



**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS
VOLUME 3**

**V CONGRESSO
INTERNACIONAL DE DIREITOS
HUMANOS DE COIMBRA
uma visão transdisciplinar**

www.cidhcoimbra.com

Série Simpósios do V CIDHCoimbra 2020
ISBN 978-65-89537-03-8

V CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

ORGANIZAÇÃO:



<http://www.inppdh.com.br>



<http://igc.fd.uc.pt/>

**VITAL MOREIRA
JÓNATAS MACHADO
CARLA DE MARCELINO GOMES
CATARINA GOMES
CÉSAR AUGUSTO RIBEIRO NUNES
LEOPOLDO ROCHA SOARES
(Organizadores)**

**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS DO V
CIDHCoimbra 2020
VOLUME 3**

www.cidhcoimbra.com

1ª edição

**Campinas /Jundiaí - SP - Brasil
Editora Brasília / Edições Brasil / Editora Fibra
2021**

© Editora Brasília / Edições Brasil / Editora Fibra - 2021

Supervisão: César Augusto Ribeiro Nunes
Capa e editoração: João J. F. Aguiar
Revisão ortográfica: os autores, respectivamente ao capítulo
Revisão Geral: Comissão Organizadora do V CIDHCoimbra 2020

Conselho Editorial Editora Brasília: César Ap. Nunes, Leopoldo Rocha Soares, Daniel Pacheco Pontes, Paulo Henrique Miotto Donadeli, Elizabete David Novaes, Eduardo Antônio da Silva Figueiredo, Egberto Pereira dos Reis

Conselho Editorial Edições Brasil: João Carlos dos Santos, Dimas Ozanam Calheiros, José Fernando Petrini, Teresa Helena Buscato Martins.

Conselho Editorial Editora Fibra: Dra. Maria Cristiani Gonçalves Silva (INPPDH), Dr. Francisco Evangelista (UNISAL), Ms. Jean Camoleze (CEDEM-Unesp-Casa do Povo), Dr. Jorge Alves de Oliveria (SEE-SP), Dr. Sidnei Ferreira de Vares (UNIFAI), Dr. Thiago Rodrigues (UNIFAI), Ms. Guilherme de Almeida (INPPDH), Dra. Daniela Ferreira (OBVIE-UP-Portugal), Dra. Louise Lima (OBVIE-UP-Portugal), Dr. Emerson Vicente da Cruz (UB/OAC-Barcelona-Espanha).

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9610 de 19/02/1998. Todas as informações contidas nesta obra são de exclusiva responsabilidade dos autores.

As figuras deste livro foram produzidas pelos autores, sendo exclusivamente responsáveis por elas. A imagem da capa foi obtida na Adobe Stock por João J. F. Aguiar.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer meio, sem previa autorização por escrito das editoras. O mesmo se aplica às características gráficas e à editoração eletrônica desta obra. Não é permitido utilizar esta obra para fins comerciais. Quando referenciada, deve o responsável por isto fazer a devida indicação bibliográfica que reconheça, adequadamente, a autoria do texto.

Cumpridas essas regras de autoria e editoração, é possível copiar e distribuir essa obra em qualquer meio ou formato

Alguns nomes de empresas e respectivos produtos e/ou marcas foram citadas apenas para fins didáticos, não havendo qualquer vínculo das mesmas com a obra.

A editora, os organizadores e os autores acreditam que todas as informações apresentadas nesta obra estão corretas. Contudo, não há qualquer tipo de garantia de que o uso das mesmas resultará no esperado pelo leitor. Caso seja(m) necessária(s), as editoras disponibilizarão errata(s) em seus sites.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N9221a Nunes, César Augusto R.

Anais de Artigos Completos do V CIDHCoimbra 2020 - Volume 3 / César Augusto R. Nunes et. al. (orgs.) [et al.] – Campinas / Jundiaí: Editora Brasília / Edições Brasil / Editora Fibra, 2021.

328 p. Série Simpósios do V CIDHCoimbra 2020

Inclui Bibliografia

ISBN: 978-65-89537-03-8 / 978-65-86051-32-2

1. Direitos Humanos I. Título

CDD: 341

Publicado no Brasil / Edição eletrônica

contato@edbrasilica.com.br

contato@edicoesbrasil.com.br / contato@editorafibra.com.br

**V CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS
HUMANOS DE COIMBRA: uma visão transdisciplinar**

13 a 15 de Outubro de 2020 – Coimbra/Portugal

www.cidhcoimbra.com

VOLUME 3 - Composição dos Simpósios:

<p>Simpósio n.º. 14 DIREITOS HUMANOS, CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS ATUAIS Coordenadores: Cesar Aparecido Nunes e Antonio Gomes Ferreira</p>
<p>Simpósio n.º. 15 PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E DIREITOS HUMANOS Coordenadores: José Renato Polli e Daniela Ferreira</p>
<p>Simpósio n.º. 16 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA ERA DE DESMONTE DO ESTADO NO BRASIL Coordenadores: João Virgílio Tagliavini e Plínio Antônio Britto Gentil</p>
<p>Simpósio n.º. 17 DIREITOS HUMANOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Coordenadores: Maria Cristiani Gonçalves Silva e Helena de Assis Mota</p>
<p>Simpósio n.º. 18 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO EM DIREITO Coordenadores: Antonio Isidoro Piacentini e Pedro Vítor Melo Costa</p>
<p>Simpósio n.º. 19 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA: POLÍTICAS, MATERIAIS E PROGRAMAS Coordenadores: Rosana Oliveira Rocha e Clarilza Prado de Sousa</p>

ISBN: 978-65-89537-03-8

COMISSÃO CIENTÍFICA DO V CIDHCOIMBRA 2020:

Membros Titulares:

Prof. Doutor Vital Moreira; Prof. Doutor Jónatas Machado; Mestre Carla de Marcelino Gomes; Mestre Catarina Gomes; Mestre César Augusto Ribeiro Nunes; e Mestre Leopoldo Rocha Soares.

Membros Convidados:

Prof. Doutor César Aparecido Nunes; Prof. Doutor Rafael Mário Iorio Filho; Profa. Dra. Alessandra Benedito; Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin; Prof. Mestre Alexandre Sanches Cunha; Profa. Mestre Orquídea Massarongo-Jona.

SUMÁRIO

Apresentação	9
Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos nas Rotinas da Educação Básica de Leme-SP: um projeto de defesa da democracia e da garantia de direitos....	11
Andrea Maria Begnami Mazzi	
Políticas Públicas de Educação Integral: uma análise do programa escola viva no Estado do Espírito Santo, Brasil.....	22
Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro	
A Questão dos Direitos Humanos Como Educação Para a Justiça e Para a Cidadania nas Ciências do Esporte: um estudo sobre a temática na área da educação física	36
César Adriano Ribeiro Nunes	
A Ética e o Ensino da Ética na Educação Superior no Estado de São Paulo.....	50
Antonio Carlos Valini Vacilotto	
Gestão Democrática da Escola Pública: caminhos para uma práxis pedagógica humanizadora.....	58
Sandro Ivo de Meira	
Documentos Curriculares de Educação Física das Redes Estaduais do Centro-Oeste (2009-2013): estudo comparado.....	72
Christiane Caetano Martins Fernandes	
Tecnologia de Informação e Comunicação a Favor da Democratização da Formação de Professores	82
Rosana Oliveira Rocha e Emerson de Oliveira Rocha	
A Prática do Teletrabalho na Área da Educação e a Efetividade dos Novos Métodos de Ensino-Aprendizagem.....	96
Regina Vera Villas Bôas e Flávia Soares de Sá Neves	
O Essencial Sentido da Educação Como Premissa Para o Desenvolvimento Humano.....	108
Lívia Pallos	
A Concepção de Formação Humana em György Lukács e Sua Relação ao Pensamento de Paulo Freire, o Educador: primeiras aproximações	116
Manoel Francisco do Amaral	
Educação Como Direito Humano Numa Visão Emancipatória/Libertária em Cursos Tecnológicos: o ensino de língua portuguesa em tempo de crise.....	125

Rosana Helena Nunes e Kelly Janaíne do Amaral

O Currículo em Prol da Educação Para a Paz.....138

Maria José Marques Lima e Carlos Manuel Ribeiro da Silva

O Direito à Educação Fundamentado na Concepção de Educação Como Direito Humano: a compreensão de Paulo Freire sobre o direito à educação das crianças e das infâncias151

Lucas Portilho Nicoletti

A Adoção da Educação Humanizadora Como Instrumento da Gestão de Pessoas Face ao Assédio Moral164

Pedro Henrique de Souza

A Reforma do Ensino Médio e a Dualidade Educacional: a negligência do direito à educação173

Bianca Bardi Castilho

A Relação Entre as Políticas Educacionais Brasileiras e a Formação Política182

Sandra Olades Martins Venturelli

Direito à Educação Superior no Brasil Em Tempos de Retrocesso Social.....192

Maria Cláudia Zaratini Maia

A Luta Pelo Direito à Terra e a Prática Reiterada de Homicídios Contra Defensores no Estado de Rondônia: estudo de caso de uma liderança do Município de Cujubim/Rondônia - Brasil203

Vanessa Regina Pereira Ramos

Representações Sociais Sobre Branquitude de Professoras da Rede Municipal de Campinas216

Maria Isabel Donnabella Orrico

O Ensino dos Direitos Humanos na Prática da Liberdade e Igualdade Social: o movimento feminista e a educação transformadora230

Stephanie Malu Marques Cisz

O Quanto Pode um Professor? Olhares e Percepções na Contemporaneidade Para a Formação de Professores.....239

Rozana Gastaldi Cominal

Direito Humano ao Autoconhecimento249

Luciana Lallo Massini

Educação Jurídica em Direitos Humanos e os Impactos Sociais na Solução Adequada de Conflitos263

Leonardo Marques Vieira e Maria Clara Giassetti

Projeto Primeiros Passos: Valorização dos Direitos Humanos na Primeira Infância
.....272

Viviane Soares

Os Desafios da Educação em Direitos Humanos no Século XXI: a contribuição do MUCB no autoconhecimento e desenvolvimento sócio-político de mulheres através das redes sociais.....287

Ludimilla Santana Teixeira e Liliane Alcântara de Abreu

A Experiência do Projeto Amorim Lima: uma trajetória político-institucional de educação em Direitos Humanos, na perspectiva da Pedagogia Freireana.....301

Emanuel da Conceição Pinheiro Junior e Anna Cecília Koebeckede Magalhães Couto Simões

O Museu do Holocausto de Curitiba e a Promoção da Educação em Direitos Humanos310

Luzilete Falavinha Ramos e Denise Weishof

Defeito Todos nós Temos: uma prática de empatia na inclusão escolar.....321

Amanda Macitelli Bastos

APRESENTAÇÃO

Os Anais de Artigos Completos do *V Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra (V CIDHCoimbra 2020)* correspondem à publicação mais destacada deste evento internacional, realizado em sua última edição entre os dias 13 e 15 de outubro de 2020, no auditório da Reitoria da Universidade de Coimbra – UC. Reúnem-se nestes 09 volumes que apresentamos à comunidade acadêmica o total de 339 artigos científicos, todos eles elaborados e apresentados pelos/as participantes inscritos/as no evento e que cumpriram, exitosamente, um rigoroso processo de seleção dos seus respectivos resumos. Todos os volumes desta publicação compreendem os 46 Simpósios sobre Direitos Humanos que se realizaram, pela primeira vez na trajetória do Congresso, de forma remota por intermédio de uma plataforma de videoconferência. A realização dos Simpósios *Online*, por sua vez, se deu em razão das exigências mundiais que se criaram após a declaração de Pandemia de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde - OMS, em especial a necessidade de isolamento social e de adoção de medidas de restrições para deslocamento de pessoas com propósito de evitarmos a disseminação de um vírus letal e massivo.

A atual crise mundial causada pela pandemia de COVID-19 colocou em evidência maior o tema dos Direitos Humanos e, particularmente, a urgência de aprofundarmos o debate e a pesquisa acerca da insuficiente efetivação desses direitos em todo o globo. Tornou mais evidente, ainda, a fragilidade do humano e o insucesso dos atuais modelos produtivos de exploração dos recursos naturais da Terra. Enquanto alguns grupos podem aproveitar de uma certa segurança, alcançada por privilégios que possuem em razão de adquirirem determinados bens ou por acessarem determinadas políticas, outros contingentes de pessoas são submetidos a degradantes condições de vida, sem acesso a recursos mínimos para sua sobrevivência.

A partir da leitura dos diferentes trabalhos agregados a esta publicação, temos clareza de que nos diversos países do globo foram decretadas diferentes quarentenas e, conseqüentemente, alcançados diferentes resultados. Isto se deve ao fato de permanecer vital para os países em questão o desafio de superarem as desigualdades sociais e econômicas que continuam presentes, bem como os remanescentes efeitos históricos de discriminação que atingem grupos e pessoas em razão da sua raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, etc. Pelo ritmo acelerado de destruição da natureza, pela escandalosa concentração de riqueza, pela extrema desigualdade social e pelo desprezo pela condição hu-

mana, a realidade evidenciada pela pandemia de COVID-19 exigiu de toda a comunidade global dispense esforços para evitar uma maior catástrofe humanitária e ambiental.

Diante deste cenário, a realização do V CIDHCoimbra 2020 marcou uma posição consciente e coletiva de entidades, pesquisadores, estudantes e profissionais com atuação no campo dos Direitos Humanos que se comprometem as ações de garantia desses direitos, ainda que em contextos sociais, econômicos, culturais e políticos diferentes. Em outras palavras, os destacados artigos reunidos nesta publicação serão para sempre reconhecidos como um marco importante para a história do Congresso, uma vez que reúnem textos propositivos e críticos acerca do atual momento da pandemia de COVID-19, em especial os seus efeitos para o tema dos Direitos Humanos.

Por fim, nosso registro especial de agradecimento as equipes de trabalho que formam as entidades realizadoras do Congresso de Portugal e do Brasil, respectivamente o *Ius Gentium Conimbrigae* – IGC/ Centro de Direitos Humanos, com sede na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, e Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos – INPPDH, sediado na cidade de Campinas-SP. Além desses colaboradores, a Comissão Organizadora do Congresso exalta o trabalho comprometido e dedicado dos|as pesquisadores|as que atuaram como Coordenadores dos inúmeros Simpósios oferecidos neste ano de 2020 e que, para nossa realização, formaram a maior edição do Congresso, mesmo com todos os desafios impostos pela pandemia global. Da mesma forma, os nossos agradecimentos a todos|as os|as participantes que prestigiaram e que contribuíram com sua atuação para que o Congresso alcançasse ainda mais destaque internacional. Esperamos que essa publicação possa servir de fonte e inspiração para novas e qualificadas pesquisas sobre Direitos Humanos.

Comissão Organizadora
V Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra: uma
visão transdisciplinar

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE LEME-SP: UM PROJETO DE DEFESA DA DEMOCRACIA E DA GARANTIA DE DIREITOS

Andrea Maria Begnami Mazzi
PAIDEIA/FE/UNICAMP - INPPDH

A inumanidade que se causa a um outro destrói a humanidade em mim.

Immanuel Kant

Resumo:

Na atualidade, a politização dos Direitos Humanos vai além da defesa das garantias de direitos fundamentais e se subverte em um instrumento de política partidária. No Brasil, a deturpação do significado desses direitos é favorecida por condições históricas, antropológicas, sociológicas, políticas e econômicas que convalidaria a ideia de que esses valores universais poderiam representar “privilégios de bandidos”. Tal ambiente favorece a manipulação dos sujeitos desses direitos, tanto pela mídia quanto por políticos inescrupulosos, para que a população se engendre não em um projeto político, mas em um projeto de poder de alguns grupos. Essa deturpação é possível quando a população não se reconhece como titular dos direitos tutelados e sequer consegue identificar que direitos seriam esses. Há que se debater sobre novas estratégias a serem adotadas a fim de minimizar os males que a ignorância endêmica sobre tais temas causa a uma sociedade. Propor um projeto de Educação em Direitos Humanos inserido nas políticas públicas da Educação Básica justifica-se tanto como uma necessidade iminente de defesa da democracia quanto um plano de longo prazo de sensibilização da sociedade a fim de que conquistas no campo dos direitos não retroajam.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Política; Educação; Projeto.

Introdução

Os Direitos Humanos determinam-se historicamente a partir da necessidade de coibir excessos cometidos por governos, sociedades ou outros atores dentro de determinadas circunstâncias geográficas e temporais. Tais excessos tendem a ser comuns no desenvolvimento de nossa civilização, por isso foi necessário, em certos momentos de nossa história, estabelecer limites e garantias que buscassem preservar certos aspectos da condição humana (Direitos Humanos). Neste contexto, muito embora poucas ações tenham sido efetivamente realizadas para a diminuição drástica das desigualdades econômica e sociais, a maior parte do mundo ocidental adotou, contemporaneamente, Constituições nacionais (Direitos Fundamentais) que buscam evitar abusos legais e normatizados por parte de governos e sociedades.

Desde a Idade Média filósofos já escreviam sobre direitos fundamentais vinculados à *natureza* humana (MOYN, 2010), no entanto, a normatização de tais direitos só viria a ocorrer a partir da Revolução de Independência dos Estados Unidos da América (1776) e da Revolução Francesa (1789). Assim, podemos, de modo simplificado, distinguir Direitos Humanos, entendidos como valores éticos (ocidentais) universais, de Direitos Fundamentais positivados nas Constituições Federais das nações para que essas garantias deixem o plano do *dever-ser* ético e concretize-se como um comando e uma obrigação estatal associada ao seu povo. Distinguir Direitos Humanos de Direitos Fundamentais é essencial para compreender que certos valores referentes à dignidade humana são universais e devem ser defendidos por meio de movimentos sociais e não apenas pelos poderes governamentais.

Durante a II Grande Guerra os nazistas iniciaram uma massiva perseguição e aniquilação de homossexuais, negros e judeus. Essas populações foram despojadas não só de sua dignidade, mas também, do direito à vida das maneiras mais aviltantes. Ainda assim, tais ações eram legalmente amparadas pelas Leis de Nuremberg de 15 de setembro de 1935 e expandidas em 26 de novembro de 1935.

Ainda que o exemplo acima pareça extremo e superado, não podemos deixar de registrar que, na atualidade, muitas nações mundo afora enfrentam uma onda da extrema direita que tem como principal discurso a diminuição de direitos e garantias dos cidadãos em prol de uma liberdade que atenderia aos interesses do *stablishment* e de políticas neoliberais em detrimento de conquistas históricas civis, sociais e políticas consolidadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, engendrada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em iniciativa encabeçada por Eleanor Roosevelt (1884 – 1962) após a Segunda Guerra Mundial. A DUDH consolida o entendimento de que certos direitos são inerentes à própria condição humana a partir de sua designação biológica, para que não se dê margem a elucubrações referentes a quem seriam esses titulares de direito. Trata-se de direitos inalienáveis de todo ser vivo da espécie *Homo sapiens*.

Desde então a luta pelos Direitos Humanos tem sido focada na defesa de minorias e das populações historicamente alijadas de sua plena condição humana e igualdade de direitos em um mundo. Daí a importância da distinção entre Direitos Fundamentais e Direitos Humanos, especificamente quando falamos da realidade do Brasil. Enquanto os direitos fundamentais tratam de direitos positivados como cláusulas pétreas na Constituição Federal brasileira na forma de garantias inalienáveis, o segundo constitui-se como valores universais para a preservação da vida e dignidade humanas em todas as suas dimensões de expressão e existência, estando tal concepção sempre aberta à inclusão de novos direitos a partir de uma compreensão omnilateral do ser humano.

A Distorção dos Direitos Humanos no Brasil

O Brasil possui a maior parte da carta de Direitos Humanos contemporâneos positivados em sua Constituição Federal, mas isso não garante sua eficácia, pois são necessárias políticas públicas efetivas para que tais garantias concretizem-se e não existam apenas na letra da lei. Além disso, vários dos ataques aos valores representados em nossa Constituição Federal são diários e preocupantes, especialmente quando decorrem do discurso de parte significativa dos políticos brasileiros.

Em razão de um conjunto de fatores históricos, antropológicos, sociológicos, políticos e econômicos no Brasil, como em outros países de democracia recente e não amadurecida, tendemos a ser complacentes com certos grupos que buscam equiparar Direitos Humanos com “privilégios de bandidos”.

Não bastasse ser um desafio titânico combater a violência estrutural em âmbito global contra as minorias e populações historicamente excluídas do pleno exercício da cidadania, populações essas que têm sua dignidade tolhida em razão de questões étnicas, de gênero, orientação sexual, raça, etc, no Brasil encontramos interesses insidiosos e manipulativos que se fortalecem ao promover o ódio e a ruptura no tecido social:

Na última década, em São Paulo, entre os vários aspectos associados à experiência da violência um chama a atenção por sua importância política e por seu caráter absurdo: o apoio que conseguiu junto à população uma campanha de oposição à defesa de direitos humanos. De reivindicação democrática central no processo da chamada abertura política, defendida por amplos setores da sociedade, os direitos humanos foram transformados, no contexto de discussões sobre a criminalidade, em “privilégios de bandidos” a serem combatidos pelos homens de bem. (CALDEIRA, 1991, p. 162)

A origem dessa interpretação deturpada e comum a muitos brasileiros remonta ao final da década de 1970 e início da década 1980, quando houve uma crescente defesa dos direitos, especialmente dos direitos políticos vincu-

lados a democracia que tinham como desdobramento a participação política, a liberdade de expressão, o combate a tortura, o fim da censura e a prisão política e assim sucessivamente de tal modo que este período culminou com o fim do regime militar no Brasil. Ainda, foram articuladas a eleição de governadores em 1982 e a campanha das diretas, legitimando a participação popular na política o que era algo absolutamente novo até então no Brasil.

