhecimento do direito à saúde como relativo à dignidade humana e, conseqüentemente, sua incorporação nas leis, políticas públicas e jurisprudências, espelham as tensões sobre como alcançar este bem-estar, e quais os direitos e responsabilidades dos cidadãos e dos Estados. As reivindicações relacionadas ao direito à saúde tem sido objeto de demanda judicial no âmbito nacional e internacional. Pois o entendimento predominante das Cortes Constitucionais e de Direitos Humanos é que os governos devem preservar o núcleo essencial do direito à saúde, que é a vida, e, portanto, fornecer todo o tratamento que atenda as necessidades do indivíduo, ainda que a regulamentação estatal não tenha previsão desta cobertura; em especial, àqueles que não possuem capacidade econômica para arcar com os gastos de seu próprio tratamento (Gilardi et al 2007).

O caráter geral com que são expressos os direitos humanos permite uma ampliação e adequação constante do conteúdo desses direitos, e que sejam aplicados para proteger diferentes interesses (das pessoas com HIV/Aids, deficientes, mulheres, crianças, etc) em diferentes esferas (na saúde, na relação de trabalho, na relação familiar etc). O desafio é, de fato, traduzir e identificar, a partir das convenções internacionais, o alcance desses direitos e como devem instrumentalizar as políticas públicas.

2.0) OS DIREITOS HUMANOS E O TRABALHO:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe em seu artigo 23 que “todos os seres humanos têm direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Todos os seres humanos, sem qualquer distinção, têm direito a igual remuneração por igual trabalho. Todos os seres humanos que trabalham têm direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhes assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e complementada, se necessário, por outros meios de proteção social.”

Mas, ainda assim, trabalhadores e trabalhadoras estão sujeitos às mais variadas formas de violações de direitos humanos. Como exemplo pode-se citar as jornadas exaustivas em condições precárias, tratamento degradante; assim como a negação do direito humano à seguridade social. Há ainda neste meio de violações, o trabalho insalubre.

Com base na NR 15, o termo insalubridade é usado para definir o trabalho em um ambiente hostil à saúde. No dicionário Aurélio, Insalubridade significa: hostil, não salubre. Dessa maneira, podemos entender que são trabalhos que podem expor o indivíduo à algum agentes agressivos. Esses trabalhos são divididos em 3 graus de risco: o baixo, o médio e o alto. Trataremos portanto dos coletores de lixo urbano cuja está encaixado no grau máximo. Segundo a NR 15 e CLT no caso de caracterização da insalubridade, é assegurado ao trabalhador o pagamento de adicional, o valor deve ser calculado sobre o salário mínimo da

região aos que trabalham com a coleta é calculado 40% do valor. Isto é por lei instituído pela Constituição federal “XXIII – adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;” e também pelo artigo 189 da CLT: “Serão consideradas atividades ou operações insalubres aquelas que, por sua natureza, condições ou métodos de trabalho, exponham os empregados a agentes nocivos à saúde, acima dos limites de tolerância fixados em razão da natureza e da intensidade do agente e o tempo de exposição aos seus efeitos”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a NR-15 a profissão de coletores de lixo urbano está entre o grau máximo de insalubridade, pois sempre estão expostos a algum tipo de contaminação. Isto, portanto, pode ser confirmado por um dos coletores entrevistados, no qual alegava: **“a gente gari que trabalha com lixo tem que tomar muito remédio pra verme”** por isso a utilização dos EPI’s são de extrema importância e de acordo com a representante do setor de coleta domiciliar da empresa, a mesma **“fornece os EPI’s para os funcionários conforme a norma específica e tem um controle de ficha para cada um com data de entrega”**. Dessa forma, todos os funcionários da empresa também confirmaram, mas que apenas a troca das luvas são feitas semanalmente: **“Os equipamentos tudo ok, sempre que nós precisa tem aí e pra trocar toda quinta- feira nós troca as luvas, aí com termo de blusa, calça, essas coisas só quando tá gasto mesmo”**. Não somente, a fiscalização feita por técnicos de segurança do trabalho é fundamental para o uso correto desses equipamentos, todavia, as respostas desses funcionários variaram, **“O segurança de trabalho que faz a fiscalização mas quase não vejo, pra ser sincero.”**; **“O segurança de trabalho tá sempre por aqui, agora tá tudo tranquilo por aqui”**; **“Tem fiscalização mais ou menos, de vez em quando”**; **“Tem fiscalização, eu sempre vejo por aqui”**. Acerca disto, não obtivemos respostas da engenheira. Os exames periódicos são de extrema importância e essenciais para o acompanhamento e prevenção de doenças que podem ser causadas pelo trabalho contínuo dos coletores domiciliares, a engenheira por sua vez, constatou que a empresa fornece médico do trabalho e que cumpre com as determinações do PCMSO, mas de acordo com os trabalhadores, essa resposta também se apresentou de forma variável, vejamos: **“Sempre a gente faz exame periódico de ano em ano”**; **“Faz exame aqui, passa tempo, mas vem. Não vou dizer que não”**; **“Só fiz exame aqui quando foi pra entrar, não tem acompanhamento.”**; **“Faz exame aqui de ano em ano já fiz exame de sangue, de pressão raio-x”** (É válido ressaltar que o tempo de trabalho entre eles nessa empresa não são os mesmos, Alguns têm na média dos 6 anos de cumprimento de trabalho, outros pouco menos

que 2 anos). Durante a entrevista apenas dois relataram sentir algo que foi desencadeado do serviço, **“A gente gari que trabalha com lixo tem que tomar muito remédio pra verme, da minha parte né, não sei os outros, mas somente isso.”**; **“Nunca me deu nada, só um desvio aqui né (apontando para coluna) todos tem né, trabalha com peso”**. Sabemos que a norma regulamentadora nº15, anexo 14, da Portaria nº3.214/78 do Ministério do trabalho determina um adicional de 40% de seu salário. A representante nos relatou que o salários dessa categoria está de conforme o acordo coletivo feito com o SINDLIMP PB (Sindicato dos Trabalhadores de Limpeza Urbana da Paraíba) onde consta na Cláusula Terceira- Salário da categoria, que o salário base é de R\$ 1.045,20, com o reajuste de 2,5% e mais o percentual de 40% de Adicional de Insalubridade, totalizando em 1.499,86. Os funcionários relataram que o valor que eles recebem é entre R\$ 1.200,00 à 1.350,00. Sendo assim, há variedade quanto aos valores salariais que estes recebem, isto é, não há salário fixo comum entre todos eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir ao término deste estudo que, os resultados encontrados sugerem que há uma carência intrínseca com a fidelidade das normas sugestivas pelos presentes regulamentos, o que merece um olhar especial para essa categoria, pois convivem seis dias obtendo contado direto e indireto com lixos insalubres. Não somente, os trabalhadores são na maior parte os únicos produtores de renda de suas famílias que em alguns casos são acima de cinco dependentes dessa única renda. Dessa maneira, os coletores domiciliares são merecedores de uma assistência maior, visto que todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe e a sua família, saúde de qualidade; com mais exames periódicos e fiscalizações de condições melhores de trabalho, pois esses profissionais são essenciais para o cotidiano da sociedade, contribuindo para o bem-estar do meio ambiente e do indivíduo social. Não somente, podemos perceber que de 4 entre 7 entrevistados tem o ensino médio completo o que vale a reflexão sobre a exigência do mercado de trabalho nos dias atuais. Este, exige uma especialização maior, sendo também uma esfera da sociedade bastante competitiva.

REFERÊNCIAS

MORAIS, M. M.; QUEIROZ, N. S. SAÚDE E MEIO AMBIENTE: INTERPRETAÇÕES E PERSPECTIVAS. 2016.

BRAUNER, M.C. C.; ZARO, L. SAÚDE E MEIO AMBIENTE: FATORES CONDICIONANTES PARA A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE. JURIS, Rio Grande. 2012. 17: 53-74.

CAMPOS, D. F.; RUBINHO, C. A. A. G.; PEREIRA, M. P. A profissão gari à luz dos direitos sociais do trabalho e das políticas públicas de proteção ao meio ambiente. Revista de Direito Unifacex, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2015

PASSOS, K. F. S. et. al. DESAFIOS PARA A SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO DOS GARIS: UMAS DISCUSSÃO SOBRE O USO DOS EPI'S PELOS TRABALHADORES RESPONSÁVEIS PELA COLETA DOA RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS. IN: CONGRESSO SUL-AMERICANO DE RESÍDUOS SÓLIDOS E SUSTENTABILIDADE, 1., 2018, Gramado. Anais... Gramado: CONRESOL, 2018.

ROBAZZI, M. L . C. C. et al. O serviço dos coletores de lixo: riscos ocupacionais versus agravos à saúde. **Rev. E s c Enfc USP**, v.28, n.2, p. 177-90 , ago. 1994.

Velloso M.P., Santos E.M., Anjos L.A. Processo de trabalho e acidentes de trabalho em coletores de lixo domiciliar na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Cad. Saúde Publica, 13, 693-700, 1997.

ORDACGY, A. S.. A tutela de direito de saúde como um direito fundamental do cidadão. 2007.

A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB, À LUZ DO SANEAMENTO BÁSICO.

Yuri Alexandre Beserra de Sousa ¹

Joelson Batista Ciqueira ²

Luciano do Nascimento Silva ³

INTRODUÇÃO

Queremos refletir sobre os Direitos Humanos a partir de um modo mais realístico, queremos nos indagar qual é a sua função, queremos ver como operam e queremos tomar a sério o significado dos termos que vêm utilizados quando se fala, exatamente, de Direitos Humanos. Em outros termos, queremos nos indagar: o que está por trás? (GIORGI, 2017)

A organização das Nações Unidas, estabelece que o Direito Internacional dos Direitos Humanos é de obrigações dos governos, de agirem de determinadas maneiras ou de se absterem de certos atos, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos.

Nesse sentido, o presente resumo expandido, tem como objetivo analisar e associar a atual conjectura do saneamento básico da cidade de Campina Grande-PB com o enfoque na garantia da dignidade da pessoa humana, através de um olhar jurídico, ao analisar a ampla deontologia existente e sua aplicação no âmbito social, através dos impactos positivos e negativos.

Dessa forma, faz-se necessário, que o Direito político e Direito Jurídico, bem como que as instituições e a população estejam integradas para conseguir efetivar, de fato, a universalidade desses serviços na sociedade, com base nas normas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que são garantias sociais da contemporaneidade e que assim, possam ser usadas como ferramenta de reconstrução civilizatória eficiente.

A atual constituição brasileira de 1988, criada como viés cidadã, tem como base o reconhecimento dos direitos fundamentais do homem, estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Dentro desta perspectiva, surge os questionamentos: De que formas os investimentos em saneamento básico influenciam na garantia desses direitos? Por que há necessidade de reconhecê-la como questão a ser melhorada? Qual o impacto negativo que a violação desses direitos causa na sociedade?

Quando é estudado, o presente tema, quase sempre tem um olhar voltado para a promoção de medidas de saúde e da prevenção de doenças. Contudo, com o crescimento das cidades e seus vários setores que a constitui, urge a necessidade do levantamento de dados acerca dos deveres e garantias daqueles que foram eleitos pelo povo, assim como os da própria população.

Por conseguinte, este estudo tem por objetivo examinar a relação dos serviços de saneamento com o meio ambiente e suas implicações junto aos direitos humanos, através de análise das normas que se aplicam ao presente tema, bem como interligá-la com a suas devidas prerrogativas. Ademais, através desse artigo, almeja-se promover uma reflexão sobre de que

¹ Graduando do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - PB, yuriabds@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba - PB, joelsonciqueira@gmail.com;

³ Professor orientador: Pós-Doutor, Università del Salento - ITA, lucianonascimento@hotmail.com.

maneira a não eficácia desses termos se choca com a carta magna brasileira e também com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

METODOLOGIA

O presente estudo, trata de uma revisão integrativa, com a intensão de integrar literaturas, objetivando reunir e sintetizar publicações científicas acerca do tema. Tem também, caráter dedutivo, uma vez que, a partir de uma premissa maior e mais genérica e uma menor e mais específica, pretende-se chegar ao resultado desejado, sendo a primeira as normas nacionais que norteiam o tema e a segunda, a aplicação ou a falta, dessas normas no caso do saneamento básico do município de Campina Grande-PB. Ademais, utiliza-se do método descritivo, ao proporcionar uma nova visão sobre o tema, na medida que é feito uma análise política, jurídica e social acerca do tema.

O presente artigo tem a abordagem de natureza qualitativa, fazendo um estudo do grupo social afetado e quantitativa ao usar de dados estatísticos como fundamentação. Como ferramenta e técnicas para esta produção, foi realizado a coleta de materiais de estudo que se deu através das informações publicadas e disponibilizadas pelo Instituto Trata Brasil, juntamente a GO Associados.

Ademais, foi utilizado como referência e material de apoio: a constituição federal de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei de Saneamento Básico nº 11.445/2007 e artigos disponíveis na plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Essa busca teve como foco artigos que abordassem normas, regras e instituições, abrangendo as áreas sociais, do direito e da infraestrutura, avaliando a proteção e a ausência destes em função da sociedade do município de Campina Grande na Paraíba.

DESENVOLVIMENTO

A constituição brasileira de 1988 assegura que todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 2019).

Dessa forma, o Direito Constitucional brasileiro define o bem ambiental, como bem comum do povo, bem essencial a qualidade de vida e ainda, expõe como dever de todos, a proteção do mesmo.

Isso mostra, que urge a necessidade de garantir a qualidade desse meio, pois “consideram-se bens de uso comum do povo aqueles que, por determinação legal ou por sua própria natureza, podem ser utilizados por todos em igualdade de condições” (Pietro, 2003, p. 545).

Sendo assim, este é um bem destinado a população sem distinções sociais. “Não cabe, portanto, exclusivamente a uma pessoa ou grupo, tampouco se atribui a quem quer que seja sua titularidade” (FIORILLO, 2007, p. 67), garantindo assim, de forma isonômica, o acesso de qualidade para esse meio.

No Brasil, o saneamento básico é um direito assegurado pela Lei nº. 11.445/2007 na qual, estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico, como o conjunto dos serviços, infraestrutura e instalações operacionais de abastecimento de água, esgotamento sanitário,

limpeza urbana, drenagem urbana, manejos de resíduos sólidos e de águas pluviais (BRASIL, 2019).

O saneamento básico é um serviço que assim como a saúde e educação influencia a vida dos indivíduos de forma direta e visível. Isto se dá, pois ligados às práticas de saneamento estão questões de habitação, alimentação, saúde e condições de trabalho, isto é, elas tangem todas as esferas fundamentais da vida do ser humano. Partindo deste princípio podemos classificar o saneamento básico como um serviço indispensável à vida e, portanto, um direito humano (FERREIRA; GARCIA, 2017, p.12)

Pensamento este que foi exposto no artigo 25, da Declaração Dos Direitos Humanos, de que toda pessoa e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou em outros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

Pode ser associado ao pensamento do sociólogo alemão Niklas Luhmann, quando explana, “foi uma observação dos Direitos Humanos que pressupõe a perspectiva da relação do sistema da sociedade como a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência ambiente deste sistema, uma perspectiva que observe como sua construção as relações que a sociedade constrói com o seu ambiente.”, mostra, a interdependência de todos as esferas sociais, de forma que, interligadas, é imprescindível a garantia dos Direitos Humanos, para o bom funcionamento das engrenagens da sociedade.

Esta definição vai ao encontro do Artigo 29 da Declaração universal dos direitos humanos, “O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade”, nesta perspectiva, o ser social não só depende do meio digno para o seu desenvolvimento, como também é responsável pelo desenvolvimento do mesmo.

Sendo assim, é elementar a garantia dos direitos base, já estabelecidos, de toda a população, pois “a proteção ambiental está de forma íntima ligada à proteção da dignidade humana, que é o núcleo essencial dos direitos humanos, o centro para onde devem convergir todos os direitos humanos. A relação entre meio ambiente e direitos humanos é tanta que não é possível imaginar o pleno exercício dos direitos humanos sem a existência de um meio ambiente sadio e propício ao bem-estar para que seja passível de se alcançar o digno e pleno desenvolvimento para todos” (GUERRA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Organização Mundial de Saúde define o saneamento básico como o controle de todos os fatores do meio físico do homem que exercem ou podem exercer efeito deletério sobre o seu bem-estar físico, mental ou social.

Do ponto de vista sanitário, o destino adequado dos dejetos humanos objetiva, fundamentalmente, evitar a poluição do solo e dos mananciais e o contato de moscas e baratas (vetores) com as fezes, controlando e prevenindo as doenças a eles relacionadas. Do ponto de vista econômico, condições adequadas de saneamento propiciam uma diminuição das despesas com o tratamento de doenças evitáveis, redução do custo do tratamento da água de abastecimento, pela prevenção da poluição dos mananciais e o controle da poluição do meio ambiente, com o objetivo de promover o turismo e a preservação da fauna (Funasa, 2015, p. 173-278).

Por esse motivo, urge a necessidade de ações válidas nesse setor, uma vez que, o investimento no saneamento básico é crucial na sociedade, já que cada R\$ 1 investido em

saneamento equivale a uma economia de R\$ 4 na área de saúde, isto é, o saneamento básico representa medidas de prevenção (CNBB, 2015).

A partir desses conceitos, foi avaliado os dados disponibilizados pelo Instituto Trata Brasil, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que mostra, através do seus dados, que a cidade de Campina Grande perdeu 17 posições no ranking do saneamento, em uma classificação que reúne indicadores de água e esgoto das 100 maiores cidades do Brasil.

No ranking de 2019, com dados de 2017, a cidade aparece na 28ª posição e em 2018, com dados de 2016, o município paraibano estava na 11ª posição, sendo a primeira cidade paraibana que entrou no ranking. Essa diminuição ocorreu principalmente no indicador de atendimento total de esgoto, que caiu de 93,90% para 89,65% este ano e no atendimento total de água de Campina Grande também caiu entre o ranking 2018 e 2019, sendo a nota total de Campina Grande de 7,91 (INSTITUTO TRATA BRASIL, 2019).

Desta forma, é notório que a falta de investimento em saneamento básico gera consequências graves para a população, seja esta direta ou indiretamente. Atingindo o cidadão e demandando gastos posteriores do governo para o reparo dos danos.

Uma vez que, esses fatores em déficit, estão interferindo na saúde, no trabalho, na renda do indivíduo e da família, nos gastos por parte do Estado, na Educação ao comprometer o acesso físico como também ao interferir na assiduidade do aluno por motivos diversos, na acessibilidade aos bairros carentes, no aumento das desigualdades sociais, no comprometimento dos investimentos na região, no desequilíbrio da biodiversidade, não só do ambiente em déficit, mas também no comprometimento dos ambientes adjacentes àquela localidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância a aplicação dos serviços de saneamento básico, como ferramenta de promoção da garantia dos direitos humanos. Apesar da existência de leis que normatizam a favor do presente tema, o que significa um avanço em termos legais, faz-se necessário a criação de meios e rotas para que esses serviço entrem em vigor, na prática, para toda a população, uma vez que a universalização do serviço é um dos princípios da lei de Saneamento Básico 11.445/2007.

Outro fator que deve ser considerado, é a necessidade de criar meio, para a garantia da uniformidade entre os diversos setores sociais, principalmente no que diz respeito a ecologia e economia, com o enfoque do estabelecimento de um ambiente sadio, com a aplicação e o desenvolvimento da dignidade humana, com iguais oportunidades para que o mesmo seja possível.

Do mesmo modo, é imprescindível o investimento, no que se refere a educação e a conscientização popular, de forma a promover o desenvolvimento do senso crítico, para a responsabilidade que o Ser Humano tem diante do desenvolvimento do ambiente e como este, interfere na sua própria vida.

Posto que, grande parte da população não conhecem os seus direitos e não detém conhecimento sobre o que contempla um serviço de saneamento ideal, ou seja, desconhecer os riscos trazidos à vida em todos os seus aspectos, acarretando na não cobrança de investimentos nesta área e criando, então, um meio perigoso e de descaso.

A precarização dos serviços de saneamento e com eles, seus muitos problemas, como no setor de infraestrutura das cidades, nas doenças, nos gastos e do principalmente no comprometimento da dignidade da pessoa humana, aquilo que não é investido em saneamento

básico é remediado em sua maior parte na aproximação do indivíduo ao óbito, sendo este físico e biológico ou de caráter social. Serviços estes, que quando não ofertados com qualidade, acarretam prejuízos sociais, que são difundidas e multiplicados facilmente.

Através da conscientização da classe política e da sociedade civil como um todo, para a necessidade da importância do saneamento básico não só para a biodiversidade do planeta, mas também para a vida humana e assim poderemos galgar patamares mais altos frente aos padrões mundiais estabelecidos. Pois a consciência de um direito é um fator indispensável para que este se realize em sua plenitude e para o exercício da cidadania através do conhecimento dos deveres e dos direitos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Saneamento Básico, Campina Grande, Trata Brasil, Dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_225_.asp> Acesso em: 4 ago. 2019.

_____. Fundação Nacional da Saúde. Manual de Saneamento. Brasília: Funasa, p. 173-278, 2015

_____. Lei de saneamento básico nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei no 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm> Acesso em: 4 set. 2019.

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Casa Comum, nossa responsabilidade. Texto Base. Editora CNBB, 2015

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 15 set. 2019

FERREIRA, Mateus de Paula; GARCIA, Mariana Silva Duarte. **Saneamento básico: meio ambiente e dignidade humana**. *Dignidade Re-Vista*, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 12, jul 2017.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 8. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2007.

GIORGI, Raffaele De. **Por Uma Ecologia Dos Direitos Humanos**. R. Opin. Jur., Fortaleza, ano 15, n. 20, p.324-340, jan./jun. 2017.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos: curso elementar**. São Paulo: Saraiva, 2013.



INSTITUTO TRATA BRASIL. **Ranking do Saneamento Básico**. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/images/estudos/Ranking_2019_-_Tabela_Final.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019

Organização Mundial da Saúde. Diminuindo diferenças: **a prática das políticas sobre determinantes sociais da saúde: documento de discussão**. Rio de Janeiro: OMS; 2011. Disponível em: <http://www.who.int/sdhconference/discussion_paper/Discussion_Paper_PT.pdf> Acesso em: 21. Set. 2019.

PIETRO, Maria Sylvania Zanella di. **Direito administrativo**. 15. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

AGROTÓXICOS NO BRASIL: SEUS IMPACTOS NA SAÚDE E NO MEIO AMBIENTE.

Moisés Elias Casimiro¹

Ana Lídia Rocha Alves²

Cleonice Peixoto Alves³

Luan Gomes dos Santos de Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a expansão do agronegócio no Brasil, o presente trabalho tem como foco e objetivo apresentar quais os impactos do agrotóxico, não apenas no meio ambiente, como também na saúde da população. Entendendo o meio ambiente enquanto direito previsto na Constituição Federal de 1988 e o conjunto de práticas amplamente utilizadas no campo durante a produção de alimentos, a qual, irá emergir.

METODOLOGIA

O resumo expandido é resultado de revisões bibliográficas, construído a partir de leituras de autores como: Andrades e Ganimi (2007), Lisboa (2008), Barros (2008) e Londres (2011). De modo que, a partir do suporte teórico utilizado, será abordado em uma perspectiva socio-histórica, tentando compreender o meio ambiente enquanto direito guiado pela constituição de 1988.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na abordagem do tema em suma, deve-se levar em consideração a elevação de lucros para o capital por meio do agronegócio. A partir disso, veremos a luta da população rural em termos de manter seu meio de trabalho, ou seja, a terra, além da população urbana que também sofre os impactos do uso de agrotóxicos. Pontuando, também, que a Constituição Federal é o ordenamento jurídico e lei que rege toda a sociabilidade, sendo ela, a mais sublime, pois, serve de modelo para as demais normas de todo o sistema judiciário.

¹ Graduando (a) do curso de Serviço Social pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, casimiroelias@gmail.com;

² Graduando (a) do curso de Serviço Social pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, analidiaz10@gmail.com;

³ Graduando (a) do curso de Serviço Social pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, cleonicepeixoto@outlook.com;

⁴ Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Doutor, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, luangomessantos@terra.com.br.

Para uma melhor compreensão acerca da temática do agrotóxico, é de suma importância abordar sua gênese histórica. Pois bem, o advento do agrotóxico vai se dar pós Segunda Guerra Mundial. Em um primeiro momento, ela emerge com a utilidade de uma arma química devido à produção de substâncias que poderiam vir a ser utilizadas pelos militares durante os conflitos. Porém, com o fim da guerra, essas substâncias desenvolvidas passam a ter uma nova utilidade, os produtos irão ser uma espécie de “defensivo agrícola” amplamente empregado na agricultura e, a partir de então, uma nova estrutura de mercado passa a ganhar forças. Assim, segundo Andrades e Ganimi (2007): (...) já findada a Guerra, muitas indústrias químicas que abasteciam a indústria bélica norte-americana começaram a produzir e a incentivar o uso de agrotóxico: herbicida, fungicida, inseticida e fertilizantes químicos na produção agrícola para eliminar fungos, insetos, ervas daninhas (ROSA, 1998). Não se pode esquecer também a construção e adoção de um maquinário pesado, como: tratores, colheitadeira, para serem utilizados nas diversas etapas da produção agrícola, desde o plantio até a colheita, finalizando, assim, o ciclo de inovações tecnológicas promovido pela Revolução Verde. (p 45).

Aprofundando-se melhor na citação de Andrades e Ganimi, no que se refere ao chamado Revolução Verde, esta irá caracterizar-se pelo processo de modernização da agricultura, a qual, surge no ano de 1950, logo no fim da Segunda Guerra Mundial. O termo diz respeito a uma série de inovações tecnológicas vinculadas a iniciativa de ensino e pesquisa, que possibilitaram, não apenas transformações, mas também, um aperfeiçoamento de sementes, isto é, além da utilização de insumos como o agrotóxico e fertilizantes, agregado a mecanização no espaço campesino.

Em termos da Constituição de 1988, a qual, traz consigo alguns princípios entorno da questão do uso de agrotóxicos. Veremos que, o artigo 225 da Constituição Cidadã, nos afirma que: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencialmente à sadia qualidade de vida." (LONDRES, 2011, p.100)

Dentre isso, merece destaque a chamada Lei dos Agrotóxicos (7.802), publicada no ano de 1989. Tal lei destaca algumas restrições para a utilização do agrotóxico, proíbe mediante condições: "Que revelem características teratogênicas [ou seja, que provoquem má formação fetal], carcinogênicas [que provoquem câncer] ou mutagênicas [que provoquem mutações genéticas], de acordo com os resultados atualizados de experiência da/e comunidade científica." (LONDRES, 2011, p.101)

Tendo em vista o regente artigo 225 da nossa Constituição e, conseqüentemente, a Lei dos Agrotóxicos, suscitamos um questionamento: Nós temos, de fato, no Brasil contemporâneo, um meio ambiente ecologicamente equilibrado e, essencialmente, uma sadia qualidade de vida? Se a resposta for positiva, estaríamos fechando os olhos para a realidade local e global. Estaríamos negando as inúmeras incidências dos problemas ambientais, na qual, possui uma ligação direta com os vários problemas em torno da saúde coletiva.

Tratando-se do uso e danos do agrotóxico, devemos pontuar previamente sobre o agronegócio no Brasil. Com grande participação na economia do país, o agronegócio é bem querido pelo Estado, considerando-se que há um grande investimento, no que tange as práticas, o uso de instrumentos, ou produtos químicos, que acelerem a produção de alimentos, pois, elas proporcionam crescimento na economia interna do país, como anteriormente citado. Isso faz, também, com que o Estado gere campanhas em prol do uso desses agrotóxicos e encorajem os trabalhadores rurais a usar tal sistema de aceleração de cultivo.

Isso remete ao contexto de guerras, que vai dispor a Revolução Verde todas as bases para se desenvolver: havia a produção de substâncias, as máquinas e devido à extrema pobreza e fome consequentes do momento histórico, grandes empresas irão começar a aumentar a produtividade e investimento, através das inovações.

Nesse período, espria-se um conjunto de ideias de que era necessário erradicar a fome, portanto, as plantas geneticamente modificadas - mais conhecida como transgênicos - apresentando uma maior resistência e adaptação ao solo, juntamente as técnicas que trariam melhoras no campo durante a produção, seria, então, a solução para acabar com a fome, tendo em vista que os métodos utilizados tradicionalmente não apresentam tanta eficácia, se comparado aos desenvolvidos pela então chamada Revolução Verde.

Logo, entende-se que a população rural que persiste na utilização das práticas repassadas por seus familiares e que seriam tratadas como “práticas antigas”, ainda com manuseio das terras e de plantações sem a utilização de agrotóxicos para fins de lucratividade, ou uso de maquinários que acelerem o andamento da lavoura, é possível visualizar que essas famílias sejam cada vez menos remuneradas, quando o assunto é o investimento por parte do governo.

Pensar o uso de agrotóxico atualmente, é pensar nas vastas consequências conjuntas entre o homem e a natureza. Uma das grandes questões é o uso de resíduos de agrotóxicos na água, para o consumo humano. É através dessa prática e uso desses produtos químicos no meio ambiente, mais precisamente no âmbito rural, que surgem vários problemas que afetam, não somente as terras de cultivo, como também, o uso desses em terrenos próximos das margens de rios ou açudes, as quais, acabam acarretando na contaminação das águas devido a penetração dos produtos químicos no solo, impactando diretamente a saúde de toda a população.

Portanto, o debate é: há, de fato, níveis de veneno considerado "seguro", sobre a qual, ao ingerirmos no dia-a-dia se tornem inofensivos à saúde? De fato, não há estudos e pesquisas laboratoriais que comprovem de toda certeza que uma determinada concentração de veneno consumida diariamente seja nociva a saúde das pessoas, ou seja, não passa de mais uma das falácias dentre tantas outras.

Pontuado, a partir disso, a população rural como a principal afetada por tais práticas, tendo em vista o manuseio direto com produtos químicos, sem as devidas precauções a serem tomadas, é constantemente visto o manuseio se dar de maneira errônea, em muitas das vezes por falta de informação, as quais, o Estado se exime de responsabilidades, deixando a população exposta a um grande risco a saúde.

Doenças como câncer, em seus diversos tipos, são os principais detectados na população rural, ocorrendo, também, impactos na saúde da população urbana, causada, não pelo manuseio direto, mas pelo consumo há longo prazo de alimentos que tiveram durante seu cultivo, o uso de agrotóxicos. Como consequência disso, vemos: má formação de fetos, doenças respiratórias, danos ao fígado, entre outras. Os principais atingidos, dentre a população rural, em sua imensa maioria são homens, crianças e idosos, partindo da grande incidência do uso desses produtos, pois, eles estão mais expostos, tendo em vista a baixa imunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos estudos teóricos compreende-se que há vários problemas oriundos do uso de agrotóxicos. Dentre eles, destaca-se os problemas relacionados a saúde humana, sendo esta,

uma consequência do consumo há longo prazo de alimentos transgênicos. Além disso, o consumo de alimentos cultivados a base de agrotóxicos e fertilizantes, apresentam-se com uma dupla ação, pois, elas infertilizam o solo para o cultivo e desencadeiam inúmeras doenças, dentre elas, destaca-se com maior índice o câncer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, tentamos trazer um pouco da importância de discutir-se sobre o uso do agrotóxico, bem como suas consequências na relação meio ambiente e saúde. Pretendendo provocar reflexões acerca do tema, haja em vista que existem alternativas que poderiam vir a substituir essas substâncias nocivas, contudo, isso se revela como um desafio a ser ultrapassado, pois, entende-se que há uma grande indústria mercantil que vai atuar de acordo com seus interesses. Irá, portanto, incentivar a utilização dos agrotóxicos na agricultura, para fins, as quais, se restringe a lucratividade pela lucratividade, sem nenhuma responsabilidade com o meio ambiente e saúde humana.

Palavras-chave: Agrotóxico; Meio Ambiente; Saúde; Impactos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADES, T. O.; GANIMI, R.N. Revolução verde e a apropriação capitalista. 2007. Disponível em https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2019.
- LISBOA, Marijane; BARROS, Juliana Neves. **Direito Humano ao Meio Ambiente**. Curitiba: Inesc, 2008. 44 p.
- LONDRES, Flavia. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida**. – Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011. 190 p.: il. ; 23 cm.