Nesse diapasão, os movimentos sociais legitimados pelas camadas populares e minorias passaram a reivindicar um enorme número de benefícios particularizados como creche, casa própria, iluminação pública, transporte e outros direitos subjetivos sociais que acabaram por ser positivados em um sem número de legislações, sendo a principal delas, no ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988, que incorporou como Direitos Fundamentais essas demandas populares:

Legitimada a ideia de direitos, foram inúmeras as associações que se fizeram a ela. No entanto, a maneira pela qual a adjetivação se dava e se legitimava parece ter sido sempre a mesma: através de processos de organização popular. Ou seja, a qualificação e legitimação de direitos específicos foi sempre um processo de mobilização política. (CALDEIRA, 1991, p. 163).

No Brasil esse movimento legítimo teve como desdobramento uma confusão entre Direitos propriamente ditos e Direitos Humanos que tornaram-se praticamente sinônimos, principalmente a partir do que pregava a Teologia da Libertação, na qual “falar em direitos simplesmente ou em direitos humanos em referência às camadas trabalhadoras tem sido mais ou menos equivalente” (CALDEIRA, 1991, p. 164). No discurso popular, essas duas expressões constituíram-se como “palavras de ordem” nos movimentos sociais que, efetivamente, expandiram e conquistaram direitos sociais, que foram positivados.

Assim, habitação, saúde e educação estão cristalizadas no imaginário e cotidiano das pessoas como sendo seus direitos mais caros, no entanto, entre 1983 e 1985 no estado de São Paulo, houve uma tentativa de reestruturar a polícia e humanizar os presídios onde, sob condições desumanas, os prisioneiros se amontoavam sem qualquer dignidade ou possibilidade de reintegração social por meio de políticas públicas. Atuaram no projeto que visava garantir os Direitos Humanos dos presos a Igreja Católica (principalmente pela ação de Dom Paulo Evaristo Arns, de centros e comissões de defesa de direitos humanos, de partidos de centro-esquerda e esquerda e de representantes do governo Franco Montoro (especialmente por meio do Secretário de Justiça José Carlos Dias). No outro extremo estavam representantes da polícia, políticos de direita como o cel. Erasmo Dias e boa parte da mídia, como veremos de modo mais aprofundado adiante.

O plano daqueles que eram a favor da humanização prisional por meio da defesa dos Direitos Humanos assemelhava-se ao modelo já realizado com

outros segmentos de maneira frutífera quando da oposição ao regime militar e da defesa dos direitos de prisioneiros políticos. No entanto, esse movimento não só não deu qualquer resultado como criou um efeito colateral de repúdio, por parte da população, aos Direitos Humanos e de uma dissociação desses direitos dos direitos sociais. Nesse cenário, direitos sociais constituíram-se como “próprios de gente de bem”, enquanto os Direitos Humanos ficaram diretamente ligados a direitos civis da população carcerária – cujo principal titular no Brasil é o negro e o pobre, quando não o indivíduo nessas duas interseções. Esta também é a percepção de Máira Cardoso Zapater em entrevista concedida para a BBC “Existe a ideia de que pessoas negras, periféricas, de classe econômica mais baixa estariam automaticamente associadas ao crime. Então garantir direitos humanos a essas pessoas significa garantir direitos humanos a bandido” (ZAPATER apud GRAGNANI, 2018).

A corrupção na percepção social quanto aos direitos humanos, bem como a falha das estratégias até então bem sucedidas da militância contra a perseguição política e contra a ditadura, se deram a partir de três fatores principais:

O primeiro deles trata-se do racismo estrutural presente desde sempre na cultura brasileira, pois os presos comuns no Brasil são massivamente de raça e origem negra e pobre, enquanto aqueles que eram perseguidos politicamente eram, de modo geral, homens, brancos e das classes média e média-alta (CALDEIRA, 1991). Tal fator, aliado à terminologia “preso comum”, que dá a entender que as pessoas encarceradas realmente cometeram algum tipo de crime grave contra a sociedade, que como sabemos não é uma verdade absoluta, explica a pouca identificação e empatia com a população carcerária:

Como o processo de constituição de uma identidade comum parece ser crucial para a organização e legitimação de movimentos sociais, sem essa constituição de uma comunidade imaginária, e sem a possibilidade de expressão no espaço público, o movimento de defesa dos direitos humanos para prisioneiros comuns teve que ser feito de modo distinto do dos outros movimentos. Foi preciso que outros grupos com legitimidade social (religiosos e juristas por exemplo, sempre de classe média e alta) emprestassem o seu prestígio e reivindicassem pelos prisioneiros. Esses mesmos grupos tinham reivindicado com sucesso direitos humanos aos prisioneiros políticos — mas nesse caso o crime era questionável, e os prisioneiros eram membros das camadas médias e altas. O resultado foi que ao invés de os reivindicantes estenderem seu prestígio aos prisioneiros, acabaram eles mesmos sendo desprestigiados ao terem estendida contra si a valoração negativa dos criminosos. (CALDEIRA, 1991, p. 167)

Somado a isso, o aumento da criminalidade no início da década de 1980 em decorrência da disputa entre quadrilhas contribui para a ideia de que a democracia não seria suficiente para coibir a violência (ADORNO, 2002). A partir disso, grande parte da mídia e dos políticos de extrema direita traba-

lharam para combater os Direitos Humanos, tratando-os como sinônimo de privilégio ou luxo para indivíduos de alta periculosidade e utilizando esse discurso como políticas partidárias (CALDEIRA, 1991), o que fica muito claro na nota emitida pela Associação dos Delegados de Polícia de São Paulo em 4 de outubro de 1985 (um mês antes das eleições):

Os tempos atuais são de intranquilidade para você e de total garantia para os que matam, roubam, estupram. A sua família é destruída e o seu patrimônio, conseguido à custa de muito sacrifício, é tranquilamente subtraído. E por que isto acontece? A resposta você sabe. Acreditando em promessas, escolhemos o governador errado, o partido errado, o PMDB. Quantos crimes ocorreram em seu bairro e quantos criminosos foram por eles responsabilizados? Esta resposta você também sabe. Eles, os bandidos, são protegidos pelos tais “direitos humanos”, coisa que o governo acha que você, cidadão honesto e trabalhador, não merece. (Associação dos Delegados de Polícia de São Paulo apud Caldeira, 1991, p. 169)

A pesquisadora Teresa Pires do Rio Caldeira, autora de um dos mais profundos estudos com o tema “Direitos Humanos ou ‘privilégios de bandidos’”, também cita em seu trabalho a fala de Afanasio Jazadji na Rádio Capital, em 25 de abril de 1984¹:

Tinha que pegar esses presos irrecuperáveis, colocar todos num paredão e queimar com lança-chamas. Ou jogar uma bomba no meio, pum!, acabou o problema. Eles não têm família, eles não têm nada, não têm com que se preocupar, eles só pensam em fazer o mal, e nós vamos nos preocupar com ele? [...] Esses vagabundos, eles nos consomem tudo, milhões e milhões por mês, vamos transformar em hospitais, creches, orfanatos, asilos, dar uma condição digna a quem realmente merece ter essa dignidade. Agora, para esse tipo de gente... gente? Tratar como gente, estamos ofendendo o gênero humano! (apud Caldeira, 1961, p. 170)

Afanasio Jazadji viria a se eleger deputado estadual em São Paulo com 558.138 votos no ano de 1986. Isso reflete tanto a receptividade do que ele defendia por parte significativa da população quanto como tal discurso poderia ser traduzido em votos. Nas eleições presidenciais de 2018 o então candidato Jair Messias Bolsonaro tinha como sua principal plataforma política o ataque direto as minorias e populações historicamente excluídas do pleno exercício da cidadania. Após eleito, Bolsonaro tratou de desarticular como pôde todas as políticas públicas ao seu alcance no campo dos Direitos Humanos. Diante de tal cenário, políticas públicas nos âmbitos estaduais e municipais voltadas para a defesa dos Direitos Humanos tornaram-se fundamentais para a manutenção desses valores e garantias.

1 Mesmo dia em que as eleições diretas para presidente da República foram a votação no Congresso.

Por fim, o terceiro fator que completa a tríade que sustenta a adulteração na percepção coletiva de Direitos Humanos no Brasil a partir da década de 1980 é o tipo de direito envolvido. No Brasil, as manifestações populares organizadas defendiam direitos individuais e sobretudo sociais, garantias essas que emanavam do poder executivo de modo *erga omnes*, enquanto os direitos voltados para a população prisional constituíam-se apenas como civis (individuais) *inter partes* que emanavam do judiciário, Poder que, no imaginário popular, sempre agiu como garantidor de direitos de “ricos” e, portanto, traz ao senso comum a percepção de que direitos civis são privilégios, não direitos, no entanto, há que se deixar claro de que os Direitos Humanos se sustentam em três dimensões básicas, direitos políticos, sociais e civis:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual — liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...]. As instituições mais intimamente ligadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. [...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 63)

Não há, nem nunca houve, uma determinação em que alguns direitos teriam prioridade sobre outros no campo dos Direitos Humanos. Em 1979, Karel Vasak propõe a separação dos direitos humanos por gerações (BOBIO, 2004), inspirados nos ideais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade, Fraternidade). Essa separação pode dar a entender, erroneamente, que uma geração de direitos suprime a anterior. Dessa maneira, preferimos utilizar a terminologia dimensões de direitos humanos por deixar mais claro que não há alternância ou supressão geracional, mas que direitos civis, sociais e políticos coexistem:

Na própria constituição da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948 não há uma organização de direitos que se sobrepõem a outros direitos, pois a DUDH/1948 é epistemologicamente omnilateral. Todos os direitos são igualmente importantes e necessários (PIOVESAN, 2018) e decorrem do pressuposto do ser humano omnilateral. A garantia da dignidade humana decorre da garantia daqueles direitos de forma integral, total. Tal conceito de dignidade é o único compatível com uma sociedade democrática. Evidentemente há um pressuposto fundamental para a realização de todos os direitos, a vida humana. (PRAZERES, 2020, p. 95)

Assim, fica claro que somente a garantia da multiplicidade de direitos em todas as suas dimensões e conjuntamente, possibilitam a consolidação dos valores defendidos na DUDH/1948, não havendo que se falar em prevalência de um direito sobre outro, como se fosse possível uma barganha por parte do estado e das classes dominantes sobre quais concessões fazer ao povo. Quando o próprio direito à vida é posto à prova diuturnamente em um país de desigualdades sociais profundas como o Brasil, pode, de fato, parecer que lutar por direitos civis é um luxo. Não é! Lutar por direitos civis iguala-se em mérito e importância à necessidade de luta por direitos políticos e sociais de modo omnilateral, integral, total!

Por Que Educação em Direitos Humanos?

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...]. (MARX, 2004, p. 108)

Qualquer ação ou discurso que reduza, limite ou diminua de qualquer forma as potências de agir humanas de modo a tornar nossa espécie unilateral fere a dignidade humana e da própria civilização, pois nos aproxima da bestialidade ancestral abandonada há milênios, quando nosso gênero se distinguiu dos outros animais e se constituiu como comunidade voltados para a construção de uma sociedade.

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo (a pulga é logo e sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne onilateral.* (MANACORDA, 1996, p. 361; grifos do autor)

Nesse sentido, os valores sobre os quais erigem os Direitos Humanos se unem aos valores fundantes da Educação omnilateral, integral, total, voltada

para o ser humano omnilateral, integral e total. A percepção de que a união de Direitos Humanos e Educação não é só uma relação simbiótica, mas também necessária em prol da plena cidadania é o entendimento manifestado reiteradamente e publicamente por pesquisadores como César Nunes (UNICAMP), Rogerio Sottili (Instituto Vladimir Herzog) e Máira Cardoso Zapater (FGV). No entanto, há que se consignar de que no cenário nacional existem duas concepções de educação em debate, a das chamadas *habilidades e competências* constituída a partir de uma perspectiva neoliberal que se desenvolve por um viés mercadológico e a da *Educação como Direito* que se alinha à valores universais e que contempla a pluralidade e complexidade humanas a fim de ir além de uma aprendizagem cognitiva, a partir de uma lógica que contemple o desenvolvimento social e emocional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para uma educação omnilateral.

Mesmo na educação infantil as crianças podem ser ensinadas a identificar – e viver – os valores fundamentais dos direitos humanos de respeito, igualdade e justiça. Desde a idade mais precoce, a educação sobre direitos humanos deveria ser inserida através do programa de toda escola – no currículo e em livros, nas políticas, no treinamento da equipe de ensino, nos métodos pedagógicos e no ambiente de aprendizagem em geral. Os efeitos da educação em direitos humanos devem ser contundentes no despertar das pessoas para o valor e o poder de suas próprias existências.

Nos espaços onde a vida corriqueira acontece, especialmente no ambiente escolar, não pode haver hiato para qualquer violação da liberdade e da dignidade humana, de outra forma seria impossível esperar que essa população quando adulta tenha uma perspectiva de direitos sociais, civis e políticos diferentes do que seus pais e avós tem. Assim, devemos nos esforçar no sentido de compartilhar uma formação que possibilite às crianças e jovens que os direitos humanos garantem valores que perpassa suas vidas como indivíduos e como cidadãos. Em um cenário em que o estado democrático de direito não tem como se fazer presente em todo o momento da vida dos sujeitos, possibilitar que todos tenham plena clareza de seus direitos e de seu papel no tecido social significa articular meios para que a Constituição Federal se concretize:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Para isso, as questões primordiais para uma formação em Direitos Humanos no âmbito da escola são: (i) garantir os direitos humanos na prática

cotidiana de todas as crianças; (ii) ensinar as crianças a identificar que essas garantias são direitos humanos; (iii) multiplicar essa dinâmica na dimensão íntima (casa, família, vizinhança e ambientes de estudo) para dimensões expandidas (cidades, estados, países). Pensando nisso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme-SP materializam-se como um documento que embasa políticas públicas pensadas de modo a contemplar, transdisciplinarmente, os dispositivos da Base Nacional Comum Curricular, com todas as suas contradições, e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (A/70/L.1) ao longo de 10 anos. Somadas a estas iniciativas são necessárias formações para os educadores em um processo dinâmico que possa ser escalonado em outras iniciativas junto as famílias, bairros, comunidades e em todo o município.

Conclusões Preliminares

Tais medidas, de modo isolado, não tem a potência de transformação necessária para que os valores universais da DUDH/1948 se concretizem. Como vimos no decorrer deste trabalho, são inúmeras as variáveis que definem o sucesso de um projeto como este, sem contar os desafios que se apresentam em razão da ausência de parâmetros na realidade brasileira que nos possibilite prever contingências como as que houveram quando se buscou humanizar presídios e reestruturar a polícia na década de 1980. O que se percebe é que há um caminho, uma metodologia materializada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme-SP e a esperança de que esse projeto piloto no Brasil, em cooperação com outros sujeitos do poder público e movimentos sociais, possa resultar no advento de uma sociedade com mais justiça social para todos. A Educação sozinha não transforma a sociedade, não muda o mundo, mas é ferramenta fundamental no processo para que quebrems a roda das desigualdades sociais que esmaga sonhos, vidas e direitos.

Referências

ADORNO, S. **Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea**. *Jornal de Psicologia-PSI*, n. Abril/Junho, p. 7-8, 2002. Disponível em <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/crimeeviolencianasociedadebrasileiracontemporanea.pdf> acessado em 16 de novembro de 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDEIRA, T.P.R. **“Direitos humanos ou privilégio de bandidos”?** *Desventuras da democratização brasileira*, Rio de Janeiro, RJ: Novos Estudos, 1991. Disponível em: <https://politicaedireitoshumanos.files.wordpress.com/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf>

acessado em 20 de novembro de 2020.

COIMBRA, C. M. B. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Rio de Janeiro, RJ: Oficina do Autor, 2001.

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

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber** (6a ed). Rio de Janeiro, RJ: Forense. (Originalmente publicado em 1969), 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** (10a ed). São Paulo, SP: Loyola. (Originalmente publicado em 1970), 2004.

GRAGNANI, Juliana. **O que são direitos humanos e por que há quem acredite que seu propósito é a defesa de ‘bandidos’?**. BBC Brasil em Londres em 25 de março de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43465988> Acessado em 20 de novembro de 2020

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

MAIA, A. F. Psicologia, política e direitos humanos: ambiguidades e contradições. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, 2(2), 2014.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, A. R. N. **Grupos excluídos do discurso da mídia: uma análise de discurso crítica**. DELTA, 21(esp), 2005.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004

MOYN, S. **The last utopia: human rights in history**. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2010.

PINHEIRO, P. S. **Os sessenta anos da Declaração Universal: atravessando um mar de contradições**. Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, 9(5), 2008.

PIOVESAN, F. **Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos**. Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, 1(1), 21-47, 2004.

PRAZERES, G. A. Direitos humanos e covid-19: a resignificação humana na era pós-pandêmica. In: SANTOS, I. C. A. N., BONETTI, L. W., SILVA. M. C. G. **Disrupturas - a Resignificação e a Pluralidade dos Direitos Humanos**. Campinas: Ed. Brasília, 2020.

ZENAIDE, M. N. T. (2005). Educação em direitos humanos. In G. Tosi (Org.), **Direitos Humanos: história, teoria e prática** (pp. 339-373). João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2005.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, BRASIL

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

Pós-Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Professora da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim e da Faculdade de Ciências Contábeis de Cachoeiro de Itapemirim

<http://orcid.org/0000-0002-4461-6814>

Resumo:

Com o Plano Nacional de Educação - Lei 13005/14 - o compromisso dos entes federados em cumprir a meta 6 e ampliar gradativamente a Educação em Tempo Integral, motivou o governo do estado do Espírito Santo criar, no ano de 2015, o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Turno Único, denominado Escola Viva, instituído pela Lei Complementar n. 799. Nesse contexto, o presente artigo resulta de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), que teve como objetivo apresentar as potencialidades, fragilidades, desafios e perspectivas para avançar com o Programa. Os dados apresentados resultam da análise documental dos marcos normativos e teóricos do Programa, da pesquisa empírica, realizada com a Coordenadora Estadual do Programa, técnicos responsáveis, gestores escolares e Superintendentes Regionais de Educação dos municípios pioneiros na implantação e execução do Programa. Independente das fragilidades e desafios diagnosticados, a pesquisa aponta os resultados positivos diagnosticados na aprendizagem e vivência dos estudantes nessa nova experiência de ensino.

Palavras-chave: Programa Escola Viva; Avanços e desafios; Perspectivas para avançar.

Introdução

O princípio básico que norteia a concepção de Educação integral é o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas suas dimensões - intelectual, física e sociocultural, conseqüentemente, das competências cognitivas e socioemocionais, para a promoção de uma aprendizagem holística e uma edu-

cação mais igualitária. Essa temática tem estado presente na agenda político-educacional brasileira, com uma trajetória histórica marcada por concepções ideológica e políticas diversas, onde as experiências locais e nacionais ainda buscam se estabelecer enquanto política pública, notadamente porque a implantação de escolas públicas de tempo integral no Brasil traz consigo o desejo de promover melhoria na qualidade da educação, através de uma oferta mais democrática e equitativa do ensino da rede pública.

Visando atender a meta 6 do Plano Estadual de Educação que prevê a ampliação na oferta de educação em tempo integral e as diretrizes do Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2030 (ESPÍRITO SANTO, 2013), o governo estadual implantou, no ano de 2015, o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Turno Único, denominado Escola Viva. Instituído pela Lei Complementar n. 799, apresenta uma proposta de organização escolar de turno único, com uma jornada ampliada de nove horas e trinta minutos diários, com refeições incluídas, trazendo como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado, com metodologias específicas, apresentando aos estudantes possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida, preparando-os para o para o mundo do trabalho (SEDU, 2019).

Fruto de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), formado por um grupo de empresários que vislumbram na educação um caminho viável para o desenvolvimento econômico, o Programa iniciou voltado para atender os alunos do Ensino Médio e estendeu-se para a segunda etapa do Ensino Fundamental. Apresenta metodologia própria, denominado Escola da Escolha, tendo suas ações focadas no projeto de vida dos estudantes, onde são trabalhadas as dimensões pessoal, social e produtiva, problematizando as múltiplas dimensões que integram suas identidades, permitindo que eles possam projetar e refletir sobre seus sonhos e as possibilidades de concretizá-los. Conta com um currículo escolar, que além de conter as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é composto de uma parte diversificada, onde são ofertadas semestralmente disciplinas eletivas, voltadas para área de interesse dos alunos para que possam trabalhar o projeto de vida dos estudantes.

Um dos destaques do programa são os clubes de protagonismo, organizados pelos próprios estudantes de anos diferentes. Nesses clubes, os participantes definem os temas dos encontros, escolhem o presidente do clube e traçam plano de ação. Nesse sentido, a escola é estruturada para ser mais dinâmica e estimular o estudante a fazer escolhas. É importante considerar a participação dos alunos nesse processo, notadamente porque os clubes e agremiações estudantis quando emanados com objetivos comuns, para satisfação dos grupos ou para partilhar com uma sociedade mais ampla, desenvolvem sinergias e sinalizam que as atividades da escola não são apenas aquelas contempladas nos programas oficiais. Associada a uma gestão democrática, essas associações desenvolvem habilidades, valores e comportamentos que

contribuem para uma relação mais paritária de poder, minimizam os conflitos presentes no cotidiano escolar e possibilitam uma convivência mais harmoniosa e de respeito mútuo, notadamente porque a Educação Integral reivindica que a escola promova e vivencie esses valores éticos de responsabilidade, na construção do conhecimento.

O ciclo de vida da Escola da Escolha é composto por três fases. A fase 1, no primeiro ano de implantação, é denominada de “Sobrevivência”, onde é comum os constrangimentos iniciais e inerentes ao processo de implantação do Programa. É a fase das adaptações, marcada pelas incertezas e inseguranças. Nela há uma formação contínua intensa de toda equipe escolar, com momentos de “imersão”, dedicados ao estudo e incorporação do modelo de gestão e da metodologia do Programa.

Na segunda fase, denominada de “Crescimento”, os princípios do Modelo e as metodologias do programa já começam a ser percebidas e compreendidas por toda equipe escolar e, por consequência, as rotinas começam a se consolidar. Nessa fase a equipe escolar continua com a formação e acompanhamento dirigida pelos responsáveis do Programa, buscando o autodesenvolvimento, o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Já a terceira fase, denominada “Sustentabilidade”, a expectativa é que a escola se estabeleça e já esteja em condições de caminhar com autonomia, gerando valor ao sistema, produzindo resultados e servindo de referência administrativa, pedagógica e financeira para outras escolas, notadamente, no que tange à oferta de educação de qualidade, desenvolvimento e promoção de ofertas educativas voltadas tanto para o desenvolvimento das habilidades cognitivas quanto socioemocionais (ICE, 2015). Com essa concepção liberal e mercadológica, espera-se que, vencidas todas as fases, o Programa se consolide.

As três fases do ciclo de vida da escola (Sobrevivência, Crescimento e Sobrevivência), representadas no quadro 1, premissas do programa, contam com o apoio de um grupo de empresários, o Espírito Santo em Ação e do ICE, principalmente na formação continuada e no monitoramento das ações desenvolvidas.

Quadro 1 - Premissas do Modelo da Escola da Escolha

PREMISSAS	OBJETIVOS
Protagonismo: Estudante	Adolescente/jovem autônomo, solidário e competente
Formação continuada: Educadores	Educadores atuantes, incorporando princípios educativos do modelo
Excelência em Gestão: Gestores	Gestão eficaz focada em resultados pactuados
Corresponsabilidade: Comunidade	Comunidade atuante e comprometida com o projeto escolar
Replicabilidade: Poder público	Adoção de práticas para a expansão

Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2015).

Essas premissas norteadoras estão focadas no Projeto de Vida dos Estudantes, centro desse projeto educativo. Espera-se que ao idealizar seus sonhos e metas os estudantes possam refletir sobre sua vida acadêmica e seu futuro profissional. Na década de 1990, o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD - e a publicação do Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), trouxe à tona o debate sobre a necessidade de uma educação plena, que considerasse o ser humano em sua integralidade, de forma que permitisse a todos, de maneira equitativa, desenvolver talentos e potencialidades criativas que possibilitassem assumir sua própria responsabilidade de realizar seu projeto pessoal.

Há tempos que os gestores públicos vêm sendo convocados para a promoção de uma educação que garanta, a todos os cidadãos, os saberes necessários para uma participação plena na vida comum, no desenvolvimento econômico e na qualidade de vida. Nesse sentido, o presente estudo apresenta um diagnóstico do Programa Escola Viva, no Estado do Espírito Santo, registrando suas potencialidades, fragilidades, desafios e perspectivas para avançar com inovações que tragam maior consistência educativa ao às políticas públicas de Educação Integral no Estado do Espírito Santo.

Diante das variações de técnicas de coleta de dados em torno do estudo de caso, coube à pesquisadora fazer opção pelas estratégias que tivessem singularidade com o caso estudado. Além da revisão da literatura, foram utilizadas duas formas de recolha de dados nessa investigação: a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. Sabemos que é necessário observar espaços, ações, práticas e ao mesmo tempo registrar as nossas interpretações sobre esses segmentos, assim, tivemos o cuidado de organizar o texto de forma a manter o enquadramento teórico e o estudo empírico (AMADO; VIEIRA, 2013).

Desta forma, foram entrevistados a Coordenadora Estadual do Programa, os Superintendentes Regionais de Educação, técnicos responsáveis pelo programa e gestores escolares dos municípios de Cariacica, Guaçuí, Muniz Freire, Linhares, São Mateus e Carapina. Esses municípios já passaram por todas as fases do ciclo de vida da escola. Foram explicitados, aos 20 atores entrevistados, os objetivos e os procedimentos de pesquisa, o sigilo das respostas e garantido o anonimato, sendo solicitada autorização prévia, para a gravação das entrevistas, não deixando de mencionar o caráter de aprendizado por parte da investigadora.

Os relatos, as falas dos/as entrevistados/as, contribuíram significativamente na elaboração deste estudo, nomeadamente porque a experiência vivenciada por eles na implantação e execução do programa, com suas conquistas e tropeços, nos fortalecem e nos motivam a refletir sobre o percurso trilhado, a necessidade de uso de novas lentes para perceber o mundo e nos direcionam em busca de alternativas para um novo jeito de trilhar em projetos educativos voltados para a promoção de uma educação integral.

Lentes, Olhares e Percepções

A proposta de uma política pública de Educação Integral, embora esteja pautada em referenciais teóricos e metodológicos consolidados, envolve, muitas vezes, uma versão conceitual influenciada pela concepção que entrevistados têm sobre o tema e na forma pela qual esse discurso se revela na prática. Levando em consideração os equívocos presentes na concepção de Escola Integral e estando diante de uma política que procurou instituir uma Escola de Tempo Integral, através do Programa Escola Viva, importa-nos um olhar mais atento como percebem esses conceitos. Nesse contexto, esperando compreender os aspectos relevantes, diagnosticados com a experiência do Programano Estado do Espírito Santo, iniciamos nossa entrevista com uma questão norteadora: “A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve muitas vezes, uma questão conceitual. Sendo assim, qual a sua concepção de Educação Integral?”, cujas respostas, nessa subcategoria de análise, representadas no Quadro 2, favorecem o estabelecimento de relações e comparações. Os profissionais entrevistados são identificados com número, buscando, dessa forma, garantir o anonimato dos mesmos.

Quadro 2- Percepção de Educação Integral

Atores	Percepções
1.	É uma educação que forma não só para o mundo acadêmicomas também pro mercado de trabalho.
2.	[...] reestruturação do pensar no processo do ensino-aprendizado [...] então não é só um programa de tempo integral, visa uma formação integral do aluno.
3.	[...]formar cidadão de forma que ele possa ser o melhor para sociedade [...] com formação de valores para vida e de competências e habilidades para o século 21.
4.	[...] uma educação que caminha numa proposta para além do cognitivo [...]
5.	A educação integral é mais do que educação de tempo integral [...]. Integral para mim é pra além do cognitivo, é o sócio emocional, pensar no futuro desse menino, é projetar e fazer projeções que façam ele sonhar pra que ele consiga atuar de forma plena.
6.	Trabalhar aluno de maneira integral, nos diversos aspectos, seja emocional, social, no cognitivo e no interpessoal [...]. Não é só formar pra para a faculdade, mas formar para a vida.
7.	É a integralidade, a base nacional comum com a parte diversificada, promoção da cidadania, é foco no projeto de vida do aluno.
8.	Desenvolver o aspecto da convivência do ser, trabalhar o estudante como um todo.
9.	A Educação integral é uma necessidade [...], é ir além do tempo integral.
10.	A educação integral vai muito além da questão da nota, ela vai para além do tempo, mas é uma educação voltada para questão interdimensional, de ver o indivíduo como um todo, individuo pleno, trabalhar para que exista ou para que se construa um indivíduo pleno.
11.	[...] é a concepção do ser humano como um todo.
12.	É o currículo ampliado[...] As horas que o estudante permanece a mais na escolasão diferenciadas, qualificadas.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2019)

Educação Integral e Educação em Tempo Integral são dois conceitos distintos, nomeadamente porque o primeiro está relacionado ao desenvolvimento humano, à formação global e harmoniosa do indivíduo e o segundo, encontra-se associado a mais tempo de aprendizagens e, conseqüentemente, de permanência do estudante na escola.

Podemos perceber, pelos dados obtidos, que a questão conceitual está clara para os atores entrevistados. A concepção de educação integral associada ao desenvolvimento do estudante, envolvendo a parte cognitiva, emocional, contribuindo para a formação do ser como um todo está presente no discurso dos entrevistados e coadunam com as bases teóricas e metodológicas do Programa (ICE, 2015) e com a formação recebida.

As concepções educativas apontam a ideia que organiza o pensamento das pessoas sobre a educação que entendem ser adequada. Esse pensamento pode ser muito elaborado ou meramente reativo. Nesse sentido, reunimos no Quadro 3 as potencialidades reveladas durante as entrevistas, onde podemos identificar se os avanços percebidos, encontram-se associados às suas concepções sobre Educação Integral e sobre o Programa Escola Viva.

Quadro 3- Potencialidades do Programa

Os planos de ação de cada escola.

A potencialidade no fazer do professor. O professor acaba tendo um espaço maior, mais tempo, mais recurso, mais espaço dentro da grade curricular para trabalhar de maneira diversificada, para dar outro tipo de aula, para agregar o saber que ele tem. O professor ele é estimulado, é incentivado a fazer a formação das comunidades de aprendizagem.

Tempo de permanência do estudante na escola com diversas atividades.

O estudante ter voz dentro da escola. Os clubes auxiliam nisso.

O acompanhamento sistemático diário permite a intervenção imediata.

A pedagogia da presença.

Monitoramento das ações, pois permite gerenciar os problemas.

A parte diversificada sustenta a Base Nacional Comum.

Mudança de comportamento dos alunos na escola e em casa.

A família como parceira, como companheira, não como inimiga, a família tem gradativamente participado.

A relação entre gestão da escola e o corpo de todos os profissionais.

O projeto de vida.

Estímulo a condição protagonista do indivíduo, posicionando-se diante de um grupo, expondo seu ponto de vista.

O estudante passa a ser de fato visto dentro da escola como um ser protagonista. É como se a pirâmide da hierarquia se invertesse: estudante participa de todas as decisões da escola, onde ele é visto e o sentimento de pertencimento dele dentro do modelo para mim é algo muito marcante.

Conseguimos trabalhar as competências socioemocionais do estudante e melhorar a aprendizagem

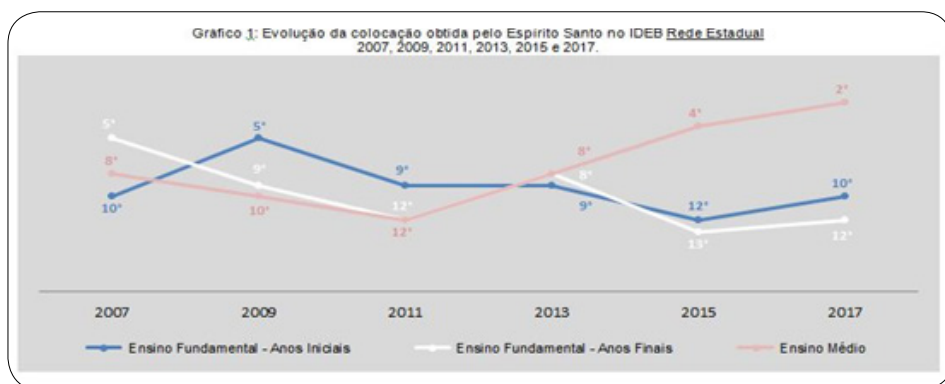
Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2019)

Ao apresentarmos as potencialidades reveladas pelos atores, podemos identificar que os avanços, por eles percebidos, encontram-se associados às suas concepções sobre Educação Integral e sobre o Programa Escola Viva.

A jornada ampliada foi uma das potencialidades registrada, por permitir uma maior intervenção em favor do aluno dentro e fora da sala de sala. Foi possível identificar no relato dos entrevistados que o convívio mais direto e estreito da equipe permitiu uma compreensão maior das vivências dos estudantes, trazendo reflexos no cotidiano escolar. Considerando que o desenvolvimento social da criança está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo (PIAGET, 2007), a afetividade gerada por essa permanência estreitou a convivência diária com professores e demais atores da comunidade escolar, favorecendo a socialização de saberes e a aprendizagem.

Integrada ao contexto sociocultural, essa convivência possibilita a interação individual e coletiva e contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de produzir um conhecimento relevante para si e para o mundo, viabilizando o exercício da cidadania. Em cada uma das escolas, os/as entrevistados/as revelaram que perceberam o desenvolvimento social dos alunos, que houve melhoria na socialização, no relacionamento professor-aluno e que houve registro de mudanças na vida desses estudantes. Isso revela que o ensino, quando envolve uma ação humanizante, contribui para uma ação transformadora, permitindo o exercício da cidadania, notadamente porque se aprende a respeitar as diferenças e viver coletivamente.

Há o reconhecimento, também, da melhoria no aprendizado e no rendimento escolar. Os índices positivos (Gráfico 1), alcançados pelo Estado do Espírito Santo nos resultados do IDEB colocaram o Estado em destaque no cenário nacional conferindo credibilidade ao Programa.



Fonte: INEP, 2019.

A busca pelo aprimoramento e a eficiência de recursos e investimentos, objetivando maximizar o rendimento escolar, a melhoria na qualidade do ensino e a geração de oportunidades educacionais mais equitativas têm direcio-

nado as políticas públicas de educação em nível mundial, em políticas públicas educacionais, caracterizadas por mecanismos de mensuração de resultados no que se refere ao sucesso escolar. É, assim, natural que o Programa também seja apreciado nesta perspectiva.

Buscando compreender melhor essa realidade apresentada pelos entrevistados, fizemos um levantamento das notas alcançadas pelas escolas envolvidas no presente estudo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, nas avaliações de 2015 e 2017, antes e depois do programa.

Tabela 1- Resultados do IDEB 2015 E 2017

ESCOLAS	2015		2017		Município
	Meta	Valor	Meta	Valor	
CEEMTI Afonso Claudio	5.0	4.2	-	5.2	Afonso Claudio
CEEMTI Francisco Coelho Avila Junior	4.4	3.2	4.6	5.5	Cachoeiro de Itapemirim
CEEMTI Presidente Castelo Branco*					Cariacica
CEEMTI Conde de Linhares*					Colatina
CEEMFTI Daniel Comboni	4.3	4.7	4.6	5.4	Ecoporanga
CEEFMTI Monsenhor Miguel de Sanctis				3.5	Guaçuí
CEEFMTI Henrique Coutinho*					Iúna
CEEMTI Bartouvino Costa	4.5	3.9	4.7	4.9	Linhares
CEEFMTI Elpidio Campos de Oliveira					Montanha
CEEMTI Bráulio Franco	6.2	5.7	6.4	5.7	Muniz Freire
CEEMTI Manoel Duarte da Costa					Pedro Canário
CEEFMTI Marita Motta dos Santos (E.F)	5.0	4.2	5.2	5.5	São Mateus
CEEFMTI Marita Motta dos Santos (E.M)				4.7	
CEEMTI Joaquim Beato				4.3	Serra
CEEMTI São Pedro				5.4	Vitória

Fonte: INEP, 2019.

* Escolas sem IDEB ou sem cadastro no Censo da Educação Básica 2017.

Para além dos resultados mensuráveis alcançados, podemos perceber que o grande avanço, revelado pelos entrevistados, é o crescimento pessoal desses estudantes, superando a lógica clássica que rege o sistema de ensino de política de avaliação por resultados, o que nos remete a uma reflexão sobre as avaliações quantitativas das políticas públicas em busca de resultados imediatos, que, por vezes, provocam a descontinuidade dos programas iniciados, limitando o seu avanço e as suas consequências.

Estes resultados possibilitam uma reflexão sobre a necessidade de se repensar o processo de aprendizagem dos estudantes pertencentes e não per-

tencentes ao Programa, através de uma concepção renovada do processo educativo, que potencie as aprendizagens e vivências diárias, que valorize a pluralidade de saberes, contribuindo, assim, não só para a melhoria das aprendizagens formais, como para a promoção do desenvolvimento humano e integral.

Apesar dos avanços registrados, notadamente no que se refere à percepção de que o processo educativo é assunto de corresponsabilidade, que não depende só da escola, embora ela se encontre no centro desse processo, do legado de reflexões e produções científicas, envolvendo essa temática, os desafios enfrentados pelos atores, no desenvolvimento do Programa Escola Viva, também foram visíveis em sua prática. Reunimos no quadro 4 os constrangimentos diagnosticados.

Quadro 5- Fragilidades do Programa

Questão do AEE(Atendimento Educacional Especializado)

- Falta de parâmetro para o atendimento no tempo integral.

Alimentação escolar

- A questão da per capita na alimentação, da quantidade e também da qualidade dessa alimentação.

Mercado de Trabalho

- Os estudantes do ensino fundamental, principalmente dos anos finais e do Ensino Médio, não têm nenhum subsídio financeiro,resultando em transferências e até evasão.

Perfil de professor:

- Desligamento voluntário porque o professor não se adaptou às cobranças do monitoramento.
- Desligamento por não atender à metodologia do Programa.
- Cansaço, por mais que fuja da rotina, é cansativo.

Monitoramento

- Desafio- muita cobrança, burocrático.

Estrutura física

- Educação centrada na escola, com poucas saídas para o território.
- Apesar das reformas nos prédios escolares, ainda há problemas de infraestrutura adequada.

Financiamento

- Custo elevado para manutenção das atividades.
- Dependência de repasse do governo.
- Dificuldade de se manter na terceira fase do programa e na quarta.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2019).

Podemos perceber que o arcabouço normativo e teórico que possibilitou a execução do Programa se deparou com os problemas vivenciados pelo cotidiano escolar e pelas mazelas culturalmente herdadas que ainda se fazem presentes no currículo e nos sistemas de ensino. É um grande desafio sair do plano teórico, romper não só com fragmentação dos conhecimentos, reorga-

nizando e articulando os tempos e espaços escolares, na promoção de atividades significativas que qualifiquem esse tempo de permanência do aluno na escola, mas romper também com a acomodação resultante da continuidade de um sistema consolidado, para assim, construir uma nova concepção de escola.

O cansaço manifestado pelos estudantes em permanecerem na escola o dia todo e dos próprios professores em criarem dinâmicas inovadoras revelam a necessidade de re/significar o processo educativo de forma que ele ultrapasse os limites da sala de aula, para que a escola se torne mais atrativa e dinâmica.

Essas fragilidades somam-se aos desafios elencados pelos profissionais entrevistados e apresentamos no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6- Desafios

Para a gente colocar uma escola de tempo integral a gente não teria que ter uma outra escola de tempo parcial para aqueles que não podem estudar em tempo integral. A gestão precisa estar fortalecida, coerente, equilibrada de modo que fiquemos blindados para aquelas administrar os problemas corriqueiros do cotidiano. Nós temos uma formação para o magistério, as nossas licenciaturas são incipientes. A questão do transporte para o ensino médio: é preciso pensar em alguma política pública que consiga minimizar o impacto socioeconômico no sentido das transferências por conta de estágios e programas de aprendizagem. O grande desafio da metodologia é fazer com que esse menino chegue ao protagonismo autêntico. O professor tem que ter um perfil específico. Há professores que não abraçam a ideia do programa ou se simplesmente não se adaptam à proposta. Criar estratégias para manter estudante motivado e permanecer o dia todo na escola. Talvez um dos grandes desafios seja ouvir os estudantes com aquilo que é a proposta deles. O maior desafio ainda está dentro da questão financeira. Peso sobre a carga emocional de alunos e professores. A escola tem tratado aprendizagem, mas é necessário apoio, em alguns casos, de órgãos como conselho tutelar e atendimento psicossocial. Maior envolvimento da família. Fazer com que o jovem acredite no seu projeto de vida e que ele cultive esse projeto de vida e alcance esse projeto.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2019)

Apesar da concepção do Programa estar teoricamente clara para os entrevistados, foi possível perceber a dificuldade que têm em trabalhar essa concepção no cotidiano escolar, em promover o protagonismo autêntico nos estudantes, em superar ritos consolidados que vêm sendo praticados no processo de ensino/aprendizagem, decorrentes dos métodos tradicionais de ensino.

É possível perceber, na prática, o desejo por mudanças no ensino, presentes num discurso sobre a importância e a necessidade de uma educação integral e emancipadora e em tempo integral. No entanto, o desafio de con-

cretizar esse discurso, seja pela forma como as políticas são implantadas, seja pela carência de formação e experiência necessária para desenvolver projetos e programas, revela o distanciamento que ainda existe entre o discurso e a prática.

Nesse sentido, o desafio de ter profissionais habilitados para trabalhar com a educação integral e com habilidades para trabalhar com metodologias inovadoras revelam que além da formação continuada que envolva e integre esses profissionais, *é preciso, ainda, garantir que a educação integral seja parte estruturante dos processos formativos dos professores, para assim, avançar na consolidação de uma política pública sustentável.*

Os atores entrevistados acreditam no Programa, afirmam que a experiência vivenciada possibilitou a eles um novo olhar sobre a educação integral, que o monitoramento, apesar de representar um desafio, revela-se uma ferramenta eficiente para avançar e que poderia ser usada nas escolas de tempo parcial.

Assim sendo, apresentamos no Quadro7 relatos dos profissionais entrevistados sobre as perspectivas para avançar com o Programa.

Quadro 7- Perspectivas para Avançar

É preciso ouvir quem está na ponta dessa política, se eu sou gestora, eu trabalho com uma equipe gestora, trabalho com uma escola 60, 70 funcionários, 600 alunos, vamos colocar 400, 500 famílias, eu preciso ser ouvida por quem faz a política pública, se eu sou executora dela, eu quem implanto essa política. Passamos pelo ano da sobrevivência, [...] eu posso te provar por A mais B que esse modelo funciona, que dá certo. Então eu acho que assim quem faz a política, precisa ouvir quem está na ponta, e aí sim a gente expandir um diálogo efetivamente.

É preciso qualificar as funções pedagógicas.

Acredito que é preciso flexibilizar um pouco mais, porque o modelo é pensado de uma maneira muito bonita, porém, é um modelo que requer investimento muito alto. Há limitações orçamentárias, então acredito que flexibilizar, oferecer de outras maneiras o ensino integral, não apenas com nove horas diárias, mas com sete talvez, para que se consiga alçar uma proporção maior para e consiga avançar.

Aumentar o número de técnicos para acompanhar essa escola, porque é um modelo que demanda um acompanhamento mais sistemático.

É preciso uma seleção com mais critério ao fechar o contrato dos profissionais para trabalhar com o Programa, para evitar a rotatividade.

Precisamos estar juntos com o Ministério Público, junto com o Conselho Tutelar, com a assistência social e com a saúde, de modo que todo mundo fale a mesma língua e trabalhe junto para alcançar os objetivos propostos.

É preciso ainda, sensibilizar a comunidade para que se conscientize que a escola não é para passar o dia inteiro, não é uma creche de ensino médio, não é só para tirar o menino da rua. A escola sozinha ela não vai conseguir fazer isso, nós precisamos fazer o trabalho intersetorial.