A PROIBIÇÃO DO CIGARRO ELETRÔNICO COMO RESULTADO DE CONFLITO DE DIREITOS HUMANOS: O sopesamento entre vida e liberdade pela razoabilidade

Daury César Fabriz ¹
Alexandre Campaneli Aguiar Maia ²
Vitor Fontana Zanotelli ³

INTRODUÇÃO

Os direitos e garantias fundamentais, previstos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, representam os valores de pretensão universal dos Direitos Humanos. Compreende-se que os Estados Democráticos têm como objetivos o reconhecimento e efetivação desses direitos a todos os cidadãos, promovendo a visibilidade da condição humana, à qual a dignidade é intrínseca.

Esse alcance dos Direitos, que ultrapassam barreiras geográficas e culturais, são defendidos por organizações internacionais. Dessa forma, há a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Intramericana de Direitos Humanos (CIDH) além de outros órgãos internacionais. Esses órgãos, trabalhando em conjunto com os estados-membros, criam e efetivam estratégias de proteção desses direitos, de forma a concretizar, na medida do possível, sua universalidade.

Entre os axiomas basilares desses direitos, encontram-se a liberdade e a vida. Ambos são valores reconhecidos pelo ordenamento pátrio, expressamente previstos na Constituição Federal, no caput do artigo quinto: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1988).

Esses princípios, liberdade e vida, coexistem pacificamente em abstrato na esfera constitucional, a despeito da possibilidade de conflitos em casos concretos. Isso ocorre devido à natureza específica dos princípios, que diferem fundamentalmente das regras. A distinção entre regras e princípios constitui a estrutura de uma teoria dos direitos fundamentais, um ponto de partida para a compreensão dos limites e possibilidades da racionalidade jurídica.

Apesar de ambos, regras e princípios, serem normas, pois dizem o que deve ser, são espécies normativas distintas. As regras podem ser distinguidas dos princípios pois entre elas não há apenas uma diferença de grau, mas uma diferença qualitativa (ALEXY, 2015, p.91).

O ponto decisivo na distinção entre regras e princípios é: enquanto as regras devem ser satisfeitas integralmente, os princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades fáticas e jurídicas existentes. São mandamentos de otimização, que podem ser satisfeitos em graus variados. Sua satisfação depende de possibilidades fáticas e jurídicas, sendo estas determinadas pelas regras e princípios colidentes.

¹ Doutor em Direito Constitucional pela UFES - ES, daury@terra.com.br;

² Doutor em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV – ES, alexmaia360@hotmail.com;

³ Graduando em estatística pela UFES – ES, fz.vitor@gmail.com.

Essa natureza flexível dos princípios é a base para a presente discussão, justificada no impacto que o tabagismo tem na saúde pública, mais especificamente por meio do cigarro eletrônico: “também é conhecido como Electronic Nicotine Delivery Systems (Ends), e-cigarretes, e-ciggy, ecigar. É um tipo de produto destinado a entregar a nicotina, provinda da folha do tabaco, na forma de aerossol, sendo alguns comercializados também sem nicotina.” (MINISTÉRIO..., 2016, p.31).

É preciso analisar os princípios conflitantes (liberdade e vida, como seus desdobramentos) envolvidos no direito de escolha do cidadão e o direito à saúde não apenas do fumante, mas daqueles expostos à fumaça. O uso de cigarros eletrônicos foi proibido pela ANVISA, como disposto na Resolução da Diretoria Colegiada - RDC nº 46, primeiro artigo:

Art. 1º Fica proibida a comercialização, a importação e a propaganda de quaisquer dispositivos eletrônicos para fumar, conhecidos como cigarros eletrônicos, e-cigarettes, e-ciggy, ecigar, entre outros, especialmente os que aleguem substituição de cigarro, cigarrilha, charuto, cachimbo e similares no hábito de fumar ou objetivem alternativa no tratamento do tabagismo (AGÊNCIA..., 2009).

Apesar dessa proibição, o comércio dos vaporizadores e seus fluidos, que contém a nicotina, são livremente comercializados nas redes, informalmente. De 2017 a 2019, a ANVISA retirou mais de setecentos anúncios do ar, mesmo assim o comércio prolifera online. Não há dificuldade em adquirir o produto, o que pode ser feito inclusive por cartão de crédito, facilitado por parcelamentos (OKUMURA, 2019). Essa proibição, em conflito com a questão fática do comércio existente, gera uma série de críticas a respeito do cerceamento de liberdades individuais.

A pesquisa tem como objetivo demonstrar como a proibição do comércio de cigarros eletrônicos é relevante, no plano concreto, para a efetivação da liberdade e da saúde. Divide-se em dois capítulos. O primeiro trata dos benefícios e malefícios do cigarro eletrônico, enquanto o segundo versa sobre o sopesamento entre os princípios envolvidos.

1 BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS DO E-CIG

É preciso analisar ambos os lados (a favor e contra a proibição), para então oferecer um posicionamento da legislação vigente, orientado pelo horizonte dos direitos e garantias fundamentais do ordenamento jurídico brasileiro.

Por um lado, o cigarro eletrônico é uma via que se mostrou adequada, por estudos, como opção para a superação do vício do tabagismo, permitindo que muitas pessoas abandonem os cigarros (RAJEK *et al*, 2019). As dificuldades envolvidas em abandonar com sucesso o cigarro torna qualquer nova alternativa desejável e, possivelmente, encorajada. Nesse aspecto, poderia ser feito um argumento, apenas em relação a quem sofre com o vício e deseja abandonar, em prol do direito à saúde, concretizado no acesso ao cigarro eletrônico.

Os argumentos contrários aos cigarros eletrônicos, entretanto, se mostram mais numerosos. Tanto de um aspecto de falta de dados das consequências a longo prazo como em relação aos problemas de acesso fácil por parte da população jovem, incentivando o

tabagismo. Recentemente, nos EUA, seis óbitos e 450 internações hospitalares foram ligadas ao uso de cigarros eletrônicos (DOWARD, 2019).

Vaping (o ato de usar o cigarro eletrônico), enquanto forma eficiente para abandonar o cigarro quando comparado aos patches de nicotina, por outro lado se mostrou mais uma transição que um abandono, no qual 80% dos fumantes continuaram usando o meio eletrônico um ano após o início do tratamento (SCHMERLING, 2019). Nesse sentido, não é a melhor forma para abandonar a nicotina, apenas o cigarro.

Outro argumento contra está no acesso à nicotina por uma população que não tinha contato com cigarro. Os atrativos para a população jovem a um produto que contém uma substância sobre a qual não se sabem os efeitos a longo prazo podem ser desastrosos:

O eletrônico também causa dependência. Preocupa existirem milhares de sabores catalogados, o que atrai muitos jovens", diz Alberto Araújo, pneumologista e presidente da Comissão de Combate ao Tabagismo da Associação Médica Brasileira (AMB). No Brasil, venda, importação e propaganda de quaisquer dispositivos eletrônicos - cigarros, e-cigarettes, e-ciggy e ecigar - são vedadas desde 2009, conforme resolução da Anvisa. Mas a venda ilegal é feita em sites, redes sociais e lojas físicas, principalmente no comércio popular (OKUMURA, 2019).

Deve-se considerar, ainda, que a OMS considerou os cigarros eletrônicos como não seguros, sendo seus benefícios inconclusivos ou sem embasamento. Há dados, entretanto, demonstrando que os sabores utilizados nos cigarros eletrônicos são tóxicos, assim como o vapor expelido é maléfico a outras pessoas expostas, os fumantes/*vapers* passivos (WHO... 2019).

2 O CONFLITO ENTRE VALORES

A pesquisa considerou os argumentos em prol dos benefícios do uso dos cigarros eletrônicos, que envolvem, de um lado, a saúde daqueles que desejam largar os cigarros tradicionais e a liberdade de comércio e de pessoal que embasam o Estado Democrático do Direito, segundo o qual o Estado não deve, sob pena de ferir o princípio da liberdade, regular a vida privada dos cidadãos. Por outro lado, há o direito à vida, um direito fundamental de cunho público que não depende apenas do livre arbítrio, assim como o dever do Estado de garantir a vida do cidadão, considerando o fumante ativo e passivo.

Esse conflito entre valores se reflete, principalmente, num conflito entre os princípios constitucionais que protegem a liberdade e a vida. Como afirmado, os princípios, a despeito de coexistirem no plano abstrato, tendem a colidir no concreto, o que pode levar a relativização de sua aplicação.

Prima facie, os princípios devem ser aplicados em sua totalidade, mas isso nem sempre é possível, decorrente de limitações das condições fáticas e jurídicas. A natureza do princípio jurídico, diferente da regra, permite a sua aplicação em diferentes graus de intensidade, o que resulta na possibilidade de um princípio ser aplicado em partes, ou mesmo afastado por completo. Para esta pesquisa, o sopesamento entre os princípios na proibição dos *e-cigs* é vista da seguinte forma:

O direito à liberdade é suprimido na racionalidade de promover o direito a saúde. Não apenas dos fumantes, mas de todos expostos às substâncias tóxicas do produto. Considera-se, ainda, a questão de levar em consideração o aumento do tabagismo na sociedade pela adoção dos *vapes*, por pessoas que nunca fumaram cigarros tradicionais em primeiro lugar.

É um sopesamento proporcional e necessário, pois a manutenção da vida exige sacrifícios, no plano concreto. Em nome da proteção dos jovens, dos fumantes e de terceiros, ou seja, potencialmente de todos os cidadãos, um cerceamento do comércio de um produto nocivo, sobre o qual não há estudos conclusivos acerca de seus efeitos a médio e longo prazo, é perfeitamente razoável, como justificado na decisão:

considerando a inexistência de dados científicos que comprovem a eficiência, a eficácia e a segurança no uso e manuseio de quaisquer dispositivos eletrônicos para fumar, conhecidos como cigarro eletrônico, em face da incidência do Princípio da Precaução (AGÊNCIA..., 2009).

A menção ao princípio da precaução é adequada pois busca ações antecipatórias que previnem danos às pessoas e aos ecossistemas. Está diretamente ligado à justiça (MINISTÉRIO..., 2019), e nesse caso é concretizando prezando pela manutenção e proteção da vida contra uma droga potencialmente danosa, sem benefícios suficientes para justificar a liberdade de seu comércio.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a retórica. O método retórico (ADEODATO, 2014) possibilitou argumentar acerca da razoabilidade da proibição, pela ANVISA, de um produto incerto e potencialmente danoso, acerca do qual não há dados o suficiente. Como suporte argumentativo, a teoria da norma de Alexy (2015) foi importante para demonstrar que os princípios, a despeito de sua coexistência, tendem a colidir, o que torna uma decisão judicial, uma resolução, ou a elaboração de uma lei em abstrato sujeitas ao debate das limitações fáticas e jurídicas de aplicação de princípios jurídicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram discutidas as implicações da proibição do comércio dos cigarros eletrônicos perante o direito a liberdade e saúde, respectivamente. Esse debate ocorreu, sob uma perspectiva retórica, no esforço de equilibrar saúde e liberdade, uma vez que o conflito não permite a completa afirmação de ambos neste caso.

O resultado alcançado foi uma interpretação favorável à decisão da ANVISA, uma vez que a liberdade não deve, neste caso, se sobrepor ao aspecto público da saúde, à saúde dos fumantes passivos nem dos jovens influenciáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após considerar a proibição do comércio dos cigarros eletrônicos, levando em consideração os princípios que promovem tanto a liberdade como a vida, fica claro que a justificação da lei envolve uma incompatibilidade dos valores envolvidos.

Retoricamente, argumenta-se que o posicionamento de proibição fundamenta argumento mais forte, com maior número de premissas. Conclui-se ser correta a postura da ANVISA, assim como sua justificativa invocando o princípio da prevenção.

A falta de dados de impacto de médio e longo prazo associado ao uso dessa nova tecnologia, tanto para usuários diretos como indiretos, o fácil acesso por parte de jovens à nicotina, os recentes relatos de adoecimentos e mesmo falecimentos, torna a proibição compatível com o dever do Estado de preservar a vida do cidadão, mesmo com um pequeno custo à uma noção de liberdade como livre arbítrio.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. RDC Nº 46, de 28 de agosto de 2009. Proíbe a comercialização, a importação e a propaganda de quaisquer dispositivos eletrônicos para fumar, conhecidos como cigarro. **Diário Oficial da União**. n.166, Brasília-DF, 31 de ago. 2009.

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

DOWARD, Jamie. After six deaths in the US and bans around the world – is vaping safe? **The Guardian**, 15 set. 2019. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/society/2019/sep/15/how-safe-is-vaping-e-cigarettes-deaths-bans>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Cigarros eletrônicos: o que sabemos? Estudo sobre a composição do vapor e danos à saúde, o papel na redução de danos e no tratamento da dependência de nicotina. Rio de Janeiro: INCA, 2016. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/5548362/Cigarros+eletr%C3%B4nicos+-+o+que+sabemos/5519eee8-bdea-46ae-86ba-6c3403e7bc29>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Princípio da Precaução. Brasília: MMA. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/clima/protecao-da-camada-de-ozonio/item/7512?fbclid=IwAR1xYOhWHexCrnJM9WE-BUhpKw9-MXCaLEGUSRB64jI9KuNcfau6hkIIHvk>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

OKUMURA, Renata. Proibida no Brasil, a venda de cigarros eletrônicos é feita em sites e nas redes. **Estadão**, 19 set. 2019. Disponível em: <<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,proibida-no-brasil-venda-de-cigarro-eletronico-e-feita-em-sites-e-nas-redes,70003015987>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

RAJEK, peter *et al.* A Randomized Trial of E-Cigarettes versus Nicotine-Replacement Therapy. **The New England Journal of Medicine**. 2019. Disponível em: <<https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa1808779?query=TOC>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SENADO FEDERAL. Direitos Humanos: atos internacionais e normas correlatas. 4 ed. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence>>. Acesso em 02 nov. 2019.



SHMERLING, Robert H. Can vaping help you quit smoking? **Harvard Health Publishing**. 2019. Disponível em: <<https://www.health.harvard.edu/blog/can-vaping-help-you-quit-smoking-2019022716086>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

WHO FRAMEWORK CONVENTION ON TOBACCO CONTROL. **Conference of the Parties – Seventh session**. Delhi, India, ago. 2016. Disponível em: <https://www.who.int/fctc/cop/cop7/FCTC_COP_7_11_EN.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

O PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO AO RETROCESSO SOCIAL COMO IMPEDITIVO À IRRESTRITA DA TERCEIRIZAÇÃO TRABALHISTA.

Henrique Furtado Tavares¹

Luciana da Silva Vilela²

Roberta Seben³

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca tratar da afronta aos direitos fundamentais e humanos com as recentes alterações legislativas e entendimentos jurisprudencial a respeito da terceirização trabalhista de todas as atividades em especial do setor público.

O estudo da temática tem importância, pois busca demonstrar a ofensa literal e direta ao princípio constitucional do não retrocesso social, bem como das normas e objetivos fundamentais de direito internacional e da Organização Internacional do Trabalho.

O objetivo, portanto, é de analisar o ordenamento jurídico atualmente vigente sobre a temática, comparando-o com a legislação revogada, para se perquirir a respeito das consequências nefastas que a terceirização trabalhista gera nas relações trabalhistas.

Para se atingir o desiderato pretendido, inicialmente, é feita uma breve análise conceitual e histórica da terceirização trabalhista no ordenamento jurídico brasileiro, com a progressão e evolução da legislação e jurisprudência, abordando o entendimento da Corte Suprema, bem como as alterações legislativas ocorridas recentemente.

Ainda, é feita uma análise das consequências que a terceirização trabalhista gera nas relações de trabalho e nos direitos fundamentais do ser humano. Por fim, faz uma ponderação dos reflexos que as mais recentes decisões da Corte Suprema repercutirão nos contratos de prestação de serviços presentes e futuros realizados com a Administração Pública, pois entendeu constitucional a prestação de serviço não apenas das atividades-meio, mas também atividade-fim, sem, contudo, excluir o dever de fiscalização.

METODOLOGIA

Para obter os resultados pretendidos, foi realizada pesquisa exploratória com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com a problemática, envolvendo levantamento bibliográfico a respeito do tema, dos conceitos envolvidos e análise da jurisprudência e legislação pretérita e atual, descrevendo e explicando as características da terceirização trabalhista no Brasil.

Assim, realizou-se pesquisa, do ponto de vista procedimental, bibliográfica elaborada a partir da legislação, doutrina e entendimento jurisprudencial em artigos, periódicos, internet e livros sobre o tema.

¹ Aluno especial do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
henriqueftavaresadv@gmail.com

² Aluna especial do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
luvilela11@hotmail.com

³ Aluna especial do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
robertaseben@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO

O Direito Internacional do Trabalho ocupa-se de regulamentar os direitos e as obrigações de trabalhadores e empregadores nas relações de trabalho, estabelecendo parâmetros mínimos no âmbito trabalhista a serem aplicados por todos os Estados, ou seja, estabelece padrões internacionais mínimos com a finalidade de promover a dignidade da pessoa humana, o bem estar e a justiça social, contribuindo para a paz mundial.⁴

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada pelo Tratado de Versalles em 1919, foi instituída com fundamento de garantir/buscar a paz universal, baseada na justiça social em todo o mundo com o objetivo de estabelecer padrões mínimos para as relações trabalhistas, garantindo melhores condições de trabalho, “promovendo a dignidade humana, o bem-estar geral e a justiça social e, assim, contribuir para a paz mundial”.⁵

Os direitos humanos tem por características, dentre outras, a historicidade, a progressividade e o não retrocesso, características que impossibilitam a redução ou abolição dos direitos sociais conquistados pelos cidadãos, podendo ser substituída apenas por outra mais protetiva da dignidade humana.

Embora para alguns não seja um princípio expresso, entendo que o *caput* do artigo 7º da Constituição Federal, ao prever que “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social” faz menção de forma expressa ao princípio do não retrocesso social sem estabelecer qualquer restrição ou permitir exceções, pois veda ao legislador infraconstitucional suprimir ou reduzir direitos sociais conquistados pelos trabalhadores.

Assim, as normas infraconstitucionais bem como as interpretações de tais normas pelo Poder Judiciário deve, no mínimo, garantir os direitos já previstos no ordenamento jurídico, sob pena de vício de inconstitucionalidade por ofensa a Constituição Federal.

Com a globalização e a necessidade de redução de custos, surgiu a figura da terceirização trabalhista que nada mais é a criação de um instituto permissivo para a contratação de empresas com a subcontratação de mão de obra, a fim de minimizar custos e possibilitar a dedicação e enfoque nas atividades principais realizadas pela tomadora.

A legalização da terceirização no Brasil surgiu com a regulamentação por meio do Decreto nº 200/67 com a intenção de descentralizar as atividades da Administração Pública e, posteriormente, estendida a iniciativa privada com a promulgação da Lei 6.019/74.

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal brasileira estabelecendo a possibilidade de que obras, serviços, compras, alienações poderiam ser contratados mediante licitação pública, abrindo ampla margem de liberdade de contratação de empresas privadas para com a Administração Pública e iniciando a discussão a respeito da sua legalidade, constitucionalidade e convencionalidade.

Além do estudo histórico da legislação a respeito, foi realizada pesquisa jurisprudencial da Corte Superior Trabalhista (Tribunal Superior do Trabalho) e da Corte Máxima (Supremo Tribunal Federal), observando a permissão irrestrita da terceirização de todas as atividades econômicas (atividade-meio e atividade-fim) o que resultou em um retrocesso social vedado não apenas pelo ordenamento brasileiro, mas também internacionalmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

⁴ PORTELA (2017, P. 469).

⁵ PORTELA (2017, p. 472).

Analisando a legislação e princípios do Estado Democrático de Direito vigentes, inclusive internacionalmente, observou-se a ilegalidade e a inconstitucionalidade da terceirização irrestrita permitida pelo Supremo Tribunal Federal, violando princípios da legalidade e da separação de poderes, posto que o Poder Executivo apenas deve dar “fiel execução às leis”, estando o ato sujeito à declaração de invalidade e sustação pelo Congresso Nacional.⁶

A possibilidade de terceirização desmedida no âmbito da Administração Pública precariza os direitos dos trabalhadores de forma geral, pois ficam a mercê de empresas prestadoras de serviços, e, mesmo que na prática, sejam colocados em âmbito de paridade com os demais prestadores de serviços públicos, pois, vinculados à tomadora de serviços, não obtém as vantagens legais e estatutárias asseguradas pela Constituição Federal, o que, teoricamente, torna ilegal a sua prestação de serviços.

O alargamento das permissões resulta em um nítido retrocesso social, pois reduz direitos trabalhistas já garantidos constitucionalmente, fere o princípio da isonomia, isto porque empregados realizando o mesmo serviço recebem remunerações distintas, treinamentos distintos o que resulta em maiores acidentes de trabalho, afrontando o valor social do trabalho, bem como incentivando a mercancia de mão de obra, o que é vedado pelo item I, a, da Declaração de Filadélfia, da Organização Internacional do Trabalho.⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que a terceirização é instituto aplicável ao direito do trabalho dada a necessidade de terceirizar a prestação de serviços a fim de reduzir gastos públicos e priorizar as atividades principais prestadas pelos órgãos públicos a serviço da população para garantir o princípio da eficiência.

Ocorre que, com as gradativas modificações acerca das possibilidades de terceirização, foram surgindo, também, intuits contrapostos aos inicialmente estabelecidos, cada vez mais abrangendo o âmbito de possibilidades de contratação da iniciativa privada para com a Administração Pública.

Verifica-se uma forte tendência em liberalização e equiparação de empresas públicas e sociedade de economia mista à iniciativa privada, dada a larga margem de exceções estabelecidas, que acaba por permitir a transferência de atribuições a empregados terceirizados, colocando-os à margem de equiparação aos servidores concursados, porém, recebendo tratamento diferenciado.

Por óbvio, os interesses patrimoniais que norteiam os novos regramentos acabam por violar normas intrínsecas aos direitos humanos, às condições dignas de trabalho, à mercantilização de mão de obra, à higidez de princípios fundamentais constitucionais e à prevalência dos interesses públicos, ocasionando um retrocesso da ordem social, dando margem a um eminente colapso social.

Possibilitar a terceirização desenfreada (tanto no âmbito público quanto no privado) deve ser tido como inconstitucional, dada a explícitas afrontas aos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (artigo 1º, IV da CF/88), à dignidade da pessoa humana (artigo 1º, III da

6 Menção às opiniões de Gabriela Neves Delgado. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-ameaca-da-terceirizacao-sem-limites-na-administracao-publica-e-nas-estatais-05102018/amp>. Acessado em: 11/09/2019.

7 Conclusões asseveradas pela opinião de Gustavo Garcia. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-set-05/gustavo-garcia-terceirizacao-reforma-trabalhista-decisao-stf>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

CF/88), e, ainda, aos princípios intrínsecos à Administração Pública, como prevalência do interesse público, impessoalidade, moralidade, e até mesmo eficiência dos serviços prestados.

Ademais, não se pode olvidar que a desverticalização da mão de obra, além de afrontar diretamente o princípio do não retrocesso social, ainda pode atrair maiores demandas relativas aos acidentes de trabalho, obstando a concretização do interesse público.

Seria necessário repensar urgentemente acerca dos reais valores a serem resguardados pelas reformas realizadas recentemente, posto que o capitalismo financeiro está sendo colocado em preponderância em face de direitos constitucionais de dignidade, eficiência, proteção e preponderância de interesses públicos em face de direitos privados.

Palavras-chave: Direitos humanos, Princípio do não retrocesso, Terceirização trabalhista, Inconstitucionalidade.

REFERÊNCIAS

DELGADO, Gabriela Neves. AMORIM, Helder Santos. **A ameaça da terceirização sem limites na administração pública e nas estatais.** Disponível em:

https://www.jota.info/paywall?redirect_to=//www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-ameaca-da-terceirizacao-sem-limites-na-administracao-publica-e-nas-estatais-05102018.

Acesso em: 10 de setembro de 2019.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Terceirização na reforma trabalhista e impactos da recente jurisprudência do STF.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-set-05/gustavo-garcia-terceirizacao-reforma-trabalhista-decisao-stf>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado:** Incluindo Noções de Direitos Humanos e de Direito Comunitário. 9ª Ed. Ver., atual. e ampl. Salvador: JusPODIVM, 2017.

DESPOTISMO NO ÂMBITO DO TRABALHO: PRÁTICAS ABUSIVAS E ILEGAIS COMO ELEMENTO VIOLADOR DOS DIREITOS HUMANOS

Mariana Alves Palmeira¹
João Victor Fernandes Leite²
Clara Tavares Machado³
Juliana Fonsêca de Almeida Gama⁴

INTRODUÇÃO

A inserção das pessoas no mundo do trabalho é originária, ou seja, faz parte de uma das primeiras necessidades humanas e tem sua origem com o aparecimento da própria espécie. Esta relação esteve ligada, a priori, a produção de ferramentas e, hoje, assim permanece, porém expandiu-se para relações mais complexas e, conhecidamente, capitalistas. Apesar desta expansão, porém, algo permanece: é por intermédio da atividade ocupacional que o indivíduo produz mecanismos para sua organização e sobrevivência no meio no qual está inserido. Reiterando essa ideia, Marx (1985) afirma que o processo de trabalho é uma ação orientada que possui como finalidade tornar os elementos adequados à satisfação das necessidades humanas, ou seja, é um conjunto de atividades que levarão a subsistência humana. No entanto, o assunto não é tão simples quanto aparenta.

Ocorre que as mencionadas relações humanas mais complexas corroboraram, ao longo da história, para o surgimento de várias modalidades de trabalho e também de relações de poder. Uma destas modalidades foi o trabalho sustentado em práticas despóticas, ou seja, na prática de comando do trabalho centrado em única entidade que governa/manda com poder absoluto. Esta conduta é frequente, embora se dê de forma ilegítima sobre o trabalhador, configurando um campo de atividade laboral abusivo, como espaço de tormento que acarreta danos aos Direitos Humanos.

Ainda sobre esta realidade, segundo uma cartilha publicada pelo Ministério Público do Trabalho, na orientação 04 da Coordenadoria Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (CONAETE), o descumprimento dos direitos elementares sobre o trabalhador são circunstâncias degradantes de trabalho que configuram desprezo à dignidade da pessoa

¹Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, marianaa.palmeira@gmail.com;

²Graduando do Curso de Direito da Faculdade Vale do Salgado - FVS, joaofernandes_diniz@hotmail.com;

³Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, claratavam@hotmail.com;

⁴ Professor orientador: Mestre, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, julianafgama@hotmail.com.

humana, principalmente aos direitos referentes à segurança, repouso e saúde ou relacionados aos traços individuais, que, lamentavelmente, são resultantes de quadros de submissão, posto que é um espaço em que a hierarquia está presente de forma radical.

Com base nessa reflexão, conclui-se que práticas autoritárias e ilegais no âmbito de trabalho constituem um tratamento desumanizado, caracterizando-se, de acordo com o artigo 149 do Código Penal brasileiro, como trabalho análogo ao de escravo. Fica, então, o questionamento: *vendo-se que o trabalho despótico pode entrar em desacordo com a própria lei e o bem estar subjetivo, o que fazer diante de sua permanência?* Este questionamento se sustenta, pois, além de estresse, humilhação, desvalorização e falta de assistência qualificada para o trabalhador, certas atividades laborais implicam ainda em danos a saúde física e mental mais ampla, afetando diretamente a prática exercida pelo funcionário de maneira negativa e, como consequência, gera a diminuição de uma produção eficiente.

Endossando essa leitura, conforme Heloani (2010), a exposição de algum indivíduo a situações constrangedoras e humilhantes, vai rompendo, de maneira gradual, a possibilidade de resistência da pessoa, e logo, instituindo um inquestionável risco psíquico e social. Diante disso, confere-se ao despotismo persistente no setor trabalhista o agravante de provocar sequelas em uma gama de fatores biopsicossociais, ocasionando dificuldades de adaptação e produção seja no trabalho, ou até mesmo na vida pessoal e interpessoal do sujeito.

Diante desse cenário, o presente estudo apresenta sua relevância na medida em que busca investigar até que ponto as práticas despóticas autoritárias se caracterizam como elemento violador dos Direitos Humanos. Para tanto, parte-se para uma análise, através de materiais bibliográficos, da qualidade e da intensidade dos prejuízos desta prática na integridade do trabalhador.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este estudo apresenta um caráter teórico, que parte do tipo de pesquisa reconhecido como revisão bibliográfica narrativa. Assim sendo, desempenhou-se uma pesquisa bibliográfica respaldada em diretrizes teóricas relacionadas aos exercícios ilegais no âmbito de trabalho, enfatizando a caracterização dessas práticas autoritárias e desumanas como instrumento violador dos direitos elementares introduzidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para a aquisição dos resultados no que concerne a problematização explanada nesta investigação, como exposto, realizou-se uma pesquisa fundamentada em abordagens

histórico-bibliográficas, as quais apresentam uma elevada importância para um embasamento da temática em estudo, com a finalidade de analisar a intensidade dos prejuízos na integridade do trabalhador diante das condutas despóticas sobre ele no campo trabalhista, e em que medida essa ilegitimidade atua como óbice diante dos Direitos Humanos.

As fontes de pesquisa foram artigos científicos disposto em plataformas online, livros e documentos legais.

DESENVOLVIMENTO

Em conformidade com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o direito do trabalho configura-se como um composto de princípios e regras, que tem por objetivo assegurar melhores condições de trabalho e oferecer um suporte social ao trabalhador, através de medidas de proteção. No entanto, a realidade do trabalhador brasileiro difere da proposição estabelecida pela CLT, visto que um levantamento de dados realizados pelo Tribunal Superior do Trabalho, em 2019, apresentou 85.550 processos, sendo 3.358 (5,4%) relativos ao assédio moral.

Pensando o assédio moral ou violência moral, parte-se da compreensão de que

“É a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e assimétricas, em que predominam condutas negativas, relações desumanas e antiéticas de longa duração, de um ou mais chefes dirigida a um ou mais subordinado(s), desestabilizando a relação da vítima com o ambiente de trabalho e a organização, forçando-o a desistir do emprego.” (BARRETO *apud* SERAFIM 2014, p. 144).

Nessa linha de raciocínio, é evidente que o assédio moral representa um dos principais fatores da violação dos Direitos Humanos. Assim, caracteriza-se como uma conduta decorrente de práticas despóticas, acarretando, diretamente, danos psicológicos, biológicos e sociais. Reiterando essa ideia, Serafim (2014) defende que é possível compreender que o assédio moral está se configurando, cada vez mais, como um grande risco laboral, tendo em vista os desgastes psicossociais decorrentes, inclusive, da qualidade de vida e das relações atualmente nutridas na sociedade, que tornam mais frequentes os comportamentos abusivos, intimidatórios e ofensivos, inserindo o trabalhador em uma situação de desumanização.

Outro agravante a esse contexto que fere os Direitos Humanos está no fato de que as atitudes autoritárias no campo de trabalho possuem uma relação análoga ao trabalho escravo, na medida em que, de acordo com o artigo 149 do Código Penal Brasileiro, este tipo de

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

trabalho se define pelas condições degradantes de trabalho, que, conseqüentemente, são incompatíveis com a dignidade humana, identificadas pela violação de direitos fundamentais que colocam em risco a saúde e a vida do trabalhador. Dessas acepções, podemos ressaltar que as práticas despóticas, de forma igual, são classificadas como humilhantes, sendo assim, dolorosas ao ser humano, violando a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É notório que manter-se em um ambiente de trabalho que utiliza de autoritarismo, concede remunerações inapropriadas e possui um elevado nível de exigência sobre o funcionário, não gera condições positivas e estáveis de vida, trazendo como conseqüências não apenas dificuldades de produção e adequação, mas também prejuízos que englobam o trabalhador biopsicossocialmente, retirando a convivência da esfera do respeito pela dignidade e o valor de qualquer pessoa. Posto isso, Serafim (2014) ressalta que não admitir tais circunstâncias é comprometer o vínculo empregatício e causar prejuízos a própria condição de humanidade de cada sujeito, sobretudo quando este último é tratado como facilmente substituível e descartável.

A intensificação destas condições, de acordo com o Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região, na esfera do trabalho, envolvendo o assédio moral e sexual, etapas exaustivas, metas abusivas, episódios traumáticos, perseguição do patrão ou isolamento, podem desencadear, além dos sintomas e características ora mencionada, também transtornos mentais mais severos, que vão desde a depressão até os transtornos psicóticos. Isto é, o âmbito trabalhista, quando respaldado em exercícios ilegais sobre o trabalhador, como a ação despótica, deixa de ser uma zona de trabalho, e passa a ser um espaço de sofrimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante estudo teórico, verifica-se que o campo do trabalho ainda se caracteriza, em larga escala, como um espaço de exercício autoritário de poder sobre o trabalhador, já que é um ambiente regido, muitas vezes, pelo abuso de formatação hierárquica.