Acho que o programa poderia avançar muito se tivesse um tempo, um tempo diário, mesmo para dizer assim agora vou dar uma parada, hora para a gente fazer outra coisa produtiva. Então, eu vejo às vezes, o estudante depois de quatro horas não produzir mais, o cérebro dele já está cheio de coisas, ele está cansado.

As atividades acontecem todas dentro da escola, é tudo dentro da escola. Você pode fazer visitas, as eletivas conseguem visitar outros ambientes, ir para outros espaços, mesmos as disciplinas da base, mas é algo que tem que ser naquele tempo ali demarcado.

Incluir o projeto de vida dentro dessas escolas, porque através das aulas de projeto de vidas que o estudante começa a conhecer a si mesmo e começa a projetar sua vida para mais além.

Deveria investir mais em campanhas, o governo do estado deveria investir mais em campanhas para divulgar o Programa, dizer que é somente uma questão desse ou daquele governo, é uma estratégia nacional.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2019)

A educação é um campo difícil de ser equacionado fora de discussões conjunturais ou dos contextos dos que se pronunciam sobre as suas questões. É compreensível que os problemas tomem conta da controvérsia, mas há necessidade de voltar a rever, constantemente, a formulação das abordagens sobre eles para não cairmos numa discussão pela discussão.

Considerações

Com uma trajetória histórica marcada por concepções ideológica e políticas diversas, as experiências locais e nacionais de educação ainda buscam se estabelecer enquanto política pública. A descontinuidade dos programas nas sucessões governamentais vem deixando lacunas nos programas sociais implantados. No caso da educação integral, essa descontinuidade acontece, por vezes, na busca por resultados imediatos, sem levar em consideração que um sistema de ensino necessita de tempo de amadurecimento e articulação dos programas indutores para alcançar resultados que expressem quantitativa e qualitativamente os processos construtivos da aprendizagem. Outro fator que tem provocado essa descontinuidade refere-se ao financiamento. Ele tem colocado em risco a manutenção de experiências que já estão sendo aplicadas nas escolas e redes de ensino, notadamente porque as políticas de Educação Integral requerem investimentos financeiros, diante da necessidade de mudanças estruturais que provocam.

Independentemente das críticas que possam fazer-se à implementação do programa, os dados que temos revelam que a metodologia do programa contribuiu para que os estudantes adquirissem habilidades, valores, comportamentos que melhoraram o seu desempenho social, despertando neles sentimentos e atitudes necessárias à construção de uma vivência coletiva e comunitária.

No caso do Programa, os maiores problemas foram registrados no Ensino Médio, visto que o estudante quer e necessita ajudar financeiramente a família e acaba evadindo ou migrando para uma escola de tempo parcial.

Apesar das diferentes experiências de se avançar para o território, a escola continua centralizadora das atividades e dos espaços educativos. Essa centralidade educativa do espaço escolar denota que a concepção de Educação Integral ainda precisa ser apropriada para se avançar numa educação mais harmoniosa e eficiente e sustentar uma política pública mais eficaz e democrática. As escolas estão situadas em diferentes comunidades, marcadas por um contexto rico de vivências e representações individuais e coletivas. Explorar esse território permite que compreendamos a peculiaridade presente em cada um desses espaços.

Nesse sentido, ao se propor uma educação em tempo integral para a oferta de uma educação integral, faz-se necessária a adequação gradativa dos espaços existentes, dentro e fora da escola, explorando e conquistando novos territórios de aprendizagens.

As perspectivas para avançar nessa construção requerem o fortalecimento de parcerias, por meio de uma política intersetorial e de um trabalho em rede, envolvendo as diferentes secretarias e instituições. No caso do Ensino Médio, uma proposta viável seria flexibilizar a duração da jornada ampliada, reduzindo das nove horas atuais para sete, com a possibilidade da associação a um estágio remunerado no turno da manhã e, assim, alcançar uma proporção

maior de adesão dos estudantes. Como é evidente, tudo isso pressupõe uma concepção de educação mais ampla do que a que é normalmente veiculada e demasiada focada na escola. Há que explorar novas fórmulas pedagógicas que assegurem maior oferta de oportunidades educativas. A educação integral deve conceber-se também ao longo da vida, considerando diferentes idades, diferentes escalas e contextos, diversos formatos e técnicas, de modo a corresponder a interesses múltiplos e diversificados, com vistas à atualização da formação das pessoas ou à satisfação da sua curiosidade intelectual e desejo de saber ou fazer, contribuindo para a transformação do mundo em que vivemos. E assim, apesar dos desafios, o que se espera é que os princípios generosos do Programa resultem em alternativas concretas de intervenção para a realidade que ora se apresenta.

Referências

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Gráfica de Coimbra, PT, 2013.

AMADO, J. e VIEIRA, C. C. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013. p. 377-417, 2013.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2013). **Plano de Desenvolvimento. Espírito Santo 2030**. Disponível em: <https://planejamento.es.gov.br/plano-es-2030>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB - Resultados e Metas**. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 20.jun. 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Escola da Escolha. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/br>. Acesso em: 10.jul.2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização. Recife, 2015. Disponível em: www.arcoverde.pe.gov.br/zaap/.../files/.../8-mg-tecnologia-de-gestao-educacional.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SEDU. **Escola de Tempo Integral**. 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escola-viva>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio. 2007.

A QUESTÃO DOS DIREITOS HUMANOS COMO EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA E PARA A CIDADANIA NAS CIÊNCIAS DO ESPORTE: UM ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

César Adriano Ribeiro Nunes

Graduado em Educação Física, Especialista em Gestão Esportiva e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador de Esportes no Colégio Dom Inácio de Educação Básica (Guaxupé/MG) e Professor no Curso de Educação Física do Centro Universitário Padre Anchieta (Jundiaí/SP) e no Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG)

Resumo:

Investigação crítica e qualitativa, na perspectiva própria dos estudos descritivos, com aporte bibliográfico e histórico, relacionando a presença ou ausência de mediações e de conceitos, categorias ou conteúdos de formação em Direitos Humanos na área de das Ciências do Esporte. Destaca as categorias de Educação e de Cidadania na formação dos profissionais de Educação Física, a partir do levantamento dos dispositivos jurídicos e das diretrizes curriculares que regulam o campo e o percurso formativo. Apresenta o estado da arte sobre a formação em Direitos Humanos nas ciências do esporte, debatendo a diversidade e a função política desta prática social na atualidade. Define a especificidade da Educação em Direitos Humanos e busca acentuar a importância deste tema para a formação social e acadêmica dos profissionais e dos protagonistas da atuação desportiva.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Esportes; Educação; Cidadania; Formação.

Introdução

A temática dos Direitos Humanos encontra-se profundamente presente nas sociedades contemporâneas. De 1948 para cá, desde a proclamação dos Direitos Humanos efetivada pela destacada Declaração dos Direitos Humanos, muitos países firmaram pactos e protocolos de promoção e de convencionalidade na efetivação do reconhecimento dos Direitos Humanos. Trata-se de reconhecer que os Direitos Humanos são construções de valores, projeta-

das pela prática social humana, que assumem a identidade de direitos juridicamente definidos, e não se confundem com narrativas idealistas de piedade, de comiseração ou caridade. Direitos Humanos, em primeiro lugar, são Direitos!

O Brasil assumiu a maioria, senão a totalidade, das convenções internacionais dos Direitos Humanos. Temos visto nossos dirigentes firmarem a adesão do Brasil a todos os tratados e frentes internacionais de defesa e de promoção dos Direitos Humanos. Mesmo em períodos de exceção, como a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, o Brasil firmou os acordos para o reconhecimento dos Direitos Humanos. Embora saibamos que, muitas vezes, há uma distância entre o que é legalmente proclamado e o que é efetivamente realizado, a plataforma dos Direitos Humanos encontra-se presente no conjunto das convencionalidades que regem nosso estado de direito.

Na superação da ditadura civil-militar referida o Brasil firmou uma de suas mais destacadas páginas, a produção democrática e a homologação da Constituição da República Federativa de 1988, que passou a ser conhecida como a *Constituição Cidadã*, proclamada em 05 de outubro de 1988. Com esta Constituição abriam-se possibilidades históricas para a reconfiguração de um estado de direito que contemplasse os princípios da igualdade de todos os brasileiros e brasileiras e afirmasse a dignidade da vida humana, além de outros fundamentos. Muitos esforços e diferentes projetos sociais e políticos inspiraram-se nesta notável Constituição.

Nas duas décadas finais do milênio passado (1981-2000) e nas duas primeiras décadas do terceiro milênio (2001-2020) vimos triunfar ou contender um complexo e diverso conjunto de forças políticas, de movimentos sociais e de blocos históricos em marcha na direção de consolidar seus interesses. No campo dos Direitos Humanos vimos erigir um Plano Nacional de Direitos Humanos, publicado inicialmente em 1996 (Decreto nº 1.904 de 13 de maio de 1996), atualizado em 2002 (PNDH II) e promulgado em sua terceira versão em 2009 (PNDH III). Era a primeira grande manifestação das forças sociais brasileiras na direção do reconhecimento dos Direitos Humanos como base de uma nova ordem social, jurídica e política.

Numa segunda etapa desta nossa consideração histórica vimos emergir a necessidade de uma educação em Direitos Humanos. Esta iniciativa acentuava que não bastava firmar uma plataforma de criteriosos e democráticos direitos humanos, era necessário formar as pessoas para o entendimento, a assimilação e a prática efetiva na área dos Direitos Humanos. Foi assim que buscamos fundamentar a nossa investigação, a partir deste contexto histórico e político. Tratava-se de responder às questões: *como poderemos implementar, isto é, efetivar uma cultura de Direitos Humanos no campo de formação da Educação Física? Como poderá o profissional e Educação Física ou o agente desportivo atuar na Educação em Direitos Humanos se não receber, ele próprio, uma formação acadêmica, científica, histórica, política e filosófica sobre este tema? Quais são os conteúdos e as práticas referentes aos Direitos Humanos que existem nos documentos e nos percursos formativos desta área do esporte e da Educação Física?* Estas foram às premissas fundantes de nossa ca-

minhada investigativa.

A pesquisa buscou situar a presença e a identidade da discussão sobre Direitos Humanos no campo pedagógico das Ciências do Esporte e na Educação Física. A metodologia e o recurso às fontes que dispusemos podem ser compreendidas nas configurações epistemológicas próprias da pesquisa de natureza **qualitativa**, de identidade epistemológica **bibliográfica** e **interpretativa**. Buscou-se estudar a organização histórica dos cursos de graduação em questão e acompanhar os projetos político-pedagógicos destes cursos em seu percurso recente, analisando suas diretrizes e suas intencionalidades formativas. Para nosso embasamento matricial buscamos definir o que entendemos por “educação brasileira” pelo criterioso conceito de Nunes (2013):

A educação brasileira é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, de determinações legais, de estruturas institucionais e de contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é tarefa fácil compreender as origens e estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política (NUNES, 2013, p.158).

Neste resgate crítico empreendido, como preocupação derivada, buscamos compreender a incidência de temas vinculados aos Direitos Humanos nas escolhas dos formandos na área de Educação Física, como parte da Educação Superior, sobre os temas de redação de seus projetos de trabalhos de conclusão de cursos. Pudemos coletar estes temas a apresentar uma tipologia crítica de seus fundamentos e de suas implicações para a formação dos profissionais no campo temático que investigamos.

Ressaltamos que, a pesquisa qualitativa, de caráter histórico-crítico, fundamenta-se na concepção de mundo dialético-histórica, isto é, configura-se como uma investigação que assume a premissa de que a realidade é uma produção integrada entre os fenômenos naturais e a ação humana. Não há um dado que esteja pronto e acabado e não há uma passividade ou neutralidade do pesquisador. A pergunta e as fontes de elucidação de um fenômeno são dialéticas e contraditórias, isto é, a relação sujeito e objeto é dialógica e tensionada. Afirma Sanchez Gamboa (2007) sobre a pesquisa histórico-crítica:

[...] na medida em que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais (metamorfose). Para poder compreender essas mudanças necessitamos de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 116)

Esta foi a orientação epistemológica que nos inspirou, integrando a compreensão das contradições para aprofundar e para lograr definir a identidade de nossa ação na sociedade, como profissionais da Educação Física, como pesquisadores e como cidadãos. Como técnica de pesquisa usamos a prática da leitura e o manejo da análise bibliográfica, o levantamento temático dos conteúdos curriculares encontrados e buscamos realizar sua necessária contextualização.

Destacamos, então, ao longo do estudo, os temas e concepções de Direitos Humanos e subtemas correlatos e as bibliografias encontradas e sistematizadas. O esclarecimento sobre os conteúdos que incidem sobre a formação do profissional de Educação Física a respeito do tema dos Direitos Humanos foi a questão que nos inspirou a empreender a pesquisa e a registrar, no presente artigo, as fontes e as aquisições interpretativas que logramos engendrar e sistematizar neste estudo.

Desenvolvimento

A Educação é uma parte da prática social mais geral. Para compreender a Educação é necessário, como recurso metodológico, buscar reconhecer as características da sociedade, o fundamento ou identidade da estrutura social que está por trás das ideias e dos modelos educacionais de todas as sociedades. Assim, para entender a formação em nível superior de agentes e de sujeitos de educação e, dentre estes sujeitos, a especialidade da atuação de professores, tal como se dá na organização da Educação Superior do Brasil, precisamos contextualizar brevemente a Educação e, no seu interior, relacionar a formação de professores com o tema dos Direitos Humanos.

A Educação brasileira tem um itinerário histórico já devidamente assimilado e exposto pelos estudos historiográficos. Desde a chegada dos Jesuítas (1548) até os nossos dias vimos acontecer, cumulativamente, movimentos e ordenamentos educacionais e escolares. Costuma-se definir que no período colonial brasileiro, marcado pela escravização dos negros e negras, dos indígenas de diferentes etnias, não há como falar em “Direitos Humanos” e nem em Educação como Direito, dada a característica da sociedade colonial. No Império brasileiro (1822-1889) ainda mantido sobre a escravização africana, não há possibilidades de reconhecer um “estado de direito” igualitário e liberal. A primeira República (1889-1930) muda o regime político, mas não altera a base econômica e social do Brasil. A proclamação da Educação como um Direito e o reconhecimento da necessidade de formação escolar e educacional para todos é fruto das demandas da sociedade capitalista, iniciada no Brasil por Getúlio Vargas em 1930.

De 1930 para cá reconhecemos a criação de um sistema nacional de Educação, como exigência da sociedade e da economia capitalista, industrial e urbanizante, que se estendeu em diversas fases e etapas de nossa história política. A afirmação da cidadania para todos e, igualmente, o reconheci-

mento dos Direitos Humanos como base axiológica e jurídica, voltada para todos, somente poderia emergir no núcleo de uma sociedade democrática e moderna. Como parte deste cenário reconhecemos que a Educação Física é uma parte da formação em Ensino Superior do Brasil, reconhecida a partir de 1930, e que hoje essas três dimensões se integram numa mesma possibilidade. A premissa que sustentou nossa pesquisa concentrou-se na relação intrínseca que há entre Educação, Educação Física e Direitos Humanos, como nos aponta singularmente o pensamento de Nunes (2013):

Se observarmos os preceitos constitucionais de nossa Carta Magna de 1988 certamente teremos nos familiarizado com a conceituação que reconhece ser o dever do novo currículo da educação e da escola básica do Brasil a tarefa de assumir a perspectiva da educação escolar como *direito social e direito social e direito subjetivo* inalienável. Mas, no conjunto de tantas exigências postas para a realidade social desse terceiro milênio, que ora trilha sua segunda década, o que esperar da educação e da escola, na perspectiva dos novos direitos? Quais seriam suas disposições materiais e institucionais? Quais seriam os sujeitos históricos e sociais que estão a inspirar a organização dessa nova escola? (NUNES, 2013, p.155)

Como já discorremos o tema dos Direitos Humanos alcançou notável identidade nas Ciências Humanas e Sociais, sobretudo a partir da aprovação do Plano Nacional de Direitos Humanos, no ano de 1996, integrando o Brasil aos demais países do mundo que firmaram tratados de convencionalidade para promover, divulgar e defender, a bandeira dos direitos humanos em todos os países do mundo, com destaque para aqueles filiados à Organização das Nações Unidas. Se, por um lado, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 1996, 2006 e 2009) constituía uma importante definição para o Estado e a Sociedade brasileira, assumindo de maneira consciente a defesa destes direitos inalienáveis, proclamados pela democracia e defendido por todos os países que constituíram suas ordenações jurídicas e políticas sobre a liberdade e a dignidade de todas as pessoas, faltava ainda um componente fundamental: a mudança de compreensão das pessoas, a educação moral e cultural para a defesa dos Direitos Humanos. Assim, depois de firmar um tratado jurídico e político, a sociedade e o Estado brasileiro definiram que necessitariam de um segundo grande movimento: a educação em direitos humanos. Deste modo, no ano de 2003, depois de muitos debates e diálogos, de eventos e de reuniões com todos os segmentos da sociedade brasileira, o Congresso brasileiro debateu longamente e acabou por aprovar em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006). Em 2009 o Governo Luís Inácio Lula da Silva aprovou e promulgou o PNDH III. São amplas frentes que se completam, a defesa jurídica e política dos Direitos Humanos, e a Educação em Direitos Humanos. Desse modo, nos baseamos em Piovesan (2010) quando afirma:

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento que vige a lógica da destruição, em que a crueldade abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de reestruturar a lógica do razoável. A barbárie do totalitarismo significou a ruptura do paradigma dos direitos humanos, por meio da negação do valor da pessoa humana como valor fonte de direito. Nesse cenário, o maior direito passa a ser, adotando a terminologia de Hannah Arendt, o direito a ter direitos, ou seja, o direito a ser sujeito de direitos. (PIOVESAN, 2010, p. 122).

Já definimos que, com a promulgação da Constituição Federativa de 1988, buscamos construir o estado de direito e as bases de uma sociedade democrática sobre valores de dignidade, liberdade e justiça social para todos, como ainda nos inspira Piovesan (2010):

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime democrático no Brasil. Introduce também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira. A partir dela, os direitos humanos ganharam relevo extraordinário, situando-se a Carta de 1988 como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre direitos humanos jamais adotado pelo Brasil. (PIOVESAN, 2020, p. 24.)

A questão se explica, mas não se justifica: há entre a adesão do Estado aos protocolos dos Direitos Humanos e a vida real, a cultura das camadas sociais e populares, as forças de segurança, uma distância abissal. A simples assinatura de um tratado não irá magicamente alterar a realidade do país, de tradição cultural e política escravocrata, patriarcal, homofóbica e conservadora. Assim, além de um Plano Nacional de Direitos Humanos, firmado pelo Estado, precisamos de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pois entendemos que a Educação é a prática social que busca transformar as pessoas, as mentes e corações, superando a cultura do preconceito e da violência pela cultura da igualdade, da dignidade de todos e de todas. Sendo assim, a educação em direitos humanos é o instrumento para alterar as marcas de nossa formação histórica e de produzir uma nova sociedade baseada em valores altruístas, de liberdade e de dignidade da vida para todos. Este documento tornou-se nosso referencial:

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras. (BRASIL, 2006, p.10)

Tais questões que nos impulsionaram e motivaram para pesquisar a presente realidade destaca-se a preocupação com a formação do profissional em Educação Física, em suas diferentes modalidades: bacharelado e licenciatura. Tratava-se de buscar acentuar a formação profissional do graduando em Educação Física com todas as características da formação *omnilateral*, isto é, integral, plena e de totalidade, do fenômeno humano e social. Buscamos superar a concepção da Educação Física e de suas identidades epistemológicas e políticas sobre a reduzida dimensão da biologia ou do paradigma do corpo ou da corporeidade. A pesquisa em Educação Física, nas últimas décadas, já suplantou esta visão biologista e higienista, com fundamentadas análises e criteriosas críticas e superações.

Entendemos que a questão dos Direitos Humanos enseja o reconhecimento de uma nova realidade histórica e política no Brasil atual, apesar das contradições que presenciamos. O profissional de Educação Física tem o dever de compreender o mundo que o rodeia e nele inserir-se como sujeito histórico e agente de mudanças, desde a concepção de seu ofício e de seu compromisso social. Buscamos, igualmente, superar a concepção de formação em Educação Física marcada pela idealização do lazer ou do esporte, configurando uma prática relativamente ampliada da identidade biologista, mas ainda assim marcada pela dualidade ontológica fundamental, a Educação Física continuaria a ser uma ciência do movimento, da motricidade humana, do lazer e do esporte, em suas diversas formas sociais e educacionais, mas não lograva superar a clivagem estrutural. Assim, temos acompanhado a compreensão da necessidade de refundar ou de defender a fundamentação das ciências da Educação Física, sobre um referencial de totalidade, de amplitude e de integralidade sobre a condição humana. O ser humano é integralidade, reúne corpo e espírito, razão e emoção, motricidade, biogenicidade, psicologia, subjetividade, afetividade e *omnilateralidade*, entre todos os aspectos de nossa existência singular e social. Esta identidade plena da pessoa humana é o fundamento de todas as ciências e deve ser também o fundamento da pesquisa e da atuação nesse campo que estudamos e buscamos compreender.

Nesta direção, acompanhamos o destaque da eclosão do tema dos Direitos Humanos na sociedade contemporânea, sobretudo a partir do Pós-Guerra, quando a ONU publicou a Declaração dos Direitos do Homem (1948) buscando constituir um novo marco para todos os países filiados, na direção de superar as causas e os movimentos que levaram o século XX a duas guerras mundiais com um lastro de violência e de morte em todos os cantões do planeta. O Brasil é signatário deste Tratado e firmou outros documentos e protocolos jurídicos internacionais em defesa dos Direitos Humanos, integrando inclusive a Constituição Federal de 1988. Com a adesão jurídica o Estado brasileiro passou a ser igualmente subordinado aos instrumentos de promoção e de defesa dos Direitos Humanos, a saber, encontra-se convencionalmente subordinado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos e à própria ONU. Se o Estado brasileiro firmou protocolos de defesa e de

promoção dos Direitos Humanos, como se explica que tenhamos vivido períodos de exceção, tenhamos visto milhares de situações de violências, de relatos de torturas, de degradações, de preconceitos, de desigualdades sociais, de agressão às mulheres, de perseguição às minorias, de abandono de crianças e adolescentes em nossa realidade? Esta indagação acompanhou todo o trabalho que empreendemos e analisamos, finalizando no presente artigo.