Dado o exposto histórico-bibliográfico, torna-se evidente a necessidade de ampliar e difundir o conhecimento acerca das condições de trabalho e suas conseqüências para a saúde do trabalhador. Ou seja, ratifica-se que disseminar a aprendizagem no que tange aos Direitos Humanos no âmbito de trabalho é indispensável, tendo em vista que a ausência de práticas efetivas a respeito dos direitos elementares suscita em adversidades biológicas, sociais e psicológicas, prejudicando as relações do indivíduo, principalmente, com o ambiente laboral. Assim sendo, salientamos que, a partir da análise, observou-se que a temática explanada não é

somente um assunto cabível aos Direitos Humanos, mas também à saúde pública e as várias políticas sociais que abrangem os direitos fundamentais, com a finalidade de executá-los com eficácia e igualdade.

Endossando o exposto, foi possível perceber que esse comportamento déspota além de violar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, acarreta uma gama de prejuízos biológicos, psicológicos e sociais que, em conformidade com Serafim (2014), não só danificam psiquicamente um indivíduo, mas também desqualificam, humilham, ofendem, intimidam e constroem, ferindo a sua dignidade, deixando em risco sua integridade profissional e pessoal. Assim, fica posta a hipótese de descumprimento ainda frequente das leis que asseguram os direitos elementares de cada indivíduo, ainda que, segundo o Código Penal Brasileiro submeter qualquer pessoa a situações degradantes de trabalho é considerado crime.

Isso posto, coloca-se que os resultados encontrados nesta análise teórica indicam que a conduta autoritária no meio laboral é identificada como elemento violador dos Direitos Humanos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de execução de políticas públicas efetivas, que não apenas defendam os trabalhadores, mas que os acolham, protegendo e combatendo as práticas abusivas sofridas por eles, de forma a realizar com eficiência o que foi postulado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dos desafios inerentes às atividades profissionais, é importante estar em um ambiente profissional saudável, que pouco interfira no dia a dia e não prejudique o desempenho e muito menos a saúde do indivíduo. Nesse sentido, no que se refere às práticas despóticas no ambiente de trabalho, vive-se um desafio diário em busca de condições mais humanas e que não causem dor e sofrimento às pessoas que estão inseridas nesse meio. Todavia, por mais que a cultura corporativa moderna pregue uma resiliência exigida pelo trabalhador, é necessário entender qual o preço a se pagar por essa “resiliência”.

Nesse viés, é importante ressaltar que as práticas despóticas perduram, tornando necessária a busca para a efetividade do que foi posto pelos Direitos Humanos, com vistas a garantir uma melhor vivência no espaço laboral, especialmente porque as consequências de um ambiente de trabalho desagradável e/ou abusivo costumam ser tão ruins ou até piores do que as mazelas causadas pelo espectro do desemprego. A ansiedade, depressão, esgotamento físico e mental, crise de pânico, pensamentos obsessores, insegurança, excesso de crítica e perda de autoconfiança estão entre as principais consequências de um ambiente corrosivo.

Desta discussão teórica, coloca-se a relevância de que novos trabalhos sejam realizados no sentido de pensar em projetos e atitudes que efetivem melhores condições laborais, senão findando, mas amenizando as práticas autoritárias que prejudicam a integridade do ser.

Palavras-chave: Autoritarismo; Trabalhador; Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Código Penal. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Lei Nº 10.803, Brasília, 11 de dezembro de 2003.

BRASIL. **Ministério Público do Trabalho.** O trabalho escravo está mais próximo do que você imagina. Disponível em: <https://mpt.mp.br/pgt/publicacoes/cartilhas/cartilha-do-trabalho-escravo/@@display-file/arquivo_pdf>. Acesso em: 08out. 2019.

CORREIO BRAZILIENSE. **Assédio: queixas aumentam, mas processos diminuem.** Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/05/06/interna-brasil,753261/casos-de-assedio-moral-crescem-no-brasil.shtml>. Acesso em 08 out. 2019.

HELOANI, Roberto. **Assédio Moral: Autoridade ou autoritarismo?**. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/05-ass%C3%A9dio-moral-autoridade-ou-autoritarismo.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: **O capital: Crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 188-201.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **O que são os direitos humanos?**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em 08 out. 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Direito do Trabalho - Conceitos Básicos.** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/direito-do-trabalhoconceitos-basicos/24540>. Acesso em 08 out. 2019.

SERAFIM, Antônio de Pádua. Psicologia na vara do trabalho. In: **Psicologia e práticas forenses.** Barueri, SP: Editora Manole, 2014. p. 137-158.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 18º REGIÃO. **Transtornos mentais relacionados ao trabalho são desafios a serem enfrentados na nova organização do trabalho.** Disponível em: <http://www.trt18.jus.br/portal/transtornos-mentais-relacionados-ao-trabalho-sao-desafios-a-serem-enfrentados-na-nova-organizacao-do-trabalho/>. Acesso em 08 out. 2019.

A PRECARIZAÇÃO DO “HOME OFFICE” COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS DO TRABALHADOR

Amanda Navarro de Carvalho¹

Rafael Brasileiro Lima Montenegro Ramalho²

Ramon Ayres de Sá³

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras mudanças advindas com a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), uma das mais notórias foi a regulamentação do teletrabalho – ou *home office* –, que, embora já fosse amplamente utilizado pelas empresas em todo o país, ainda não era abordado expressamente pela Consolidação da Leis do Trabalho, embora seu artigo 6º já estabelecesse que não há distinção de fato entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador ou no domicílio do empregado, contanto que ainda estivessem presentes os pressupostos essenciais de uma relação de emprego, previstos no artigo 3º da CLT⁴. Dessa forma, a Reforma Trabalhista incluiu os artigos 75-A e seguintes, que regulamentam essa modalidade de contratação de forma inédita no ordenamento jurídico nacional. Mais especificamente, no artigo 75-B, encontra-se a definição de *home office*, sendo assim considerado a prestação dos serviços realizada preponderantemente fora das dependências do empregador.

Assim, o presente trabalho objetiva analisar as principais consequências que o crescimento exponencial da adoção do teletrabalho pelas empresas brasileiras pode ocasionar

¹ Graduanda pelo Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, amandaa_navarro@hotmail.com;

² Graduando pelo Curso de Direito do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, rafaelramalho5@gmail.com;

³ Graduando pelo Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, rmnayres@gmail.com.

⁴ Art. 3º - Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

Parágrafo único - Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual.

na saúde física e mental do trabalhador, e como essa inovação, que inicialmente aparenta ser positiva, na verdade pode implicar em graves violações aos seus direitos humanos. No âmbito jurídico atual, ainda são escassas as discussões sobre o tema, tendo em vista que a regulamentação do *home office* advinda com a Lei 13.467/2017 apresenta pontos positivos, que acabam por ofuscar os problemas, os quais, contudo, existem e devem ser discutidos, sendo, assim, a principal temática deste trabalho.

METODOLOGIA

O presente trabalho será desenvolvido a partir do método dedutivo, e construído mediante estudos embasados na legislação trabalhista vigente no Brasil e artigos acadêmicos que tratem sobre o tema, sem deixar de lado a seara constitucional e principiológica que tal temática envolve.

DESENVOLVIMENTO

A principal questão a ser analisada é que, embora haja um avanço considerável dos postos de teletrabalho como consequência direta da evolução tecnológica, não há uma correspondente atenção e preocupação com novas estratégias de exploração e captura da subjetividade do teletrabalhador, de modo que o mesmo se transforma em uma máquina, aprisionado a ferramentas tecnológicas para cumprir metas cada vez mais abusivas de produtividade. Desse modo, configura-se um teletrabalho precário, em que o empregado não se desconecta, seja em razão das metas impostas ou de jornadas exaustivas, sendo o seu direito ao descanso e lazer cada vez mais mitigado, além do aumento de doenças ocupacionais, tudo isso implicando em graves violações aos direitos humanos desses trabalhadores. (NUNES, 2018)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme brevemente discutido em parágrafo anterior, não restam dúvidas que essa mais recente modalidade laboral traz consigo inúmeras vantagens, tanto para os empregados como para a própria empresa. A possibilidade de permanecer em casa durante o horário de trabalho, em tese, permite ao trabalhador uma maior convivência familiar, além de não ter que lidar com a questão dos grandes congestionamentos para se deslocar até o local de trabalho, problema grave nas grandes metrópoles. Já do ponto de vista do empregador, as vantagens são principalmente econômicas, visto que as despesas com uma sede ou filial de sua empresa – seja

uma sala, setor ou um prédio – seriam consideravelmente reduzidas, a depender da quantidade de teletrabalhadores que empregasse. (NUNES, 2018)

Partindo para as desvantagens, objeto primordial do presente trabalho, não se pode ignorar a questão do isolamento social, especialmente nos casos de trabalhadores que moram sozinhos. Permanecer durante todos os dias em um ambiente que não proporciona qualquer tipo de contato social, a longo prazo, pode acarretar severas consequências psicológicas, inclusive depressão. Esse isolamento, inclusive, pode dificultar a possibilidade de ascensão profissional do teletrabalhador, tendo em vista que o empregado que se situa sempre no campo de visão do tomador de serviços inevitavelmente será mais observado em termos de desempenho, assiduidade e eficiência, enquanto o trabalhador remoto, embora exerça as mesmas funções com a mesma qualidade, pode vir a ser facilmente esquecido. (NUNES, 2018)

Contudo, o problema mais alarmante relativo ao *home office*, que de fato ameaça a dignidade humana do trabalhador, diz respeito às jornadas exaustivas de trabalho. Uma das maiores peculiaridades desta modalidade laboral é a possibilidade de flexibilização do horário, o que, inicialmente, pode ser visto como uma vantagem, mas que, na verdade, acaba viabilizando uma verdadeira exploração do teletrabalhador, que, conforme defendem certos doutrinadores, pode até vir a ser considerada uma condição análoga à escravidão. A situação se agravou com a Reforma Trabalhista, que introduziu na CLT o artigo 62, inciso III⁵, que explicitamente exclui dos teletrabalhadores o direito a perceber horas extras – diurnas ou noturnas –, mesmo que possam trabalhar fora da jornada normal de trabalho, assim como deixarão de receber adicional noturno e até mesmo gozar de intervalo intrajornada e entre uma jornada e outra. Além de tudo, como não há controle algum de sua jornada, o empregado será cobrado pelo seu patrão tão somente por metas estabelecidas, não importando que a carga horária para cumpri-las seja muito acima da recomendada para a preservação de sua saúde e bem-estar. (PIRAINO, 2017)

A possível justificativa para a implementação do dispositivo citado é de que, em tese, seria difícil controlar os horários de trabalho do teletrabalhador, e, conseqüentemente, não seria possível mensurar a quantidade de horas extras que aquele laborou, ou se a atividade se deu em horário fora da jornada de trabalho, o que normalmente ensejaria o direito ao adicional noturno. Contudo, esse argumento não mais se aplica, tendo em vista que, com toda a evolução

⁵ Art. 62 - Não são abrangidos pelo regime previsto neste capítulo:
III - os empregados em regime de teletrabalho.

tecnológica dos dias atuais, é perfeitamente viável que se controle o trabalho realizado à distância, por exemplo, através de *web* câmeras, GPS, e-mails, câmeras de telefones celulares, dentre outros meios, algo que, inclusive, já foi reconhecido jurisprudencialmente pelo Tribunal Superior do Trabalho na Resolução 18/12, que alterou sua Súmula 428, permitindo que fosse realizado o controle de jornada de trabalho daqueles empregados que exercem trabalho à distância, mediante instrumentos telemáticos ou informatizados. Nesse sentido, as modificações trazidas pela Reforma Trabalhista foram um grande retrocesso para os teletrabalhadores, que, previamente, eram equiparados aos demais empregados no tocante aos direitos garantidos por lei. (PIRAINO, 2017)

Nesse sentido, preleciona Talita Camila Gonçalves Nunes:

O novel III do art. 62 da CLT proposto pela Reforma Trabalhista é de tal forma prejudicial, que, seja por inocência ou má-fé do legislador que o idealizou e redigiu, ignora toda a tecnologia plenamente proficiente quanto à marcação de ponto do teletrabalhador por intermédio do *login e logoff*, ao iniciar e finalizar os trabalhos remotos, bem como outras condutas capazes de serem registradas no momento em que o trabalhador acessa os mecanismos tecnológicos de comunicação e informação. (NUNES, 2018, p. 85)

Importante ressaltar, ainda, os direitos constitucionalmente assegurados que são violados em razão dessa precarização do *home office*, como, por exemplo, o direito ao lazer, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um dos direitos e garantias fundamentais do ser humano, e que, sem dúvidas, é ameaçado em razão das jornadas laborais excessivas. Vale salientar que a duração razoável do tempo de trabalho também é tida como um direito fundamental, previsto no artigo 7º, assim como, conseqüentemente, o direito ao pagamento de horas extras para as jornadas que superarem as oito horas diárias, o que, conforme supramencionado, não se aplica ao teletrabalhador, caracterizando, assim, uma grave violação aos seus direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ascensão do modelo de teletrabalho, aliada a sua regulamentação conferida pela Reforma Trabalhista, trouxe consigo inúmeras vantagens e avanços, tanto para as empresas como para os empregados. Contudo, o que vem sendo observado, embora ainda muito pouco discutido, é a precarização desse modelo laboral, que por muitas vezes submete o trabalhador a jornadas extenuantes, que implicam na grave violação de seus direitos constitucionalmente

assegurados, a exemplo do direito ao lazer e à percepção de horas extras. Nesse sentido, é preciso voltar a atenção para o retrocesso trazido pelas alterações da Lei nº 13.467/2017 na CLT, para que se entenda o quanto foram – e ainda podem ser – seriamente afetados os direitos humanos dos teletrabalhadores.

Palavras-chave: teletrabalho, reforma trabalhista, precarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Consolidação das Leis do Trabalho*. Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 01 nov. 2019

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 nov. 2019

DUARTE, Luiz Eduardo. *O que muda para quem trabalha em Home Office após a Reforma Trabalhista?* Disponível em: <<https://ndmadvogados.jusbrasil.com.br/artigos/481100207/o-que-muda-para-quem-trabalha-em-home-office-apos-a-reforma-trabalhista>>. Acesso em: 30 out. 2019

JABER, Bernardo. *Trabalho remoto e reforma trabalhista: impactos no modelo home office*. Disponível em: <<https://www.xerpa.com.br/blog/trabalho-remoto-reforma-trabalhista/>>. Acesso em: 02 nov. 2019

NUNES, Talita Camila Gonçalves. *A precarização no teletrabalho: escravidão tecnológica e impactos na saúde física e mental do trabalhador*. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora RTM, 2018.

PIRAINO, Nicola Manna. *Modificações da CLT podem fazer com que teletrabalho seja análogo à escravidão*. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-nov-19/nicola-piraino-teletrabalho-analogo-escravidao>>. Acesso em: 29 out. 2019

EDUCAÇÃO X POBREZA: UM RETRATO DA DESIGUALDADE SOCIAL E DE INJUSTIÇAS

Rizzardo Roderico ¹
Maria Anailde ²

INTRODUÇÃO

O presente relato trata do tema Educação e Pobreza, de modo que foi realizada uma reflexão crítica a partir de diversas pesquisas sobre a pobreza nas escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, por meio dos relatórios de atividades dos discentes do curso de aperfeiçoamento de educação, pobreza e desigualdade social ofertado pela UFRN no ano de 2018 e 2019.

O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre pobreza e a escola, na busca de instrumentos que viabilizem a superação da pobreza e desigualdade social que atinge as comunidades que cercam estas escolas. Buscou-se ainda analisar a realidade escolar e sua consonância com território, bem como a implementação de intervenções com a participação da comunidade com objetivo de emancipar as vítimas da pobreza.

Nesta introdução trataremos uma breve descrição geral das escolas localizadas em cidades próximas da capital potiguar. No geral estas escolas estão situadas na zona rural, porém em uma área litorânea, onde os moradores em sua maioria trabalham em atividades relacionadas à pesca, turismo. Ressalta-se, contudo, que 40% dos alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família por se encontrarem na faixa de renda amparada pelo programa, demonstrando assim fragilidade econômica de um grupo considerável.

Segundo (CORRÊA, 2011), o Programa Bolsa Família (PBF) surgiu com o objetivo de unificar outros programas sociais já existentes, como: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão alimentação e o Auxílio Gás. Neste sentido, o PBF representa uma estratégia de superação da desigualdade social e, por conseguinte da pobreza, diante do agravamento das desigualdades sociais no cenário brasileiro.

¹ Graduado pelo Curso de Letras da Universidade Potiguar - RN, anailde21@email.com;

² Mestre em Sociologia pela CUEA-MG, rizzardo21@yahoo.com.br.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, que muito embora sem um público específico se trate de um estudo de caso, que contou com duas etapas: na primeira etapa foi realizado um levantamento bibliográfico nos relatórios realizados pelos discentes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social destacando as características socioeconômicas e o perfil social dos alunos. A segunda etapa configurou-se no levantamento dos dados por meio de observações dos estudos já consolidados sobre a temática.

Vale destacar que o tipo de 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. O método de pesquisa empregado neste trabalho foi de natureza hipotética indutiva. Por se tratar de um trabalho que apresenta certa generalização, partindo de algo mais particular para algo mais amplo segundo Lakatos e Marcone (2003, p.86):

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Assim, a indução parte de um fenômeno para chegar a uma lei geral mediante a observação e experimentação para descobrir a relação existente entre dois fenômenos para então se generalizar.

DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos, a relação estabelecida entre a pobreza, desigualdade social, e a educação vem ocupando um lugar de destaque no debate contemporâneo sobre os Direitos Humanos na escola. Tudo isso porque infelizmente os indicadores sociais e educacionais nos revelam uma triste realidade, de modo 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 fundamentais e ao acesso a estes.

Em face este contexto, a educação deve ser tratada com muita atenção, de modo que já se pode pensar em uma escola que privilegie as narrativas e individualidades de cada aluno, permutando-se num espaço social democrático e igualitário. Dessa forma, a escola precisa valorizar cada espaço físico e humano como pontos de interação e de diversidade, levando em conta, o respeito por cada grupo social presente. Assim, as construções emergidas favorecem uma base substancial para a efetivação de uma aprendizagem e ensino emancipatórios quando utilizadas da forma correta com a participação de todos da comunidade. Corroborando com este pensamento, Leite (2015), expõe a seguinte afirmativa.

Em primeiro lugar, ressalta-se que considerar os sujeitos no centro do processo educativo implica muito mais que colocar a formação de sujeitos críticos e participativos como um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Considerá-los no centro do processo educativo acarreta reorganizar tempos, espaços, agrupamentos, conteúdos escolares. Importa também em mudar o lugar de educandos (as) e educadores (as) na dinâmica do trabalho e, principalmente, em transformar a vida da escola, entendendo-a como espaço de cultura. (LEITE, 2015, p. 20)

A transformação das realidades por meio de uma construção social é algo que requer vontade e interesse de todos os envolvidos, para tanto em comunidades cauterizadas pela pobreza os educadores tem um papel ainda mais importante, pois precisam conquistar a atenção e fazer com que aqueles que são envolvidos pela pobreza passem a dar importância à busca pelo saber. “as dimensões subjetiva, afetiva e cultural na construção do saber e nas ações humanas, e a importância de considerá-las na construção do conhecimento e no fazer científico” (ARRUDA, 2002, p. 133).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacando primeiramente os pontos mais negativos encontrados nas escolas, podemos citar a renda familiar e a expectativa dos alunos quanto ao futuro. É notório que o estado de pobreza leva à falta de instrução. Sem instrução esses jovens crescem prontos para se tornarem opressores ou sucumbir aos anseios das classes altas e assim permitir a perpetuação de um sistema de exploração social em um território de extrema desigualdade

social. Para definir o último termo, trazemos para uma melhor compreensão e relação o que Souza (1995) descreve. Ele entende o território como um

(...) ‘espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder’, definição que possibilita o início da compreensão do território como uma área de influência e sob o domínio de um grupo (SOUZA, apud, VALVERDE, 2004, p. 120-121).

As escolas recebem interferências do meio que estão inseridas, de modo que a participação da comunidade pode interferir positivamente em seu funcionamento. A comunidade ao interagir com a escola permite aos educadores e gestores perceber mais de perto a realidade, permitindo que sejam conjecturadas demandas sociais mais direcionadas as reais necessidades desta comunidade, fazendo com que possam ser criadas políticas públicas que atuem no sentido de resolver ou amenizar os problemas que esta comunidade enfrenta.

Acabar com o pobreza em uma sociedade capitalista é algo surreal para se planejar, mais criar condições para emancipação de comunidades pobres não. Na maioria dos relatos ficou claro que os pais dos alunos não participavam ou tinham interesse de participar da escolar de seus filhos, não tinham concluído o segundo grau e uma boa parte sobrevivia com a ajuda do programa bolsa família.

Isso nos leva a uma conjectura, será que esse povo não aprendeu a buscar melhoria de vida? O que discutimos até aqui e nas seções anteriores nos permite deduzir que infelizmente essas populações não capazes de se emanciparem por si mesmas, dependendo de ajuda estatal e de políticas públicas para combater a pobreza, pois lhes falta de tudo à começar de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa permitiu uma reflexão sobre a Educação x Pobreza, que se trata da busca pela união, pois é através da união das comunidades com as escolas que as classes pobres poderão se emancipar e encontrar a tão sonhada melhoria de sua qualidade de vida. Repensar um novo olhar do docente mais atento e sensível aos elementos sociais e afetivos, para o reconhecimento dos sujeitos escolares em sua complexidade será essencial para se criar estratégias de ensino aprendizagem busquem uma educação emancipadora.

Sobre esse aspecto, pode-se perceber que a maioria dos profissionais da escola tem pensamento crítico reflexivo em relação à diversidade do espaço escolar e os fatores condicionantes da pobreza, entretanto, é necessário que a gestão escolar procure criar intervenções que atuem no sentido de trazer os pais dos alunos para participação da vida escolar de seus filhos, pois este é um fator limitante na busca pela emancipação destas comunidades.

Portanto, ficou claro por meio da assimilação das impressões que foram obtidas durante a pesquisa, que é fundamental a implantação de ações que atuem para superar essas limitações. A escola tem como função ser um espaço privilegiado de construção social coletiva, porem é necessário que se apliquem metodologias que incentivem todos participantes da comunidade a participarem desta construção.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. **Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n117/15555.pdf>> Acesso em 30 de março de 2019.

CANDAU, V. M. F; SACAVINO, S. B. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CORRÊA, Juciani Severo. **As contribuições do Programa Bolsa Família: Inclusão e Permanência Escolar**. Trabalho Apresentado no IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Cachias do Sul/RS: 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza**. Fortaleza: SECAD, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008

VALVERDE, R.R.H.F. **Transformações no conceito de Território: Competição e mobilidade na cidade**. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 15, 2004, p. 119-126. Disponível em:

<http://www.geoplan.net.br/material_didatico/GEOUSP_2004_Territ%C3%B3rio.pdf>

Acesso em 30 de março de 2019.

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: VÁRIOS DIREITOS VIOLADOS

Uma proposta de acesso a educação formal

Adaildo Benedito dos Santos¹
Edna Dantas, Orientadora do trabalho²

INTRODUÇÃO

No contexto da busca pela efetivação dos Direitos humanos, passou-se pelo momento da Independência Americana, em especial pela construção da “Declaração do bom povo da Virginia” de 1776, que no seu artigo 1º afirma que todos os seres humanos, pela sua natureza, são igualmente livres e independentes e possuem direitos inatos, fato este confirmado pela Declaração da Independência dos Estados Unidos; pela França de 1789, com a Declaração dos Direitos do homem e do Cidadão que, em seu Art. 1º, reforça a ideia, afirmando que os homens permanecem livres e iguais em seus direitos. Ressalta-se, também, a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH, a qual enfatiza que todos os homens são iguais em dignidade, em 1948, após a segunda guerra mundial, pela Organização das Nações Unidas.

Sendo o Brasil signatário da DUDH incorpora a filosofia da declaração nos artigos iniciais da Constituição Federativa do Brasil de 1988- CF/88. Porém esses direitos não foram plenamente efetivados, assim surge no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, dentre outros.

Apresenta-se aqui a contextualização da efetivação e das violações dos direitos da criança e do adolescente em conflito com a lei, sua relação com o sistema jurídico, de segurança, escolar e comunitário. Por fim, lança-se mão de uma estratégia de educação voltada aos adolescentes em conflito com a lei, na busca de uma possível solução para o retorno desses adolescentes ao sistema formal de educação.

¹ Especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFRN. Especialista em EAD pela UFPR. Graduado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal - RN. Graduado em Serviço Social da UNITINS, adaildocn@hotmail.com;

² Professor Orientador: Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UFRN. Especialista em Gestão Escolar pela UFRN. Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal - RN. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos Polo Currais Novos/RN, 2014-2015, dndantas45@gmail.com;

METODOLOGIA

A metodologia que subsidiou esta pesquisa apropriou-se de métodos qualitativos e quantitativos, contextualizando a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade), MINAYO, (2010. s.p.).

Durante a fase de estudos do curso de Educação em Direitos Humanos foi aplicado questionário para um grupo de policiais militares que compõem a 3ª CIPM/RN com sede em Currais Novos qualificando-se as respostas colhidas durante a pesquisa. Em seguida, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de dados quantitativos do mesmo município e pesquisa bibliográfica acerca do contexto histórico da atenção ao socioeducando no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Ainda no Brasil Colônia, há a criação das Casas de Expostos e Colégios Pios para órfãos que se perpetuaram com o nascimento do Brasil República. Em 1902 o Estado de São Paulo cria o seu Instituto Disciplinar e, em 1924; o Rio de Janeiro funda o Juízo de Menores, o primeiro do Brasil. Porém, segundo RIZZINI (2005, p.9-35), após este período há um avanço onde os reformadores recusaram-se a misturar delinquentes com os abandonados. Na atualidade destacam-se as instituições de internação e, no Estado do Rio Grande do Norte, a Fundação Casa gerenciada pela FUNDAC, entre outras, com o objetivo de promover segundo o Art. 124 do ECA: o acesso pelos adolescentes assistidos à educação e à profissionalização, à realização de atividades culturais, esportivas e de lazer e o acesso a meios de comunicação social. Em meio aberto, para aqueles que cumprem medida socioeducativa existem os Centro de Referência Especializada de Assistência Social-CREAS. Um dos desafios que permeiam a vida dos jovens em conflito com a lei é o seu acesso e permanência na escola.

OS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Ao final da década de 70 e na década de 80, emerge uma necessidade urgente da criação de um marco legal que garanta direitos efetivos às crianças e aos adolescentes no Brasil. Fortalecem-se os movimentos sociais, na luta para que uma mudança da política de garantias de direitos da criança e do adolescente aconteça, e assim, correntes progressistas conseguem aprovar na nova Constituição Federal os arts. 204, 227 e 228 que servem de marco para a aprovação da lei nº 8.069/1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente. Há nesse

estatuto uma reafirmação dos direitos das crianças e dos adolescentes já garantidos na Carta Magna de 1988, na Convenção da ONU para as Crianças, abandonando-se a antiga dicotomia de menor. De acordo com GONÇALVES (2005, p. 37), esses direitos foram assegurados a todas as crianças e adolescentes inclusive àqueles que chegam a justiça em razão de autoria de ato infracional.

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E O SEU RELACIONAMENTO COM A SEGURANÇA, EDUCAÇÃO E COMUNIDADE

Como se constata a atuação policial, junto aos grupos vulneráveis, em especial no trato ao adolescente em conflito com a lei tem sido conflituosa. Isso se deve ao fato de que coube a polícia, em primeiro plano, o recolhimento dos menores das ruas e essa ação perdurou até a extinção do antigo código de menores. Tudo isso ocorre, levando-se em conta uma política de governo de má utilização do serviço policial. Sobre esse assunto BEZERRA (2001, p. 23), destaca

“(...) inegavelmente, em todas as épocas existiram governos e soberanos que desrespeitam a dignidade humana, levando-os a se utilizarem da prática da tortura no intuito de se manter no poder e defender seus objetivos”.

Mesmo com essas velhas práticas, oriundas dos antigos quartéis; na atualidade, a maioria dos profissionais de segurança busca a prática de uma política de trabalho voltada para os direitos humanos. Conforme projeto de intervenção, realizado na 3ª Companhia Independente de Polícia Militar de Currais Novos, com o tema “Direitos Humanos e a Atividade Policial”, observou-se que todos os profissionais possuem conhecimento da filosofia de direitos humanos.

Quanto à educação, há ações governamentais para a redução na problemática do acesso à educação brasileira, não somente na educação básica mas também nos níveis superiores; porém a evasão que ocorria no início da década de 90, continua a ser um problema entre os socioeducandos. Na faixa etária dos 14 aos 17 anos, encontram-se os socioeducandos atendidos pelo CREAS na cidade de Currais Novos/RN. Esses não conseguem permanecer na escola, ou porque perderam o vínculo ou porque são discriminados pelos docentes e discentes no ambiente escolar. Dessa forma, observa-se uma evasão de 100% dos socioeducandos. Os CREAS, precisam ter espaço, recursos e uma equipe multidisciplinar bem estruturada para

dar suporte a sua demanda, inclusive tendo acesso a toda a rede de suporte de atendimento para onde possam encaminhar os adolescentes em conflito com a lei.

Para que realmente ocorra a inclusão da diversidade e em especial do jovem em conflito com a lei, na ambientação escolar, busca-se uma cultura de relacionamento que respeite os direitos humanos no processo educacional bem como a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, pois todas essas situações caracterizam-se como formas de exclusão do ambiente escolar.

PROPOSTAS ESTRATÉGICAS DE AÇÃO EDUCACIONAL

As estratégias utilizadas enfocarão, inicialmente, a realização de mobilização com Secretários de Assistência Social, CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) CREAS (Centro de Referência Especializado em Assistência Social) em parceria com demais atores da rede. A metodologia de trabalho com os adolescentes deverá ser efetivada através de oficinas de artes, esportes, músicas, teatro, dança, objetivando descobrir as potencialidades e habilidades de cada aluno, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, oferecendo-se cursos profissionalizantes de acordo com a área de interesse dos adolescentes. Além das oficinas, que sejam ofertadas aos adolescentes, momento de aula, seguindo um currículo a ser trabalhado através da metodologia da pedagogia de projetos e resolução de problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das grandes preocupações abordada neste estudo foi a questão do relacionamento do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas com a comunidade e a escola. A maioria desses jovens não consegue permanecer na escola quer seja porque foram excluídos ou porque se sentem excluídos.

Sem ocorrer distanciamento da proposta atual dos parâmetros curriculares nacionais, propõe-se uma ação de atenção aos jovens de forma diferente a fim de lhes proporcionar o regresso a sua cidadania e principalmente ao ambiente escolar.

Espera-se que com estes estudos e com as ideias aqui suplantadas, possa-se viver plenamente uma cultura de educação de direitos humanos para os adolescente em situação de vulnerabilidade que cumprem medidas socioeducativas, Liberdade Assistida e prestação de



serviço à comunidade, garantindo-lhes acesso aos direitos inerentes à pessoa humana e ao exercício de sua plena cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar o contexto dos conflitos e violações de direitos humanos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Observou-se que, com a evolução da conceituação dos direitos humanos das crianças e adolescentes, esses passaram a ter direitos iguais aos demais seres humanos e que no Brasil, mesmo com o fechamento das casas de internação do antigo SAM as velhas práticas de violação dos direitos do adolescente infrator continuam acontecendo. Enfim, constatou-se que no campo da educação há a necessidade de uma política curricular que garanta o acesso do socioeducando à política formal e informal de educação.

Palavras-chave: Adolescentes, conflitos, medidas socioeducativas, educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Jarbas Antônio da Silva. **Tortura: mecanismo arbitrário de negação da cidadania**. – 2 edição. – Natal(RN): Lidador, 2001, p 156.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 5º edição revista e atualizada, Subsecretaria de edições técnicas do Senado Federal, Brasília, 2005.

GONÇALVES, Hebe Signorini, **Medidas Socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional**. IN: ZAMORA, Maria helena, et al. (Org). Para Além das Grades. Elementos para a transformação do sistema sócio educativo. São Paulo, Edições Loyola, 2005, p. 9-34.

RIZZINI, Irene, **O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes**. IN: ZAMORA, Maria helena, et al. (Org). Para Além das Grades. Elementos para a transformação do sistema sócio educativo. São Paulo, Edições Loyola, 2005, p. 9-34.