A área da Educação Física, na qual atuamos, pode ter aqui uma oportunidade histórica para redefinir sua identidade e para fortalecer os esforços sociais na direção de formar profissionais e agentes educacionais e protagonistas para uma nova atitude e uma nova identidade institucional e política de um profissional integral, que compreende a condição humana, subjetiva e social, como detentora de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento voltado para a igualdade, para o respeito às diferenças e à promoção da igualdade. Este foi o horizonte desta investigação: trazer para a área da Educação Física a sensibilidade e a formação epistemológica e política na área de Direitos Humanos.

As Diretrizes Curriculares da Educação Física: o que dizem as matrizes formativas sobre os Direitos Humanos

Se reconhecermos que a formação superior depende os movimentos democráticos e de base, para definir suas identidades, nos momentos de exceção e nos períodos autoritários de nossa sociedade a formação em Educação Física ou foi negada, ou foi definida em termos reducionistas, destacadamente como exercícios militarizados, como prática de reforço de endogenia, como instrução corporal para a disciplina, como determinação ou conduta para um determinado conceito de saúde ou de esportes.

Com a busca de uma sociedade democrática e participativa, efetivada a partir de 1988, como nossa Constituição Cidadã, buscamos superar as marcas e identidade do passado, de modo que também na área da Educação Física o debate foi intenso para encontrar novas premissas e produzir novas diretrizes curriculares neste campo. Este foi nosso percurso histórico e investigativo.

Buscamos as fontes bibliográficas e curriculares mais destacadas para buscar entender a presença ou ausência dos temas dos Direitos Humanos nos percursos formativos de Educação Física. Como documento básico fomos estudar e analisar as atuais Diretrizes Curriculares de Graduação em Educação Física, promulgadas no transcorrer das duas décadas iniciais deste milênio. A primeira constatação que nos parece lógica é a de reconhecer o intenso debate que se travou no campo da Educação Física no transcorrer destas duas décadas recentes. A profusão de documentos e de correções, parciais e gerais, em conceitos e categorias curriculares demonstra a vitalidade do debate e a conjunção de interesses que se manifesta na definição das diretrizes curriculares em questão.

Tomamos como referência o último documento que rege a formação da

área:

Art. 2º O curso de graduação em Educação Física tem carga horária referencial de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas que tem como objeto de estudo e de aplicação à motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado. Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir: - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. § 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos; § 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura. § 3º A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas. (BRASIL, MEC, Resolução CES/CNE 06/2018, p.02)

Podemos perceber que há uma relativa objetividade na compreensão da dualidade de atuação do profissional a ser formado, mas prevalece uma compreensão da necessidade de um *núcleo comum*, que se estende por alguns referenciais acadêmicos consagrados, a abertura para uma visão de conjunto, a cientificidade, à liberdade de escolha do graduando por uma das áreas Licenciatura ou Bacharelado e, um criterioso apelo de integração. No item V do artigo 6º, ainda tratando da Etapa Comum da formação localizamos um enunciado que, mesmo não citando a questão dos Direitos Humanos, parece propor as mesmas coisas deste conteúdo, a saber:

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros. (BRASIL, CES/CNE 06/2018, p. 03)

Constata-se, por este pressuposto legal, que há uma preocupação com a dimensão social e cidadã do profissional, ainda na Etapa Comum, o que nos remete e ter esperanças de que sejam incorporações da longa e desafiadora trajetória de luta pelos Direitos Humanos. Se conseguimos identificar aqui uma sinalização propositiva para a Educação em Direitos Humanos, vejamos o que prescreve a Resolução para a formação específica para a Licenciatura em Educação Física:

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (...) Art. 12 A etapa específica da Licenciatura em Educação Física deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; Parágrafo único. As atividades de que trata o caput poderão ser desenvolvidas de forma articulada com disciplinas existentes ou serem organizadas como disciplinas ou atividades acadêmicas próprias. (...) d) atividades de comunicação e expressão, visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social; Art. 14 A etapa específica para formação em Licenciatura deverá garantir nos currículos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e à formação na área de políticas públicas e gestão da educação para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos: 5 a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. Art. 16 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão, ainda, incluir as seguintes atividades: a) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos

e de experiências educacionais em instituições educativas; b) pesquisa e estudo da legislação educacional, processos de organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação e currículo; e c) **pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental**, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea. (BRASIL, CES/CNE 06/2018, p. 6, **grifos nossos**.)

O que destacamos aqui é de uma riqueza ímpar, a formação em Educação Física finalmente integra os conteúdos e práticas mais progressistas e avançados para a proposição da formação do graduando, seja na parte comum, quando destaca para as dimensões éticas e sociais, seja na parte específica, notadamente da atuação na Escola, quando acaba por incorporar todas as frentes de avanço e de atuação progressista e humanista da própria Educação, quanto ainda na nomenclatura legal e objetiva dos Direitos Humanos. Não se trata de sugestão, trata-se de normatização regulatória. Os Direitos Humanos são hoje, pela documentação que estudamos e investigamos, conteúdos e práticas obrigatórias da formação em Educação Física.

Considerações Finais

Ao chegar ao final de nossa exposição interpretativa, no presente artigo, buscamos destacar alguns resultados imediatos e outros achados epistemológicos e políticos. Atuamos na área de Educação Física na Escola e desenvolvemos pesquisas no campo das Ciências dos Esportes há algum tempo. Temos hoje a plena convicção de que a questão da Educação em Direitos Humanos apresenta grandiosa possibilidade para o desenvolvimento de reflexões e de formulações no campo do Esporte, com ampla adesão dos (as) alunos (as), sobretudo no campo da formação educacional e escolar. Nosso objetivo principal foi no sentido de lograr compreender o que a área de Educação Física produziu, nesta década e meia (2006-2020), sobre a formação e a Educação em Direitos Humanos.

Pudemos constatar que a plataforma dos Direitos Humanos encontra-se plenamente integrada ao campo da Educação Física e às diretrizes formativas que circunscrevem este campo. Não se trata mais de uma voluntariosa escolha, mas sim de imperativo convencional e pedagógico. Desta forma acabamos por apresentar os marcos legais e as diretrizes pedagógicas atuais dos cursos de Educação Física no Brasil, com destaque para a proximidade reflexiva com o tema dos Direitos Humanos e suas abordagens nas Ciências do Esporte. Buscamos sistematizar quais são as áreas de formação, os campos curriculares e as referências epistemológicas que abrem espaços para uma reflexão de totalidade, que compreenda a defesa da dignidade da vida, da singularidade de cada pessoa, como a base de uma concepção de Direitos Humanos. Levantamos e apresentamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da

Graduação em Educação Física e confrontamos com os projetos de Educação em Direitos Humanos em vigência, com as Diretrizes de Formação Superior na Educação Física, para conferir a presença ou ausência de conteúdos reflexivos e tópicos educacionais vinculados aos Direitos Humanos nas reformas curriculares recentes. Temos a alegria de buscar reconhecer que alcançamos consideravelmente os nossos objetivos, na direção de levantar o que há na Educação Física sobre o tema dos Direitos Humanos, realizando uma pesquisa temática, buscando apontar suas potencialidade e possibilidades pedagógicas e educacionais.

Além de reunir e de buscar avaliar as tendências e os movimentos, de registrar e de sistematizar os documentos que encontramos, de coletar e interpretar os temas e referências que logramos reunir, tomamos consciência da alvissareira assimilação deste debate no campo das Ciências do Esporte e da Formação em Educação Física. A questão dos Direitos Humanos está plenamente integrada e presente na prescrição formal dos documentos curriculares de graduação em Educação Física.

Ao final deste percurso investigativo somos tomados de esperanças e de uma sensação de promissora potencialidade. A Educação em Direitos Humanos no campo das Ciências do Esporte e na área de Formação em Educação Física está plenamente integrada e contemplada. Esperamos que outros estudos e pesquisas avancem na consolidação deste campo temático e na produção de experiências exitosas que iluminem a prática formativa dos graduandos em Educação Física em sua visão de totalidade e de plena integração teoria e prática dos Direitos Humanos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Brasília, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN: Lei nº 9394/96**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Justiça. **Lei 11.340 de 07 de Agosto de 2006**. D.O.U. 07 de Agosto de 2006, Brasília 2006.

_____. Ministério da Justiça. **Lei 12.288 de 20 de Julho de 2010**. D.O.U. 20 de Julho de 2010, Brasília 2010.

_____. Ministério da Justiça. **Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012**. D.O.U. de 29 de Agosto de 2012. Brasília 2012.

_____. BRASIL, MEC, <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>, acesso 10/11/2020)

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

DOUZINAS, Costa. **O Fim dos Direitos Humanos**. Tradução: Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc. vol.24 no.82 Campinas, 2003. Disponível em: www.scielo.br

GAMBOA, Silvio. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Cortez Editora. São Paulo, 1989.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

NUNES, C. A. Educação, Pedagogia e Sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil. In **Leitura, História e Educação**: um diálogo possível. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2006.

NUNES, Cesar A. & ROMÃO, Eliane. **Educação, Docência e Memória**. Campinas: Editora Librum, 2013.

NUNES, Cesar Augusto & GOMES, Catarina. **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Editora Brasília, 2018.

NUNES, Cesar Augusto & POLLI, José Renato. **Educação e Direitos Humanos**: uma perspectiva crítica. Jundiaí: Edições Brasil e Editora Fibra, 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 27 ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Editora Autores Associados. Campinas, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008 b.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação Brasileira**. Editora Vozes, Petrópolis, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Entre a Realidade e a Utopia:** ensaios sobre política, moral e socialismo. Rio de Janeiro: 2001.

A ÉTICA E O ENSINO DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO

Antonio Carlos Valini Vacilotto

Graduado em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Mestre em Administração/Marketing pela Universidade Metodista de Piracicaba; Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Coordenador de cursos de graduação

Resumo:

O artigo investiga a questão da Ética, enquanto ciência da condição e do agir humano, pressupondo seu caráter ontológico social e sua dimensão de ensino, através de uma análise bibliográfica e de uma pesquisa em 20 cursos superiores. O problema partiu do questionamento: o que é ética e quais são os conteúdos ensinados nas disciplinas de Ética? As questões derivadas apontaram para outros questionamentos. O conjunto dos dados analisados aponta para a predominância da concepção de Ética como conduta de disposição profissional. Destaca-se como possível projeção que o problema da relativa superficialidade do ensino da Ética nasce da ausência dos conteúdos filosóficos na formação da educação brasileira. O artigo interpreta as relações entre Ética e Política nas sociedades atuais, acabando por propor uma resignificação entre o Ensino da Ética e a pauta da Educação em Direitos Humanos e considera que os estudos e os percursos formativos sobre Ética possam incorporar os Direitos Humanos e revitalizar os horizontes do agir humano e da formação superior sobre valores de emancipação, e humanização.

Palavras-chave: Ética; Ensino da Ética; Conduta Pessoal; Filosofia; Direitos Humanos.

Sempre entendemos que um artigo é uma parte conclusiva de uma obra inacabada. Não se esgota um tema assim tão exigente. As finalizações que devemos empreender são sinais precários que quase nada guardam de resultados plenamente objetivos e concisos. Na verdade, são considerações parciais, provisórias, pois a realidade social e cultural que nos engendra é dinâmica e sempre aberta para o futuro. Trata-se do esforço de identificar alguns processos comuns e algumas coordenadas ou cenários visíveis, de modo a nos revitalizar algumas convicções ou fortalecer algumas dinâmicas basilares.

O presente artigo parece constatar que a Ética continua presente nos

programas de formação superior do Brasil. Estão igualmente comprovadas suas diversas facetas, dimensões ou abordagens. Na amostragem que logramos investigar, nas 5 universidades paulistas (Unicamp, USP, Unesp, Puccamp e Unimep) e nos seus 20 cursos selecionados, pudemos identificar uma diversidade de concepções, de conteúdos de estudo e de objetivos formativos. Igualmente aparecem as diferenças de formação ou de fundamentação teórica sobre Ética. Trata-se de uma das mais evidentes constatações: o *giro semiológico e epistemológico* sobre o conceito de Ética. Esta mudança central de sentido e de compreensão do que entende por Ética parece ser uma das mais destacadas constatações do presente estudo.

Observamos igualmente que a dimensão pragmática e a concepção da ÉTICA como conduta corporativa tem sido a abordagem hegemônica nos programas e nos protocolos de ensino e de formação superior que avaliamos e acompanhamos. Da engenharia ao Jornalismo, da Medicina às Ciências da Administração, prevalece sempre uma concepção corporativa – a Ética como exercício de um código de conduta pautada por dispositivos profissionais específicos ou especializados – como categoria central do que se entende ou se projeta como sendo o núcleo e finalidade formativa e curricular de Ética.

Nos cursos de Filosofia, especificamente, distingue-se uma abordagem histórica e uma esgrima conceitual, com desenvolvimentos reflexivos históricos e categóricos, bem como é possível vislumbrar a preocupação da dimensão formativa ou educacional. Aliás, esta dimensão prático-social da “educação ética” tem sido muito presente nos cursos e nos programas de Ciências Humanas e Sociais. Estas Ciências, pela sua natureza, parecem fundamentar mais apropriadamente as propostas de ensino de Ética. A original formulação do entendimento do que se entende por “bioética” parece igualmente constituir-se como um campo temático nuclear para tais estudos e para os projetos formativos neste campo. As Ciências Médicas parecem igualmente desenvolver uma relativa aproximação e incipiente sensibilidade para os conceitos e práticas do que se entende por Ética e Bioética.

Os conteúdos disciplinares coletados nas universidades e nos seus processos de formação superior específicos são complexos e diversificados. Prevalece uma espécie de “deontóética”, isto é, um acento no “dever ser”. Trata-se de uma filiação kantiana da concepção de Ética, que parece ainda ser hegemônica nos documentos de planejamento de ensino e nas matrizes inspiradoras dos processos formativos universitários investigados. Há a patente concepção que a Ética é um conjunto de prescrições morais e comportamentais, um suposto cânone de condutas irrepreensíveis que define ou “deveria” definir o perfil profissional e social dos estudantes ou dos diversos agentes sociais. Subentende-se que a exposição das categorias e a tipologia dos conceitos do que venha a ser a ética, a lista de citações de estudiosos, de filósofos e moralistas, a parenética apresentação de exemplos de situações morais de forte apelo maniqueísta seja capaz de formar espíritos e sujeitos éticos.

Não há, por assim dizer, uma acentuada concepção do caráter histórico

e político-social da Ética, na maioria dos documentos curriculares estudados, a Ética aparece ali distante de ser compreendida como convenção nascida das contradições do processo dinâmico das sociedades. Predomina uma concepção idealista da Ética, que por sua vez deriva da concepção igualmente idealista da condição humana e do trabalho cultural e civilizatório dos grupos humanos. Desta concepção idealista deriva o caráter *abistórico* das principais concepções de Ética que encontramos nos programas e nas diretrizes curriculares analisadas. Essa amostragem nos autoriza a reconhecer que igualmente esta compreensão idealista da ação humana e da realidade justifica a aventada compreensão predominante da Ética como código supostamente suprapolítico e consideradamente neutro.

Constata-se, ainda, a raridade de nichos investigativos críticos, além de poucos grupos de pesquisas no campo da pesquisa na área da Ética, constata-se que são ainda mais raros os estudos formais de análise política sobre a Ética e sobre seus desdobramentos. Ao lado dessa lacuna conceitual e institucional vimos erigir um contrastante número de “Comissões de Ética”, o que mereceria um singular estudo, voltado para a possível triagem procedimental de pesquisas com pessoas, com o envolvimento de animais ou outras expressões de seres vivos, configurando condutas, protocolos e campos específicos de estudos. Protocolos formais, documentos e declarações aparecem como supostas mediações para a salvaguarda de sujeitos, para a superação de condutas invasivas, para o manejo sigiloso de dados, para a esperada superação de condutas invasivas e para necessária proteção da privacidade e da liberdade pessoal e coletiva.

A questão da *ensinabilidade da Ética* parece ser outra dimensão a ser amiúde analisada. Se, por um lado, parece haver uma compreensão positiva desta dinâmica – a Ética pode e deve ser ensinada – não se supera esta assertiva com uma proposição educacional, teórica e didática consequente. Aponta-se a necessidade, mas não se apresentam os meios reais. Em muitos recortes prevalece uma concepção inatista de moralidade e uma leitura derivada de inspirações religiosas ou naturalistas de forte acentuação maniqueísta sobre a dialética do agir humano. São condições reconhecidas, semiológicas, epistemológicas e políticas, que nos desafiam a conhecer melhor a gênese de tais considerações e nos impelem a buscar acompanhar pedagogicamente a dinâmica de seus desdobramentos sociais, pessoais, formativos e culturais.

Buscamos identificar, no presente estudo, que a ação histórica nos conduz a integrar a reflexão sobre ÉTICA a uma compreensão dos projetos políticos em disputa na sociedade de classes em que vivemos. Essa parece ser nossa constatação social, política e educacional mais premente. Assim, nos autorizamos a dizer ou constatar que não há somente uma representação monolítica da Ética, pairando acima dos grupos e classes sociais, como querem fazer crer as fontes idealistas e os discursos e práticas prescritivas e parenéticas.

Reconhecemos que há uma *dialética social* que dispõe algumas *chaves polí-*

ticas para o entendimento do agir humano, pessoal e coletivo. Se na sociedade consideramos a existência tensionada de forças sociais conflitivas e de relações políticas contraditórias, que abarcam interesses das classes dominantes, de um lado, e que igualmente, com forças distintas, podem representar as formações morais dos grupos e das classes subalternizadas, teremos que reconhecer a mesma dialética nas propostas de representação da Ética.

Assim fundamentados, na compreensão da clivagem social e política de base, própria da sociedade de classes, não poderemos reconhecer uma única Ética, mas sim éticas distintas, de origens sociais diversas, muitas vezes contraditórias, engendradas nas representações de mundo e de sociedade que cada um destes grupos e dessas classes sociais expressa, que cada classe social defende e que cada projeto moral tem como horizonte de sua visão de mundo. Nesta consideração é que somos autorizados a reconhecer a existência de uma forma de *Ética da dominação*, por um lado, consubstancialmente nas práticas hegemônicas de moralização e controle e, por outro lado, a existência de uma forma de “*ética da emancipação*”, isto é, de um conjunto teórico e prático de projetos e de propostas de superação dos valores e das práticas impositivas e desumanizadoras, constituído por valores morais e por condutas sociais de humanização, de defesa dos Direitos Humanos e propugnação de efetiva justiça social.

Nesta direção entendemos que o campo político (e pedagógico) do ensino da Ética nas universidades, na Educação Básica, nos movimentos sociais deverá ser a efetivação dos *Direitos Humanos* como fundamento categórico de novas diretrizes – institucionais e práticas, curriculares e culturais – nos múltiplos espaços da esfera pública. A forma didática de promover a compreensão da “ciência prática” aristotélica, como mediação para a “felicidade individual e grupal”, a ser completamente realizada na “ciência política”, poderia ser a militante efetivação do que entendemos por Educação e Prática dos Direitos Humanos. No Brasil, desde 2003, vimos constituir-se um cuidadoso Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), completado em 2009 e nos anos sequenciais desta década, voltado para toda a sociedade brasileira e para a diversidade de seus grupos constituintes. Nesta direção recomendamos a proposição atual e futura do ensino de Ética e reconhecemos como a melhor delimitação da concepção epistemológica e política esclarecida de sua sustentação.

Essa foi a trajetória epistemológica e política que empreendemos no presente estudo. Buscamos investigar, de forma compreensiva, o que se compreende por Ética e quais seriam os processos que reconhecem sua potencialidade didática e pedagógica. Da diversidade de concepções à carência de formação dos docentes, da exigibilidade de livros e de materiais didáticos, do formalismo de conteúdos e da predominância de um enfoque corporativo e profissionalizante, foram tantas as contradições encontradas, por assim dizer, no universo referencial da pesquisa que nos movimentou até o presente momento.

Temos clareza que as tendências políticas que fizeram nascer as propostas de conceitos e de modelos de abordagem da ética ainda permanecem vigentes. Não desconhecemos que não há como engendrar uma nova proposta de Ensino de ética sem um novo projeto de sociedade, de poder público e de Estado, de pessoa humana e de sociedade ou civilização. Não há projetos de ensino ou de reconhecimento da ética se não consideramos os projetos em disputa na sociedade atual, internacionalmente compreendida e nas suas peculiaridades no Brasil. Enfim, como proposição de horizontes emancipatórios entendemos que o campo de estudo da Ética como conteúdos especiais deverá ser melhor delineado e explorado nos cursos de ciências humanas em geral. Assim como deverá ser reproduzida a tendência corporativista nas demais abordagens que marcaram nossa pesquisa, nas Ciências Biológicas da área da Saúde. Não há movimentos orgânicos neste universo que nos permitam inferir alguma mudança de percurso. Somente uma profunda inflexão histórica e política, no amago das lutas sociais, poderá alterar essas tendências e estes quadros tipificados que coletamos e analisamos.

Nossa consideração, esperançosa, aponta para a prática social e política – a de que os estudos e os percursos formativos sobre Ética incorporem a dialética dos Direitos Humanos e, neste campo, possam revitalizar os horizontes do agir humano, bem como da formação superior, sobre valores de emancipação, humanização e justiça.

A Educação em Direitos Humanos é de recente formulação no Brasil. Entendemos por Educação em Direitos Humanos a seguinte proposição de superação de estruturas excludentes e desumanizadoras, de modo a constituir uma nova cultura, centrada em valores que sejam altruístas e democráticos, superando as marcas coloniais de exclusão, de violência e de desigualdades, tal como afirma Piovesan (2010):

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que a crueldade abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de reestruturar a lógica do razoável. A barbárie do totalitarismo significou a ruptura do paradigma dos direitos humanos, por meio da negação do valor da pessoa humana como valor fonte de direito. Nesse cenário, o maior direito passa a ser, adotando a terminologia de Hannah Arendt, o direito a ter direitos, ou seja, o direito a ser sujeito de direitos. (PIOVESAN, Flávia, 2010, p. 122)

Nos processos históricos e políticos de luta pela hegemonia de um modelo de desenvolvimentos social, econômico e cultural, presente na conjuntura do Brasil recente podemos reconhecer a retomada do estado de direito constituído a partir da superação da ditadura civil militar (1964-1985) e a composição de uma nova pactuação social e jurídica produzida pela promulgação da Constituição Federal de 1988. As coordenadas jurídicas da Consti-

tuição Cidadã de 1988 consagrariam *a liberdade, a dignidade humana, a igualdade, o trabalho e cultura da diversidade* como fundamentos da prática política e cultural do Brasil. Nestas palavras e nestes direitos estrutura-se a plataforma da defesa dos direitos humanos no Brasil, como a conquista de uma nova ordem social e política que contemple todas as culturas e sujeitos sociais.

Entre as muitas mudanças produzidas por pela marcha de novos sujeitos sociais e na conquista de novos direitos civis situa-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, promulgado primeiramente em 2003 e depois ampliado em duas versões em 2018 e 2013. Este PNEDH, ainda vigente, carrega a possibilidade de vir-a-ser o avatar de uma nova prática de convivência e de reconhecimento ético da diversidade da sociedade e das prerrogativas fundamentais de igualdade de gênero, etnia, cultura etc.

Assim compreendemos a promissora missão do PNEDH, inspirados na leitura conjuntural apontada por Nunes (2018):

Temos defendido que há duas grandes tendências ou duas grandes matrizes filosóficas e políticas em processo de disputa pela hegemonia na direção de efetuar a reorganização institucional e curricular da Educação do Brasil atual. Estamos por findar a segunda década do terceiro milênio e ainda não temos uma concepção de política educacional e pública de consenso nacional. A primeira tendência aglutina-se ao redor da expressão “*competências e habilidades*”, que marcou a inspiração legal dos processos jurídicos e educacionais de fundamentação neoliberal nos anos 1996(LDBEN Lei 9394/1996) e 2001 (PNE, Lei 10172/2001). A segunda tendência inspira-se na expressão “Direitos Humanos”, defendida pelos movimentos sociais e pelos coletivos educacionais de 2010 e 2014 (CONAE’s), e confirmada pelo PNE (plano Nacional de Educação de 2014 (Lei 13005/2014). Nesses documentos se explicita a defesa da *Educação como Direito Humano*. Expressa-se essa tendência na concepção *da Educação como Direito e do Direito à Educação*. (...) trata-se de uma das mais proeminentes tarefas, postas para a militância acadêmica e política, o desafio de aprofundar nos fundamentos e estender as disposições da concepção do Direito à Educação como paradigma jurídico, político e pedagógico no conjunto dos debates e dos projetos em disputa histórica no nosso sofrido Brasil (NUNES, Cesar, 2018, p. 36-37).

Estas coordenadas, em nossa concepção, apontam para a Educação em Direitos Humanos, para a renovação e superação da Ética da Dominação por uma Ética Humanizadora e Inclusiva. Neste processo de reconhecimento da necessidade de uma nova Ética, nascida das contradições da realidade, mas mesmo assim com potencialidade de superar as mesmas contradições, propomos a potencialidade de engendrar uma prática social e formativa que considere a luta pela ensinabilidade da Ética como uma plataforma de defesa do ser humano, histórico e subjetivo. A defesa dos Direitos Humanos pode constituir-se numa rica e fecunda atualização da formação ética em nossa sociedade superando as dominações.

Enfim, diante desta possibilidade histórica, entendemos que a continuidade da prática de formação ética e de democratização política de nossa sociedade passa pelo processo histórico de garantir a implementação de um debate sobre a superação das desigualdades sociais e econômicas de nossa tradição social e política e empreender uma organização da vida na direção da cultura da paz, da sustentabilidade, da igualdade de gênero e da tolerância, do respeito a todas as pessoas e suas identidades, e da prática da liberdade, bem como a defesa da democracia inclusiva e humanizadora. Esta tarefa é histórica e política, pois dependerá da correlação de forças que se enfrentam na atualidade de nossa sociedade, destacando dois diferentes projetos de desenvolvimento social e econômico, de compreensão do Estado e da Sociedade Civil, de interpretação dos Direitos e dos Deveres da Cidadania. Tais projetos se materializam em propostas de gestão do Estado e de manejo dos Direitos Civis, notadamente o Direito à Educação, que nos parece ser o principal campo de urgente atuação de todas as forças e movimentos sociais progressistas. A Ética e o Ensino da Ética da Emancipação poderia ser um nicho de inspiração e de elevação dos debates, das lutas e das construções coletivas.

Referências

- ARROYO, Miguel González. **Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores**. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n. 68, p. 143-162, dez.1999.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- BOFF, Leonardo. *Ética da Vida*. Brasília: Letra Viva, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC: Brasília, 2013.
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Duhring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GALLO, Silvio [et al]. **O Ensino de Filosofia no Brasil**: Um mapa das condições atuais. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. (acessado em 03 de maio de 2008).
- GATTI, M e ROVAI. J **O Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- GEORGEN, Pedro (Orgs.). *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GRAMSCI, Antonio **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
- HABERMAS, Jurgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- NUNES, César. **Platão e a Dialética entre a Filosofia do Amor e o Amor à Filosofia**. Campinas: Editora Brasília, 2017

NUNES, Cesar & POLLI, José Renato. **Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma Pedagogia Humanizadora**. Campinas: Editora Brasílica, 2018.

NUNES, Cesar Augusto R & GOMES, Catarina (orgs) **Direitos Humanos, Educação e Democracia**. Campinas: Editora Brasílica, 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SAVIANI, Demerval. **A História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA HUMANIZADORA

Sandro Ivo de Meira

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação Paideia. Membro do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos

Resumo:

Colocando-se a gestão democrática da escola pública sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica em que, tendo a prática como ponto de partida e ponto de chegada, estas intercaladas por um processo sistemático e criterioso de maturação intelectual (problematização, instrumentalização e catarse), delinea-se como objetivo geral o estudo sobre a fundamentação filosófica da *práxis* com base nas concepções de Marx e, particularmente, de Gramsci, como meio para que o cotidiano escolar, nas suas diversas atividades intersubjetivas, possa ser um movimento de humanização e transformação da realidade em prol da coletividade. Com isso, identificamos a necessidade de se proceder inicialmente com a análise teórica dos pressupostos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia humanizadora e a sua relação com os elementos norteadores da gestão escolar com o foco nos meios que levam a uma participação direta do maior número possível dos indivíduos que integram a comunidade escolar. As reflexões subsequentes focam o movimento dialético entre os elementos da gestão escolar democrática e da participação coletiva com o conceito de *práxis* na definição filosófica inicial de Karl Marx e, especificamente, na concepção desse conceito sob o princípio da participação política e de revolução cultural popular de Antonio Gramsci.

Palavras-chave: Filosofia da educação; Pedagogia humanizadora; Pedagogia histórico-crítica; Gestão democrática da escola pública; Filosofia da práxis.

Introdução

Diante de toda a complexidade que permeia o cotidiano escolar, das diversidades dos seus atores e das ambiguidades das suas respectivas concepções de mundo, a escola acaba sendo um local privilegiado para se analisar e

se interpretar o aspecto reacionário que muitas vezes se faz dominante diante do senso comum ao mesmo tempo em que pode proporcionar condições para que a apropriação de uma consciência filosófica seja realizada de forma a permitir que todos os sujeitos envolvidos se reconheçam como protagonistas da sua história e da transformação coletiva da realidade sem, no entanto, ignorar, negar ou omitir a sua classe social originária. Trata-se de um processo de conscientização atrelado a um movimento de emancipação humana em direção a uma autonomia subjetiva promotora do efetivo exercício da cidadania. Em outras palavras, os efeitos educativos que a escola deve promover evidentemente precisam garantir aos alunos as condições para que se apropriem dos conhecimentos sistemáticos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, porém, não podem desconsiderar que para alcançar tal feito necessitam também de organizar no cotidiano escolar os meios para que todos tenham condições de se apropriar de conhecimentos e reflexões além daqueles pré-requisitos técnicos exigidos para sua prática profissional e estudantil, ou seja, permanentemente precisamos estar atentos sobre o modo com o qual a rotina nos condiciona a práticas mecânicas e, por conseguinte, desconexas das elevadas ações humanizadoras de fato.

Desse modo, partiremos do seguinte questionamento: *de que modo a gestão da escola pública, entendida como atividade-meio, pode ser compreendida e executada, democraticamente, de forma a viabilizar a atividade-fim da escola (pelo trabalho e protagonismo do professor e do aluno) ao mesmo tempo em que envolva o máximo possível dos seus sujeitos num movimento de superação do senso comum e de apropriação do fenômeno educativo como práxis humanizadora fundamentada numa consciência filosófica histórico-crítica?*

Envolver essa indagação num movimento dialético acerca da educação enquanto direito humano, da apropriação do conhecimento como instrumento de transformação e da prática consciente como o caminho viável para a efetiva humanização é o desafio que propomos para repensar a gestão democrática da escola pública como um processo que vá além das garantias institucionais e legais para o cumprimento dos direitos e deveres. Que seja um processo coletivo de apropriação de uma consciência elevada (filosófica) para uma práxis cotidiana de fato humanizadora e transformadora.

A educação como princípio da humanização para uma práxis transformadora e democrática da gestão escolar

Desenvolver um trabalho de reflexão sobre as características da gestão escolar e as possibilidades de desenvolvimento de práticas democráticas exige um esforço reflexivo inicial sobre a especificidade da educação, do trabalho educativo, da própria concepção de alunos, professores, gestores, funcionários do apoio técnico-administrativo, membros dos colegiados escolares e integrantes da comunidade escolar enquanto sujeitos históricos, enfim da própria escola pública na sua totalidade material e humana. Essas especificidades têm uma relação muito íntima com todo o contexto de organização do

sistema capitalista e, particularmente, com as dinâmicas sociais e as relações humanas que se estabelecem em meio à sociedade dividida em classes e as estruturas político-econômicas organizadoras desse sistema.

Dentre as características das relações humanas que aí se desenvolvem, analisando sob a ótica da divisão social do trabalho cada vez mais especializada e fragmentada, e sob a fundamentação teórica materialista-histórica, destaca-se a natureza do trabalho educativo como uma produção não material em que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, do seu próprio consumo: a aula.

A natureza da educação pressupõe que o trabalho docente seja analisado, diferentemente de outras modalidades relacionadas ao sistema produtivo focado exclusivamente no consumo de mercadorias e a sua consequente re-orientação ampliada para a obtenção do lucro, como uma forma de produção não material, assim como os demais produtos de ordem intelectual ou artística em que o elemento material não é uma precondição imprescindível à sua existência. Essa produção não material da educação, mais precisamente da aula, determina que o “consumo do produto” ocorra de forma concomitante à sua “produção”, ou seja, não é possível separar o trabalho pedagógico do docente do seu consumo pelos alunos¹. No entanto, Saviani (2013a, p. 90) dialeticamente aborda a existência de uma materialidade da ação pedagógica indicando que tratar dessa materialidade não significa negar o aspecto não material do trabalho educativo, mas deve-se ressaltar que existe uma base material pela qual se realiza a prática educativa para se alcançar seus resultados, que não são materiais justamente por causa do aspecto espiritual/simbólico da atividade intelectual:

[...] tratar dessa materialidade não significa negar o caráter não material do trabalho educativo. Ocorre que, quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais.

1 Excetuando-se os casos de vídeo-aulas gravadas, disponibilizadas por meios físicos ou virtuais, que não podem ser comparadas com as verdadeiras aulas presenciais por causa do seu aspecto totalmente assíncrona, impessoal e a-interacional, que desconsidera a importância direta do papel do professor como sujeito responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e coloca o aluno numa condição de total responsabilidade pela sua formação e desempenho, espectador de informações que, sem a devida mediação profissional, preserva dúvidas (ou cria outras, sem a devida reflexão para um desenvolvimento orgânico do conhecimento), equívocos hermenêuticos e sincretismos informacionais que neutralizam ou eliminam possibilidades de promover a elevação intelectual do sujeito, conforme defende Gramsci ao propor a catarse como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53, *apud* SAVIANI, 2012, p. 72).

As inúmeras demandas e, particularmente, as expectativas para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade muitas vezes direciona, nas unidades escolares, concepções e ações pedagógicas que se confirmam na elaboração de estratégias precárias em conhecimento sistemático e assunção de responsabilidades motivadas pela coerência de uma postura alinhada a um pensamento amadurecido coletivamente entre os integrantes da comunidade escolar.

Na tentativa de pôr em prática ações que possam corresponder aos anseios pedagógicos e sociais da educação formal, os diversos atores escolares (discentes, docentes, gestores, funcionários, estagiários, familiares, membros específicos dos colegiados etc.) acabam mecanicamente se utilizando de meios comumente consensuais que, pela sua condição de sincretismo e espontaneidade, impedem (ou ao menos dificultam) que se defina na escola uma prática em que a tomada de consciência de classe e a consequente preservação e evolução da organicidade das ações permitam o aprimoramento constante das práticas por meio de novas problematizações e reflexões críticas e, conseqüentemente, novas práticas avançadas sob o ponto de vista das garantias do que hoje se entende por direitos de aprendizagem como princípios de justiça social e, acima de tudo, de humanização.

Como demonstra Monasta (2010, p. 52) sobre o ponto de vista de Gramsci em relação à apropriação da cultura e a crítica que faz ao saber enciclopédico, pedante e não inteligente para a formação de uma consciência de classe do proletariado:

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. [...] E essa consciência formou-se não sob o ferrão brutal das necessidades fisiológicas, mas pela reflexão inteligente, primeiro por alguns e depois por toda a classe, sobre a razão de certos fatos e sobre os meios considerados melhores para os converter de ocasião de vassalagem em insígnia de rebelião e de reconstrução social.

A complexidade das tarefas relacionadas à administração de recursos financeiros, materiais e estruturais, a dinâmica das vivências e das expectativas, além das burocracias externa e interna impostas como necessárias ao funcionamento da unidade escolar, engendram atitudes estandardizadas baseadas em paradigmas desconexos e distanciados daquilo que seria o fundamental para a constituição e aprimoramento constante da essência da escola, da sua função nuclear e, conseqüentemente, a concretização da sua lógica como espaço privilegiado para o desenvolvimento gnosiológico e a germinação de ideias para a promoção de sólidas transformações sociais. A consolidação do sentimento de pertencimento e participação no cotidiano das atividades esco-

lares, principalmente nas tomadas de decisões coletivamente, é condição fundamental para se desenvolver o caráter democrático da gestão e a assunção da escola pública como espaço pertencente à comunidade, desconstruindo sua equivocada e estigmatizada aparência de enclave fortificado e alienado no interior da comunidade.

Paro (1997, p. 59), ao defender a necessidade de apropriação da escola pública pela comunidade como um bem que de fato lhe pertence, analisa a postura muitas vezes passiva dos envolvidos com a instituição no que se refere à sua gestão e prática pedagógica, demonstrando que “embora nem todos apelem para uma inclinação ‘natural’ das pessoas à não-participação, parece difundida no senso comum a crença em que a não-participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural”. No entanto, não existirão práticas democráticas na escola sem pessoas que tenham para si muito bem esclarecidos os verdadeiros sentimentos e posturas indispensáveis ao fazer democrático. Ainda segundo o mesmo autor:

O primeiro ponto a ser ressaltado é tão óbvio quanto lembrar que a democratização se faz na prática. Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta, esta premissa, apesar da sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente (PARO, p. 18).

Nesse sentido, compreende-se que os elementos e fatores impeditivos e dificultadores para a consolidação de práticas de gestão democrática na escola se fortalecem na medida em que há uma ordem inversa e/ou contraditória da questão formativa dos sujeitos envolvidos, em que lhes foi negado o direito de ter condições de elaborar uma interpretação e uma análise crítica sobre a sua própria situação e também quando são precarizadas as suas possibilidades de formação inicial e/ou continuada, além das forças externas alienantes interessadas na preservação do *status quo* que garante privilégios a uma minoria enquanto distribui o fardo da manutenção do sistema às grandes massas trabalhadoras.

Isso não quer dizer que esteja sacramentada uma ineficiência da luta de classes ou uma inércia social irreversivelmente acomodada a partir do momento em que a escola se organiza, na sociedade capitalista, conforme explicado pelas teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, como um instrumento de violência simbólica, nas explicações de Bourdieu e Passeron, como escola dualista na explicação de Baudelot e Establet, ou como aparelho ideológico ou repressor do Estado, nas teses de Althusser. Sobre esse aspecto, Saviani (2012, p. 31) argumenta, no decorrer de uma ampla reflexão que levou ao

desenvolvimento da teoria pedagógica crítica e revolucionária (que mais tarde veio denominar de “pedagogia histórico-crítica”) e partindo de análises histórico-dialéticas das teorias pedagógicas supracitadas que permitiram revelar suas respectivas condições e contradições (entre outras de caráter não-críticas: tradicional, escolanovista, tecnicista e compensatória), que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Busca-se, portanto, numa perspectiva contra-hegemônica e humanizadora da educação, a compreensão de como deve ser a gestão democrática da escola em que o aprimoramento permanente das práticas formativas críticas no interior da própria escola, para e entre todos os sujeitos envolvidos, possa resultar no fortalecimento da condição humana para uma práxis transformadora e combativa das realidades promotoras de alienações e marginalizações culturais e socioeconômicas.

Para Hora (2006, p. 16) a efetivação de uma gestão democrática da escola pública está atrelada a três aspectos: (I) a democratização para o acesso à escola, com escolas e professores suficientes para todos; (II) a democratização dos meios pedagógicos com um processo de ensino-aprendizagem que garanta a apropriação do saber sistematizado; (III) a democratização dos processos administrativos com a efetiva participação da comunidade escolar. Com a presente pesquisa pretende-se analisar os desafios e possibilidades da pedagogia histórico-crítica como perspectiva para a gestão democrática da escola, bem como os pressupostos filosóficos para uma práxis pedagógica humanizadora que conteste as práticas hegemônicas mantenedoras do *status quo*, com ênfase aos itens II e III supracitados, ou seja, delimitar a análise ao processo pedagógico como meio para apropriação do conhecimento sistematizado e historicamente produzido (e negado às camadas populares) e os mecanismos para a máxima conscientização possível de toda a comunidade escolar em relação às tomadas de decisões e participação direta na gestão da escola, com o desafio de promover a compreensão da totalização das dinâmicas institucionais (processos de ensino-aprendizado e a construção coletiva do projeto político-pedagógico; gestão dos recursos financeiros, materiais, instrumentais; gestão do cotidiano escolar etc.).

Gestão escolar democrática, pedagogia humanizadora e práxis: promoção da justiça pedagógica como defesa do direito humano à educação

Por se tratar de uma pesquisa em estágio inicial em que, pelas suas limitações evidentes não se intenta e muito menos se convém esboçar toda a produção teórica que embasa sua fundamentação e viabilidade, apresentaremos de forma concisa alguns pressupostos entendidos como essenciais e complementares à justificação e propósitos da pesquisa. Dessa forma, longe de esmiuçar as referências fundamentais à pesquisa, exporemos o referencial propedêutico que sustentará as primeiras reflexões teóricas e norteará a estrutura do pensamento filosófico e pedagógico durante o processo. Logremos, no entanto, caminhar pelas bases conceituais da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia humanizadora a fim de relacionar suas matrizes filosóficas e metodológicas com o desenvolvimento de uma prática cotidiana na gestão democrática da escola pública baseada na elevação filosófica do que se define por *práxis* na concepção marxista, sobretudo a de orientação gramsciana. Conforme Vázquez (2011, p. 34), num resgate histórico da conceituação da práxis, passando pela concepção clássica até a formulação materialista-histórico-dialética de Marx, nos demonstra que:

[...] o homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente –, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir [...] – uma teoria da práxis.

Segundo esse mesmo autor (2011, p. 34-35), o homem comum mantém, na sua “condição natural”, certa consciência do que representa a práxis, por mais obscura e limitada que esta seja, sendo “uma ideia à qual continuará aferido enquanto não sair da cotidianidade e se elevar ao plano reflexivo que é o plano próprio, em sua forma mais elevada, de atitude filosófica”.

Gramsci (1985, p. 130-131), ao analisar as alterações sobre o princípio educativo provocadas pelas reformas fascistas do ministro Giovanni Gentile na Itália (1922-1923), que levaram o ensino elementar ao rigor do idealismo e do pragmatismo-utilitarista para o trabalho, esclarece que:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, pra a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao

presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão-somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda.

Konder (1992, p. 115) define a práxis como sendo “a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”, e, numa definição amparada na tradição clássica grega e na formulação histórica e crítica do conceito por Marx, acrescenta que “é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática”.

A elevação da prática após um processo de conscientização das suas formas de realização se dá pela apropriação de instrumentos de análise e de ação que permitem que a ação política esteja alinhada aos interesses das classes populares numa práxis transformadora da realidade. De acordo com Saviani (2013b, p. 7):

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Konder (1992, p.128) define o conceito da práxis na concepção de Marx em que não se limitou a unir os conceitos clássicos gregos de *theoria* e *poiésis*. O filósofo alemão envolveu necessariamente nesse conceito central de sua filosofia – que deveria estar voltada à transformação da realidade e não somente na sua elucidação, como tinham se ocupados os filósofos até então – “a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva. Envolveva, em suma, aquilo que os antigos gregos chamavam de *práxis*”.