_____, RIZZINI Irma, NAIFF Luciene, BAPTISTA, Rachel (Coordenação). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito a convivência familiar e comunitária no Brasil** – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2006.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA,

Luzia da trindade Souza¹
Orientador: Timothy Denis Ireland²

RESUMO EXPANDIDO

As pessoas com deficiência, historicamente, vêm sofrendo com a marginalização, os estigmas, preconceito e exclusão. A discriminação perseguiu esses indivíduos desde os tempos mais remotos, dificultando a efetivação do direito à educação para esse segmento.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes de serem escolarizadas e, muitas vezes, postas à margem do sistema de ensino. Na busca por integrar esses(as) alunos(as), muitos foram os caminhos percorridos. Várias direções e alternativas foram experimentadas e, até hoje, apesar das evoluções históricas, poucas são as práticas efetivas de escolarização e inserção social destes indivíduos [...]. (SILVA e COSTA, 2015, p.123)

Nesse sentido, é evidente que as pessoas com deficiência, tiverem de percorrer um longo caminho para a afirmação da sua cidadania, e assim, conseguir ser reconhecidas como cidadãos(as) dotados(as) de direitos e dignidade humana, sobretudo o direito à educação e a políticas públicas que atendam suas demandas com vistas à garantia desse direito.

Segundo Silva e Costa (2015), o movimento pelos direitos humanos teve uma expressiva contribuição na efetivação do direito à educação para as pessoas com deficiência ao defender a instauração, na sociedade, do paradigma da educação inclusiva que, com base nos princípios da educação em direitos humanos formaria as bases para a reivindicação da igualdade de direitos para todos.

Visto que a educação em direitos humanos é entendida como “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012, p.04), e a partir de então criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse contexto, a integração e, mais recentemente o paradigma da inclusão, foram propostas apresentadas para combater a discriminação das pessoas com deficiência e permitir a elas o acesso à educação de qualidade e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

¹ Graduada do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, luziatrindade74@gmail.com;

² Professor titular da Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Letras e Língua Inglesas pela Universidade de Edimburgo, mestrado em Educação de Adultos - Universidade de Manchester e doutorado em Educação de Adultos - Universidade de Manchester, ireland.timothy@gmail.com.

A integração “objetivava habilitar os alunos das instituições e classes especiais para frequentarem as salas de aulas regulares” (GLAT, 2007, p.22).

No entanto, a concepção de integração exigia que o estudante com deficiência fosse previamente preparado, para só depois frequentar o ensino regular. Neste caso, a escola não era obrigada a se adaptar às necessidades diferenciadas das pessoas com deficiência.

Contrária à integração, a educação inclusiva exige que a sociedade se adapte para receber as pessoas com deficiência.

A inclusão, em uma dimensão mais ampla, que está relacionada ao respeito às diferenças e à diversidade das pessoas, uma vez que a diferença não significa desigualdade, mas ampliação da riqueza cultural que caracteriza cada ser humano, cada grupo social. Ou seja, possibilita a incorporação das pessoas, sem nenhuma distinção, considerando que todos são sujeitos de direitos, legalmente constituído conforme as legislações do país, sem, contudo, desconsiderar suas especificidades, as suas diferenças, e o respeito à diversidade. (SILVA e COSTA, 2015, p.101)

Assim, a inclusão das pessoas com deficiência é algo que vai além da elaboração de políticas públicas inclusivas, exige a mudança na mentalidade das pessoas com relação a esses indivíduos. que suas particularidades sejam respeitadas e “que suas diferenças sejam assumidas como diferenças e não como desigualdade” (SOUZA e RAMALHO, 2012, p.54). Uma sociedade que respeita e orienta as suas ações com base nos princípios dos direitos humanos são propícias para efetivar a inclusão das pessoas com deficiência. Desse modo, o paradigma da educação inclusiva baseado pelos princípios dos direitos humanos, configurou a base para o desenvolvimento da educação especial que se destina a atender as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com base no exposto, o interesse pela temática do direito à educação das pessoas com deficiência, se deve ao fato de estarmos intrinsecamente envolvida com a temática da pesquisa, sendo pessoa com deficiência, que experienciou as diversas barreiras contidas na UFPB. E também por desenvolvemos estudos já desde a graduação no curso de Serviço Social, quando apresentamos o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “A política de inclusão e acessibilidade da UFPB sob o olhar das pessoas com deficiência visual”. O prosseguimento destes estudos em nível de mestrado é uma perspectiva de aprofundamento de nossa pesquisa que deve apontar outros elementos para melhor compreensão da questão e a consequente contribuição que nosso trabalho pode oferecer a este tema de grande relevância para educação, cidadania e afirmação dos direitos humanos.

As análises tecidas ao longo do nosso Trabalho de Conclusão de Curso nos direcionam a compreender que a conquista do acesso a educação como direito de todos, de caráter universal, na realidade atual, exige o respeito às diferenças e aos direitos fundamentais dos sujeitos, com vistas a consolidar uma educação guiada pelos princípios dos direitos humanos, que podem ser caracterizados como:

São aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia da nacionalidade, sexo faixa etária, presença de

incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. (BENEVIDES, 2007, p.336-337)

Nesse sentido, a pesquisa³ ora apresentada, que se encontra em andamento é denominada: O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, já aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB com número CAAE 15391419.3.0000.5188, objetiva estudar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *strito senso* da Universidade Federal da Paraíba após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

O processo de inclusão será estudado por meio das formas de acesso aos Programas de Pós-Graduação e as condições de permanência das pessoas com deficiência nesses programas. Para o alcance do objetivo proposto, foram traçados como objetivos específicos: Compreender os avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Discutir a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para a inclusão, acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *strito senso* da Universidade Federal da Paraíba; Identificar como a Universidade Federal da Paraíba, como instituição pública de ensino superior, garante o direito humano dos estudantes com deficiência à permanência nos Programas de Pós-Graduação *strito senso* e a conquista da cidadania por meio do acesso a educação.

A pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: As normas e práticas institucionais que orientam a política dos Programas de Pós-Graduação *strito senso* da Universidade Federal da Paraíba estão contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência?

Para tanto, o caminho metodológico percorrido parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois permite que o pesquisador apreenda e analise a realidade social levando em considerações os mais variados fenômenos, sem precisar utilizar-se de dados quantitativos. A pesquisa configura-se como exploratória descritiva, com o auxílio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, norteadas pelo método denominado de análise interpretativa, uma vez que este método possibilita que o pesquisador lance um olhar mais crítico sobre os fenômenos, apreendendo-o sobre diversos aspectos que estão latentes, e assim, oportuniza que o pesquisador reconstrua as correlações e os sentidos dos casos concretos e particulares.

Na pesquisa bibliográfica dialogaremos com estudiosos que discutem a problemática da inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com ênfase, sobretudo, no ensino superior. Buscaremos aporte teórico nas obras de Maria Vera Candau (2006), Pierre Richard Claude (2005), Emilio Figueira (2008), Marcos Mazzotta (2011), Lanna Junior (2010), Windyz Ferreira (2006; 2009) e outros autores que encontraremos mais adiante, a medida que formos fazendo outras leituras.

Na pesquisa documental utilizaremos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº8.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão

³ Este resumo é resultante do projeto de pesquisa elaborado para ser submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa. Esta pesquisa é financiada pela CAPES.

nº13.146/2015, os Planos Nacionais de Educação 2001/2011 e 2014/20244, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006, bem como alguns documentos normativos de caráter internacional como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a Carta para a década de 80, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, e a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Na pesquisa de campo serão feitas entrevistas semiestruturadas com os estudantes com deficiência matriculados nos Programas de Pós-Graduação *Strito Senso*, buscando identificar as formas de acesso a esses programas e como está sendo a permanência. Também será realizada esse mesmo tipo de entrevista com os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, o gestor do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, órgão responsável pela administração da política de inclusão da UFPB, e, por último, entrevistaremos a Pró-Reitora de Pós-Graduação da instituição, com o objetivo de identificar o que está sendo feito para promover o direito à educação em nível de pós-graduação das pessoas com deficiência.

A pesquisa no momento está na fase de geração dos dados, por este motivo ainda não temos as categorias de análises do nosso estudo definidas. Estas serão definidas de acordo com as análises das entrevistas, que será feita por meio da análise hermenêutico-dialético, entendida por Minayo (1994) como uma técnica adequada para interpretar os dados nas pesquisas qualitativas.

O desenvolvimento desse estudo é de grande valia, pois irá contribuir para a produção do conhecimento científico no âmbito da Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, uma vez que o número de estudos e pesquisas nesta área ainda se mostra incipiente. Além disso, pretendemos projetar na agenda das políticas públicas a discussão do tema das políticas de educação em direitos humanos para as pessoas com deficiência, sobretudo destacar a importância de praticar uma educação em direitos humanos no ensino superior, pois esta forma de educação possibilita a formação de sujeitos críticos, mas ao mesmo tempo comprometidos com as causas dos grupos que se encontram às margens da sociedade. É uma educação que valoriza a cidadania e busca promover a igualdade entre os indivíduos, respeitando as suas diferenças. Por outro lado, pretendemos dar visibilidade aos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência para a materialização do respeito e garantia do seu direito a educação, no que diz respeito à entrada e permanência nos Cursos de Pós-Graduação *Strito senso*.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Educação inclusiva. Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Vitoria. **Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: Educação em Direitos Humanos fundamentos teórico-metodológicos.** Org: SILVEIRA, Rosa Godoy et al. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. P. 335-350.

GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7ªed. Letras, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Aída Maria Monteiro.; COSTA, Valdelúcia Alves. **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas.** In: Aída Maria Monteiro Silva, Valdelúcia Alves da Costa, (Orgs.). – São Paulo : Cortez, 2015, 3ª edição. – (Coleção Educação em Direitos Humanos)

SOUZA, Mendes. Maria. Cleônia; RAMALLHO, Maria. Noalda. A política pública de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: em tela o caso do programa de tutoria especial da UEPB. In: CARNEIRO, M. A. B.; SOUZA, M. L. G. (org.). **Extensão Universitária: Desenvolvimento Regional, s Públicas e Cidadania.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Realize Editora, 2012.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Plano de ação - 2ª fase educação superior.** Brasília, 2012.

EDUCAÇÃO: POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MÉDIO

Olávia Fernandes¹
Tedma Farias Silva²
Jussara Natália Bélen³

INTRODUÇÃO

A prática de ensinar e aprender existe desde os tempos remotos, seja familiar ou institucional, a aprendizagem sempre esteve presente no cotidiano das pessoas. A diferença é que, como a escola não era democrática, o acesso à educação e à aprendizagem institucionalizada era restrito apenas a camadas sociais mais elevadas.

A residência pedagógica em Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba acontece em três cidades da Paraíba, a saber: Queimadas, Campina Grande e Areia. O programa proporciona uma experiência diferenciada aos estudantes de licenciatura. Entre os objetivos do Programa está a busca pelo aperfeiçoamento dos discentes por meio de projetos que conduzam o graduando à capacidade de estabelecer relação entre a teoria e a prática de ensino. Como a assistência educativa necessita de recursos financeiros para garantir sua manutenção, é comum a exclusão de alunos por não terem capacidade de autossuficiência financeira. A evasão escolar atua de forma imperceptível pelos mecanismos da burocracia legal, por não ter políticas públicas que abracem a entrada e a permanência de alunos menos afortunados.

Ao observarmos o problema da evasão escolar, investigamos os fatores que provocam o distanciamento do aluno que possui deficiência da escola, uma vez que são causas que não colaboram com a formação de jovens. Atuam como obstáculos/barreiras que podem começar desde o ventre materno, quando sua progenitora descobre, através do pré-natal, que seu filho poderá possuir algum tipo de limitação social. Este artigo objetiva evidenciar a importância da prática da política de desenvolvimento no Ensino Médio, assim como profissionais que atuem como “interventor social⁴”, que somariam no desenvolvimento do/a aluno/a com “transtorno social”.

Percebemos que a evasão escolar ocorre de três formas: 1) distância da residência para a escola; 2) necessidade de trabalhar atrelado a repetência e faltas; 3) não identificação com o ambiente da escola. Esses três fatores são obstáculos presentes no cotidiano de pessoas com deficiência. Ressaltamos que esses empecilhos existem, e não é por causa da limitação do indivíduo, mas porque o sistema educacional é um espaço que necessita de aperfeiçoamento constante voltado para o bem-estar social do cidadão.

É preciso compreender que a evasão escolar da qual estamos falando não se apresenta por falta de matrícula do indivíduo no ambiente escolar, nem porque a instituição não possui vagas suficiente para toda a comunidade ou por falta de material escolar e fardamento para adentrar à escola e as dependências da sala de aula. Na contemporaneidade, a essa evasão escolar se reinventa e assume uma forma peculiar que, muitas vezes, passa despercebida.

¹ Estudante de Sociologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, olavia.fernandes@gmail.com

² Estudante de Sociologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, tedmaf@gmail.com

³ Professora Doutora em Educação, lotada no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, jussarabelens@gmail.com

⁴ O termo “interventor social” se dá pela descrição da atividade desenvolvida com o aluno/a com transtorno social. Esse profissional auxiliar é fundamental para o desenvolvimento do/a aluno/a no coletivo. É interessante que o “interventor social” seja especializado/a na área da necessidade do/a aluno/a.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho fizemos uso da metodologia qualitativa por meio da Etnografia e da observação participativa. Realizamos revisão bibliográfica das leis constitucionais brasileiras e a forma como ela é aplicada socialmente, buscando compreender a necessidade da política de desenvolvimento na educação, com a finalidade de perceber que as normas não acompanham a diversidade social que cada comunidade ou região desenvolve no seu modo de vida.

EDUCAÇÃO: POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MÉDIO

Roma reproduzia o conceito de que frequentar a escola era privilégio elitista. Os estudos nessa civilização seguiam até a adolescência, depois, só prosseguiam os jovens que tivessem recursos financeiros para custear o ensino. Os meninos permaneciam nos estudos, já as meninas, aos doze anos, restavam-lhes a dedicação ao lar, e, dependendo da posição social da família, a jovem poderia receber aulas de filosofia em casa (VEYNE, 2009,). A educação do indivíduo não estava ligada ao letramento, nem à preparação profissional, com fins ao trabalho remunerado para a sobrevivência. A construção do indivíduo era o foco constitucional da civilização de Roma. O empoderamento da subjetividade do cidadão romano era a vertente da educação social.

Já século XXI, a educação está dividida e cabe a duas instituições: família e escola (responsabilizada pelo Estado). Cabe à família ensinar os princípios de conduta moral, educação sexual, entre outras. O ensino instrumental fica a cargo da escola. Sabemos que a educação que se desenvolve na instituição escolar deve ir mais além do que o que é apreendido pelos alunos em seu espaço interno. Deve fortalecer laços de sociabilidade, independente de qualquer ligação de parentesco. Para isto acontecer, tudo e todos têm que estar interligados. É preciso conhecer a necessidade do outro, buscando identificar os problemas que surgem no espaço educacional e que precisam de mais atenção.

Embora já tenhamos avançado na conquista de direitos sociais para portadores de deficiência, em relação a outras civilizações, a exemplo da Roma Antiga, percebemos que a demanda de crianças, adolescentes e adultos no âmbito escolar é pouca. O motivo não é a falta de vaga, e nem de escola física, mas sim a falta de política pública que abarque a causa.

Percebendo a necessidade de inclusão à Lei de Diretrizes e Bases de 1961, os artigos 88 e 89, dispõem acerca da necessidade da “a educação de excepcionais, [...], a fim de integrá-los na comunidade. Já o Art. 89, afirma que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, s/p)

O artigo 89 menciona que cabe aos poderes públicos a questão de bolsas de estudo e empréstimos, contudo não detalha que tipo de auxílio o aluno poderá receber, de modo a suprir-lhe os custeios. Sendo creditado o aval a entidades privadas. O artigo 58 (BRASIL, 1996, s/p) apresenta uma assistência sobre a educação especial “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, [...]”. Já o parágrafo 3 assevera que “a oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (BRASIL, 1996, s/p).

Denominandos de portadores de necessidades especiais, a lei engloba as pessoas com quaisquer que sejam as suas necessidades. Também fica claro que esse atendimento especial é feito somente no ensino regular. Subentende-se que não terá esta assistência educacional em

supletivo, aulas de cursos profissionalizantes, aulas de pré-vestibular que são ministrados à noite ou finais de semana (SOUSA; SILVA, 2016).

EDUCAÇÃO EM CURSO: ENSINO MÉDIO E FAMÍLIA

A instituição escolar objeto de estudo localiza-se na cidade de Queimadas e está passando por uma reestruturação. A reforma do prédio é uma conquista coletiva que beneficiará a toda comunidade. Isso porque o prédio antigo tinha características coloniais com pouca acomodação para desenvolver uma educação de qualidade.

A escola improvisada dispõe de professores efetivos, funcionário, diretoria, secretaria, merendeira e auxiliar de serviços gerais. O empenho dos profissionais que atuam na instituição é interessado ao desenvolvimento dos alunos. São desenvolvidas acolhidas no primeiro dia de aula e são feitos memorandos em datas comemorativas, como o dia oito de março, em homenagem à mulher. Destacamos que essas datas comemorativas são trabalhadas sempre com reflexão sobre a temática.

Um aluno que apresenta transtorno social precisa de solidariedade em casa e na escola, para que possa manter relações sociais de amizade, lazer e trabalho. A formação social dos alunos/as com transtorno social independe do auxílio da família e dos profissionais que existem nas dependências da escola, porque envolve, sobretudo, o fator econômico, .

O poder econômico vai nortear até onde este aluno pode chegar. Não nos referimos a custos de materiais que auxiliem a educação do tipo assistência particular, nem a babas, aparelhos auditivos, cadeira de rodas, óculos, entre outros. Esta lista de produto é de suma importância, mas esse não é o foco da problemática. É uma iniciativa de ação, porém, precisa de suporte para permanência dos mesmos na escola (SOUSA; SILVA, 2016).

A limitação do/a aluno/a com transtorno social não se materializa no seu corpo. É a ausência do suporte prático-político, da estrutura sistemática da escola e do suporte no âmbito jurídico. As condições financeiras dos pais desse perfil de aluno, por vezes, são limitadas, são pais que trabalham para garantir o sustento e a sobrevivência do núcleo familiar. São trabalhadores que têm horário a cumprir nas relações trabalhistas e, dependendo do tipo de empresa a que prestem seus serviços, terão que trabalhar em dias de feriado, sábados, domingos, ou fazer hora extra para cumprir com as exigências do mercado de trabalho capitalista (SOUSA; SILVA, 2016).

Desta forma, os pais não têm plena disponibilidade para assistir seu filho no trajeto casa-escola, isso pode contribuir com a evasão escolar desses alunos/as, provocando o desenvolvimento do transtorno social pelo coletivo. A observação da problemática é válida quando analisamos a mudança da estrutura familiar, pois se observa atualmente que existem famílias representadas pela mãe, pelo pai ou por um jovem em idade escolar, incluindo casos de alunos que foram educados pelos avós.

Com isso, esses pais necessitariam de uma política pública que possibilitasse as famílias manterem essa ligação “familiar com a escola” e ter serviço de transporte escolar para os alunos com transtorno social. Essa modalidade de atendimento no ensino público poderia ter uma assistência profissional residencial e escolar que atuasse de forma recíproca, contando com monitor, analista, fonoaudióloga, assistência psicomotora, professor de libras, professor de braille, técnico de enfermagem, recreadores da área, fisioterapeuta, nutricionista, entre outros profissionais que lidam e são habilitados para atuarem com esse público de aluno/a.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Este trabalho foi elaborado durante a residência pedagógica do Curso de Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2018 a 2019. Este artigo objetiva evidenciar a importância da prática da política de desenvolvimento no Ensino Médio, assim como

profissionais que atuem como “interventor social⁵”, que somariam no desenvolvimento do/a aluno/a com “transtorno social”.

Constituiu-se de um levantamento de cunho bibliográfico e de pesquisa de campo que, por meio da etnografia e observação direta, realizada com alguns/as jovens, percebeu-se como a sua formação é aferida pelo sistema capitalista. Respaldamos nossas discussões em Sousa e Silva (2016), que falam de como a política de desenvolvimento surgiu, com quais interesses e como ela é aplicada socialmente. Kruppa (1994) também nos trouxe contribuições para entendermos a discussão da relação de poder que se estabelece em sala e que é mediada pelo professor, quando afirma que poder também é saber, o que nos possibilitou reflexões sobre a diversidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro momento, apontamos as mudanças sociais na educação institucional, assim como a mudança na forma de acolher os portadores de deficiência entre a civilização da Roma Antiga e da atualidade. No Brasil, a inclusão desses cidadãos na educação institucional só ocorreu por meio de lei, no século XX, e prosseguimos ansiando por melhorias adaptativas para esse grupo.

Segundo Kruppa (1994), existe uma relação entre o saber e o poder. O qual ela descreve que “saber” deveria ser a centralização do poder, quando, na verdade, quem detém o “poder”, também controla determinados saberes. A autora afirma que o conhecimento está ligado ao trabalho como atividade prática e são esses trabalhadores (professor/a) que detectam o problema, porém, não têm autonomia para a resolução desse tipo de situação, uma vez que não depende unicamente desse segmento tal resolução.

Assim, os educadores precisam recorrer a patentes superiores para atender a solicitação. E o saber não terá retorno para os trabalhadores da prática, esses ficarão com o movimento repetitivo da função profissional. Para tentar erradicar o problema que está reproduzindo a desigualdade social, teríamos que recorrer ao “poder”, ou seja, ao poder público em busca de políticas públicas que abracem a causa da educação social.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. **Leitura complementar:** A escola educa? Sociologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994, p 36-37.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Título X: Da Educação de Excepcionais. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Seção 1 de 27/12/1961. Coleção de Leis do Brasil - 1961, p. 51, vol. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **A educação e a escola** - as relações entre saber e poder. Sociologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994, p. 26-30.

⁵ O termo “interventor social” se dá pela descrição da atividade desenvolvida com o aluno/a com transtorno social. Esse profissional auxiliar é fundamental para o desenvolvimento do/a aluno/a no coletivo. É interessante que o “interventor social” seja especializado/a na área da necessidade do/a aluno/a.



SOUSA, Harley Gomes; SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar. Política e Legislação da Educação. INTA. Sobral, 2016.

TEBET, Senador Ramez. Capítulo V: Da Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2005, p. 25-26.

VEYNE, Paul. O Império Romano. **História da vida privada**. 1: do império romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 19-36.

MÉTODOS E CONTRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO DIANTE DAS DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Fátima Siqueira Coutinho Suassuna ¹

INTRODUÇÃO

Diante das frequentes dificuldades manifestadas no processo de aprendizagem, a aquisição da leitura e da escrita são as que mais constroem os aprendentes na fase da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo buscando métodos adequados para orientar o conteúdo e para facilitar a compreensão e a aprendizagem, os professores ainda não conseguiram superar esse estorvo com eficácia, o que continua interferindo no aprendizado, na autoestima do aluno e no fracasso escolar.

Fonseca (1995) descreve que Dificuldade de Aprendizagem (DA) é uma definição referente às deficiências ocorridas na aquisição e utilização das habilidades da fala, da leitura e da escrita.

Preocupado com o alto índice de dificuldade no desempenho com a leitura e com a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais, obtido através da realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 142/2018, instituindo o Programa Mais Alfabetização. O MEC assumiu ainda o compromisso de cumprir as diretrizes propostas pelo Programa e acompanhar o monitoramento pedagógico que é realizado pela Secretaria de Educação do município.

O Programa é uma estratégia para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de sanar as dificuldades apresentadas através do apoio de um assistente de alfabetização que auxilia o professor em sala de aula, num período de cinco a dez horas semanais no segundo semestre de cada ano letivo.

Com esse auxílio e através do contato individualizado no horário regular ao aprendente, foram oferecidas novas técnicas, novos métodos e uma didática direcionada com mais opções de aprendizagens, tendo assim, mais possibilidades para acompanhar o processo pedagógico sem precisar de reforço externo ou sem que haja a segregação do mesmo.

Através da identificação das possíveis causas que impedem a aprendizagem, e com o acompanhamento e a interação entre o professor e a família, o aluno tem gradativamente, condições de absorver os conteúdos apresentados com novas técnicas, manter o foco e aumentar a motivação pelos estudos, elevando seu rendimento escolar, exterminando os prejuízos futuros e diminuindo as possibilidades de desistência ou de reprovação.

Portanto, o presente estudo possui como objetivo geral apresentar os métodos e as contribuições do assistente de alfabetização do Programa Governamental Mais Alfabetização na redução das dificuldades de aprendizagem com a leitura e a escrita em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Maurício de Nassau – PB, fatimasiqueira2212@gmail.com

Esta pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, na forma de estudo descritivo, sendo realizada por meio de uma pesquisa de campo. Ao buscar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, a pesquisa qualitativa permite o aprofundamento e a complexificação do fenômeno. De acordo com Paulilo (1999), esse método:

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

A pesquisa descritiva, segundo Gil (2008, p.6), é a que “descreve as características de determinadas populações ou fenômenos”. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário, entrevista e a observação sistemática. Através desses instrumentos o pesquisador terá condições de desenvolver e alcançar os objetivos propostos do seu estudo.

O PROGRAMA GOVERNAMENTAL MAIS ALFABETIZAÇÃO

Um dos principais problemas da Educação Básica no país, é a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita, motivo de constante preocupação entre os educadores, gestores e Ministério da Educação. Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) mostram que os alunos dos 1ºs e 2ºs anos, apresentam desempenho insatisfatório nessas modalidades e conseqüentemente, chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental com níveis de leitura e escrita considerados insuficientes, podendo perdurar por toda vida escolar (BRASIL, 2018).

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º ano” (PENTEADO, 2018). Diante dessa perspectiva, o MEC criou o Programa Mais Alfabetização, que tem como estratégia fortalecer e apoiar as escolas municipais, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita.

O artigo 227 da Constituição Federal (1988) admitiu que a obrigação de alfabetizar as crianças deve ser entendida pelos docentes, gestores, secretarias de educação e instituições formadoras como uma ação impreterível à construção de uma educação de fato democrática e socialmente justa. Portanto, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização, que é sistematizada pela BNCC e que mostra as competências e as habilidades envolvidas no processo.

De acordo com Freire (1983) alfabetizar:

É construir um conhecimento. Alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão da realidade. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo. (FREIRE, 1983, p.49).

O Programa reconhece que o procedimento de aquisição acontece em ritmos e tempos singulares e que há os que necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do desenvolvimento da alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem, bem

como entende que alfabetizar constitui a base para a obtenção de outros conhecimentos escolares e para a busca do conhecimento autônomo para sua trajetória acadêmica.

OS OBSTÁCULOS AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

É de grande relevância conhecer a realidade educacional dos alunos enfocando as dificuldades de aprendizagem (leitura e escrita). O professor é o principal identificador dessa prática educativa, por estar em contato direto com os alunos, podendo ainda perceber em qual nível de aprendizagem ou quais os impedimentos que os alunos apresentam e como auxiliá-los na superação dos mesmos, com metodologias diferenciadas e direcionadas.

As dificuldades de aprendizagem estão ligadas a diversos fatores, que se manifestam de forma diferenciada em cada aluno, podendo ter relação com aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógicos, problemas patológicos, entre outros. Cada aspecto tem sua particularidade, porém interligados podem levar a criança ao fracasso escolar.

Weiss (1977, p.16) considera “fracasso escolar como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. Entretanto, também outros fatores podem evidenciar o insucesso do aluno, como a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis, lares desestruturados, baixas condições financeiras e exposição à violência ou exploração doméstica.

Visto que tais dificuldades podem ocorrer devido à vários fatores, o essencial é descobrir a causa o quanto antes, podendo, assim, auxiliar o desenvolvimento no processo educativo da criança evitando prejuízos em sua aprendizagem. É importante que todos os envolvidos estejam atentos a esses obstáculos, observando se são passageiras ou se persistem por longo prazo. Da mesma forma, é relevante que pais e educadores que estejam envolvidos com o aluno disponham de atenção à consciência afetiva que este experimenta e necessita, respeitando o seu ritmo de aprender e assimilar os conhecimentos oferecidos.

As pesquisas relacionadas com o tema mostram que entre as dificuldades de aprendizagem encontradas na atualidade, as principais são: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, dislalia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Segundo Brady et al (2003, p.1), “dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração”.

A disgrafia, por sua vez, é representada pelas dificuldades na escrita que engloba problemas de motricidade (vai da incapacidade de segurar um lápis ou de traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas). A disortografia, assim como a disgrafia, é também uma dificuldade da escrita, mas está relacionada ao processo de ortografia. Para Furtado e Borges (2007, p.142), essa dificuldade “caracteriza-se pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras”.

Quanto à discalculia, enfatiza Ciasca (2005, s.p) que “é uma falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos. Basicamente, a dificuldade está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático”. Já a dislalia é um dos distúrbios da fala, um problema articulatório que consiste na omissão, substituição, transposição, acréscimo ou deformação de fonemas. José e Coelho (1993, p. 47) definem o assunto com um comportamento mais psicológico de que ordem orgânica (imperfeições dentárias, freio da língua curto, lábio leporino) ou funcional (movimentos da língua). Por fim, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é definido como um transtorno neuropsiquiátrico, reconhecido pela Organização Mundial de Saúde e registrado oficialmente pela Associação Americana de Psiquiatria no manual chamado de Diagnostic and Statistic Manual (DSM).

O aluno que apresenta qualquer uma dessas dificuldades ou deficiências necessita de um cuidado pedagógico especial, visto que a LDB (Lei 9.394/96), como também o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), asseguram o direito aos alunos especiais e com deficiências de receber educação preferencialmente na rede regular de ensino. Com direito a currículos, métodos educativos diferenciados e frequência na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, o aluno desenvolve atividades que se diferenciam daquelas realizadas nas salas de aula. Ainda, são oferecidas múltiplas possibilidades de aprendizagem, em articulação com as ações desenvolvidas no ensino regular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preocupadas com o fracasso escolar, Emília Ferreiro e Ana Teberosky uniram os conhecimentos da psicolinguística e a teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, evidenciaram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre chegar ao sistema de escrita, antes mesmo de compreender o sistema alfabético.

Ferreiro e Teberosky (1985, p.284), fundamentando-se na Teoria da Psicogênese da escrita, elaborada por elas, afirmam que os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Com base nessa teoria, é possível classificar em que nível os mesmos estão e assim, traçar métodos de acordo com o seu nível de aprendizagem e as deficiências existentes.

A maior incidência encontrada quanto aos níveis conceituais linguísticos distinguidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita foi no silábico nível 3, no qual ocorre a tentativa de associar um som a cada uma das letras do sistema alfabético. Para se chegar a esse resultado foram aplicadas, pelo assistente de alfabetização, avaliações que puderam mensurar o nível de conhecimento e as necessidades de cada aluno. Tal fato descrito define um importante desenvolvimento na aquisição da língua escrita, que consiste em:

Superar a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome). Além disso, pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.209).

Baseado nos resultados, a assistente buscou meios que pudessem sanar essas dificuldades com a aquisição da leitura e da escrita, através de um nova proposta de alfabetização para crianças com déficits de aprendizagem, independente da patologia ou dos transtornos. Essa nova proposta de alfabetização, o Método das Boquinhinhas, foi idealizada pela Fonoaudióloga e Psicopedagoga Renata Jardine e trata-se de um método fonovisioarticulatório. Em sua proposta, utiliza estratégias fônicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (articulema/boquinhinhas).

Através do método, o aprendente passa a construir a sua alfabetização mediante uma representação dos movimentos da sua boca (cartaz com desenhos das boquinhinhas representando a forma de cada letra e seu respectivo som), quando emite os sons que representam as letras. Observar os movimentos que realiza ao articular os fonemas, faz com que o mesmo memorize cada letra e vá construindo seu próprio dicionário mental de imagens.

Jardine (2014, p.26), ressalta que além de facilitar a obtenção da leitura e escrita através da fala, o método impulsiona a articulação correta e ação da criança sobre o próprio corpo, contribuindo para uma mediação pedagógica evitando alterações fonológicas e auditivas. Com esse conhecimento, os aprendentes conseguem decodificar os sons das letras e transformá-los

em escrita, fazendo, de maneira eficaz e segura, a conversão fonema/grafema, compreendendo e utilizando o sistema de escrita alfabética da Língua Portuguesa.