Definida a práxis como ação política dos cidadãos fundamentada numa consciência filosófica e na sua classe social, podemos buscar como *princípio de humanização* a ética universal de ser humano de Paulo Freire. Conforme nos esclarece Polli (2013, p. 32) sobre a relevância da educação freireana como princípio e libertação dos oprimidos principalmente na atual conjuntura de

avanço do conservadorismo em nossa sociedade, na busca por uma ética da responsabilidade universal, da solidariedade aos despossuídos, da formação de uma consciência coletiva transformadora e humanizadora e de uma ciência educacional crítica a bem da escola e da sociedade como um todo:

Sua ética está situada entre as éticas que acentuam o caráter libertador, emancipador da condição humana pessoal e coletiva. Vinculada diretamente ao processo de conscientização, a **Ética Universal do Ser Humano** centra-se no sujeito que, tomando consciência do seu *estar no mundo*, assume a responsabilidade de ajudar a transformá-lo. Trata-se de uma concepção ética que tem como objetivo contribuir para que o processo de humanização torne os indivíduos conscientes do seu papel crítico diante das realidades opressoras.

Paulo Freire (2018, p. 23) nos apresenta sua interpretação antropológica da práxis em que esta, “se humana e humanizadora, é a ‘prática da liberdade’”, num movimento histórico em que, dialeticamente, as consciências se enfrentam e se fundem por meio do processo dialógico como condição de *homini-zação*² pela intersubjetividade. O mesmo educador (FREIRE, 2018, p. 72) esclarece que o desvelamento do opressor e da sua falsa generosidade ocorre de forma emancipadora quando os oprimidos se engajam na luta pela liberdade e começam a crer em si próprios superando a “convivência” com os que lhes oprimem: “se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis”. No entanto, “é preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 2018, p. 172-173).

Adotaremos como conceito basilar para o princípio educativo de humanização a definição de Nunes (2019, p. 36):

Tomamos o sentido de “humanização” no sentido de “sensibilização”, de construção de sentido, de apropriação significativa das informações, dos conhecimentos, das disciplinas ou das áreas temáticas de projeção das características humanas na realidade da sociedade e natureza. Humanizar aqui significa ressignificar os saberes, perpassar todo o conhecimento escolar, as práticas e as vivências de aprendizagem na escola, a partir do reconhecimento das premissas filosóficas e jurídicas dos Direitos Humanos.

Temos até aqui dois elementos conceituais fundamentais para nortear a gestão democrática da escola pública de forma a transformar a participação

2 Conforme Nunes (2019, p. 39): “[...] educar significa manejar um duplo processo: *homini-zar-se*, isto é, fazer-se homem e *humanizar*, isto é, fazer o mundo à medida do homem!”.

dos integrantes de sua comunidade para além das práticas habituais do senso comum: a *práxis*, com sua conotação de apropriação da consciência filosófica e postura crítica de transformação da realidade; e a **ética universal do ser humano**, como princípio de humanização, hominização e emancipação pela consciência e pela prática libertadora.

Para se compreender a escola histórica e filosoficamente, assim como suas modalidades e concepções de gestão, adotamos o método materialista-histórico-dialético para analisá-la a par da produção da vida dos homens, das condições materiais da sua sobrevivência, das formas de organização do trabalho e das formas de organização social, econômica, política, jurídica e ideológica. Nesse aspecto Lombardi (2012, p. 21-22) nos apresenta, sinteticamente, sua visão de história fundamental para inserir a escola num contexto em que ela não signifique uma panaceia para as demandas humanas, mas que seja vista também como resultado da transformação da sociedade e carregada de todas as contradições que esta representa:

- **É o modo de produção da vida material que torna possível as formas de organização da vida social, inclusive a escola e sua administração (determinação material).**
- A organização escolar e, em seu interior, a gestão escolar, são partes articuladas do todo econômico, social e político em que se inserem e é extremamente problemático pressupor esses aspectos em si mesmos, isolada e parcialmente (totalidade).
- A organização escolar está em constante processo de transformação, acompanhando a produção da existência dos homens, de seu modo de produção; ao se transformar o modo de produção, suas mudanças também são acompanhadas por toda a organização social, jurídica e política (transformação).

Lombardi (2012, p. 24-25) adverte, ainda, sobre a divisão social do trabalho no sistema capitalista, sobretudo com o advento do modelo de administração científica taylorista, que a organização das tarefas na escola, assim como sua gestão, se aproximou desse receituário segmentado (e, por vezes, fragmentado) e alienante que o fazer laboral especializado proporciona: “da mesma forma que ocorreu uma divisão entre o trabalho individual e social, a qual culminou com a divisão do trabalho intelectual e manual, também foi sendo implementada a divisão entre o saber e fazer, planejar e executar, mandar e obedecer”. Dessa forma, cabe-nos buscar as concepções teóricas da natureza do trabalho pedagógico e da própria compreensão da natureza da gestão escolar sob o viés democrático para sustentar o questionamento central deste projeto de pesquisa sobre de que modo a gestão da escola pública, entendida como atividade-meio, pode ser compreendida e executada, democraticamente, de forma a viabilizar a atividade-fim da escola (trabalho e protagonismo do professor e do aluno) ao mesmo tempo em que envolva o máximo possível dos seus sujeitos num movimento de superação do senso

comum e de apropriação do fenômeno educativo como práxis humanizadora fundamentada numa consciência filosófica histórico-crítica.

Caracterizar a especificidade da educação – após esclarecer sua natureza como trabalho não-material – numa perspectiva histórico-crítica, nos remete à concepção de Saviani (2009, p. 13) sobre aquilo que podemos compreender como segunda natureza:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na constituição humana a educação é entendida como prática social de humanização, a mais específica característica que nos difere das demais espécies, aquela que nos coloca numa existência que vai além da herança genética e dos impulsos instintivos como condição de sobrevivência e nos posiciona num patamar único de construção civilizatória em que, como explica Nunes (2018, p. 33), nossa vida comunitária nos coloca:

[...] como obrigação cultural a necessidade da transmissão do que consideramos como uma *carga simbólica*, um acervo de experiências, de conhecimentos e de vivências de sentidos, que se configuram como um necessário repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade. Dessa reprodução eficiente depende a continuidade da esfera cultural e civilizatória.

Da natureza do trabalho educativo à especificidade da educação e sua atuação indispensável ao processo civilizatório e humanizador (constituição da identidade humana), nos respaldamos nos estatutos morais, éticos e jurídicos para a confirmação da participação das pessoas nos meios de convivência, formação e transformação como precondições para o exercício da cidadania. Nunes (2018, p. 34) define a vida política como uma convivência que nos faz “seres sociais, seres políticos, seres humanos”, e complementa, dialeticamente, sobre essa esfera da atividade humana:

O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) nos definiu como “animais políticos”. Da dimensão política e ética decorre a experiência cultural, educacional e escolar. Mas não tomamos esse ideal político e pedagógico como uma abstração, assumimos seu alcance amplo, mas

consideramos suas dimensões históricas.

Ao conceber a educação como um ato político-pedagógico e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no movimento de organização e execução do processo educativo como condição necessária a uma práxis transformadora, compreendemos que é inerente ao exercício consciente da cidadania a consolidação do sentimento de pertencimento à escola bem como a apropriação da própria escola como um espaço pertencente à comunidade. Para se confirmar o processo que orienta o trabalho educativo na constituição da humanização e na consolidação da cidadania, os atributos da vida particular – a vida ética – e as representações da vida política (comunitária) se fundem, conforme Nunes (2018, p. 35):

[...] na tarefa de preparar as condições para a vivência e para o engendramento, de dentro para fora, das dimensões de *pertencimento* à comunidade humana, ao mundo social, a partir da internalização de regras, de deveres e de condutas, o sagrado dever de formar para assumir direitos e apropriar-se de prerrogativas da vida em sociedade ou em comum.

Ainda segundo o mesmo autor:

Uma *terceira função* da educação e da escola seria, enfim, a de desenvolver hábitos sociais de produção das identidades subjetivas e culturais, como uma propedêutica para o trabalho socialmente justo e coletivamente produtivo. Criar uma conduta ecológica, uma consciência tolerante, uma habilidade de conviver, de respeitar as diferenças e de autoprever-se, em situações regulares, poderia ser a plataforma dessa terceira dimensão (NUNES, 2018, p. 35).

Definidas essas primeiras bases conceituais sobre a educação, intentamos continuar com a discussão a respeito da gestão escolar democrática e o próprio processo de ensino e aprendizagem formal de qualidade, inclusiva e universal, objetivo final da escola pública, dando-lhe nova conotação na forma de um *processo de humanização pela educação* ou um *processo educativo humanizante*. Dessa forma, “o ato educativo não se reduz apenas ao mecanismo da instrumentalização, mas torna-se uma ‘tomada de consciência’ frente às possibilidades que os oprimidos possuem no âmbito das lutas que travam no seio da sociedade, para construir alternativas novas de poder e para o convívio social” (POLLI, 2018, p. 123-124).

Por fim, representando aquilo que acreditamos ser o principal papel da escola a realização de justiça pedagógica, ou seja, a socialização do saber sistemático historicamente produzido e acumulado pela humanidade como princípios para uma verdadeira ação humanizadora da educação, acreditar na gestão democrática da escola pública como caminho para a emancipação por meio da consciência filosófica da coletividade envolvida no cotidiano escolar, refor-

ça a própria essência “[...] da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência” (DUARTE, 2012, p. 3).

Referências

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. (Coleção Perspectivas do Homem, 48, Série Filosofia)

HORA, D. L. da. **Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofício da Participação Coletiva**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOMBARDI, J. C. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2012, pp. 15-28.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução e organização: Paolo Nosella. Recife: MEC-FNDE, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

NUNES, C. Educação em Direitos Humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis. In: NUNES, César Augusto R.; GOMES, Catarina (orgs.). **Direitos humanos, educação e democracia**. Jundiaí: In House e Brasília (coedição), 2019, pp. 35-53.

_____. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, César; POLLI, José Renato (orgs.). **Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma Pedagogia humanizadora**. Jundiaí: In House e Brasília (coedição), 2018, pp. 29-66.

POLLI, J. R. **Ética e educação humanizadora a partir de Paulo freire e Jurgen Habermas**. In: NUNES, C.; POLLI, J. R. (orgs.). **Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma Pedagogia humanizadora**. Jundiaí: In House e Brasília (coedição), 2018, pp. 117-137.

_____. **Paulo Freire, o educador da esperança**. 2 ed. Jundiaí: In House, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013a. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. **Escola e democracia.** 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo, 5)

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

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Tradução: María Encarnación Moya. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DOCUMENTOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES ESTADUAIS DO CENTRO-OESTE (2009-2013): ESTUDO COMPARADO

Christiane Caetano Martins Fernandes

Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo:

Este trabalho apresenta parte de análises desenvolvidas em pesquisa finalizada, inserida no Programa de Pesquisa desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar, que investiga textos/documentos curriculares de educação física, produzidos e publicados por redes de ensino na região Centro-Oeste, no período de 2009 a 2013, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Nos limites deste trabalho, incurSIONAMOS pelas análises acerca do processo de prescrição dos conhecimentos científicos em textos/documentos curriculares. Metodologicamente nos ancoramos em uma versão do método de comparação, acrescida dos referentes bourdesianos. Nesse exercício, questionamos os conteúdos dos discursos “prescritivos e regulatórios” da oficialidade, em um processo de recontextualização pedagógica, transformada em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; Centro-Oeste; Estudos Comparados.

Introdução

Este trabalho apresenta parte de pesquisa finalizada de doutoramento, inserida no programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos e fontes de estudos os documentos curriculares e, aqui particularmente, os elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação de Mato Grosso e Distrito Federal para a área de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tomamos esses documentos, como parte da expressão de política curricular construída para/pela Região Centro-Oeste do Brasil, no período de 2009 a 2013. Região essa, que entre as cinco existentes, é a segunda maior do país, constituída por três estados e o Distrito Federal, a saber: Goiás (capital

Goiânia), Mato Grosso (capital Cuiabá), Mato Grosso do Sul (capital Campo Grande). Dados da Sinopse Estatística da Educação publicados em 2016, registram que nessa região 962.186 alunos encontram-se matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

No tocante às análises sobre os conhecimentos de Educação Física selecionados e distribuídos nos documentos curriculares, incursionamos pela identificação dos fundamentos teórico-metodológicos, próprios da delimitação do campo científico, como resultados dos processos de seleção organizados pelas comunidades epistêmicas dessas secretarias de educação.

Em Haas (1992) encontramos uma abordagem que permite examinar as comunidades epistêmicas como uma “rede de profissionais com conhecimento e competência reconhecidos em um domínio particular, e com autoridade legitimada em conhecimentos politicamente relevantes dentro de um domínio ou área de conhecimento” (HAAS, 1992, p. 3).

Assim, ao identificarmos esses conhecimentos, os apreendemos como poderosos, nos aproximando, geralmente, do conhecimento teórico, mas, não unicamente, relacionado às ciências, o qual é “desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade” (YOUNG, 2007, p. 1.296), por meio das bases para se fazer julgamentos.

Os conhecimentos poderosos concretizam a proposição que a escola ocupa um papel importante na promoção da igualdade social, precisando proporcionar às crianças e aos jovens, desfavorecidos pelas suas condições sociais, a oportunidade de sua aquisição como instrumento para ultrapassarem essa condição.

Um exercício de escrita comparada: síntese das questões teórico-metodológicas

Os estudos comparados, trazidos para responder ao exercício da comparação, permitem recuperar os aspectos macrosociais e as dimensões microescolares prescritas na materialização das intenções de análise dos documentos publicados por diferentes redes de ensino em todo o País.

Para tanto, construímos uma versão particular dos estudos comparados, que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um duplo movimento, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extranacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e, nos processos de regulação, nos âmbitos nacional e internacional.

Acrescemos às questões da educação comparada a “reinstituição” de um contexto sócio-político, tomado na perspectiva de uma história comparada da educação, investigada pelos referentes do método histórico-social, que tem

nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreender a política como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método).

Diante disso, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio culturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Este exercício, mais próximo das ciências sociais comparada, uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na

renovação da comparação dentro da teoria social como uma das questões intelectualmente promissoras. Especificamente, esta renovação é definida pela historiografia da comparação ou, para ser mais preciso, fortalecendo um uso diferente do histórico, da história, dentro do discurso social. Em vez da ilustração simples de suas interpretações, a história viria a esclarecer e articular conceitualmente a comparação. (1990, p. 30, 'TRADUÇÃO NOSSA').

A realidade educacional em comparação leva-nos a descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais, particularmente, os curriculares.

E, para essa descoberta começamos por um breve panorama da história da Educação Física, pois entendemos que nos mostra o universo no/pelo qual as comunidades epistêmicas encontram seus fundamentos.

Breve panorama da história da educação física

Os currículos de Educação Física, resultado de um processo histórico, sofreram importantes reformulações ao longo dos séculos XX e XXI, atendendo aos interesses políticos e/ou econômicos de determinados grupos que se encontravam no poder. Neste cenário, apresentou-se com diferentes ideologias em determinados momentos da história, não edificando um sistema teórico-prático politicamente neutro.

Dessa forma, a Educação Física assumiu diferentes objetivos, desde treinamento militar, higienista, eugênica, nacionalismo, preparação de atletas, en-

1 “la renovación de la comparación dentro de la teoría social es hoy una de las cuestiones más intelectualmente prometedoras. En concreto, esta renovación viene definida por la historificación de la comparación o, para ser más preciso, por el fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a clarificar y articular conceptualmente a la comparación”.

tre outros.

Ao longo da história, a Educação Física como instituição, do mesmo modo que a Educação, representou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o momento histórico, e tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento do poder, para veiculação de ideologias dominantes e preservação do *status quo*. (GONÇALVES, 1994, p.135, grifo da autora).

Nos anos 1930, o higienismo era a perspectiva dominante da Educação Física, para desenvolver hábitos de higiene e saúde por meio dos exercícios físicos, a fim de melhorar a qualidade de vida da população. (Brasil, 1997). Desde o início, o processo de seleção de conhecimentos submetia-se a escolha de conteúdos de ensino com base em justificativas científicas, marcando a distinção social. (Neira; Nunes, 2009).

Sob a influência militar e médica, por exemplo, o currículo registrava como objetivos, a formação de corpos fortes e saudáveis, com finalidade de atuação nas guerras, além de fortalecer a saúde e a higiene do povo.

Conforme Darido e Rangel (2005), tanto a concepção higienista quanto a militarista consideravam a Educação Física como uma disciplina que não necessitava de fundamentação teórica, pois era tida como essencialmente prática.

A partir dos anos 1980, período caracterizado pela crise da Educação Física, por influência das ciências sociais e humanas na área, novas concepções de currículo surgiram em contraposição às concepções predominantes até então, isto é, a biologicista, cuja função principal era promoção da saúde, e a esportivista, em que o esporte se tornou prática hegemônica, em virtude da sua relevância política e econômica para a ditadura civil-militar brasileira.

Com o fim do período ditatorial, surgiram concepções pedagógicas na/para/da área, em contraposição ao *status quo* dominante, entre elas, a Psicomotricidade idealizada por Le Boulch (1983), trazendo a discussão sobre a educação pelo movimento e o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base; a Desenvolvimentista, por Go Tani (1988), alicerçada na aprendizagem motora; e a Construtivista, pautada nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget e divulgada a partir dos estudos de João Batista Freire (1989), sugerindo uma redescoberta do corpo, além da ênfase à infância, à individualidade da criança, ao estímulo à criatividade e à liberdade individual, levando-se em conta a interação do indivíduo com o mundo (Daolio, 1998).

Neste cenário, surgiram, ainda nos anos 1980, as concepções Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, caracterizadas, como os próprios nomes revelam, como críticas ou progressistas. Contudo, vincularam-se a uma leitura da prática pedagógica e, para tal, apresentavam-se tendo como objetivo formar um aluno capaz de entender a realidade em que está inserido.

Tais concepções, ainda que cerceadas por uma discussão pedagógica da Educação Física, não alcançaram o desenvolvimento da aptidão física, não

priorizam os elementos técnicos e táticos dos esportes, em detrimento de outros conhecimentos da cultura corporal, historicamente acumulados pela humanidade.

Assim, a função social da Educação Física na perspectiva dessas teorias críticas, mesmo que distanciada da formação do corpo saudável, ou atlética, como procedimentos de regulação de comportamentos, pareciam operar em favor das ideologias de Estado, o que acontece em períodos anteriores. Desse modo, o tratamento dos “conteúdos de ensino” durante as aulas dá a tônica da incorporação deste debate, no intuito de promover a emancipação do aluno e, não, talvez da disciplina.

A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem esta erradicação é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. E esta erradicação não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. Como diz Marx, nas *Glosas Críticas*, há uma distância infinita entre o cidadão e o homem, assim como entre a vida política e a vida humana (TONET, 2005, p. 7).

Portanto, para que ocorra a emancipação, neste caso, humana e disciplinar, talvez fosse necessário elaborar um projeto que possibilitasse à área interpretar-se e intervir na realidade escolar, por meio da escolha de conhecimentos que se materializassem conteúdos os quais privilegiassem as diversas manifestações corporais.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório na escola tornou-se “[...] responsável pela apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação) de uma dimensão da realidade social, na qual o aluno está inserido” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 53-54).

Para pensarmos na Educação Física escolar, contudo, seria preciso definir em qual concepção curricular ou pedagógica ela se apoia seja para pensar-se, ou propor o ensino dos seus conteúdos. Cabe ressaltar, que existem várias concepções pedagógicas que se diferenciam nos processos de seleção de conhecimento e de organização dos conteúdos de *ensinoaprendizagem*.

Neste contexto de discussão, parece usual que quando identificada a concepção pedagógica de Educação Física, assim como quais foram os conhecimentos selecionados em um currículo, identificamos que tipo de formação será oferecido aos alunos.

Como esse componente curricular integra o processo de escolarização, o estudo de documento curricular local, indaga a compreensão sobre que tipo de escolarização está sendo oferecido aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino. Isso porque, na prescrição coexistem conhecimentos e conteúdos privilegiados e/ou secundarizados.

A partir desse superficial retrato histórico observamos que os conheci-

mentos, de que trata a Educação Física, parecem selecionados e dispostos de forma a responder a necessidade de cada momento histórico, o que implica em sua constante reelaboração. Contudo, o tratamento do conhecimento técnico e científico parece apenas colocar desafios contundentes fundados em aproximações à base material reorientada por escolhas de conteúdos curriculares, para a qual os processos escolares continuam ausentes.

Nesse contexto, os documentos locais têm se constituído em objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos, os quais devem fazer parte da formação das crianças e adolescentes. Essa definição também reflete um ideário, que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas também são consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados.

Documentos curriculares de educação física de Mato Grosso e Brasília em comparação

Para as análises aqui pretendidas e dados os estados da região centro-oeste nos limitamos a comparar os documentos de Mato Grosso e do Distrito Federal, considerando os limites impostos a este trabalho. Cabe ressaltar que tal escolha está fundamentada nos primeiros exercícios de construção da escrita comparada, que comporá a tese de doutoramento anunciada.

Vale registrar, que na Educação Básica, no recorte temporal utilizado, há uma distribuição oficial de incumbências entre os entes federados. Os Municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil (0 – 5 anos) e de Ensino Fundamental (6 – 14 anos), sendo esta última etapa compartilhada com os Estados.

Acresce-se a isso, que no contexto das mudanças que ocorreram no País nesta década, alguns marcos legais foram significativos, de um lado, o fortalecimento do financiamento da Educação Básica, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07), que aumentou significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade. De outro, a ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), em processo de implantação gradativa até 2016.

Neste cenário, os documentos curriculares locais, elaborados pelas secretarias de educação atendem às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/96, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013). Diante disso, analisar quais conhecimentos disponibilizados em currículos locais tem despertado o interesse de pesquisadores do campo dos estudos curriculares, das disciplinas acadêmicas e escolares, visto que abrangem questões históricas, ideológicas, políticas, econômicas e sociais.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2006, p. 59).

A par disso, encontramos o documento curricular do Mato Grosso (2010) intitulado Orientações Curriculares Área de Linguagens-Educação Básica, que se insere no projeto de administração de Silval da Cunha Barbosa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiros (PMDB), no período de 2010 a 2014. Sua elaboração orienta-se pela/na ação dialógica entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPROS), assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade.