Assim, por meio desse trabalho fonoaudiológico, adaptado às técnicas pedagógicas, foi possível realizar, com êxito, as atividades propostas de acordo com as necessidades e conseguir, no período de um semestre, o avanço significativo da extinção das dificuldades que travavam o aprendizado da leitura/escrita e impediam o desenvolvimento normal do processo de alfabetização. Esse suporte dentro da sala de aula pelo assistente foi de grande relevância para o cumprimento das tarefas definidas no plano pedagógico, pois sem o mesmo, a assistência individualizada pelo docente e o cumprimento das obrigações diárias para com os demais alunos seriam dificultadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível, portanto, a comprovação da eficácia do Programa governamental e da importância do apoio do assistente de alfabetização no horário regular na sala de aula, com adaptação de atividades direcionadas e com o emprego de novas técnicas, habilidades e ferramentas pedagógicas.

Possibilitou-se o melhoramento das formas de aquisição da aprendizagem da escrita e da leitura (codificação e decodificação) com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, através das ferramentas utilizadas como: alfabeto móvel, cruzada alfabética, rolo silábico e principalmente do Método das boquinhas, que, de forma prática, conseguiu consideravelmente sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, que até então não conseguiam realizar a prática da leitura e, conseqüentemente, a da escrita, inviabilizando o percurso normal do processo de aprendizagem regular.

Destarte, essa nova ferramenta mostrou-se de extrema relevância para que o seu diferencial seja reconhecido e para que se possa avaliar sua eficácia no processo de alfabetização, ressignificando as formas tradicionais de alfabetizar através de cartilhas e métodos ultrapassados, tornando-se uma estratégia eficaz de mediação para que o aprendente se aproprie do sistema de escrita alfabética, contribuindo, assim, para alcançar melhores resultados no essencial processo de aprender a ler e a escrever.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Programa Mais Alfabetização, Dificuldades de Aprendizagem, Método das Boquinhas.

REFERÊNCIAS

BRADY, Susan. et al. *A nova definição de Dislexia: Evolução e comparação com a definição original* (Tradução e adaptação do “Annals of Dyslexia” v. 53, 2003, por Maria Ângela N. Nico e José Carlos Ferreira de Souza), 2003.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil - ECA*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. *Programa Mais Alfabetização*. Brasília: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

_____. *Programa Mais Alfabetização - MEC*, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

CIASCA, Sylvia; GONÇALVES, Vanzo; PESTUN, Magda. *A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento*. Arquivos de Neuropsiquiatria, v. 60, nº 2, 2005.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____.; _____. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Vitor. *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13ª edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro; BORGES, Marizinha Coqueiro. *Módulo: Dificuldades de Aprendizagem*. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

JARDINE, Renata et al. *Construção da alfabetização com boquinha*. Bauru, SP: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2014.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. *Problemas de Aprendizagem*. 5ª edição. São Paulo: Ática, 1993.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. *A pesquisa qualitativa e a história de vida*. Serviço Social em Revista. Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>>. Acesso em 26 de out. de 2019.

PENTEADO, Fernanda. BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Confira os destaques da Base nesse segmento. *Sae Digital*, 2018. Disponível em: <<https://sae.digital/bncc-ensino-fundamental-anos-iniciais/>>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

WEISS, Maria Lúcia. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: D.P & A. 1977.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA PREVENÇÃO AO *BULLYING* E AO TROTE NO AMBIENTE ACADÊMICO

Rosiane Maria da Silva ¹

Raquel Almeida Costa ²

Maria Marques ³

Giovanna Ramos Gonçalves Klauck ⁴

INTRODUÇÃO

Considerando que a educação é um processo que visa a formação de consciências dos indivíduos, de forma a fazerem estes analisarem os conhecimentos e valores (Sader, 2007), o presente artigo retrata uma parte do Projeto de Extensão denominado “Educação em Direitos Humanos (EDH) no IFTM Campus Uerlândia: uma proposta de registro e memória das ações de intervenção em Educação em Direitos Humanos”. O projeto de extensão em EDH buscou promover conhecimentos sobre temas acerca dos Direitos Humanos a estudantes e professores, por meio de diversas ações de formação, bem como o registro e a divulgação de seus trabalhos. Sendo o referido projeto de extensão organizado em distintos grupos de trabalho (GT), este artigo objetiva descrever e analisar como foi desenvolvido o trabalho em torno da temática: Educação e Direitos Humanos na perspectiva da prevenção ao *bullying* e ao trote no ambiente acadêmico. Para tanto, serão apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos e os resultados parciais desta ação, nosso objeto de estudo.

Um dos documentos pilares sobre Direitos Humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi proclamada em 1948 pela ONU, buscando divulgá-la mundialmente e nas instituições educacionais. Este documento representa o ideal comum que deve balizar todas as nações e povos, a fim de que cada indivíduo ou setor social se oriente por ela e promova o respeito aos direitos e liberdades e utilize medidas nacionais e internacionais e garanta seu reconhecimento universal e de forma efetiva (ONU, 1948). O tema de Direitos Humanos não era discutido no Brasil, antes do golpe militar de 1964, sendo encontrado apenas em textos da área do Direito. A construção dos primeiros conceitos de direito social e econômico no país ocorreu devido ao surgimento de direitos como carteira de trabalho, aposentadoria, organização sindical, tornando os brasileiros cidadãos. Com o golpe militar de 1964 e as repressões aos sindicatos, perseguições aos líderes políticos e às violações de direitos políticos, a questão dos direitos humanos passou a ter a conotação social atual (Sader, 2007). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi o resultado do compromisso em tornar os direitos humanos como política de Estado. Esse plano foi iniciado

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Email: rosiane@iftm.edu.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. UFU. Email: raquelrac11@gmail.com.

³ Orientadora. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Coordenadora do Projeto de extensão realizado no IFTM Campus Uberlândia - Educação em Direitos humanos: Do contexto mundial para o ambiente escolar. mariamarques@iftm.edu.br.

⁴ Graduando do Curso de Engenharia agrônômica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia- IFTM, giovannaklauck@gmail.com;

em 2003, apoiando-se em documentos internacionais e nacionais sobre o assunto e na construção democrática civil organizada. Seus objetivos são:

“a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz” (BRASIL, 2007, p. 24).

Discorreremos aqui sobre a promoção do desenvolvimento da personalidade e dignidade humana e o fomento da tolerância relativo a grupos com diferenças raciais, étnicas, religiosas, por acreditarmos que há uma íntima relação entre os direitos supracitados e a violência que se apresenta na sociedade atual. A violência presente na sociedade sempre foi há muito tempo banalizada, a ponto de existirem diversas agressões ocorridas no ambiente escolar, bem como em outros espaços da sociedade, que não eram nomeadas como *bullying*, devido a uma visão ingênua da situação. Até hoje, persiste a visão leiga de que não ocorre *bullying* entre crianças e adolescentes, e alguns pais e outros adultos acreditam que anteriormente tudo não passava de uma simples brincadeira entre amigos, da qual ninguém saía machucado ou ofendido. Todavia, após a década de 1970, diversos pesquisadores começaram a investigar a influência de ações de intimidação praticadas por indivíduos contra seus pares, que resultavam em prejuízos físicos, emocionais e morais para as vítimas. Após o suicídio de três estudantes de 14 anos, que foram vítimas da agressão recorrente de seus colegas, na Noruega, Dan Olweus (1997), um dos pioneiros no estudo do tema *bullying*, propôs-se a pesquisar e realizar intervenções sobre a questão.

Segundo Fante (2005) e Cano-Echeverri, e Vargas-Gonzalez, (2018), o *bullying* consiste em todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), que causam dor e angústia, e realizadas dentro de uma relação desigual de poder. Outros autores endossam que o *bullying* ocorre com desigualdade de poder entre alunos agressores e vítimas (SALMIVALLI, 1996; PEREIRA, 2002). As vítimas geralmente pertencem a um grupo minoritário, são passivos, retraídos, pouco sociáveis, inseguros, e possuem alguma característica que atrai os agressores. Os agressores comumente pertencem a algum grupo considerado popular, majoritário, e que buscam alguém para perturbar, demonstrando autoridade. O *bullying* não se caracteriza somente por comportamentos visíveis, incluindo também ações em que a subjetividade, por meio de atos de teor moral e psíquico ocorrem. Segundo Martins (2005), *bullying* pode ser classificado em três categorias: 1) diretos e indiretos, envolvendo agressões físicas, roubo ou destruição de pertences de colegas, extorquir dinheiro, forçar ou ameaçar atos sexuais, impor ao outro indivíduo que tenha comportamento servil; 2) diretos e verbais, os quais relacionam ações de apelidar, insultar, realizar comentários com teor racista ou relativo a outras diferenças; 3) indiretos, que se referem a comportamentos de excluir de forma sistemática outro indivíduo, por meio de fofocas, ameaçar de excluir de grupo social ou outros meios de interferir nas relações sociais da vítima.

No Brasil, as pesquisas sobre *bullying* foram observados no ambiente acadêmico por estudantes, que, em decorrência das agressões sofridas, passaram a desenvolver dificuldades psicológicas como depressão, ansiedade (Fante, 2005), e outras perturbações psicológicas, como demonstrar medo de ir ou voltar da escola; isolar-se do grupo ou manter-se perto do professor ou de um adulto, durante os intervalos de aulas; apresentar sintomas como dor de

cabeça, enjôos, ou outros sintomas psicossomáticos, aparecer com machucados inexplicáveis e/ou roupas e materiais danificados; ter roubado objetos pessoais e dinheiro de forma repetida; baixa auto-estima; ter diminuição do rendimento escolar, faltas excessivas e pedidos de troca de escola (Santos e Grossi, 2008). Cano-Echeverri, e Vargas-Gonzalez, (2018) analisam que muitos pais ou outros adultos costumam banalizar o *bullying*, creditando a agressão a fatores pessoais ou familiares e eximindo a responsabilidade dos docentes ou outros educadores em impedir que o indivíduo mais frágil seja intimidado e sofra agressões físicas ou psicológicas. Segundo estes autores, é muito importante não compreender o *bullying* como um fenômeno individual e sim cultural. Outra preocupação dos pesquisadores vem sendo dada aos atos de agressão no meio virtual, podendo consistir em expressões de ódio, racistas ou homofóbicas, exposição a conteúdos impróprios, sendo denominados de *cyberbullying* (Wendt e Lisboa, 2013).

Em 2015, no Brasil, o Senado Federal promulgou a Lei 13.185 relacionada à prevenção e coibição do *bullying*- denominada de intimidação sistemática (BRASIL, 2015). Um aspecto interessante nesta lei foi que os atos caracterizados como *bullying* passaram a ser criminalizados e passíveis de multa e detenção.

Acerca do trote, este existe desde a Idade Média nas universidades parisienses, tendo iniciado-se a proibição dos trotes após morte de 22 estudantes ingressantes.(Mattoso, 1985). A palavra trote tem origem etimológica da área da equitação e relaciona-se à montaria do homem em um animal, compreendida entre o passo e o galope, ou seja, trotar está ligado ao adestramento de um animal. O trote assume o significado também de fazer troças com uma pessoa, consistindo na ação tradicional de alunos mais experientes maltratarem os alunos ingressantes, como uma forma de recepção (Mattoso, 1985). Segundo projeto de lei do senado Nº-117, de 2015, artigo 2, são proibidas as atividades de recepção de novos alunos em instituições de ensino superior, de qualquer natureza, que: atentem contra sua integridade física, moral ou psicológica; obriguem a prática de atos vexatórios ou humilhantes; imponham-lhes constrangimento e impliquem pedido de doação de bens, dinheiro ou prestação de serviços pelos novos alunos. Este projeto de lei foi uma ação resultante da CPI da Assembléia legislativa do Estado de São Paulo ocorrida em 2015 para apurar denúncias de abusos que ocorreram em festas e ambientes universitários, incluindo violência sexual, física, moral e psicológica, violando direitos humanos (SÃO PAULO, 2015).

Almeida Júnior e Queda (2003, 2006), Almeida Júnior (2011) debatem criticamente o mito de que há trotes violentos e trotes que são brincadeira. Estes autores acreditam que todo trote, sem exceção, é violento, pois, a palavra já remete desde sua acepção a uma agressão. Há uma diversa literatura apontando a violência dos trotes em universidades (Almeida Júnior e Queda (2003, 2006), Almeida Júnior (2011) e em escolas profissionais (MEDEIROS, 2008;FREITAS, 2008). Como exemplo de trote bárbaro em Escola Agrotécnica, temos o Trote do Suplício, realizado com o intuito de pegar os meninos considerados mais bonitos da turma, os quais eram amarrados com cordões nos órgãos sexuais e puxados como se fossem um cavalo. As consequências destes foram ferimentos físicos, constrangimentos e queixas dos familiares contra a escola e evasão escolar (SILVA, 2015).

METODOLOGIA

Relataremos os passos utilizados para a realização da ação de extensão:

1. Preparação da equipe de estudantes da instituição para participarem das ações relacionadas a temáticas de Direitos Humanos, *bullying* e trote no ambiente acadêmico. Para isto, os estudantes foram orientados para realizarem leituras e

- apresentarem-nas para as coordenadoras do projeto. Esta etapa teve carga horária de 12 horas semanais, de março a junho de 2019.
2. Planejamento do minicurso em direitos humanos e violência – uma das coordenadoras buscou artigos científicos e elaborou um plano de ensino da ação, que compreendeu 2 momentos: 1)explanção dialogada de conteúdos teóricos sobre bullying e trote escolar e universitário e orientações para projetos de trabalho pedagógico e educacional em escolas e instituições educacionais; 2)Roda de conversa com os professores acerca da temática do GT.
 3. Ações gerais, atinentes ao minicurso- esta etapa constituiu em: a) cadastramento do curso em EDH na 30ª Semana da Família Rural do IFTM Campus Uberlândia; b) fase de divulgação e inscrição de professores da rede pública municipal e estadual no curso com a temática *bullying* e trote escolares; c)realização do curso por uma das coordenadoras, voltado para professores, com presença de estudantes do IFTM Campus Uberlândia participantes do projeto; d)registro das atividades, por meio de fotografias dos momentos do curso; e)e por último emissão de certificados tanto para coordenadoras do curso como para os participantes e estudantes extensionistas.

O cronograma e a carga horária para preparação da ação tiveram 12 horas semanais, no período de junho e julho de 2019. Já o minicurso ocorreu no dia 11 de julho, com carga horária de 4 horas.

4. Roda de conversa sobre “Direitos Humanos na perspectiva da prevenção ao *bullying* e trote no ambiente acadêmico”, que está previsto para ser realizado no dia 14 de outubro de 2019. Esta atividade será executada da seguinte forma: a)definição da data da Roda de conversa e divulgação desta entre os estudantes; b)inscrição dos participantes; c)realização da roda de conversa, seguida de d)registro da atividade; e)emissão de certificados para os envolvidos no evento, como coordenadores, estudantes participantes e bolsistas. Para a preparação da Roda de conversa, serão utilizadas 12 horas semanais no mês de setembro e a realização da atividade terá 2 carga horária de 2 horas, na data mencionada acima.
5. Por fim, teremos o registro e socialização das ações em direitos humanos relacionadas à perspectiva da prevenção ao *bullying* e ao trote no âmbito acadêmico. Estes serão realizados por meio de formas de registro escrito e fotográfico das atividades – minicurso e roda de conversa, bem como com a inscrição de resumo expandido no IV Congresso Internacional de Direitos Humanos (CONIDIH) de autoria de coordenadoras e bolsistas do projeto, em setembro de 2019, com os resultados parciais das ações. Será realizada também escrita de um artigo científico a ser divulgado em e-book institucional do IFTM, apontando os resultados finais das ações desenvolvidas, em novembro de 2019.

RESULTADOS

O trabalho total da ação foi realizado no IFTM - Campus Uberlândia, no período de março a setembro de 2019. Durante a preparação dos bolsistas (estudantes) para participarem do

projeto, estes fizeram leituras e apresentaram os textos lidos às coordenadoras, demonstrando desenvoltura e domínio dos conhecimentos. A orientadora do projeto fez ponderações sobre os conteúdos apresentados. No dia 11 de julho, durante a 30ª Semana da Família Rural, foi ministrado um minicurso, que contou com a presença de 04 participantes (professores da área de educação), 06 coordenadoras e 03 bolsistas.

No minicurso sobre *bullying* e trote, a ministrante e coordenadora apresentou conceitos mais aprofundados, como de *bullying* e *cyberbullying*, como estes ocorrem, classificações e medidas de prevenção e combate ao *bullying* nas instituições educacionais, fatores determinantes, efeitos na saúde psicológica das vítimas, parcerias importantes e legislações na área. Também foi explanada a temática trote nas universidades. O minicurso foi desenvolvido em 2 momentos. Primeiramente, com uma metodologia ativa, na qual os conceitos foram expostos por meio de apresentações, porém também se fazia um diálogo constante com os professores (Freire, 2015). Neste momento, os professores demonstraram bastante empatia com os elementos teóricos explanados pela coordenadora, discutindo com entusiasmo em especial os que se referiam a relatarem suas experiências sobre formas de lidar com a violência no interior das escolas.. Houve um debate rico entre as coordenadoras e um bolsista que buscava justificar que o trote presente no curso superior em Engenharia Agrônômica do IFTM Campus Uberlândia era um processo de integração adequado, ao qual uma das coordenadoras contra-argumentou, demonstrando a crueldade e riscos à integridade física e psíquica de tais atos para os estudantes envolvidos. Num 2º momento, mediamos uma roda de conversa, sendo distribuídos estudos de caso envolvendo situações de *bullying* em instituições educacionais e imagens de violência envolvendo vítimas e agressores, que poderiam ser estudantes ou professores. Neste segundo momento, os professores apresentaram-se muito sensibilizados com as fotos de pessoas que sofreram *bullying* e houve uma discussão que resumiu sentimentos e memórias de situações ocorridas nas instituições de ensino nas quais os participantes trabalhavam. A partir daí, debatemos as relações entre a temática do sofrimento de violência das vítimas, sejam estudantes ou professores e a violação de diversos direitos humanos que estavam implicados nessas violências, como o respeito às diferenças e direito a ser tratado sem discriminação.

Considerações Finais

Acreditamos que a ação relatada contribuiu para a formação crítica e de cidadania aos estudantes (bolsistas), com base em seus comportamentos durante o minicurso. A partir da ação referente ao minicurso, consideramos que todos os participantes (professores e bolsistas) apresentaram satisfação e envolvimento ao realizá-lo, demonstrando que o projeto pode ajudar na formação teórica e prática no tocante ao enfrentamento da violência nas escolas, auxiliando também na reflexão de todos sobre os direitos humanos que devem ser garantidos neste espaço. Podemos considerar que os resultados parciais da ação apontam que esta constituiu-se em processo de educação em direitos humanos adequada, sensibilizando professores e estudantes para o respeito às diferenças e ao não ser tratado com violência.

Palavras chaves: *bullying*; trote; formação de professores; direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- ALMEIDA JR. , A. R. **Anatomia do trote universitário**. São Paulo: Hucitec Editora, 2006.
- ALMEIDA JR. , A. R.; QUEDA, O. **Trote na ESALQ**. Piracicaba: Edição Própria, 2003.
- ALMEIDA, JR., A. R. **Universidade, preconceitos e trote**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Brasília. Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 19 de setembro de 2019.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 117, de 2015**. Brasília, 2015, pp. 1-5.
- FANTE, C. Fenômeno *Bullying*: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREITAS, C. J. **Educação agrícola, violência instituída e exclusão do jovem do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- MATTOSO, G. **O calvário dos carecas**. São Paulo: EMW Editores, 1985.
- MEDEIROS, P.; PEREIRA, B.; CARDOSO, F. L.; ZEQUINÃO, M. A. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 42, nº 1, janeiro-março, 2016. Pp. 181-198. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.redalyc.org.br/pdf/298/29844947013.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2019.
- MEDEIROS, W. M.M. **Evasão escolar e educação: o caso do Centro de Educação Profissional Agrícola Estadual Mohamad Ali Hamé**. 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/14443-8.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2012.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Nacional das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos>. Acesso em 17 de setembro de 2019.
- SADER, E ,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, 513 p. ISBN 978-85-7745.pp. 75-83.
- SALMIVALI, C. et. all. Bullying as a group processo: participant roles and their relations to social status within the group. In: **Aggressive Behavior. Official journal of the international society for research on aggression**. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/10982337/1996/22/1>. Acesso em 18 de setembro de 2019.
- SÃO PAULO,. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Relatório CPI das Universidades Paulistas. Relator: Vereador Adriano Zago. 2015.
- SILVA, R. M. **“Só vencem os fortes”- a barbárie do trote na Educação Agrícola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 359 p. 2015.
- WENDT, G. W. e LISBOA, C. S. M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Psicologia clínica** [on line]. 2013, vol. 25, n. 1., pp. 73-87. ISSN 0103-5665. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652013000100005>.

DESAFIOS E INTERVENÇÕES DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL EM DIREITOS HUMANOS: AÇÕES DE REFLEXÃO EM PROJETO DE EXTENSÃO

Nísia Maria Teresa Salles¹

Caroline Silva Severino²

Márcia Maria de Sousa³

Giovanna Ramos Gonçalves Klauck⁴

Maria José Diogenes Vieira Marques⁵

INTRODUÇÃO

Para compreender os Direitos Humanos é necessário observarmos que ao longo da história houveram avanços e retrocessos no que diz respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos. No século XX, os atos de violências e desrespeito a esses direitos puderam ser claramente observados durante a Segunda Mundial. A guerra resultou na perda de milhares de pessoas e sobretudo em muitas violações aos direitos individuais cometidas por governos ditatoriais.

Logo após o término do conflito, em 1948, promulga-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas com o objetivo principal de formar um corpo internacional para promover a paz e prevenir futuras guerras. Esse reconhecimento dos Direitos Humanos é essencial para a garantia dos direitos individuais de todos os seres humanos. A declaração é composta de 30 artigos que trata dos direitos inalienáveis na promoção da justiça, igualdade e paz.

O reconhecimento dos direitos humanos manifesta-se a partir do momento que o sujeito se reconhece como sujeito de direito, colocando a valorização humana acima de bens, entendendo o valor da vida diante do valor das coisas, com capacidade de atuar frente as desigualdades e injustiças, enxergando os iguais direitos dentre todos os indivíduos da sociedade.

Partindo desse ponto de vista, o processo de edificação dos direitos humanos pode se utilizar de uma ferramenta valiosa, a educação. Através dela podemos trabalhar na construção e consolidação dos direitos humanos dentro da sociedade, tornando-a colaborativa no processo de luta pelo reconhecimento do ser humano, desafiando as violações contra esses direitos com diálogos focados no respeito as diferenças e valorização de princípios democráticos.

Os objetivos do ensino dos direitos humanos encontram-se, fundamentalmente, nos mecanismos de proteção internacionais, tais como em Declarações, Pactos, Convenções, Resoluções e Recomendações. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos Art. XVIII, XXVI, XXVII e XXIX a Nações Unidas reconhece

¹ Pedagoga do IFTM – Campus Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. nisia@iftm.edu.br

² Licenciada e Bacharel em História e Mestre em História, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp Campus Franca, cargo: técnico em assuntos educacionais do IFTM - Campus Uberlândia caroline.silva@iftm.edu.br

³ Professora E.B.T.T. da área de Artes Visuais do IFTM – Campus Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. marciasousa@iftm.edu.br

⁴ Graduando do Curso de Engenharia agrônômica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia - IFTM, giovannaklauck@gmail.com;

⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Coordenadora do Projeto de extensão realizado no IFTM Campus Uberlândia - Educação em Direitos humanos: Do contexto mundial para o ambiente escolar, mariamarques@iftm.edu.br.

e defende o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos direitos humanos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006).

Com o objetivo de incentivar a reflexão e a consolidação do tema junto à comunidade local e acadêmica do IFTM, o Projeto de Extensão sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) aliada à tríade de ensino, pesquisa e extensão do IFTM Campus Uberlândia busca discutir o tema com o olhar voltado para a realidade local até alcançar toda a sociedade. O projeto se divide em três grupos temáticos, o nosso grupo de trabalho, em especial, é focado na capacitação de pessoas para participar em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado de Direito, além de promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável centrados nas pessoas.

Nesse sentido, através das ações desenvolvidas ao longo do projeto busca-se contribuir na prevenção de abusos aos direitos humanos e conflitos violentos, na promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável e no aprimoramento da participação em processos de tomada de decisões em um sistema democrático.

METODOLOGIA

Por se tratar de um assunto tão vasto e complexo, o trabalho está sendo construído através do estudo da fundamentação teórica sobre a educação em direitos humanos com pesquisa bibliográfica e documental do tema no *Campus* Uberlândia, partindo dos contextos vigentes sobre o Pacto Universitário de EDH.

Os processos metodológicos na Educação em Direitos Humanos (EDH) devem ser construídos de forma dialogada e integrada criando condições para que os sujeitos se posicionem de maneira crítica perante a realidade. A realidade social dos sujeitos envolvidos no processo, bem como a promoção do diálogo utilizando-se de diversas linguagens entre os diversos saberes formativos nos leva a uma compreensão global e multidimensional dos Direitos Humanos e conseqüentemente a uma mudança de mentalidades e atitudes (CANDAU, SCAVINO, 2010).

Com os objetivos específicos voltados para a formação humana da comunidade acadêmica do IFTM Campus Uberlândia e externa, buscamos neste projeto o desenvolvimento de diferentes atividades que levem ao diálogo e a reflexão sobre os direitos humanos. O objetivo é capacitar profissionalmente as pessoas para que exerçam seu papel social de cidadãos através do estímulo aos valores humanos nas diferentes atividades que irão exercer ao longo da vida, seja no aspecto social, cultural, humanístico, científico ou tecnológico que envolvem as profissões e se tornem multiplicadores desse processo. Dentre estas atividades a serem desenvolvidas ao longo do projeto, destacam-se: o registro das ações de projetos de extensão do Campus, a realização de mini curso durante a 30ª Semana da Família Rural, que ocorreu no mês de Julho de 2019 no IFTM Campus Uberlândia, a promoção contínua de reflexões por meio de rodas de conversas sobre assuntos diversos, dentre eles o preconceito contra minorais, a diversidade cultural e a violência escolar (trote, Bullying e outras), culminando com as publicações de artigos e outros materiais para o registro e memórias de Educação em Direitos humanos da instituição.

O trabalho está em andamento, e a execução do projeto envolve além da coordenadora do projeto, alunos bolsistas e voluntários, servidores técnicos administrativos e docentes. A divulgação de ações do projeto é executada conforme cronograma que será realizado pela equipe integrante do projeto.

DESENVOLVIMENTO

Abordar o tema da educação em direitos humanos requer uma visão mais ampla do que abrange o significado de educar, pois o processo educacional é mais amplo do que a chamada educação formal. A conquista da educação nos direitos humanos no Brasil, que começou na resistência à ditadura, precisou sofrer alteração até mesmo em seu conceito, que ficava restrito ao plano do direito, como se tivesse apenas uma dimensão jurídica (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018).

As escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens interdisciplinares, voltadas a democracia, liberdade, cidadania, diversidade e identidade. Assim, a educação em direitos humanos pode abranger questões ligadas a educação formal, aos procedimentos pedagógicos, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (CANDAUI, 2007).

Nesse entendimento, deve ocorrer uma relação de proximidade entre a comunidade escolar e a comunidade local, o que permite a conservação e acesso dos suportes materiais da memória e sua relevância tanto na produção do conhecimento histórico, como na perspectiva dos Direitos Humanos. As relações entre a construção da memória e esse processo de afirmação dos grupos pode ser elemento fundamental nas propostas de educação em direitos humanos (BARBOSA, 2007).

Segundo Tavares (2015), a educação em direitos humanos busca atuar na formação integral da pessoa, desenvolvendo sua condição de sujeito de direito, utilizando como caminho, o processo de educação extenso, que requisita a adoção de diretrizes de uma prática pedagógica que seja coerente com os valores e princípios dos direitos humanos, e estimulem condutas de respeito à dignidade humana.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que aparece sistematizado e codificado no processo ensino- aprendizagem. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo bibliográfico e teórico sobre o tema, bem como o diálogo e conhecimentos trocados pela equipe executora do projeto é a base para o desenvolvimento de todas as ações que serão desenvolvidas ao longo do projeto⁶. O projeto é dividido em três grupos de trabalho

⁶ O Projeto Educação em Direitos Humanos caracteriza-se como um projeto de Extensão do IFTM – Campus Uberlândia, contemplado por meio de edital desta instituição e que, portanto, deve atender às exigências específicas do processo de extensão, com ações que realizem as propostas em diversas frentes, mas que realizem a conexão entre esta instituição. Sendo esta instituição de ensino um importante espaço de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos, os princípios e finalidades que norteiam a constituição dos processos educativos e a experiência pedagógica propõem uma autonomia para a definição dos processos de extensão. Com base em experiências pedagógicas que colocam a extensão de forma ressignificada para seus estudantes, buscamos através deste projeto, refletir alguns elementos componentes das relações e implicações do mundo do trabalho, contextualizando a discussão sobre a formação humana e profissional, atualizados em subsídios teóricos das percepções do mundo externo, permeando o processo através das práticas externas e pela dialogicidade crítica na educação, com objetivo de formação de seres humanos com capacidade de se tornarem sujeitos desse movimento, que não se encerram com a escolarização, mas que desenvolvem

que planejam, desenvolvem e realizam o registro das ações desenvolvidas, tendo como proposta norteadora a criação de um curso específico, bem como outras ações que foram desenvolvidas durante a 30ª Semana da Família Rural⁷.

A partir destes conceitos, bem como do trabalho com os bolsistas, a análise das propostas para registrar as ações e as memórias dos trabalhos desenvolvidos pelo *Campus*, poderá sensibilizar a comunidades externas e internas ao campus para formação de multiplicadores de ações neste sentido.

No processo de execução do projeto, os participantes avaliam as ações para possibilitar a reestruturação de atividades e concepções de acordo com o contexto local. O levantamento teórico e bibliográfico sobre o tema, as discussões sobre os textos e materiais entre a equipe executora, bem como os registros e memórias das atividades desenvolvidas serão a base para construção de publicações como artigo e/ou capítulo de livro e/ou exposição, dentre outras ações que surjam a partir das atividades propostas.

Através das análises e reflexões do andamento das atividades, dos trabalhos em grupo, das reuniões realizadas, podemos verificar que a área de Direitos Humanos atravessou e ainda atravessa momentos paradoxais de reafirmação e de efetivação de necessidades. Trata-se de um debate permanente, mas que parte da premissa de seres conscientes da necessidade de construção de bases sólidas de respeito à dignidade, igualdade, liberdade e diversidade global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução de propostas é trabalhada e discutida a partir dos objetivos do projeto, e a partir da formação de parcerias e atividades desenvolvidas através do interesse da comunidade envolvida. Todas as ações são registradas pelos alunos envolvidos, com a divulgação dos resultados para toda a comunidade. Trata-se da realização de um processo que se torne permanente, visando não apenas o desenvolvimento do cronograma proposto, mas que possibilite o tratamento do tema com a devida importância a que se destina, durante todo o processo de desenvolvimento, buscando formar multiplicadores sobre o tema.

habilidades que não de perdurar em toda a vida. A extensão se propõe ao desenvolvimento de ações comunitárias, envolvendo a sociedade, possibilitando o amplo debate e a tomada de decisões, articulando-se conhecimentos que vem através do ensino e da pesquisa por um viés de agentes transformadores da sociedade, surgindo como uma forma eficiente e inovadora na metodologia de ensino atual.

⁷ O evento Semana da Família Rural se constitui um projeto de extensão do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - *Campus* Uberlândia é realizado em parceria com o Estado de Minas Gerais - por meio da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – EMATER-MG, Prefeitura Municipal de Uberlândia, por meio da Secretaria Municipal de Agropecuária, Abastecimento e Distritos de Uberlândia – MG e com o Sindicato Rural de Uberlândia. O evento tem como objetivo proporcionar qualificação e aperfeiçoamento do conhecimento técnico e administrativo e humanístico, por meio de cursos em diferentes áreas para a comunidade externa, em especial a comunidade rural local e da região.



REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (org.). **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 3. ed. rev. Brasília: [s. n.], 2018. 50 p.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. *In*: ROSA MARIA GODOY SILVEIRA *et al* (org.). **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA, 2007. p. 157-168. ISBN 978-85-7745-147-X.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: ROSA MARIA GODOY SILVEIRA *et al* (org.). **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA, 2007. p. 399-412. ISBN 978-85-7745-147-X.

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. *In*: Ferreira, Lúcia de F.G. *et al*. (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TAVARES, CELMA. A educação em direitos humanos na rede pública estadual: a experiência da região metropolitana do recife. **Revista Cadernos de Educação**, Recife, n. 50, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Direitos Humanos: documentos internacionais**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DESAFIOS E AÇÕES EM DIREITOS HUMANOS NO PROJETO MINAS MULHER: INTERLOCUÇÕES E REFLEXÕES

Nísia Maria Teresa Salles¹

Leila Márcia Costa Dias²

Keula Aparecida de Lima Santos³

Maria Alice Ferreira Barbosa⁴

INTRODUÇÃO

Quando o tema Direitos Humanos surge no meio educacional, demonstra toda sua complexidade nas definições, pois vivemos em um mundo globalizado, mas que ainda perpassa por barreiras e contradições políticas e sociais que segregam as ideias. Esta perspectiva da existência de um conjunto de direitos inalienáveis a cada um e a todos os seres humanos pelo fator simples de ser humano decorre de uma tradição que remonta à história do pensamento. Somos protagonistas de um momento histórico, de vida em um mundo paradoxal, com legitimidade ao questionamento sobre o verdadeiro desígnio para a boa vontade humana. Ao revisarmos os contextos históricos que permeiam os direitos humanos, deparamos com a sequência de atrocidades que abalaram e ainda abalam a humanidade pela forma bárbara de seus acometimentos pelos Homens durante a Segunda Guerra Mundial; fatos estes que quase fizeram ruir os alicerces do Humanismo. Com o final da Segunda Guerra, dirigentes das Nações emergentes do período pós-guerra, reuniram-se com intuito de promover a Paz e a Democracia, por meio do fortalecimento dos Direitos humanos.

Neste sentido, a assinatura da Carta de fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) (1945), a carta de fundação do Tribunal de Nuremberg (1945-1946) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) são consideradas os marcos fundadores do direito internacional dos direitos humanos.

As diversas discussões sobre as razões do comprometimento internacional com os direitos humanos variam entre a representatividade do avanço da Declaração em realizar os ideais mais elevados do ser humano, considerando-se que a mesma “representa a consciência histórica que a humanidade tem de seus próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX” (BOBBIO, 1992, p. 34) e os defensores das ideias de que os estados só aceitaram um compromisso em torno do ideário de direitos humanos porque consideravam que ele não teria consequências importantes, uma vez que nem a ONU nem qualquer outro tipo de organização internacional eram dotados da capacidade ou da legitimidade necessária para exigir dos estados a observância dos direitos humanos. Ao mesmo tempo, no entanto, a promoção do regime internacional de direitos humanos, ainda que regido por mera formalidade, passou a representar uma resposta a todos aqueles que, em diversos lugares do mundo, continuavam horrorizados diante das revelações sobre as atrocidades cometidas pelos países do Eixo durante a II Guerra Mundial.

¹ Pedagoga do IFTM – Campus Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. nisia@iftm.edu.br

² Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia – MG, Técnica em Assuntos Educacionais no IFTM – Campus Uberlândia Centro. leila@iftm.edu.br;

³ Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia - MG, Professora EBTT do IFTM – Campus Uberlândia. keula@iftm.edu.br;

⁴ Pós Graduanda em Gestão de Negócios pelo IFTM – Campus Uberlândia Centro. mmalice1212@gmail.com

Com o advento da globalização, da informação a tempo preciso, muitos conceitos modificaram-se. Desenvolveram-se novas competências na área de Direitos Humanos. O desenvolvimento das políticas internacionais no século XX fornece novas percepções sobre a ótica da Declaração Universal de Direitos Humanos, cujo processo de juridicização foi lento e marcado por controvérsias, gerando neste ínterim, diversos acordos sobre conjuntos específicos de direitos que se somam aos documentos iniciais nos seus mais diversos contextos.

A expansão destes direitos humanos atrelados a atuação das redes ativistas contribuem para que esta temática alcance um grau de consenso amplo perante a sociedade internacional, formando, segundo a visão de Jack Donnely (1998) uma idéia política hegemônica na sociedade internacional do século XX.

Frente às mais novas expansões dos Direitos humanos, juntamente com uma revisão dos 20 anos de Declaração dos Direitos Humanos, em 1995, em Pequim, foram implementadas outras ações, dentre estas a criação da plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, em constatação de que a plena igualdade de gênero não é realidade em nenhum país do mundo. Paralelamente à aprovação de uma Agenda, denominada Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, surgem diversos debates que acrescentam a necessidade de ações que visem minimizar as desigualdades e discriminações contra os seres humanos, focando-se em grupos específicos, destacando-se a violência contra mulheres e meninas, no sentido de violação de seus direitos, eliminando seu acesso ao trabalho, à participação política, à educação e à saúde. Neste sentido, os ODS 4 e 5, dentre os 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) apresentados, esclarecem sobre a necessidade de uma revisão da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, sendo que os demais objetivos também incorporam de maneira explícita metas que nos sugerem uma interpretação à partir da perspectiva de gênero, reafirmando princípios inerentes aos principais tratados internacionais relativos aos Direitos Humanos femininos, tais como a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) reforçando-se merecido destaque ao tema a partir de uma série de convenções adotadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), definindo normas internacionais mínimas no trabalho; dentre outros documentos que são regidos pela eliminação da discriminação racial, declaração dos povos indígenas e a declaração e plano de ação da III Conferência mundial pela Eliminação do Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas destacam sobre a forma como mulheres negras e indígenas vivenciam de forma diferenciada o racismo e o sexismo.

Dentre diversos instrumentos regionais, dos quais o Brasil também aparece como signatário, a Convenção Interamericana de Prevenção, Punição e Erradicação da Violência Contra a Mulher de 1994, destaca-se em importantes desdobramentos junto à Legislação Nacional de enfrentamento destes problemas relevantes contra as Mulheres, servindo também de base para a ação dos Estados Latino-americanos e Caribenhos.

Tomando-se por base os objetivos adotados na Agenda 2030, idealizou-se o Projeto Minas Mulher que, sustentado nos ODS4 e ODS5 buscou, por meio da extensão das bases de ensino e pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Uberlândia Centro⁵ e de seus seus idealizadores, a prática do

⁵ Buscando resposta aos movimentos sociais que permeiam os meios educacionais, Mulgan (2007) destaca que a inovação social compreende atividades e serviços inovadores com a motivação de atender a demandas sociais. Estes serviços e demandas devem ser desenvolvidos e difundidos por meio de organizações cujos efeitos primários são sociais. Por meio dos projetos de Extensão, que caracterizam o tripé complementado pela Pesquisa e pelo Ensino como caracteres pedagógicos de formação e desenvolvimento dos discentes dos Institutos Federais, a Extensão desenvolvida por meio de projetos tem um importante papel de transferência de conhecimento e mobilização comunitária, de modo que o conhecimento teórico adquirido em seu contexto interno, somado à possibilidade da vivência prática,

empoderamento feminino. Pautado em um cronograma amplo e com ações diversas, o projeto vislumbra o desenvolvimento de seus objetivos que oportunizam oficinas de capacitação profissional, com um viés de desenvolvimento pessoal de seus envolvidos. Tais oficinas são promovidas em comunidades escolhidas previamente, cujo desenvolvimento destas mulheres, por meio de propostas educacionais que têm por base o empreendedorismo, a autonomia, e a inclusão feminina, valorizando o trabalho feminino e seu papel junto aos alicerces familiares, oportunizando novas aprendizagens, principalmente através da troca de experiências que transformam suas realidades e a de suas comunidades, possibilitando uma nova visão de futuro para estas mulheres

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório e descritivo de pesquisa bibliográfica dos integrantes do grupo, de forma a orientar a descoberta de novos valores, estruturando-se neste processo as ações a serem desenvolvidas no sentido de explorar as possibilidades de um projeto de extensão que apresenta características próprias e inovadoras, para a proposição precisa de ações que compreendam um programa com uma característica social clara em seus objetivos específicos.

Assim, através da discussão de um cronograma com atividades específicas, construiu-se de forma dialogada processos metodológicos que se aproximem à criticidade exigida perante as necessidades da realidade vivenciada pelos grupos atendidos, construindo-se pontes de saberes formativos diversos, que nivelem a criticidade educacional perante a realidade construída, aprimorando os conhecimentos no contexto dos Direitos Humanos e do protagonismo feminino em um processo de desenvolvimento contínuo, que processualmente proporcione uma discussão dialogada e a reflexão sobre os direitos humanos, especificamente sobre os direitos femininos, desenvolvidos em específico nos ODS 4 e ODS 5.

Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, destacam-se o registro de ações nas comunidades contactadas, por meio de relatórios que são discutidos para ampliar o conhecimento do grupo, com objetivo de ampliar a capacitação destas mulheres, enquanto seres sociais e cidadãs ativas, estimulando nestas o princípio dos valores humanos, levando-as a repensar o sentido humano, científico ou tecnológico que se desenvolvem através dos cursos de capacitação profissional, de forma que estas se tornem multiplicadoras deste processo na comunidade a qual pertencem. A execução do processo tem pontos de culminância que marcam as atividades desenvolvidas, dentre estes destacam-se a participação no USBEA Month (US Brazilian Exchange Alumni) 2019 – mês do voluntariado que, em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos, tem por objetivo o desenvolvimento de projetos que beneficiam instituições que desenvolvem atividades de extensão e suas comunidades, acontecendo anualmente em vários estados do Brasil. Esse encontro demonstra a importância desse projeto, pois suas ações se desenvolvem por intermédio de parcerias em quatro comunidades diferenciadas e que se alinham aos objetivos de desenvolvimento do projeto.

Além do destaque a esse encontro, ressaltamos também a importância das oficinas oferecidas a comunidades específicas, onde as mulheres desenvolvem habilidades específicas, tendo, por exemplo, o trabalho desenvolvido na comunidade do Bairro Pequis, onde o trabalho desenvolvido perpassa por oficinas específicas em design de sombrancelhas e de produção de lembrancinhas. Ao final de cada etapa desses cursos, as integrantes também participam de oficinas de empreendedorismo e desenvolvimento de carreiras, visto que não basta apenas

seria capaz de gerar transformações, em resposta a lacunas sociais, tendo por meta a formação integral do indivíduo, e sua transformação por meio da educação.

disponibilizar informações, mas torna-se necessário o amplo debate de como atuar, como desenvolver e trabalhar um plano de negócios que possibilite novas perspectivas futuras para essas mulheres e meninas.

DESENVOLVIMENTO

Tendo-se por finalidade o desenvolvimento de projetos voltados para ações marcantes dentro da metodologia específica, os trabalhos desenvolvidos em dois locais específicos a saber: Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Território – DIST – Bairro Shopping Park e Escola Municipal Professora Rosa Maria Melo – Bairro Pequis, adentram em um Universo social que se destaca pela necessidade de capacitação profissional das mulheres, hoje protagonistas da base em que se sustenta a família, enquanto agentes de promoção do equilíbrio econômico junto a seus pares. Após o registro de acordos com a comunidade, definiram-se os objetivos pontuais de desenvolvimento de trabalhos e atividades que se adequam às necessidades locais, por meio de capacitações e debates que propiciem ações que sejam norteadoras do desenvolvimento do conhecimento adquirido, propiciando a essas mulheres a oportunidade de utilizarem-se dos conhecimentos ofertados nesses cursos.

Pelo envolvimento da equipe executora, trabalhando em consonância com os objetivos de propiciar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que permeiem o desenvolvimento de habilidades específicas, tornando-se, assim, ações de educação inclusiva, destacando-se a formação do processo educativo em Direitos Humanos, que busque o reconhecimento de suas ações em um movimento contínuo, esse projeto está focado na formação cidadã em favor da inclusão e capacitação voltada para práticas educativas que estabeleçam vínculos diretos com determinados assuntos e que desenvolvam habilidades específicas em: empreendedorismo, finanças, carreira, inovação, tecnologia, autonomia, inclusão, liderança e emponderamento; capacitando essas mulheres e encorajando-as à liderança positiva na região em que vivem e trabalham, moram e estudam, possibilitando um empoderamento positivo para que possam vislumbrar um futuro mais concreto dentro de ações e desafios nos projetos pessoais e profissionais. Com a participação ativa de suas 20 integrantes voluntárias, todas mulheres, há o planejamento de ações concretas e que apresentam um novo futuro para as mulheres atendidas, além de criar vínculos entre todos, buscando-se uma atuação na formação integral do ser, no sentido de desenvolvimento de um sujeito de direitos, que tem seu viés pautado no processo educativo, através de práticas e diretrizes pedagógicas que concentrem a visão de valores e princípios dos direitos humanos enquanto condutores de processos de condutas de valorização da dignidade humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da mesma forma que o avanço dos direitos humanos femininos ganha nova discussão a partir do crescimento da participação das mulheres enquanto força social ativa, dentro dos mecanismos sociais, entende-se que a priorização da promoção dos direitos humanos, em específico dos direitos humanos femininos vem justificar o fortalecimento das ações que seguem neste contexto em todas as partes do mundo. Ao fortalecer a participação feminina nos mais diversos campos, dentre eles, nos aspectos políticos que desenvolvem e centralizam o processo de fortalecimento social, na importância da participação da mulher na base da economia mundial, desenvolve-se aspectos que perpassam pelos objetivos de promoção e desenvolvimento da paz mundial.

Por se tratar de um Projeto de Extensão em andamento, espera-se que sua avaliação final se compreenda na medida em que o mesmo proporcione a realização de objetivos que foram traçados na raiz do seu planejamento, com o debate amplo, mas inconclusivo no que trata das

questões físicas que demandam maior cuidado no desenvolvimento desse projeto. Por outro lado, é importante a compreensão e reconhecimento do fato de que todos os envolvidos não medem esforços para chegar às populações atendidas, executando em primeiro momento o nosso direito de cidadãos e profissionais sociais.

As ações do Projeto Minas Mulher iniciam-se mas não terminam no período de sua execução, visto que é nosso dever enquanto seres sociais repensarmos, discutirmos, buscarmos ações que nos levem à uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, que compreenda e acolha os seres humanos, a comunidade local, buscando ações conjuntas que nos levem ao avanço e progresso não só intelectual, mas também de sentimentos e moral, para que o objetivo de transformação do ser humano em sua plenitude possa se transformar em ações que nos elevem a outro patamar evolutivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando-se, a priori, a premissa de que este projeto de extensão tem por embasamento o objetivo de auxiliar de alguma forma na melhoria da sociedade como um todo, deve-se pautar na prática do conhecimento recém adquirido pela equipe executora, em que esta experiência transpareça sua riqueza de aprendizados acadêmicos e sociais, contribuindo para a formação profissional de todos os envolvidos, integrando também as demandas sociais que surgem em seu desenvolvimento.

Neste sentido, trabalha-se na execução de propostas a partir de seus objetivos, com práticas formativas que surjam do interesse da comunidade envolvida no processo, de forma colaborativa e discutida em todos os seus aspectos, pois o objetivo principal não deve vislumbrar apenas o desenvolvimento de um cronograma posto, mas que vá além, ampliando suas possibilidades para tratar a temática escolhida com a importância a que se roga, durante seu desenvolvimento, no intuito de deixar como legado a formação de multiplicadores desta tão rica experiência.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DONNELLY, J. 1998. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. Artigo apresentado no Seminário Direitos Humanos no século XXI, realizado em 10 e 11 de setembro, no Rio de Janeiro. Disponível em : <http://www2.mre.gov.br/ipri/Papers/DireitosHumanos/Artigo07.doc>. Acesso em 19 Ag.2019
- MULGAN, G. et al. **Social Innovation. What it is, why it matters and how it can be accelerated**. England: Oxford Said Business School - Skoll Centre for Social Entrepreneurship, 2007.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Pequim. 1995. Disponível em: <<https://bit.ly/2gvvcnU>>. Acesso em 19. Ag. 2019.

EDUCAÇÃO SEXUAL E SUICÍDIO EM CRIANÇAS E JOVENS: UMA ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA

Diogo Cavazotti Aires ¹

INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes passaram a aparecer com maior frequência e quantidade no ranking mundial de suicídios. Ele já é a segunda causa de morte entre pessoas de 15 a 20 anos, perdendo apenas para acidentes de carro. E 79% destes casos se concentram em países de baixa e média renda (FOLHA INFORMATIVA, 2018). Ou seja, a América Latina está na rota. Na Argentina este número aumentou três vezes nos últimos 30 anos (CENTENERA, 2019). Em 2016 o Brasil registrou 10.575 suicídios: 0,5% crianças de 5 a 9 anos e 8,02% adolescentes de 10 a 19, totalizando 875 episódios (MORENO, DANTAS, OLIVEIRA 2018).

Segundo especialistas, as causas do suicídio na infância e adolescência passam por transtornos mentais, drogas, bullying, dificuldades em lidar com frustrações e com questões relacionadas à orientação sexual, falta de apoio social, violência e as próprias mudanças físicas e comportamentais que acompanham esta fase da vida (KASLOW). Se as questões são distintas, a abordagem precisa ser diferente para cada caso.

Na tentativa de humanizar o atendimento, é preciso que surjam ações para atingir diferentes públicos. O suicídio em adolescentes indígenas apresenta índices acima da média. No Brasil é registrado um caso a cada três dias (GARCIA, 2019). Adolescentes lésbicas, gays, bissexuais e transexuais são cinco vezes mais propensos a se suicidar (WELSH, 2011). Jovens grávidas estão mais próximas da depressão, com possíveis idealizações suicidas (FREITAS e BOTEGA, 2002). Apenas três grupos citados, diversas maneiras de atendimento. De cada dez suicídios, nove poderiam ter sido evitados (LEAL, 2016). Eis a necessidade da inserção e ampliação da discussão do tema em espaços escolares.

METODOLOGIA

¹ Mestrando do Curso de Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário da Universidad Católica de Colombia – Bogotá – Colômbia. Bolsista pelo Icetex. dcavazotti@gmail.com;

O estudo, em processo, se propõe a analisar dados oficiais dos 20 países da América Latina em relação à forma como o Estado sugere a educação sexual nas escolas e colégios. Em seguida, será realizada uma análise de dados sobre números de suicídio entre crianças e adolescentes nestes mesmos países. O intuito é verificar se políticas públicas de acesso à informação sexual contribuem para diminuir os índices de mortes nesta parcela do público.

DESENVOLVIMENTO

O suicídio é uma forma de comunicação e uma fuga. Comunicação de um grande sofrimento e fuga da realidade. Uma dor que, nesta faixa etária, vem acompanhada de descobertas e dúvidas. Em 2014 um jovem de 16 anos chocou a Colômbia ao se matar após sofrer com o preconceito no colégio. Tiraram uma foto dele ao lado do namorado e mostraram aos professores. A escola exigiu que os pais viessem ao colégio para que os jovens contassem que eram homossexuais. Ele se atirou de um centro comercial e gerou um intenso debate em todo o país (DURÁN, 2014). Este caso, que também foi registrado em outros países, mostra uma curiosa semelhança: o ato envolveu colegas de classe. Ou seja, o atendimento e prevenção podem ser ampliados e envolver também os que estão ao redor. De qual forma? Uma educação sexual eficaz e integral, respeitando as diferenças e ampliando conhecimento. Entretanto, os países não parecem atuar de forma efetiva sobre o assunto.

O Estado está cego frente a esta realidade, não há sensibilização a respeito do suicídio como problema de saúde pública (...). Poucos países incluíram a prevenção entre as prioridades sanitárias e apenas 28 notificaram que contam com uma estratégia nacional de prevenção. (MALAVER, 2018, p.13)

No Brasil a educação sexual não é compulsória. A Holanda aborda este assunto a partir dos 4 anos de idade (MELKER, 2015). Na América Latina o tema muitas vezes não cumpre o papel. É restrito em abordar gravidez, menstruação e doenças sexualmente transmissíveis. Temas fundamentais, mas que não abrangem a totalidade do assunto. Em alguns colégios a aula de educação sexual é única e não obrigatória (AIRES, 2019).

Uma mulher colombiana, ainda mais se é adolescente, que usa métodos de prevenir a gravidez, não é vista com bons olhos. (...)

(83) 3322.3222

contato@conidih.com.br

www.conidih.com.br

Apenas entre janeiro e março de 2018, dos 5.020 casos de violência sexual reportados pela Medicina Legal, 86% foram em crianças e adolescentes, principalmente entre os 10 e 14 anos. (BERMÚDEZ e MATÍAS, 2019, p. 21 e 22)

Luís Miguel Bermúdez, eleito um dos 10 melhores professores do mundo pelo Global Teacher Prize em 2018, relata uma experiência que teve ao ensinar educação sexual.

Uma vez, depois de explicar na sala o que é abuso sexual, como identificá-lo, como denunciar, quase metade das meninas começaram a chorar. Tinham acabado de entender que desde pequenas eram abusadas sexualmente, incluindo, algumas, pelos próprios familiares. (BERMÚDEZ e MATÍAS, 2019, p. 32)

Se o jovem não recebe informações em casa e na escola, ele encontra em filmes, séries e internet. Nem sempre os canais adequados neste momento. Um estudo concluiu que a série “13 Reasons Why” esteve associada a um aumento de 28,9% de suicídios entre crianças e adolescentes (COOK, 2019). A história mostra uma jovem que se mata por acontecimentos ocorridos no âmbito escolar. Com a internet se passa o mesmo. Muitas vezes o primeiro contato com o tema se dá pela pornografia. O professor Luís Bermúdez opina que a culpa não é do jovem, mas do adulto. “Todo mundo pensa que a educação sexual começa desde a prevenção de uma doença ou de uma gravidez, mas não, ela começa desde o entendimento do meu corpo, da minha sexualidade.” (BERMÚDEZ e MATÍAS, 2019, p. 118).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O problema de não abordar sexualidade nas escolas pode ser traduzido em números. No México, 32,2% de adolescentes afirmaram ter sofrido bylling na escola e 47,3% de adolescentes mulheres de 12 a 29 anos sofreram difamação por meios eletrônicos, cuja origem foi dos próprios companheiros. (INEGI, 2014). 73% dos estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais são agredidos verbalmente e 36% fisicamente nas escolas brasileiras (ABGLT, 2016). Entre 2004 e 2015 os novos infectados pelo vírus HIV no Brasil aumentou 53% em jovens de 15 a 19 anos (UNICEF BRASIL, 2018). A taxa mundial de gravidez em adolescentes é de 46 nascimentos para cada 1000 meninas. Na América Latina este número chega a 66,5 (OPS CHILE, 2018).

A Organização das Nações Unidas (ONU) desenvolveu instruções sobre como abordar a educação sexual. A abordagem deve incluir questões de diversidade e gênero, como forma de promoção do respeito. Os pais devem estar inseridos, para que o processo de conhecimento continue em casa. A educação sexual também pode estar inserida em outras disciplinas, de forma transversal (SITE NAÇÕES UNIDAS BRASIL).

A abordagem da educação sexual dos Direitos Humanos problematiza, explicita e tenta desconstruir representações negativas socialmente impostas aos sujeitos e identidades excluídas (por classe, raça/etnia, sexo, gênero, sexualidade, orientação sexual, regionalidade). (ALMEIDA, Kaciane Daniella; LUZ, Nanci Stancki da, 2014, p.100)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o tema ainda é controverso. Algumas escolas e pais apresentam resistência sobre o assunto e acham que abordar a educação sexual na escola, pode causar uma erotização do sexo e antecipar experiências na vida do jovem. Entretanto, a educação sexual sugerida pela ONU respeita cada faixa etária e fase da vida, de forma que a criança obtenha o conhecimento necessário de acordo com o crescimento do próprio corpo.

As escolas têm um papel fundamental, assim como as famílias, de identificar e ajudar jovens nestas situações. No entanto, a maioria dos contextos escolares não tem planos de prevenção ao suicídio tampouco uma abordagem mais elaborada para educação sexual e trabalham de forma mais reativa do que preventiva.

O caminho é longo, mas necessário. Uma educação sexual de qualidade contribui para o entendimento do próprio corpo e das possíveis maneiras de relacionamentos e manifestações sexuais. E quando o jovem sabe quem ele é, consegue encontrar seu lugar no mundo, sem querer ir embora mais cedo.

Palavras-chave: Educação sexual, suicídio, suicídio na infância, suicídio na adolescência, sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kaciane Daniella; LUZ, Nanci Stancki da. **Educação Sexual, uma discussão para a escola?**. Curitiba, 1 ed. Appris, 2014.

AIRES, Diogo Cavazotti. **Não falamos sobre educação sexual**. Revista Dimensão, Curitiba, 12 de jun. de 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yy3tjuns>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5hzyfqj>>. Acesso em: 16 de ago. de 2019.

BERMÚDEZ, Luis Miguel; MATÍAS, Simón Granja. **Sexualidad sin pelos en la lengua**. Colômbia. 1 ed. Intermedio, 2019.

CENTENERA, Mar. **La tasa de suicidio adolescente en Argentina se triplica en solo 30 años**. El País, Buenos Aires, 03 de jun. De 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6xx79d2>>. Acesso em: 19 de jun. de 2019.

COOK, Michael. **Release of “13 Reasons Why” associated with increase in youth suicide**. Bio Edge, Austrália, 05 de maio de 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3lflhc>>. Acesso em: 19 de jun. de 2019.

DURÁN, Natalia Herrera. **Las pruebas de Sergio**. El Espectador, Bogotá, 07 de set. de 2014. Disponível em <<https://tinyurl.com/y3quowwz>>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

FOLHA INFORMATIVA. OPAS Brasil, Brasília, ago. de 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y27ddrmh>>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

FREITAS, Gisleine Vaz Scavacini de; BOTEGA, Neury José. **Gravidez na adolescência**. Revista da Associação Médica Brasileira, São Paulo, v. 45, n. 3, jul./set. de 2002. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y69mvrpd>>. Acesso em: 01 de jul de 2019.

GARCIA, Maria Fernanda. **Racismo e perda da terra: suicídio de indígenas dispara no Brasil**. Observatório do Terceiro Setor, São Paulo, 22 de jan. de 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6fvshkg>>. Acesso em: 19 de jun. de 2019.

INEGI. **Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia.** Aguascalientes, Mexico. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6tjyygt>>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

KASLOW, Nadine. **Teen Suicides.** Child Mind Institute, Estados Unidos. Disponível em: <<https://tinyurl.com/n2sz2tp>>. Acesso em: 12 de ago. de 2019.

LEAL, Aline. **Suicídio poderia ser evitado se sinais não fossem banalizados.** Agência Brasil, Brasília, 10 de set. de 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyx68d8y>>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

MALAVAR, Carol. **Tristeza absoluta.** Colombia, 1 ed. Intermedio, 2018.

MELKER, Saskia de. **The case for starting sex education in kindergarten.** PBS News Hour, Arlington, Estados Unidos, 27 de maio de 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ycjsfx5o>>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

MORENO, Ana Carolina; DANTAS Carolina; OLIVEIRA, Monique. **Suicídios de adolescentes.** G1, São Paulo, 27 de abr. de 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyjs85v9>>. Acesso em: 19 de jun. de 2019.

OPS CHILE. **América Latina y el Caribe tienen la segunda tasa más alta de embarazo adolescente en el mundo.** Cidade do Panamá, 28 de fev. De 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5v72wqu>>. Acesso em: 12 de ago. de 2019.

SITE NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Guia de educação em sexualidade da ONU enfatiza igualdade de gênero e direitos humanos.** Brasília, 12 de jan. de 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5tcvsws>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

UNICEF BRASIL. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil.** Brasília, 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2gb9p24>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

WELSH, Jennifer. **Homosexual Teen Suicide Rates Raised in Bad Environments.** Live Science, 18 de apr. de 2011. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4jcru27>>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

Educação em Direitos Humanos no IFTM – *Campus* Uberlândia: uma proposta de registro e memória das ações de intervenção em EDH

Giovanna Ramos Gonçalves Klauck ¹
 Maria José Diogenes Vieira Marques ²
 Allyne Garcia Bisinotto ³

INTRODUÇÃO

A conceituação dos direitos humanos (DH) possui uma vasta complexidade, ainda que a própria denominação se auto explique: Direitos Humanos - direitos tidos à qualquer indivíduo da espécie humana independente da etnia, raça, cor, religião, nacionalidade, posicionamento político, classe social, gênero, ou orientação sexual. Os DH são os direitos que um indivíduo possui na condição de ser humano, sendo esses direitos iguais a todos, e interdependentes, ou seja, atuam conjuntamente formando um todo complementar. Além de ser um conjunto, os DH são inalienáveis, indisponíveis e imprescritíveis, ou seja, não é transferível, não possui prazo de validade e nem sequer possibilita a rejeição por parte do indivíduo e de qualquer outro dos seus próprios direitos.

Pela Educação em Direitos Humanos (EDH) somos todos responsáveis por tornar os DH uma realidade em cada comunidade e em toda a sociedade. Nesse sentido, ela contribui para a prevenção de abusos aos direitos humanos e de conflitos violentos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável, e para o aprimoramento da participação em processos de tomada de decisões em um sistema democrático. A EDH abrange três esferas: a dos conhecimentos - interdisciplinar - que são a aprendizagem e aquisição de diferentes habilidades para aplicá-los de forma prática na vida cotidiana; a segunda são os valores, atitudes e comportamentos - transdisciplinar - para o desenvolvimento de valores e reforço de atitudes e comportamentos que apoiem os direitos humanos e, a última esfera, corresponde à ação - diversidade cultural - que representa a participação na defesa e na promoção da EDH.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM assinou um Acordo de Cooperação, intitulado “Pacto Universitário”, com o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação em 16/01/2017 que prevê esforços da instituição durante cinco anos com ações voltadas para Direitos Humanos e Justiça. Após assinatura do Pacto Universitário, o IFTM criou um Comitê Gestor para desenvolver e planejar as ações previstas nos eixos de ação do acordo de cooperação. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos publicado em 2007 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, MEC, Ministério da Justiça e UNESCO:

“A educação em direitos humanos é compreendida como 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 (...); b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos (...); c) formação de uma consciência cidadã (...); d) desenvolvimento de processos

¹ Graduando do Curso de Engenharia agrônômica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia - IFTM, giovannaklauck@gmail.com;

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Coordenadora do Projeto de extensão realizado no IFTM *Campus* Uberlândia - Educação em Direitos humanos: Do contexto mundial para o ambiente escolar, mariamarques@iftm.edu.br;

³ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, allyne@iftm.edu.br;

metodológicos participativos e de construção coletiva, (...); e) fortalecimento de práticas individuais e sociais (...) em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Em 2017 foi realizado um estudo pelo Comitê Gestor de DH que envolveu legislação, plano nacional de direitos humanos, agendas de trabalhos e evento. Em 2018 foi aprovado, para execução em 2019, por processo de edital de seleção de projetos da Pró-reitoria de Extensão IFTM para desenvolvimento de ações de extensão no IFTM o projeto “Educação em Direitos Humanos (EDH) no IFTM – Campus Uberlândia: uma proposta de registro e memória das ações de intervenção em Educação em Direitos Humanos”⁴ que tem como proposta incentivar e promover para a comunidade, acadêmica e da região, a EDH aliada à tríade de ensino, pesquisa e extensão no IFTM *Campus* Uberlândia. Desta forma o decorrer do desenvolvimento do projeto baseado nas suas temáticas norteadoras promove o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, desenvolvendo a personalidade de cada indivíduo que participou das ações. Observa-se os efeitos e resultados gerados pelo projeto, em que desenvolve a dignidade humana, essencialmente proporciona compreensão, tolerância e respeito às diversidades, promovendo um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas, conjuntamente a promoção da justiça social, igualdade e inclusão das minorias aliados a discussão de uma sociedade livre e democrática, onde é incentivado a construção e manutenção da paz.

DESENVOLVIMENTO

Como forma de garantir o cumprimento dos DH, em 1948 a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Declaração Universal de Direitos Humanos, a fim de constituir um acordo entre as nações garantindo sumariamente a dignidade humana, paz e o desenvolvimento mundial. Tendo em vista a necessidade de compreensão acerca dos DH e da sua aplicabilidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada com a finalidade de possibilitar ações que promovam a execução dos DH nas nações certificando uma vida digna aos seus povos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos possui 30 artigos e não possui aplicação de lei, mas é base para muitas constituições.

O reconhecimento dos DH como direitos fundamentais e inalienáveis à vida é um grande passo para o desenvolvimento mundial, para a paz e equidade da humanidade. A disseminação de conhecimento e a promoção de uma cultura de DH são medidas essenciais para que as mudanças aconteçam e o futuro seja transformado em um lugar melhor para todos. No Brasil, os direitos humanos foram materializados a partir da constituição de 1988, Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988). O resguardo desses direitos é um compromisso do Governo Federal, que por sua vez conduz os direitos humanos no cenário Brasileiro como uma política pública.

A ausência de conhecimento em uma sociedade pode provocar consequências em vários setores e singularmente aos próprios indivíduos que à compõe, os DH concisamente de modo universal devem ser garantidos a todo o indivíduo igualmente, independentemente de qualquer característica e em qualquer lugar que esteja, todos nascemos livres e iguais perante a lei, cada qual com seus pensamentos e ideias, livres de qualquer discriminação, escravidão e tortura, essencialmente possuindo direitos. A EDH surge nesse contexto como um processo multidimensional de construção coletiva que necessita ser inserida e exercida dentro da

⁴ Este trabalho apresenta os resultados parciais de projeto de extensão classificado pelo Edital 01/2019 PROEXT/IFTM, da Pró-Reitoria de Extensão do IFTM, pelo Programa de Apoio a Projetos de Extensão desta Instituição.

sociedade, e o que mais se observa é a falta de informação alienada a falta da disseminação e divulgação da mesma. A EDH engloba uma visão crítica e política da educação, fazendo uso desta como um meio de múltiplas possibilidades de ações e metodologias com potencial crítico e revolucionário da realidade pedagógica, social e institucional.

METODOLOGIA

O local onde se desenvolveu a pesquisa foi o IFTM - *Campus* Uberlândia, localizado no estado brasileiro de Minas Gerais, no município de Uberlândia, o Instituto faz parte da estrutura organizacional composta por nove *campi*, na região do Triângulo Mineiro.

A comunidade discente presente no Instituto é composta dos cursos técnicos integrados e concomitante ao ensino médio, graduação e pós-graduação. A comunidade escolar do Instituto é composta por funcionários terceirizados vinculados a empresas que prestam serviços para a instituição, servidores técnicos administrativos e docentes concursados e substitutos e estudantes que passam por processo seletivo com origem principalmente de Uberlândia e cidades do Triângulo Mineiro além de outros estados.

A realização deste artigo se dá por intermédio de um projeto de extensão realizado no IFTM *Campus* Uberlândia: “Educação em Direitos Humanos (EDH) no IFTM – Campus Uberlândia: uma proposta de registro e memória das ações de intervenção em Educação em Direitos Humanos”. O trabalho inicial do projeto foi constituído por um estudo da fundamentação teórica sobre a educação em direitos humanos com pesquisa bibliográfica e documental dos direitos humanos além dos contextos vigentes sobre o Pacto Universitário de EDH. Esse estudo foi base para o desenvolvimento de todas as ações. Foram criados grupos de trabalho (GTs) com bolsistas remunerados/voluntários por temática com uma equipe executora para planejar, desenvolver e realizar o registro das ações em EDH.

A partir das concepções construídas, e o trabalho com os bolsistas de estudos da fundamentação teórica, os extensionistas iniciaram uma avaliação e análise das propostas para registrar as ações e memórias de EDH no *Campus* Uberlândia, com objetivo principal do projeto de fomentar através da EDH por um viés democrático de proposição de ação e intervenção extensionista a fim de incentivar a disseminação da EDH pela comunidade participante.

Como propostas de atividades o foco das ações privilegiou a instrumentação de estudantes a partir de estudos sobre a EDH para mediar a formação profissional com base nos direitos humanos; o registrar ações de EDH no IFTM-*Campus* Uberlândia; a criação e realização de um curso de EDH para sensibilizar a comunidade do Triângulo Mineiro e em especialmente para formadores educacionais que tenham potencial de multiplicadores da EDH na região a durante a 30ª Semana da Família Rural em 2019 e no IFTM-*Campus* Uberlândia; também promoveu reflexões acerca da EDH de forma contínua com estudantes, por meio de rodas de conversas sobre preconceito, diversidade cultural e violência escolar (trote, *bullying* e outras violências).

Também foram aplicados questionários e formulários na comunidade acadêmica de forma homogênea com uma abordagem em dois eixos acerca do conhecimento pessoal sobre direitos humanos e sobre ação a ser tomada pelo entrevistado. A investigação foi realizada com o intuito de analisar o conceito de educação em direitos humanos presente na comunidade e avaliar as reações e atitudes tomadas frente a situações onde cada indivíduo é instigado a executar sua livre escolha. A última ação do projeto será realizada em novembro de 2019 com a publicação de um livro digital com o registro e as memórias de EDH do IFTM-*Campus* Uberlândia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados obtidos através da pesquisa, sobre o perfil dos entrevistados, a faixa etária encontrada foi de 14 anos dos alunos do ensino médio integrado até idade superior a 65 anos encontrada em docentes, os outros grupos encontram-se dentro dessa faixa, que majoritariamente é do sexo masculino, ocupando um contingente de 56,6%.

Colocando em evidência tais conceitos: igualdade, inclusão, respeito e democracia, foi questionado aos entrevistados qual é considerado o mais importante, sendo assim, predominantemente o conceito 'respeito' foi o mais selecionado, e é relevante destacar que seguidamente o conceito de igualdade foi o segundo colocado.

Ainda em questões generalizadas do tema, foi questionado quem é o principal responsável por garantir os direitos humanos, salvo as opções: o Estado, as famílias, as escolas e cada cidadão. Dominantemente, as respostas obtidas apontam para o cidadão, o que possui total coerência visto que os cidadãos são os protagonistas da execução dos direitos humanos e também da manutenção dos próprios direitos, entretanto em um contingente muito próximo foi pontuado o Estado como principal responsável por garantir os direitos humanos.

O eixo central da EDH é resumidamente promover a disseminação de conhecimento acerca dos DH e proporcionar ações práticas que façam o exercício desses direitos em meio à sociedade, portanto foi questionado aos entrevistados quais medidas seriam mais pertinentes para aprimorar a disseminação do conhecimento dos alunos acerca dos direitos humanos, a resposta obtida consensualmente entre todos os grupos foi usar métodos mais práticos, ativos e participativos. Atualmente o acesso às tecnologias mais recentes como a internet tem se tornado facilitada, o que justifica a segunda opção mais selecionada ser a utilização de métodos mais tecnológicos, com o uso de aplicativos interativo, entretanto a escola é um lugar ideal para a promoção e participação de ações que relacionem a prática dos direitos humanos, além disso é possível integrar diversas temáticas em apenas uma ação.

Como abordado anteriormente, há obstáculos no que se refere a disseminação dos direitos humanos, nesse sentido foi abordado uma questão relacionada a qual o principal desafio enfrentado para a garantia dos direitos humanos no Brasil. A maior parte dos grupos com exceção dos funcionários terceirizados, acreditam que o principal desafio seja a *Necessidade de conscientização da sociedade sobre quais são os seus direitos humanos*, tal fato foi averiguado em outras questões abordadas no questionário em que aproximadamente 50% dos entrevistados não sabe nenhum dos direitos humanos. Os funcionários terceirizados acreditam que a falta de apoio do governo e uma população que não luta por seus direitos são os principais responsáveis pela não garantia dos direitos humanos no Brasil, visto que a maior parte dos funcionários terceirizados possuem baixo nível de escolaridade muitos não tomam conhecimento sobre o que são os DH e nem se quer possuem a oportunidade de vivenciar ações de EDH, portanto acreditam que não há ações por parte do governo e que a população não exige a execução dos mesmos, contudo não se pode exigir algo do qual não se detém o mínimo de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão atuou em ações mobilizando a atenção da comunidade escolar para as temáticas de EDH ao ministrar curso voltado para educadores de Uberlândia e região do Triângulo Mineiro e promover de forma efetiva sua atuação em relação aos direitos humanos no *Campus* Uberlândia. A formação em EDH caminha para uma expansão conceitual e de efetivação das práticas em DH. Com as ações do projeto de extensão a comunidade escolar do IFTM está ampliando sua sensibilização e refletindo criticamente sobre suas práticas. A formação educacional para Educação em Direitos Humanos promove sua propagação através destes mediadores, concretizando que os conhecimentos sejam disseminados.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, IFTM – *Campus* Uberlândia, Pesquisa extensionista; Cultura de direitos humanos, Intervenção em EDH.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. **Anistia internacional - informe 2016/17:** O estado dos direitos humanos no mundo. Rio de Janeiro: Grafitto Gráfica e Editora Ltda, 2017. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2017/02/AIR2017_ONLINE-v.2-2.pdf>. Acesso em 15 Set. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em 27 Ago. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

CONCURSO NO BRASIL. **Direitos Humanos.** Disponível em: <<https://www.concursosnobrasil.com.br/escola/politica/direitos-humanos.html>>. Acesso em 27 Ago. 2019.

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça a ONU.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 14 Set. 2019.

POLITIZE. **A evolução dos Direitos Humanos no Brasil.** Disponível em: <<https://www.politize.com.br/direitos-humanos-no-brasil/>>. Acesso em 27 Ago. 2019

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513 p.

UNESCO. **Direitos Humanos no Brasil.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/>>. Acesso em: 16 Set. 2019.

UNESCO. **Plano de Ação da Terceira Fase (2015-2019):** Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil, 2015. 36 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/plan_of_action_world_programme_for_human_rights_education/>. Acesso em 27 Ago. 2019.

A POSITIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL A EQUIDADE DE GÊNERO NAS REDES DE ENSINO DA PARAÍBA NA PERSPECTIVA DA ONU

Nelma Gomes de Araújo Dantas ¹
Mayza de Araújo Batista ²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa científica tem por propósito demonstrar o quão a educação é primordial para a construção de uma sociedade justa e igualitária, com preceitos que regem a ideação de desenvolvimento social. Partimos do pressuposto de que por meio da Educação, se pode alcançar realidades postas como distantes, como a realidade da igualdade de gênero que é buscada desde o movimento sufragista. A partir da ideia de violência contra a mulher, analisaremos como as políticas públicas educacionais, de forma intrínseca, viabilizam o alcance do objetivo de número 05 elencado pela ONU (Organização das Nações Unidas) que visa empoderar todas as meninas como forma de eximir a violência de gênero. Para realização da pesquisa, voltaremos a análise da aplicabilidade de tal objetivo para o cenário da rede de Ensino do Estado da Paraíba, de modo a investigar se a sua implementação educacional ocorre de forma abrangente a todos, sem quaisquer discriminação, como sugere o artigo 5ª da Constituição Federal.

METODOLOGIA

Propomos utilizar o método qualitativo para realização desta pesquisa, uma vez que, buscaremos a compreensão do objeto de estudo analisando-o num ponto de vista interligado, entendendo o estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, coletando dados a fim de que os analisando entendamos a dinâmica da aplicação do objetivo 05 da ONU na rede de Ensino do Estado da Paraíba.

Realizaremos uma abordagem bibliográfica sobre o tema, assim como uma pesquisa de campo, com a extração de dados na Secretaria do Estado da Mulher e da Diversidade Humana da Paraíba e na Secretaria de Educação.

Ademais, considerando o protagonismo juvenil na rede de ensino e os efeitos educacionais desse, verificaremos, ainda, como os projetos de efetivação do objetivo 05 se consolidam na rede de ensino, fazendo essa coleta de dados em escolas pré-selecionadas

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação no sentido estrito da palavra perpassa uma linha tênue atemporal, visto que o seu significado na contemporaneidade não se encaixa mais em um sistema de ensino sistemático de conteúdos aplicados em um ambiente escolar. Atualmente a simbologia

¹ Graduanda no curso de Direito Bacharelado na Faculdade Maurício de Nassau – CG, PB. e-mail: luaynova@gmail.com.

Professora Orientadora: Graduada em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora de Direito da UNINASSAU. e-mail: mayzabatista03@gmail.com

educacional acompanha a lapidação do indivíduo de forma preparatória para a sociedade. Nessa conjectura, é imperioso trazer a baila o protagonismo juvenil como ferramenta para solidificar a equidade de gênero.

Esse contexto nos remete a busca por um rompimento com ideações sobre gênero, figura da mulher e sobretudo sobre a violência de gênero, denotando uma sociedade equânime. Se percebe que em muitas áreas, o movimento feminista já guerrilhou, mas no tocante a educação, entendemos que esta é a forma mais nascitura de mudança social, através de ressignificações. Atualmente a educação se apresenta como mecanismo interventor, sobretudo no que diz respeito à criança e ao adolescente, que são reflexo das transformações sociais, sendo, portanto, o público preferencial como destinatários da conscientização da igualdade entre gêneros.

O artigo 205 da Constituição Federal, discorre que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, ademais será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse contexto, podemos determinar que a Educação como direito de todos está presente nesta pauta de estudo a partir de uma linha linear que percorre a participação do ente público, como garantidor à criança e ao adolescente uma formação educacional que concorra para o próprio desenvolvimento social.

No que diz respeito a participação na promoção da igualdade de gênero, isso é possível a partir do reconhecimento destes indivíduos como agentes transformadores da sociedade, sendo oferecida a eles atividades que denotem esta igualdade nas instituições de ensino, levando-as a efetivação do objetivo 05 da ONU. Desta forma, as crianças e adolescentes irão compor e atuar em uma sociedade transformada pelas bases educacionais, a partir da conscientização de isonomia e dignidade humana.

É bem sabido que a ONU é uma liga formada por diversos países com um propósito comum, que é a busca e implantação da paz mundial, e para tanto aquela elencou objetivos que visam galgar o desenvolvimento mundial, e entre os principais objetivos da ONU, elenca-se o objetivo número 05, que traz em seu texto o empoderamento feminino e a equidade de gênero. O objetivo número 05 alude eximir uma cultura machista e patriarcal de uma visão arcaica de supremacia masculina, por meio de:

- 5.1** Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte
- 5.2** Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos
- 5.3** Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas
- 5.4** Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais
- 5.5** Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública
- 5.6** Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão
- 5.a** Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais
- 5.b** Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres
- 5.c** Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da

igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis – ONU 2019

Compreende-se que o meio para efetivar o respectivo objetivo, seja através da educação, pois o âmbito educacional se correlata a representação da diversidade, e também de indivíduos que se encontram em Estado de transformação, tanto social como pessoal.

Partindo da propositura que a Educação é um meio de promover a equidade entre os indivíduos, o Governo de Estado da Paraíba através da Secretaria da Diversidade em parceria com a Secretaria de Educação mapearam no ano de 2018 algumas regiões que apresentam violência contra a mulher. Após esse diagnóstico implantaram o projeto “Enfrentamento a Violência Contra as Mulheres” que tem por finalidade alertar e conscientizar os jovens da rede de ensino sobre os direitos que aludem a proteção a dignidade humana, e sobretudo a mulher.

Ademais, no dia 12 de março de 2019 aprovou-se a lei estadual nº 11.302/2019 de autoria do deputado Tovar Correia Lima que instituiu a Semana Maria da Penha na Rede Estadual de Ensino, com a finalidade de, somada à lei 11.304/2006, promover a conscientização de crianças e adolescentes no que diz respeito aos direitos das mulheres, e da importância da efetivação dos direitos humanos. Além disso, tal projeto busca informar sobre as várias formas de violência e como é possível combatê-las, apontando sobre as normas protetivas e iniciativas que o Estado efetivou em defesa da mulher, a exemplo das casas de apoio as vítimas de violência doméstica.

Pela secretaria que acopla o direito da mulher existe um olhar voltado para apontar aos jovens as medidas a serem tomadas para as violências já concretizadas e também apontar uma atuação preventiva por meio de rodas de conversa em que fora exposto o “violômetro” como forma de apresentar os índices de violência, e, também, como caracterizar a violência em razão do ser mulher.

Como se percebe, haveria uma busca pela aproximação do público infanto-juvenil para com a conscientização da responsabilidade social, no que tange a igualdade de gênero e sanção das diversas violências cometidas contra a mulher. O que nos leva a perceber através dessas medidas, o reconhecimento da criança e do adolescente, como agentes de transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa encontra-se em curso, contudo, já nos permite uma discussão atuando as abordagens bibliográficas embasadoras.

Se percebe, desde logo, a necessidade da intervenção do Estado e a implantação de políticas públicas em prol das vidas das mulheres, e da efetiva utilização da educação como aliada ao combate ao feminicídio e a outras formas de violência de gênero.

Apesar da escola desempenhar um grande papel na vida educacional do indivíduo, sendo primordial para seu pleno desenvolvimento, a configuração clássica de escola não consegue efetivar os objetivos elencados na ONU, como também na Constituição Federal, sendo portanto, essenciais as políticas públicas que visem modificar o pensamento patriarcal de um machismo enraizado na sociedade, que resulta em ações de violência e morte de mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Denota-se que, não basta apresentar mecanismos de combate à violência e ter ensejo de combater a desigualdade para enfrentar tal problemática, pois, enquanto estes ficarem apenas no viés escrito, não poderemos falar em mecanismos efetivos de consolidação da equidade de gênero.



É imprescindível a conscientização da sociedade no papel da concretização da lei e do objetivo elencado pela ONU, que traz consigo um dos objetivos de eximir a violência de gênero. Para isso, é necessário um forte investimento e efetividade de políticas públicas que tenham como finalidade erradicar a cultura do machismo, ensinando às crianças e adolescentes, nas escolas o respeito ao gênero e aos direitos humanos.

A ausência da efetividade dos mecanismos de combate à violência, contribuem para a permanência da desigualdade de gênero e da violência doméstica como manchas sociais. Ademais, apresenta ao corpo social uma sensação de ineficácia quanto às normas jurídicas, visto que mesmo existindo uma norma, não se vê sua plena aplicabilidade na vida social. Isso repercute nos consecutivos casos de violência contra a mulher, na ascensão do ciclo de machismo com a impunidade e falta de credibilidade nos próprios princípios da isonomia e dignidade da pessoa humana.

Demonstra-se, assim, como efeito da possível ausência de efetividade das normas, a importância da execução de políticas públicas que trabalhem no sentido de punir, mas, sobretudo, de conscientizar e de fornecer informações que auxiliem na consolidação da igualdade entre gêneros. É nesse contexto, que a educação viabiliza mudanças no próprio constructo social, pois atuando diretamente com o público infanto-juvenil e reconhecendo sua condição de agentes de transformação, concede-lhe o protagonismo que lhe é inerente na busca pela efetivação das normas que propõem a igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIARIO OFICIAL, Atos do Poder Legislativo, nº16.829, João Pessoa 18 de Março de 2019. Disponível em:<<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/2019/marco/diario-oficial-18-03-2019.pdf>> Anais Eletrônicos. Acesso em 03 de Junho de 2019.

MORAES, Thiago em Lei que leva Lições de Combate a Violência contra a mulher para escola ainda não saiu do papel. Disponível em:< <https://www.paraibaradioblog.com/2019/08/07/lei-que-leva-licoes-de-combate-a-violencia-contr-a-mulher-para-escolas-ainda-nao-saiu-do-papel/>> Anais Eletrônico. Visto em 14 de Setembro de 2019.

Nações Unidas. Brasil. Objetivo 5 – Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar todas as Mulheres e Meninas. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods5/>>. Anais Eletrônicos. Acesso em 17 de Setembro de 2019..

NETO, Antonio Manoel da Silva, CORREIA, Tânia Maria da Silva em Prevenindo a violência: O Protagonismo Juvenil na Equidade de Gênero nas escolas da Rede Estadual de Ensino, 2019.

Presidência da República Casa Civil Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112986.htm> Anais Eletrônico. Visto em 12 de Setembro de 2019.

Presidência da República Casa Civil Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Anais Eletrônicos. Visto em 14 de Setembro de 2019.

Secretaria do Estado da Educação da Paraíba. Enfrentamento Violência às Mulheres, 2018.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Raquel Almeida Costa ¹
Rosiane Maria da Silva ²
Maria Marques ³
Giovanna Ramos Gonçalves Klauck ⁴

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar sobre o desenvolvimento e resultados parciais das ações desempenhadas por um Grupo de Trabalho (GT) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), do *Campus* Uberlândia, vinculado ao projeto de extensão “Educação em Direitos Humanos (EDH) no IFTM – *Campus* Uberlândia: uma proposta de registro e memória das ações de intervenção em Educação em Direitos Humanos ⁵” (IFTM, 2018), com início em março de 2019 e previsão de término em novembro de 2019.

O projeto de extensão mencionado apresenta como objetivos, dentre outros, promover formações de profissionais e reflexões entre estudantes sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos e o respectivo registro e divulgação de tais ações. Para tanto, o projeto foi subdividido em grupos de trabalhos, cada qual se responsabilizando por ações conforme uma temática específica relacionada aos Direitos Humanos e, no caso deste trabalho, as temáticas abordadas referem-se às relações de gênero e sexualidade.

Trabalhar questões acerca das relações de gênero e sexualidade nas escolas tem sua justificativa fundamentada nos princípios dos direitos humanos e na missão e valores do IFTM. De acordo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, a missão do IFTM é ofertar “educação profissional e tecnológica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” e os valores, dentre outros, “acessibilidade e inclusão social”, “cidadania e justiça social”, “valorização das pessoas” e “respeito à diversidade” (IFTM, 2019, p. 15).

A Organização das Nações Unidas, em 1948, proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), considerando-a “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” para que tanto as pessoas quanto os órgãos da sociedade “se esforce[m], através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos (...)” (ONU, 1948, p.4).

No Brasil, a regulamentação dos direitos humanos passou por grandes marcos históricos e políticos desde a ditadura militar em 1964, percorrendo por diversas constituições democráticas e levando à criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O PNEDH foi organizado pelo Estado, em 2007, pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, contando com a colaboração do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça, da Secretaria Especial de Direitos Humanos e com a Organização das Nações Unidas

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, raquelrac11@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, rosiane@iftm.edu.br;

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Coordenadora do Projeto de extensão “Educação em Direitos humanos: Do contexto mundial para o ambiente escolar”, mariamarques@iftm.edu.br;

⁴ Graduanda do Curso de Engenharia agrônômica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia - IFTM, giovannaklauck@gmail.com;

⁵ Este trabalho apresenta os resultados parciais de projeto de extensão classificado pelo Edital 01/2019 PROEXT/IFTM, da Pró-Reitoria de Extensão do IFTM, pelo Programa de Apoio a Projetos de Extensão desta Instituição.

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de diversas Universidades Federais, Agências e Associações. Pode-se considerar que o PNEDH é a concretização dos direitos humanos descritas na DUDH. É composto por documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil faz parte, agregando ideias antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2007).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos rege todos os direitos e deveres do ser humano e implicaram no surgimento de medidas para a educação em direitos humanos. De acordo com a DUDH, no artigo 7, todos “são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito igual à proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. (ONU, 1948, p. 6)

Desta forma, pode-se correlacionar os assuntos sobre direitos humanos às implicações das relações de gênero e sexualidade. Relações de gênero se refere às questões sobre homens e mulheres e respectivas desigualdades sociais que permeiam essa relação. Contrapondo os princípios, diretrizes e regulamentações sobre os direitos humanos supracitadas, as relações sociais entre homens e mulheres são repletas de desigualdades e injustiças e estudos diversos comprovam tais desigualdades.

Para ilustrar, podemos comparar dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), juntamente ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) que destacam que, nos últimos anos, no Brasil, as mulheres têm trabalhado cada vez mais horas dentro e fora de casa, tem se dedicado mais às tarefas domésticas que os homens, tem níveis de instruções maiores que os homens e, ainda assim, recebem salários menores que eles e ocupam menos cargos de chefias (IBGE, 2018; IPEA; FBSP, 2017).

Além dessa desigualdade social e laboral, outra questão importante que ilustra certo pessimismo sobre as relações de gênero tendo em vista os direitos humanos são os dados sobre violência contra a mulher. Segundo as Nações Unidas do Brasil (ONUBRASIL), a taxa de feminicídio do Brasil é a quinta maior do mundo e cresceu 7,3% entre os anos de 2005 e 2015 (ONUBR, 2016). O Fórum Brasileiro de Segurança Pública juntamente com o Datafolha apresenta, também, dados preocupantes em relação à violência contra a mulher no Brasil. Seus estudos, de 2017, destacam um aumento de 73% na percepção de violência contra a mulher nos últimos 10 anos; descrevem que 29% das mulheres entrevistadas já sofreram algum tipo de violência no último ano; que destas mulheres, 61% relataram que a violência sofrida era na própria casa; e que 52% destas mulheres não fizeram nada em relação à violência que sofreram. (FBSP; DATAFOLHA, 2017)

Além das questões acerca das relações de gênero, importante diferenciar este conceito de identidade de gênero, que se refere ao gênero que um indivíduo, homem ou mulher, se identifica. O indivíduo pode se reconhecer como homem, como mulher, como ambos ou com nenhum dos gêneros. A determinação da identidade de gênero depende de como a pessoa se sente com o seu corpo e como ela quer ser reconhecida pelas outras pessoas. O amadurecimento para se definir a identidade de gênero é adquirido no decorrer da vida, resultando em várias tomadas de decisões importantes, tanto psicológicas quanto hormonais, para se obter o resultado esperado. Dentro da definição de identidade de gênero, há uma diversidade de classificações para fins conceituais, e podemos citar, dentro outros, os transgêneros (indivíduo que se identifica com o gênero oposto ao seu gênero biológico), o cisgênero (indivíduo que se identifica com seu gênero biológico) e o não binário (cuja identificação não se limita aos gêneros masculinos e femininos).

Diferentemente de relações de gênero e identidade de gênero, podemos agregar à discussão questões relacionadas à orientação sexual, que está mais relacionada à sexualidade e

à afetividade do indivíduo, compreendendo sua personalidade, seu desejo sexual e atrações físicas, sua intimidade e suas relações afetivas. Também com objetivos conceituais, existem classificações e, para exemplificar, podemos citar a homoafetividade ou homossexualidade (que se refere à orientação afetiva / sexual direcionada à pessoa do mesmo sexo), a heteroafetividade ou heterossexualidade (direcionada ao sexo oposto), a biefetividade ou bissexualidade (direcionada a ambos os sexos) ou mesmo a assexualidade (sem atração afetiva ou sexual).

Para representar essa diversidade relacionada à sexualidade das pessoas, usualmente utiliza-se a terminologia LGBTQI+. Esta terminologia busca unir questões relacionadas tanto à orientação sexual quanto à identidade de gênero que mencionamos anteriormente, e contempla, conforme a primeira letra: lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queer* (pessoas que não se identificam com os padrões sociais impostos sobre a sexualidade), intersexuais e o símbolo “+” para agregar uma série de outras classificações.

Em nossa sociedade, atualmente, as pessoas classificadas neste grupo de LGBTQI+ têm sofrido preconceitos e violências e, muitas vezes, devido tanto à falta de informação e conhecimento sobre o assunto, quanto à falta de políticas públicas eficazes para coibir tais violências. Para ilustrar, podemos citar os dados apresentados pelo Ministério dos Direitos Humanos, publicado em 2018, sobre “Violência LGBTfóbicas no Brasil: dados de violência”, o qual a retrata questões preocupantes sobre violência sofrida por essas pessoas. Tais dados apresentam as crescentes e preocupantes violências múltiplas com que esse grupo tem sofrido, contrariando os princípios de direitos humanos que aqui destacamos. O relatório expõe que corpos que diferem dos padrões de orientação sexual, de identidade de gênero ou do padrão corporal de masculino e feminino tendem a sofrer violências diversas no sentido de reprimir, punir ou mesmo desqualificar o diferente dos padrões masculinos e heterossexuais. Indica, ainda, grupos historicamente discriminados que, quando agregados aos grupos relacionados a identidade de gênero e sexualidade, apresentam um indicador ainda maior de violência, como negros e mulheres. Apontam, juntamente aos dados sobre as mulheres já apresentados, para uma sociedade brasileira machista, sexista e misógina, principalmente ao constatar que a maioria dos agressores são do sexo masculino (BRASIL, 2018).

Pesquisadores de diversas áreas, principalmente da educação, consideram relevante a discussão sobre esses temas no cenário atual e a importância da efetivação de propostas e programas que abordem as relações de gênero e sexualidade nas escolas, incluindo a formação inicial e continuada de professores nessa área. Estudos, pesquisas, discussões e ações sobre tais temas devem ser fontes de conhecimento da população em geral e não devem ser considerados como um tabu, mas sim como um dos objetivos da educação.

Ancoradas nas justificativas teóricas e empíricas que outrora apresentamos sobre relações de gênero e sexualidade, na qual identificamos grupos de pessoas que não estão sendo amparadas pelas políticas públicas e têm sido vítima crescentes de violência e discriminação, mesmo com o aparato legal e político fundamentado no Plano Nacional dos Direitos Humanos e da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos que apresentamos, nosso GT elaborou um plano de trabalho com o objetivo de desenvolver e registrar ações de direitos humanos no IFTM *Campus* Uberlândia, voltadas tanto para professores quanto para estudantes, abordando temáticas sobre relações de gênero e sexualidade. Nos próximos tópicos, especificaremos sobre os trabalhos planejados e em desenvolvimento do GT, cujos resultados ainda são parciais.

METODOLOGIA

Embasadas nas justificativas teóricas-metodológicas apresentadas sobre as preocupações quanto às múltiplas e crescentes violências com que grupos tem sofrido em

decorrência das relações de gênero e sexualidade, nosso GT elaborou o seguinte plano de ações a ser desenvolvido no ambiente do IFTM *Campus* Uberlândia:

1. Ação: capacitação teórico-metodológica de estudantes do *Campus* Uberlândia para atuarem nas ações das temáticas de relações de gênero e sexualidade.

Metodologia: estudos e leituras de textos que abordem assuntos sobre as temáticas.

Cronograma e carga horária: Março a junho de 2019, 12 horas semanais.

2. Ação: Curso de capacitação de profissionais da área da educação sobre direitos humanos, relações de gênero e sexualidade.

Metodologia: (1) Cadastro do curso na 30ª Semana da Família Rural do IFTM *Campus* Uberlândia de 2019; (2) divulgação e respectiva inscrição de professores da rede pública da cidade de Uberlândia; (3) realização do curso proposto; (4) registro das ações desenvolvidas; (5) emissão de certificado aos participantes do curso, aos bolsistas e aos ministrantes do curso.

Cronograma e carga horária: (1) preparação do curso em junho e julho de 2019 com 12 horas semanais; (2) realização do curso de 4 horas no dia 11 de julho de 2019.

3. Ação: Roda de conversa “Relações de Gênero e Sexualidade” com estudantes do IFTM *Campus* Uberlândia.

Metodologia: (1) Agendamento com os estudantes para o dia 07 de outubro de 2019 para a roda de conversas; (2) inscrição de estudantes; (3) realização do evento; (4) registros; (5) emissão de certificado aos participantes do evento, aos bolsistas e aos ministrantes do curso.

Cronograma e carga horária: (1) preparação do evento em setembro de 2019 com 12 horas semanais; (2) realização do evento de 2 horas no dia 07 de outubro de 2019.

4. Registo e divulgação das ações em direitos humanos sobre temáticas de relações de gênero e sexualidade realizadas.

Metodologia: (1) inscrição de resumo expandido no IV Congresso Internacional de Direitos Humanos (IV CONIDIH) por bolsistas e coordenadores do GT e respectiva apresentação de pôster dos resultados parciais por bolsista; (2) submissão de capítulo científico em *e-book* institucional do IFTM por bolsistas e coordenadores do GT sobre resultados finais das ações realizadas.

Cronograma: (1) resumo expandido em setembro de 2019; (2) *e-book* em novembro de 2019 com carga horária de 12 horas semanais.

DESENVOLVIMENTO

Tendo em vista a justificativa teórica sobre relações de gênero e sexualidade detalhadas na introdução deste resumo expandido, os coordenadores do GT capacitaram bolsistas para atuarem, em conjunto, em promover ações em direitos humanos e respectivos registros e publicações. Tais ações foram desenvolvidas em dois momentos diferentes, sendo a primeira delas durante o evento da 30ª Semana da Família Rural do IFTM *Campus* Uberlândia de 2019, com o curso “Relações de Gênero e Sexualidade” direcionada à profissionais da educação, e o segundo momento com uma Roda de Conversas com os estudantes da Instituição.

No primeiro evento, que aconteceu no dia 11 de julho de 2019, participaram do curso 05 profissionais de escolas municipais, 05 profissionais de escola federal e 04 estudantes bolsistas do IFTM, todos do município de Uberlândia. O curso teve duração de 04 horas e teve como objetivo promover a reflexão e expor informações sobre assuntos que envolvem as relações de gênero e sexualidade.

Em um primeiro momento foi realizada uma dinâmica reflexiva que visou destacar mulheres que tiveram grande importância na história da humanidade nas áreas científicas, políticas e esportivas e promover a reflexão sobre a invisibilidade cultural de tais mulheres, incentivando os profissionais da educação participantes do curso a planejarem suas atividades considerando, também, as mulheres e seus destaques na história das diversas áreas do

conhecimento. Na sequência foi apresentado conceitos importantes sobre identidade de gênero e orientação sexual, no intuito de ampliar a discussão sobre a diversidade que permeia tais assuntos, seguido de debate e troca de experiências sobre tais conceitos. Por fim, foram apresentadas pesquisas recentes que retratam a violência de determinados grupos de pessoas em decorrência de gêneros, identidades de gênero e orientações sexuais, dando importância e justificando os objetivos do curso, sensibilizando e mobilizando os profissionais participantes para tais questões, seguido de um debate sobre as pesquisas apresentadas. Por fim, foi feita uma relação sobre os assuntos até então apresentados e discutidos com os direitos humanos.

O segundo momento, que se refere a roda de conversas agendada para o dia 07 de outubro de 2019, envolverá estudantes do IFTM *Campus* Uberlândia, que serão convidados para o evento. Planeja-se realizar uma exposição sobre os principais conceitos acerca das relações de gênero e sexualidade, seguido da exposição de pesquisas recentes sobre violência dos grupos relacionados para, por fim, realizar uma discussão sobre os assuntos tratados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias de análise das ações propostas pelo GT responsável pelas temáticas de relações de gênero e sexualidade e respectivos resultados parciais são:

1. Categoria: Capacitação de estudantes bolsistas.

Resultados parciais: capacitação e sensibilização de estudantes bolsistas sobre temáticas abordadas, permitindo tanto sua formação quanto tornarem-se multiplicadores das ações propostas.

2. Categoria: Desenvolvimento de ações: 1 (curso para profissionais da educação) e 2 (roda de conversa para estudantes).

Resultados parciais: sensibilização e maior engajamento possibilitados aos profissionais que atuam na área educação e dos estudantes da Instituição sobre as questões acerca das relações de gênero e sexualidade, promovidos por meio das dinâmicas reflexivas, da exposição de informações conceituais e resultados de estudos e pesquisas e de discussões e troca de experiências sobre o assunto.

3. Categoria: Submissão das ações em evento científico e *e-book* institucional.

Resultados parciais: Compartilhamento das informações à comunidade científica e acadêmica por meio de resumo expandido e, posteriormente, da apresentação de poster no IV Congresso Internacional de Direitos Humanos, por intermédio das coordenadoras do GT e bolsistas do projeto, bem como de submissão dos resultados finais das ações desenvolvidas em *e-book* institucional, permitindo que as ações realizadas sejam divulgadas nas diversas esferas científicas e possam servir tanto de registro das memórias quanto de inspiração para outras ações no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os referenciais teóricos explanados na introdução acerca de conceitos sobre relações de gênero e sexualidade, bem como estudos e pesquisas que elucidam as múltiplas violências que grupos de gênero e sexualidade têm sofrido, principalmente no Brasil, contrariando princípios e diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como a própria missão das instituições de educação, neste trabalho apresentamos que o planejamento e o desenvolvimento de ações que busquem promover a reflexão sobre o assunto, explicar informações conceituais, teóricas e resultados de pesquisas, bem como promover discussões, debates e troca de experiências entre profissionais da educação e entre estudantes, tornam-se de fundamental importância para o cumprimento dos princípios sobre Direitos Humanos e, como consequência, contribuem para



evitar a violência entre os povos em detrimento do gênero e da sexualidade, favorecendo a paz entre as pessoas.

Palavras-chave: Relações de gênero; sexualidade; formação profissional e de estudantes; educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília, DF: 2007. 76 p. 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 >. Acesso em 14 set. 2019

_____. Violência LGBTfóbicas no Brasil: **dados da violência**/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília, DF: 2018, 79 p. Disponível em <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/lgbt/violencia-lgbtfobicas-no-brasil-dados-da-violencia>>. Acesso em 14 set. 2019

FBSP; DATAFOLHA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Datafolha: Instituto de Pesquisa. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil**. Brasil, 2017. Disponível em < <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf> >. Acesso em 06 jun. 2018.

IBGE. Agência IBGE. Notícia: **Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o home**. Editoria: Estatísticas Sociais, de 08/06/2018, 2018. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem.html>> Acesso em 08 ago. 2018.

IFTM. Editais PROEXT. **Programa de Apoio a Projetos de Extensão do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. Pró-Reitoria de Extensão Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG: 2018. Disponível em < <http://www.iftm.edu.br/extensao-tecnologica/editais/edital.php?id=43>>. Acesso em 15 set. 2019.

_____. PDI 2019-2023. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. Uberaba, MG: 2019. Disponível em < <http://www.iftm.edu.br/pdi> >. Acesso em 15 set. 2019.

IPEA; FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro, RJ: IPEA e FBSP, 2017. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411 >. Acesso em 06 jul. 2018.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Paris, França: 1948**. 10 dez. 1948. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos> >. Acesso em 14 set. 2019

ONUBR. Nações Unidas do Brasil. ONU. **Taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. Direitos Humanos, 2016. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao> >. Acesso em 06 ago. 2018.

EFETIVIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO EM CONFORMIDADE AOS DIREITOS HUMANOS.

João Victor Maciel de Carvalho¹
José Arthur Basílio Gomes da Silva²
Joselito Santos³

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, ao analisar o Escopo da reafirmação dos Direitos Humanos, é preciso entendê-lo como um Direito Fundamental, intransferível, intransponível e inalienável. Desde a sua reafirmação na Década de 40, os direitos humanos perpassaram períodos inócuos mundiais, enfrentando resistências nacionais em cada continente. Em referência aos países latino-americanos, a primeira barreira enfrentada foi em detrimento à repressão e instabilidade no sistema político de cada país entre as décadas de 60 e 70.

Entretanto, no Brasil, pós-redemocratização, encontra-se dois cenários distintos no que se refere aos direitos humanos: a esfera teórica e garantias constitucionais, e, a esfera da aplicabilidade e eficácia da teoria e das garantias constitucionais. Ou seja, um dos principais desafios desta democracia emergente é trazer, na prática, tudo o que foi garantido na letra da lei.

Em termos de educação, o Brasil não tem conseguido alcançar resultados significativos no que se refere à efetividade de seu sistema básico, dado as dificuldades que perpassam há mais de três décadas, desde a promulgação da Carta Magna de 88. Ainda é possível encontrar um desnivelamento no Ensino Básico Regular, dado a irregularidade de alunos, principalmente de zonas mais desfavorecidas, que dominem a alfabetização, interpretação e cognição.

Como forma de construir soluções e uma base de ensino humanizada, foi estabelecida a lei Nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a prática e promoção da cidadania como um dos objetivos da educação, ao configurar a prática educacional “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Além disso, é válido destacar que no ano de 2003 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como principal objetivo levar ao ambiente da sala de

¹ Graduando do Curso de direito da UniFacisa, joavictormaciel177@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de direito da Unifacisa, cristoarthur@hotmail.com;

³ Professor do Curso de direito da Unifacisa, jslito2012@gmail.com;

aula, a ratificação dos direitos e liberdades fundamentais, o respeito à diversidade, como forma de promoção do desenvolvimento da personalidade e da dignidade humana, e, acima de tudo, ao espaço educacional como fomento ao entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos.

É importante salientar que, a educação em direitos humanos, compreende-se em um sistema de aprendizagem íngreme, ou seja, estabelece metas multidimensionais, que tem como construir a formação do indivíduo embasada na historicidade em relação aos Direitos Humanos e a sua integração no contexto internacional, reafirmação de valores socioculturais, ou seja, inerentes ao ambiente em que o aluno é inserido, capacitação do aluno pautada em uma visão cidadã e participativa, capaz de estimular no indivíduo um desenvolvimento nos segmentos cognitivos, social, ético e político

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Aplica-se o método explicativo e analítico documental, apreciando-se a legislação e a cartilha de educação em direitos humanos, como também a carta universal dos direitos humanos de 1948. Além de, analisar os dados disponibilizados pelo ministério da educação e os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a efetividade de práticas relativas à construção de uma sociedade verdadeiramente pautada no respeito à dignidade da pessoa humana, tendo como parâmetro os valores e diretrizes estabelecidos nos Tratados de Direitos Humanos são bem recentes, se olhados sob o ponto de vista desta mesma busca e aplicabilidade em países da Europa e da América do Norte.

Há entre os povos da América do Sul, um costume retardatário em seguir parâmetros que busquem, cada vez mais, dar espaço às liberdades em sua diversidade, bem como acesso à categorias por muito tempo consideradas marginalizadas – no sentido de estarem à margem da sociedade que tem acesso à bens e serviços de maneiras mais eficazes.

Assim, conforme os estudos apontados no Caderno Nacional de Direitos Humanos, somente no ano de 1987, ou seja, dois anos antes da promulgação da Constituição cidadã, foi criado na USP – Universidade de São Paulo, o Núcleo de Estudos da Violência – NEV, como meio direcionado, dentro do espectro de educação e ensino, ao estudo e combate à violência, especificamente ligada às minorias, tais como: mulheres, negros, pobres, deficientes, etc..

No entanto, Estados como a Paraíba, são um pouco mais felizes nesse precário caminho, principalmente, pelo fato de ser este o primeiro Estado da Federação a criar uma Comissão de Direitos Humanos, mais precisamente na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Desse modo, o pequeno Estado nordestino, saí na frente nesta perseguição ao encontro de um caminho mais efetivo e contumaz existente entre a educação e os direitos humanos como um todo.

A noção básica em direitos humanos, trazida no CNDH, diz respeito, basicamente à necessidade de se entender que não mais há espaço para um mundo voltado à tentações trágicas como as ocorridas nas primeiras grandes guerras, que afugentaram e destruíram milhões de vidas humanas, as quais foram obrigadas a experimentar o gosto da verdadeira bestialidade que o ser humano é capaz de cometer.

Tudo isso, tendo em vista um desejo meramente egoístico e individualista, principalmente quando se analisa personalidades como as de Hitler, na Alemanha, e Stálin, na antiga União Soviética.

Os direitos humanos, propositalmente estruturado e executado nos países adeptos da ONU – Organização das Nações Unidas, criada logo após o fim da II Guerra Mundial, tiveram como base fundamental um pensamento contrário ao que ensejou as grandes tragédias da contemporaneidade, notadamente quanto ao individualismo. Dessa maneira, postulou-se a ideia de que não há direitos humanos sem o direito da coletividade. O desejo de um único indivíduo não pode se sobrepor ao da maioria das pessoas, já que o que efetivamente se almeja é o bem comum.

É nesse sentido que as missões de paz realizadas pela ONU tem como base fundamental, a pacificação dos conflitos existente entre as nações. E é exatamente esse modelo de sociedade que se deve trabalhar nas escolas de todos os níveis educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar o conceito de direitos humanos no plano educacional não é tarefa das mais fáceis, mas de fundamental importância que não se deixe de entender que esta deve ser prioridade nos planos pedagógicos, dentro da realidade de cada lugar e de cada escola.

O conceito de solidariedade deve perpassar a necessidade de aprendizagem existente entre todos nós, tendo como privilégio, àqueles que estão apenas no início desse processo educacional.

Quanto àqueles que já estão no caminho, não é tarde para que possam aprender a apreender verdades absolutas que há muito demoraram a serem descobertas, mas que agora, felizmente, estamos trilhando um caminho que verdadeiramente possibilitará à humanidade como um todo, vislumbrar um mundo melhor, com mais respeito às diferenças, inclusivo e, mais do que tudo:



precavido contra os males do passado. Talvez esse seja o maior dos ensinamentos que se deva dar em nossas escolas.

Palavras-chave: Sistema Educacional. Dificuldades. Políticas Educacionais.

REFERÊNCIAS

MORAIS, Alexandre. **Curso de Direito Constitucional**. 24 eds., São Paulo: Saraiva, 2014.

PEREIRA, Flávio A. **Os direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o pensamento filosófico de Norberto Bobbio sobre os direitos do homem**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ENSINO PARA DEFICIENTES VISUAIS: APRESENTAÇÃO DE UMA METODOLOGIA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO EM SALA DE AULA REGULAR

Dennis Vilar de Carvalho ¹
Ana Kely Tomaz da Silva ²

INTRODUÇÃO

Historicamente a escola regular se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de alguns grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais. Diferentemente do ensino tradicional em que os alunos precisam se adaptar a escola, a Educação Inclusiva estabelece um novo modelo, na qual a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades dos alunos

Nesse sentido, a inclusão de alunos com necessidades especiais é uma realidade nos dias de hoje e vem cada vez mais sendo estudada para que alunos “portadores” de qualquer deficiência sejam inseridos no ensino regular.

O aluno com deficiência visual necessita ampliar o seu referencial particular de percepção, mediante a vivência em um ambiente rico em estímulos, que mobilize o sistema hepático e o sistema auditivo, enquanto canais privilegiados de captação de informações por parte destes alunos.

A constituição deste ambiente rico em estímulos é possível somente por meio de recursos didáticos de baixo custo, pois, é com a utilização desses recursos que os alunos constroem a representação mental do conhecimento, através do tato e da audição. Assim, a linguagem promovida na interação com o professor e os colegas e a manipulação dos recursos de baixo custo, com o aumento da sensibilidade tátil, possibilitarão o aprimoramento da percepção do aluno, permitindo representações mentais adequadas dos fenômenos físicos a serem estudados. Daí a importância desta pesquisa como contribuição para o processo de inclusão dos alunos em pauta.

Diante do exposto, levantamos o seguinte questionamento de pesquisa: *Como incluir alunos com deficiência visual nas aulas de ensino regular? Que tipo de metodologia poderia*

¹ Graduando do Curso de Matemática do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Licenciado em Física pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e especialista em Atendimento educacional especializado(AEE) pela **Faculdades Integradas de Patos - FIP** dennisvilar@hotmail.com;

² Graduado pelo Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, kelly2011mulhermaravilha@hotmail.com;

ser usada pelos professores? Para tentar responder esses questionamentos, elencamos como objetivo geral: Discutir estratégias metodológicas para o ensino de alunos deficientes visuais e como objetivos específicos: Identificar as dificuldades dos professores para trabalhar com alunos deficientes visuais; Relacionar possíveis estratégias para o ensino de alunos deficientes visuais.

METODOLOGIA

Considerando as características da investigação, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa. Neste particular, concordamos com Minayo (1999), quando afirma que numa abordagem qualitativa nos é permitido trabalhar com o universo dos significados, motivos, crenças e valores, possibilitando uma investigação mais profunda das relações envolvidas no fenômeno. Com enfoque numa abordagem descritiva e analítica, para qual recorreremos a fontes bibliográficas e documentais. Para coleta de dados utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental que incluiu a legislação nacional e local referente educação inclusiva. Esse conjunto de técnicas nos permitiu analisar o objeto de estudo numa perspectiva histórica e dialética, tendo como categorias principais educação inclusiva, deficiência visual, sala regular.

DESENVOLVIMENTO

Para Machado e Strieder (2010) o ensino regular consiste de várias mudanças na atualidade, que venham a atender as necessidades especiais de todos os alunos, ou seja busca a inclusão de todos ao ensino regular.

Diante desse contexto, a política educacional brasileira, representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - (BRASIL, 1996) sob a influência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), traz em seu Art 59 que crianças e jovens com deficiências educacionais devem ser matriculadas preferencialmente em escolas regulares.

A LDB ainda afirma que “§1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. Como ressalta a LDB a educação é para todos independente de suas necessidades especiais.

Rodrigues (2007) ainda mostra que o ensino para deficientes visuais pode se dar em várias formas dentre as citadas encontra-se: Salas de recursos, que é a modalidade de atendimento que é utilizada para triagem do aluno portador de deficiência visual; Ensino

itinerante: é um tipo de atendimento que proporciona uma maior integração por parte do aluno com necessidades educacionais especiais tanto com o meio escolar como com o social; No Núcleo de Apoio Didático e Pedagógico são promovidas capacitações para pais e professores de alunos cegos e apoio aos estudantes com materiais que ajudam na aprendizagem dos alunos, como jogos, material concreto, etc.; Centro de Apoio Pedagógico (CAP): esta modalidade surge da necessidade de atender diversas situações de “portadores de deficiência visual” diante da falta de profissionais capacitados para trabalhar com estes casos.

De acordo com Razuck e Guimarães (2014) com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008, p. 1), em 2008, entende-se que o movimento pela inclusão é “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Contudo esbarramos no certo despreparo de profissional da educação para tratar com portador de necessidades especiais. Então devemos lembrar que no caso de alunos “portadores de cegueira”, esta traz uma limitação importante ao processo de ensino, exigindo que as práticas educativas, junto às pessoas com deficiência visual, sejam pensadas de forma a contemplar suas peculiaridades, por meio das vias alternativas, tais como mostrar conceitos com equipamentos palpáveis ao aluno ou com efeitos sonoros para que os alunos possam interpretar o que é dito pelo professor de sala de aula regular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Azevedo e Santos (2014) fala que é fundamental ressaltar que uma das formas de interação do aluno cego com o mundo é através do tato. O tato é a principal fonte de informação sobre a representa mental de um objeto para aqueles sem estimulação visual. Por proponho atividades experimentais que ajudem alunos com deficiência visual a entenderem conceitos físicos.

A chegada de alunos com deficiência na sala de aula comum desencadeou e ainda desencadeia muitas discussões. Autores como: Duarte (1998, 2000), Nunes (2007), Prieto (2006), Vitaliano (2010) abordam essa discussão centrados em posicionamentos que são favoráveis ao processo de inclusão escolar. Portanto, esses autores enfatizam a importância que deveria ser dispensada primeiramente à formação de professores.

O professor precisa entender como funciona a visão do seu aluno e para tanto precisa de informações da equipe especializada que deverá atuar junto a escola na perspectiva da inclusão.

E, o mais importante, é que os conteúdos sejam tratados de forma que ele possa participar ativamente de todas as atividades e tarefas desenvolvidas pelos demais alunos. Para tanto, Gasparetto (2007) afirma que o professor deve buscar desenvolver, no aluno, atitudes ativas em relação ao processo de aprendizagem, bem como o espírito crítico e reflexivo, considerando as diferenças individuais.

É necessário que os professores que têm trabalhado com a inclusão educacional no sistema regular de ensino conheçam as possibilidades e diferentes necessidades apresentados por um aluno que apresenta baixa visão, para o recebimento de adequada assistência educacional. No entanto, isso não implica que esses educadores tenham de ser especialistas, mas que detenham conhecimento para atuar ao lado desses alunos. Reconhece-se que o professor do ensino regular não recebe em seu currículo de formação, preparo especial para lidar com alunos deficientes visuais. Por essa razão, “sentem-se despreparados e, por isso, necessitam de informação sobre a capacidade visual e necessidades do aluno com baixa visão.” (GASPARETTO, 2007, p. 49)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa verificamos que os deficientes podem ser inseridos na aulas de física através de aulas experimentais, verifica-se em nosso dia a dia que as aulas da disciplina requer muito da nossa visão já que os professores tratam as aulas com exposições no quadro com apresentação de fórmulas e conteúdo exposto, esquecendo que alunos com deficiência visuais não consigam ser inseridos nessas aulas.

Novas metodologias podem ser adotadas pelo professor da sala de aula regular para que alunos com deficiência visuais sejam também inseridos nas aulas. Atividades experimentais é uma forma metodológica que o professor pode explicar os conceitos a alunos “portadores de deficiência visual”.

A sala de recursos é uma oportunidade a parte onde o aluno poderá implementar o seu aprendizado da sala de aula regular, como visto a esta sala tem por objetivo adaptar recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais contribuam na plena participação dos alunos nas atividades, desde que sejam atendidas suas necessidades específicas.

As atividades propostas ajudam nas aulas para todos os alunos em especial para deficientes visuais, pois este não enxergam os efeitos que a natureza nos proporciona, com essas atividades todos os alunos deficientes visuais ou não estão inseridos. O propósito da inclusão é todos terem conhecimento do que acontece ao nosso redor.

Contudo esbarramos no despreparo de professores de sala de aula regular e no desinteresse desses professores que se recusam em se capacitar para atender esses alunos, fato este que está se modificando com o avanço do conceito de inclusão os professores buscam se capacitar para que nenhum aluno seja excluído da aulas.

O desejo de contribuir com um país mais justo, onde as pessoas com deficiência possam ter dignidade para viverem, e que seus direitos, historicamente conquistados, não fiquem apenas no ordenamento jurídico, mas se concretizem, cotidianamente, em todos os espaços sociais, inclusive na sala de aula, mobilizou a realização deste estudo. Sabe-se que a inclusão educacional destas pessoas é um fato e já não há mais retorno. Isto significa que as escolas precisam se preparar cada vez mais para fazer deste espaço educativo, um lugar privilegiado de convivência e aprendizagem na diversidade.

Neste sentido, torna-se necessário a vivência, em sala de aula, de metodologias diferenciadas e a criação e produção de recursos variados e adaptados às diferentes demandas dos alunos.

Palavras-chave: Ensino regular, deficiência visual, aulas experimentais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acessado em: 28/09/2019

BRASIL. Presidência da República. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: dia 20 de fevereiro. 2015.

BRASIL. Decreto n 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571_08.pdf. Acesso em março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria n° 948, de 09 de Outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2012.

CAMARGO, EDER PIRES DE; NARDI, ROBERTO. Dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades de ensino de óptica para alunos com deficiência visual. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 29, n. 1, p. 115-126, (2007).

CAMARGO, E. P.; O Ensino de Física a alunos cegos ou com baixa visão. *Física na Escola*, v.8, n.01 Maio de 2007. Artigo Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol8/Num1/v08n01a08.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

COSTA, JHONATHA JUNIO LOPES; Queiroz, José Rildo de Oliveira; Furtado, Wagner Wilson ensino de física para deficientes visuais: métodos e materiais utilizados na mudança de referencial observacional. 2012

Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Tradução Edilson Alkimim da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

DUARTE, E. Inclusão e acessibilidade: contribuições da educação física adaptada. *Revista da Sobama*. v. 10, n. 1, p. 27-30, dez. 2000

MACHADO, ANA CAROLINA SILVA; STRIEDER, ROSELINE BEATRIZ. Ensino de física para deficientes visuais: uma revisão a partir de trabalhos em eventos. Brasília. 2010

MANTOAN, MARIA TEREZA EGLÉR. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, MARIA TEREZA EGLÉR. PRIETO, ROSÂNGELA GAVIOLI. ARANTES, Valéria AMORIM (org). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, MARIA C. DE SOUZA [et al]. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. – 22ª e.d. Petrópolis-RJ. Vozes, 1994. p. 54-80.

RAZUCK, RENATA CARDOSO DE SÁ RIBEIRO; GUIMARÃES, LORAINÉ BORGES. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. *Revista Educação Especial* | v. 27 | n. 48 | p. 141-154 | jan./abr. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

RODRIGUES, EVERTON KRYSTIAN VIEIRA o ensino de física para deficientes visuais: uma proposta aplicada à mecânica. Fortaleza, 2007

VITALIANO, CÉLIA REGINA. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set/Dez. 2010, v.13, n.3, p. 399-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2012.

OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FUNDAMENTO DA CIDADANIA¹

Andria Vanessa Lina Martins²
Suelídia Maria Calaça³

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma. Qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser reconhecido como portador de direitos. A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, institucionalizou uma série de garantias universais, visando a proteção à dignidade da pessoa humana, através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Nesse contexto de proteção à dignidade da pessoa humana, bem como aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais é que se situa o nosso tema, o direito à educação para pessoas jovens e adultas.

Para tanto, adentramos no universo da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que reúne jovens, adultos e também idosos. Essa modalidade representa uma oportunidade ímpar, pois tal grupo requer um trabalho diferenciado, voltado para sua realidade e vivência, visto que a maioria retorna à sala pela necessidade de transformação e modificação de si e de sua própria realidade.

No entanto, a Constituição Brasileira de 1988 e a LDB conferem ao poder público, através dos sistemas de ensino, o dever de assegurar gratuitamente aos Jovens e Adultos o acesso à escola. Todavia, levantamos o pressuposto de que apenas ofertar a educação não significa assegurar tal direito, é necessário garantir a permanência desses sujeitos assegurando uma educação de qualidade social. Para tanto, é preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, e uma formação docente necessária aos educadores da Educação de Jovens e Adultos.

O presente trabalho vislumbra compreender como a Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental, da escola pública do município de João Pessoa contribui para a efetivação do direito humano e social a uma educação de qualidade, partindo do pressuposto da necessidade de acesso e permanência deste sujeito no processo de escolarização. E tem como objetivos específicos: Discutir a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano e social; Refletir sobre as condições de acesso dos discentes da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental da escola pública do município de João Pessoa; Identificar as condições de

¹ O presente trabalho é parte do projeto de dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, andrialina13@gmail.com;

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora Associada II do Departamento de Metodologia da Educação (DME) na UFPB. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, sueluci88@gmail.com.

permanência do discentes da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental da escola pública do município de João Pessoa no processo de escolarização.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, amparada no método história de vida, apoiada na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados é a entrevista semiestruturada, e questionário. Os dados serão analisados a luz do conjunto de técnicas denominadas de análise de conteúdo.

Diante de tudo, justifica-se esta investigação pela necessidade de um trabalho que contemple a educação de jovens e adultos em direitos humanos, como intervenção que vai contribuir para a inclusão social dos sujeitos da EJA no processo educacional, pautado pelo respeito a sua identidade histórica.

METODOLOGIA

No aspecto metodológico, adotaremos uma pesquisa exploratória e bibliográfica de caráter qualitativo. O caminho metodológico da pesquisa qualitativa para a investigação na área de educação se aplica por compreendermos que um fenômeno social, em nosso caso, a EJA, só se pode ser compreendido por esta via.

Inicialmente, vamos direcionar nossos estudos na perspectiva da pesquisa bibliográfica, buscando fundamentos teóricos sobre a educação de jovens e adultos a e o seu processo de construção junto aos Direitos Humanos. Em seguida faremos a pesquisa documental no que se refere as orientações do MEC e das Secretarias, Estadual e Municipal de Educação, para a Educação de Jovens de Adultos.

Utilizaremos como método de pesquisa, a abordagem história de vida que utiliza o trabalho da memória. Segundo Chuizzotti (2011) “a história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e construtivos de sua experiência vivida”.

A entrevista se configura como importante instrumento do método de história de vida, na qual o pesquisador deve interpretar e analisa-la como fonte. Desta forma, buscaremos a coleta de dados através da entrevista e também de questionário socioeconômico com (08) estudantes dos ciclos finais do ensino fundamental da EJA, na escola municipal de ensino fundamental Lions Tambaú, localizada no bairro Água Fria, em João Pessoa-PB, que externarem o interesse em participar voluntariamente.

Os dados serão gerados após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba CEP/CCS/UFPB⁴, durante o mês de novembro de 2019. Para a análise dos dados coletados, utilizaremos o conjunto de técnicas denominadas de análise de conteúdo. Bardin define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Neste sentido, será utilizada como técnica a análise categorial, que segundo Bardin (1977) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba CEP/CCS/UFPB em 05 de novembro de 2019.

segundo reagrupamentos analógicos”. A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias de acordo com os temas dos textos.

DESENVOLVIMENTO

A educação é hoje importante ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento pessoal e coletivo do ser humano. Ela é um direito fundamental para que os indivíduos possam atuar plenamente como ser humano na sociedade atual. O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pelas Nações Unidas (ONU) em 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Mas a conquista desse direito depende do acesso à educação básica.

Ao refletirmos sobre os direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, logo pensamos na violação do direito à educação que este público já sofreu, ou até mesmo continua sofrendo, tendo em vista os grandes desafios que a modalidade atualmente ainda enfrenta, em termos de políticas públicas, que ainda são insuficientes. Dessa forma, pensar sobre direitos humanos, atualmente, implica refletir sobre sua efetivação nos espaços escolares e da sociedade, uma vez que, “[...] não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos” (EYNG, 2013, p. 31).

A Educação de Jovens e Adultos, conforme art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n. 9.394/1996) é uma modalidade da educação básica “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, ou seja, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2017).

Em relação a nossa Carta Magna de 1988 é perceptível a ênfase aos direitos humanos, como também a obrigação do Estado na garantia à educação gratuita e de qualidade. Ainda de acordo com a Constituição de 1988, no artigo 205º: “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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, p. 123, 2016).

No que dispõem o art. 4º da LDB, é atribuído ao Estado a responsabilidade de viabilizar “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola.” (BRASIL, p. 10, 2017). A LDB também vem reafirmar a obrigatoriedade do ensino, e o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação.

Existem legislações que beneficiam e colocam a EJA como uma importante modalidade para a educação brasileira, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em 10 de maio de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CBE nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer revela uma grande conquista para a modalidade, da qual devemos destacar o documento sobre as funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora ou Permanente, da Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, o papel do Estado e das instituições escolares não se reduz a um cumprimento de oferta obrigatória do ensino. Em todas as modalidades e especificamente na EJA, a escola precisa em sua ação pedagógica, propor ações que visem a propiciar ao seu público o

desenvolvimento dos direitos de aprendizagem, para que os educandos tenham os seus direitos assegurados e uma melhor qualificação para a vida. De acordo com Paiva:

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos (2009, p. 213).

Contudo, é necessário salientar que a inclusão do indivíduo no sistema educacional não se consuma com o acesso, ou seja, o ato da matrícula. É necessário oferecer condições dignas de permanência a todos os educandos. A efetividade da lei normatizada para o direito à educação deve ser reivindicada e não vista como uma mera prestação de favor.

O direito à educação não pode ser limitado às crianças e jovens. Pois “devemos falar também de um direito associado - o **direito à educação permanente**-, em condições de equidade e igualdade para todas e todos” (GADOTTI, 2013, p. 22). Ainda segundo a autor, esse direito deve ser garantido pelo Estado, com prioridade aos grupos sociais mais vulneráveis.

Segundo Agostinho dos Reis Monteiro (1999), e Lima e Silveira (2016), o direito à educação é um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividades, pois é tanto um direito como uma condição para o alcance realização dos outros direitos. Toda pessoa tem direito a uma educação que a prepare para sobreviver de forma digna, e que assim possa melhorar sua condição de vida em sociedade.

O direito à educação é também um direito social indissociável dos outros direitos e uma responsabilidade da sociedade.

O direito a educação é direito social e humano indissociável dos demais direitos. O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os **direitos humanos** são interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos. (GADOTTI, 2013, p. 23)

Portanto, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. Não basta ofertar o acesso à EJA, é necessário garantir a permanência desses sujeitos assegurando uma educação de qualidade social. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, como também formação específica e continuada para os profissionais que atuam na modalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscaremos nesta pesquisa evidenciar as causas e efeitos da negação do direito à educação a essa grande parcela da população brasileira que foi durante muito tempo privada do seu direito humano e social a educação.

Trata-se de uma pesquisa que busca dar voz aos sujeitos da EJA, de forma que estes falem de maneira espontânea sobre o que pensam e de como a modalidade é ofertada. Iniciaremos pela coleta de informações, que acontecerá no mês de novembro, depois desafiaremos as descobertas, com estratégias de campo.

Estima-se que os resultados obtidos nos leve a identificar as condições de acesso e permanência dos sujeitos da EJA na escola municipal de ensino fundamental Lions Tambaú, em João Pessoa-PB. E a partir dos resultados, espera-se contribuir para a inclusão social dos sujeitos no processo educacional, pautado pelo respeito a sua identidade histórica, e direito a uma educação de qualidade, como também, que a escola promova mudanças no sentido de

melhor atender as necessidades dos estudantes da EJA, que possuem especificidades próprias que devem ser consideradas, se assim entender que é algo necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa pretendemos trazer visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos, através de um trabalho que contemple a EJA em direitos humanos, e para contribuir com a inclusão social desses alunos no processo educacional. Pretendemos fomentar a produção acadêmica sobre o direito a educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, não só para o alcance da qualidade da educação, mas sobretudo reafirmar, não somente a obrigatoriedade do ensino. Todavia, também, provocar a reflexão sobre a escolarização de um público ainda excluído dos bancos escolares, considerando o acesso, permanência, qualidade, suas especificidades, condições de vida e trabalho, atendendo dessa forma a realização de um direito humano e social fundamental.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Direitos Humanos, Direito à Educação.

REFERÊNCIAS

BARDIIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas [2017]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 05 nov 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez, 2º ed. 1991. Disponível em: file:///C:/Users/lu/Downloads/Pesquisa%20em%20Cie%CC%82ncias%20Humanas%20e%20Sociais%20(Anto%CC%82nio%20Chizzotti).pdf Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

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: 20 mai. 2019.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.).



Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 29-58.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como direito humano.* EJA em debate. Florianópolis, ano. 2, n. 2, p. 12-29, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

LIMA, Fernando S. de L.; SILVEIRA, Rosa, M. G. Educação em/para os direitos humanos: justificando os porquês. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando C. B. (Org.). *Educação em direitos humanos: construindo políticas públicas.* Curitiba: CRV, 2016. p. 45-57.

MONTEIRO, A. dos R. O direito à educação. Lisboa: Livros Horizontes, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação.* Salvador: EDUFBA, 2000.

PAIVA, Jane. *Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos.* Rio de Janeiro: FAPERG, 2009