No tocante à área de Educação Física, abordada na área de linguagens, delinea-se pela compreensão dos gestos como meio de comunicação e, nossas análises focam o 2º ciclo (9 a 11 anos, 4º ao 6º ano) e 3º ciclo (12 a 14 anos), por tratar dos anos finais do Ensino Fundamental.

No Distrito Federal, o documento Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais (2013) é parte do projeto de administração do Partido dos Trabalhadores (PT), administração de Agnelo Queiroz, no período de 2011 a 2015. Vale registrar, que está proposto com o objetivo de dar um norte às práticas pedagógicas dos profissionais da educação.

Acresce-se a isso, que sua elaboração conta com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino, além de técnicos pedagógicos lotados na Secretaria Estadual da Educação. Para tanto, apresenta a Educação Física em meio a outras áreas de conhecimentos, destacando sua contribuição para a formação integral do estudante nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora.

No documento de Mato Grosso (2010) a Educação Física está destinada à construção do sujeito e da linguagem apontando para um universo de possibilidades, a fim de contemplar essa perspectiva. Para tanto, todo evento experimentado pelos sentidos deixa no corpo marcas que são expressas por uma linguagem, que se traduz em movimentos.

O corpo passa a ser entendido como suporte textual de linguagem, que manifesta a cultura na qual está inserido, dessa forma o corpo passa a ser “texto da cultura” e os gestos como os “textos do corpo” (2010, p. 13). Isto ancora-se na Cultura Corporal de Movimento, que é trabalhada por práticas corporais nomeadas jogos, danças, esportes, atividades rítmicas expressivas, lutas e ginásticas, entre outras manifestações.

No Distrito Federal (2013), a concepção de Educação Física adotada

remete ao trato pedagógico “[...] de saberes relativos aos movimentos corporais produzidos com intencionalidade em diversos contextos sociais e históricos, constituindo campo da Cultura Corporal” (p. 72).

Parece ser comum a Cultura Corporal como expressão do sentido curricular da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que ela “Explica criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressiva, superadora da cultura de classes dominantes.” (SOARES et al., 2009, p. 127-128, grifo dos autores).

Vale dizer, que a dimensão corporal encontra-se materializada nas três atividades produtivas da história da humanidade, o trabalho, a linguagem e o poder, que acontecem de forma simultânea e se explicitam na realidade.

O trabalho está presente na relação mantida entre o ser humano e a natureza, constituindo-se em uma forma de agir sobre a natureza, com a intenção de modificá-la, de atender às suas necessidades. Já a linguagem é uma das mais importantes expressões, que acontece na relação com outros seres humanos, pela qual a produção humana passa a ser gerada. E o poder se expressa na disputa, ou no desenvolvimento da força física para a dominação

A par disso,

[...] cultura corporal cumpre demandas que se desenvolvem em múltiplas dimensões da vida – social, econômica, afetiva, cognitiva, mediadas por intervenções pedagógicas sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 73).

Exemplificando essas demandas, o trabalho com a Cultura Corporal no documento de Mato Grosso (2010) registra alguns indicativos para a dança:

No 2º Ciclo, as vivências mais elaboradas (danças populares, danças folclóricas e danças clássicas, entre outras) permitem ao estudante sistematizar os conhecimentos relacionados às diferentes formas de dançar, de estabelecer relações entre ritmos e reconhecê-las como manifestações relacionadas a diferentes culturas. No 3º Ciclo, deve ampliar conceitualmente os conhecimentos relacionados a essas danças, identificar com propriedade, estabelecer relações, vivenciar com uma maior destreza os movimentos e ser capaz de ampliá-los e reinventá-los em todos os sentidos, pela construção de movimentos que resultem em uma nova sequência coreográfica, ou a construção/reconstrução de uma manifestação associada ao seu contexto sociocultural. (2010, p. 41)

Também, em relação à seleção dos conteúdos para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento do Distrito Federal (2013) indica que “visa estimular o professor, em sua prática pedagógica, desenvolvimento de aulas atraentes, contextualizadas que provoquem nossos estudantes para a re-

flexão e a experiência acerca das variadas práticas corporais.” (2013, p. 73).

Dessa forma, a Educação Física, nestes documentos, oportuniza a ampliação do acervo das manifestações corporais dos alunos, uma vez que os conteúdos selecionados como a dança, os esportes, as lutas, a ginástica, as atividades rítmicas e expressivas, entre outros, afastam a ideia de que esta área objetiva, apenas, ensinar os elementos técnicos e táticos dos esportes.

Contudo, ao deixar de ser considerada uma atividade que prioriza os elementos técnicos e táticos dos esportes, constitui-se efetivamente como um componente curricular, que visa à formação do educando, por meio de conhecimentos específicos.

Notas Finais

Os documentos curriculares analisados prescrevem formação, que questiona a ordem social vigente, na busca pela transformação da Educação Física, determinada por concepção pedagógica adotada, propiciando aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, o acesso a diversos temas da Cultura Corporal.

A Cultura Corporal aparece no exercício de escrita comparada, ainda que superficial, dos documentos curriculares, dando indícios de sua constituição como objeto de disputa ideológica das comunidades epistêmicas, que dominam a linguagem autorizada. Essas comunidades buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem fazer parte da formação em Educação Física das crianças e adolescentes. Essa definição, também, reflete um ideário, que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas também são consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados.

Vale destacar, que os conteúdos selecionados, isto é, a dança, os esportes, as lutas, a ginástica, as atividades rítmicas e expressivas, operam uma formação crítica, ao mesmo tempo, que propõem a superação de um modelo tecnicista, enraizado nos currículos de Educação Física.

Dessa forma, a Cultura Corporal evidencia-se como um conhecimento poderoso, mas, parece não se constituir como um instrumento facilitador da compreensão das relações que projetam a vida em sociedade. Dito de outra maneira, ela aparece como um conteúdo que pode ser apreendido como fim em si mesmo, um tanto distante da perspectiva de meio para o desenvolvimento das capacidades, que permitem aos sujeitos produzir bens culturais, sociais e econômicos.

Por fim, a escrita comparada aqui realizada encontra-se inserida em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação dos seus conteúdos, ao mesmo tempo que encarada como estratégias e táticas e não apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido, o da cultura corporal. Mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e, portanto, continuamente re-produzido (pro-

duzido de novo) no decorrer dos estudos sobre documentos curriculares de/ em Educação Física.

Referências

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (2005). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria Estadual de Educação – SEE. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental Anos Finais, DF, 2013.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HAAS, P. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. **International Organization**, vol. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica, 2010.

NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. (2009). **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PEREYRA, M. A. **La comparación, una empresa razonada de análisis**, 1999. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199003.pdf?documentId=0901e72b81369088>> Acesso em: 11 de novembro de 2017.

SOARES et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2019

TONET, I. Cidadania ou Emancipação Humana. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 44, jan, 2005. Disponível em:<<http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>>. Acesso em: 14 de dez. de 2017.

YOUNG, M. F. D. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez 2017.

TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO A FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosana Oliveira Rocha

Doutoranda em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Emerson de Oliveira Rocha

Mestrando em Ciências da Computação. Centro Universitário Campo Limpo Paulista – UNIFACCAMP

Resumo:

A educação, como um direito humano fundamental, conforme preconizam as legislações vigentes, também deve ser oportunizada aos docentes em exercício, por meio da formação continuada. Esse tipo de formação, em tempos de isolamento social, forçado pela pandemia do novo Coronavírus, tornou-se imprescindível para auxiliar os professores no ensino remoto que tiveram de ministrar. O presente trabalho apresenta uma Programa de Formação Continuada intitulado A Corrente, que contou com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ofertadas pelo sistema de gestão de aprendizagem (LMS) *Moodle*. Essas tecnologias foram utilizadas para democratizarem a formação de professores, com conteúdos necessários ao seu desenvolvimento profissional, tais como: adaptação de material didático, diferenças e convergências entre a educação à distância e o ensino remoto, legislações, tutoriais para uso de tecnologias etc.). Para essas formações foi adotada a metodologia *mobile learning*, voltada a dispositivos móveis. Devido a uma maior demanda de formação dos docentes, nesse período de isolamento, bem como o encurtamento de tempo disponível para formação, as TICs apresentaram-se como uma forma de democratizar o acesso à formação continuada de professores, tanto por sua acessibilidade, quanto por sua exequibilidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Formação de Professores; LMS; Mobile Learning; Moodle.

Introdução

A formação continuada é uma forma de efetivar um direito fundamen-

tal, o direito à educação, isso porque é a educação que possibilita o acesso a outros direitos humanos, como a informação, a cultura e o trabalho.

Se a educação já era de grande relevância para o desenvolvimento social e a garantia de direitos, isso se acentuou ainda mais no período de isolamento social, causado pelo novo Coronavírus. A educação teve de continuar remotamente, com o distanciamento social. Nesse cenário inédito de ensino remoto, os professores foram profissionais que precisaram desenvolver diversas habilidades para que pudessem continuar com um ensino de qualidade e adequado às necessidades de seus alunos. Assim, a formação continuada de docentes mostrou-se fundamental.

A despeito de a formação continuada ser essencial para que os professores pudessem aprender e desenvolver habilidades para o ensino remoto (no tocante às tecnologias, metodologias, adaptação de materiais etc.), o tempo e os recursos para que essas formações efetivamente ocorressem mostraram-se escassos. Os professores, com as grandes demandas do ensino remoto (como preparo de aulas, atendimento a alunos e familiares, preenchimento de planilhas e produção de documentação, participação em reuniões etc.), passaram a trabalhar mais e a terem menos tempo para sua formação e desenvolvimento profissional.

Nesse cenário de impeditivos, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) apresentaram-se como ferramentas indispensáveis, tanto para execução das aulas remotas, quanto para a própria formação continuada dos docentes, seja por meio de vídeo-chamadas, *lives*, *webnários* etc. Uma forma de utilização das TICs a favor do desenvolvimento profissional de professores em tempo de pandemia será apresentada no presente artigo: o Programa de Formação de Professores A Corrente. Essa formação foi ofertada em um sistema de gerenciamento de aprendizagem, o *Moodle*, com o auxílio da metodologia *mobile learning*. A formação A Corrente exemplificou como as TICs podem ser usadas para democratizarem a formação de professores.

O objetivo geral deste artigo é o de apresentar um Programa de Formação Continuada intitulado A Corrente, que foi desenvolvido com professores durante o período de pandemia. Os objetivos específicos, em consonância com o geral, são: apresentar conceitos importantes sobre a formação; elucidar temáticas voltadas à Educação a Distância, tais como: sua evolução; o sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS) *Moodle*; e a metodologia *mobile learning*, voltada a dispositivos móveis; descrever um Programa de Formação de Professores que fez uso das TICs, A Corrente; e, por fim, trazer considerações sobre a viabilidade das TICs para a democratização da formação de professores, por conta de sua acessibilidade e exequibilidade.

Conceito de Formação

A formação está presente em todos os contextos: no empresarial, no industrial, no político, no social etc. Esse é um tema de grande relevância social,

mas que merece atenção especial por se tratar de um direito fundamental de todos os cidadãos: o direito à educação.

A Constituição Federal aponta o direito à educação, nos artigos 6º e 205, estabelecendo que essa é dever não só do Estado, mas da família e da sociedade; cabendo a eles promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito. A educação como um direito humano fundamental encontra-se, principalmente, no Plano Nacional de Educação (PNE).

A educação, em nosso país é considerada um instrumento fundamental para a realização e efetivação dos direitos humanos, na medida em que evita preconceitos e violações a esses direitos. Nesse sentido, quanto mais educação, menos violações aos direitos humanos. Tal abordagem da educação como instrumento para a efetivação dos direitos humanos é preconizada pela Educação em Direitos Humanos (EDH) e expressa em documentos nacionais e internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948):

A educação será direcionada ao desenvolvimento integral da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades humanas fundamentais (Art. 26).

Se a educação é um direito fundamental, direito inclusive que serve de base para que outros direitos humanos sejam efetivados, é imprescindível que essa área receba uma atenção especial. Para que a educação seja um direito garantido, deve contemplar os professores, dado que são os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Devido ao fato de a formação de professores ser fundamental para a efetivação do direito à educação de qualidade, além de outros direitos, é urgente que iniciativas sejam desenvolvidas para sua democratização.

Segundo García (1999), a formação deveria ser prioridade, haja vista que é um potente instrumento para democratizar outros direitos às pessoas. Para o autor:

A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação. (GARCÍA, 1999, p. 11).

Para Zabalza e González (1990 apud GARCÍA, 1999, p. 19), a formação está ligada ao desenvolvimento pessoal, sendo “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de ‘plenitude’ pessoal”. González Soto (1989 apud GARCÍA, 1999, p. 19) aponta que a formação é uma busca advinda de uma necessidade do indivíduo ou do contexto sociocultural, assim, “a Formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura de sua identidade plena de acordo com

alguns princípios ou realidade sociocultural”. Já Ferry (1991 apud GARCÍA, 1999, p. 19) esclarece que a formação pode advir de uma oferta ou da procura do formando por conta própria, assim sendo, “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Para se estruturar uma formação, é necessário que o formador, por conta própria ou com o auxílio dos formandos, delinear alguns aspectos dessa atividade, tais como: os meios (físicos, materiais etc.), os métodos, os objetivos e, por fim, os recursos avaliativos. Para que a formação seja bem-sucedida, além do planejamento e execução do formador, é necessário também que haja participação e vontade de aprender do formando. Segundo García (1999, p. 21), “para que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador em atingir os objetivos explícitos”. Nesse sentido, as relações interpessoais estabelecidas entre formador e formando também são de grande importância para que a formação alcance os objetivos a que almejava. Berbaum (1982) ratifica esse conceito ao afirmar que

será denominada acção de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito (1982 apud GARCÍA, 1999, p. 21).

A formação de professores deve capacitar os docentes para atuarem profissionalmente com segurança em diversos aspectos, não apenas naqueles voltados especificamente à aula, assim, pode-se falar de um desenvolvimento profissional e pessoal. Para Feiman (1990 apud GARCÍA, 1999, p. 38), o desenvolvimento pessoal seria até mais relevante, isso porque “aprender e ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da Formação de Professores”.

García (1999) resume a Formação de Professores como sendo uma oportunidade, individual ou coletiva, desses profissionais adquirirem ou melhorarem conhecimentos, competências e disposições, a fim de melhorarem a qualidade da educação dos alunos. Assim, a formação de professores está diretamente ligada à qualidade da educação:

A formação de Professores é a área do conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no de-

envolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26).

A formação continuada de professores é uma das responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, haja vista que, por meio dessa formação, o professor que já está em exercício tem instrumentos para se aperfeiçoar em prol de melhorar o ensino de seus discentes. Nesse período de isolamento social, com mudanças bruscas no modo de atuar dos professores, a formação continuada mostrou-se fundamental. Para Heidman,

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atitudes instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.” (1990 apud GARCÍA, 1999, p. 138).

Ensino à Distância e Mobile Learning

Segundo o Ministério da Educação,

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A Educação a Distância sempre fez o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), de acordo como os recursos disponíveis em cada momento histórico. TICs são qualquer tipo de tecnologia que trate informação e auxilie na comunicação. De acordo com Rocha (2014), alguns autores dividem a história da EaD em três fases distintas: a fase textual, a analógica e a digital.

Fases da EaD e TICs		
1ª geração: textual (1890-1960)	2ª geração: analógica (1960-1980)	3ª geração: digital (a partir de 1980)
Livro; apostila; revista; artigo em anais; carta (correio tradicional); imagem (foto, desenho etc.); jogos.	Televisão; vídeo; rádio; telefone; fax; áudio (fita k7 etc.).	Hipertexto; multimídia, CD -Rom; software educacional; editor (texto, imagem etc.); realidade virtual; simulador; correio eletrônico (e-mail); lista de discussão (chat, bate-papo); videoconferência; jogos.

Tabela 1. Evolução do ensino a distância – Pimentel (1999 apud CAMPOS, 2007, p. 13).

A primeira fase, a textual, ocorrida entre 1890-1960, baseou no estudo por correspondência. Com a utilização de material impresso, a comunicação era unidirecional, ou seja, tinha um sentido único. O aluno era, então, um sujeito passivo no processo.

O Brasil despertou para a EaD somente em 1923, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, empregando, desse modo, a radiodifusão como ferramenta para a EAD. Outros dois ícones desse período foram o Instituto Rádio Técnico Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, cujo foco era a formação profissional.

De 1960 a 1980, surgiu a segunda fase da EaD. Conhecida também como fase analógica, sua principal marca foi a criação da Universidade Aberta na Inglaterra. No Brasil, essa fase caracterizou-se pelo surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB), cujo objetivo era a alfabetização. Na década de 70, foram criados o projeto Minerva e o Telecurso 2º Grau, que objetivavam a formação na educação básica. Atualmente, esse programa chama-se Novo Telecurso e está voltado para a formação básica e profissional do estudante.

A terceira fase surgiu na década de 1990 e emprega, como principal ferramenta tecnológica, o computador e a internet. Nessa fase, a comunicação é multidirecional. No Brasil, essa etapa contou com o envolvimento do Governo Federal através da criação do programa Salto para o Futuro e o lançamento da TV Escola. A Universidade Aberta veio no sentido de dar mais qualidade aos cursos de EaD.

Atualmente, alguns autores consideram que a EaD vive uma quarta fase. Com a banda larga, surgiram os Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem, mais conhecidos como LMS (Learning Management System), que são softwares ou plataformas de trabalho colaborativo, acessíveis através da internet ou de rede local. Um dos exemplos de LMS é o *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, que é um software livre de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual, no contexto de Educação a Distância. O *Moodle* permite a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidade de aprendizagens. Esse LMS está disponível em 75 línguas diferentes, contando com 25.000 websites, registrados em mais de 175 países.

O Programa de Formação Continuada A Corrente utilizou as TICs disponibilizadas no LMS *Moodle* por diversas razões: por ser o LMS mais utilizado no mundo; por ser gratuito; por sua filosofia educacional do socioconstrutivismo; por sua interação social dentro da web; por ser uma ferramenta completa, permitindo a comunicação síncrona e assíncrona; e, por fim, por ofertar recursos que permitem o desenvolvimento de uma formação de qualidade, como: fóruns, chats, páginas de texto web, bibliotecas, sistemas de distribuição de notas, pesquisa de opinião, questionários on-line, transmissões ao vivo, link com streaming de vídeo, como o Youtube etc.

Para utilização adequada das TICs, conforme aponta García (1999, p.

218), foram seguidos alguns passos: 1. Identificação das necessidades formativas dos docentes; 2. Determinação das prioridades; 3. Desenho do Programa; 4. Desenvolvimento do Programa; 5. Controle do Programa; e 6. Avaliação do Programa.

Durante o período de isolamento social, a única forma de efetivar a educação foi por meio da utilização das TICs, as quais contribuíram tanto com o ensino remoto emergencial, quanto com a execução de formações. O desenvolvimento de materiais formativos para esse período, devido à grande demanda formativa de professores, exigiu dos formadores e desenvolvedores muitas habilidades. A preocupação com a qualidade dessa formação e com sua usabilidade foram focos centrais, sempre buscando um conteúdo útil aos docentes. A acessibilidade e exequibilidade foram buscadas durante todo o Programa de Formação, daí a escolha pela metodologia *mobile learning* (*m-learning*).

De acordo com Moura (2008), *mobile learning* é uma prática pedagógica que define o processo como ocorre o ensino e aprendizagem mediado por uso da tecnologia móveis, em que a principal característica é a portabilidade e mobilidade dos aprendizes. Moura (2010) explica que, devido ao fato de os interessados já possuírem fácil entendimento do funcionamento de dispositivo móveis, por levarem para todos os lugares e usarem em todos os momentos, em diversas situações, torna-se viável utilizar essas possibilidades na educação; o mesmo vale para a formação de professores que, durante o período de isolamento social, passaram a ter seus dispositivos móveis como instrumento de trabalho e recurso para se formarem e atualizarem.

O *mobile learning*, segundo Attewell (2008), apresenta várias vantagens e benefícios essenciais à aprendizagem, entres eles: reconhecer aptidões; desenvolver experiências de aprendizagem individual e colaborativa; identificar em que precisa de ajuda e apoio; superar a exclusão digital; oportunizar aprendizagem informal; concentrar-se; e aumentar autoestima e confiança.

O *mobile learning* é visto como uma extensão *e-learning*, segundo Traxler (2009), dado que com a evolução tecnológica, muitas instituições, inclusive acadêmicas e corporativas, passaram a diversificar seus ambientes e conteúdos de aprendizagem para usufruírem dos recursos disponíveis por essa modalidade.

Saccol e Barbosa (2010) diferenciam a aprendizagem de *mobile learning* (*m-learning*) de *e-learning*, com a possibilidade de aprendizagem no local, hora e condições que melhor convier; o que mantém a conectividade e continuidade enquanto está em movimento, melhor aproveitamento do tempo e espaço e a oportunidade de aprender de forma espontânea, conforme as necessidades e interesses individuais e coletivos. Assim, para os autores (2010), o *mobile learning* tem importância devido a essa mobilidade de aprendizagem ser diferenciada em vários aspectos: mobilidade física; mobilidade tecnológica; mobilidade conceitual; mobilidade sociointeracional; e mobilidade temporal.

Apesar dos benefícios apresentados, o *m-learning* apresenta algumas

lacunas, tais como: limitação de tempo e conteúdo das atividades, instabilidade que a tecnologia móvel pode apresentar e necessidade de habilidade de todos envolvidos no processo de atuação.

O quadro abaixo demonstra as particularidades da tecnologia *mobile learning*:

Benefícios e Limitações do <i>m-learning</i>	
Benefícios	Limitações
Flexibilidade (aprendizagem e qualquer local e horário)	O tempo de duração das atividades de aprendizagem e a quantidade de conteúdo podem ser limitados.
Aprendizagem situada (em qualquer lugar) estimula a exploração de diferentes ambientes e recursos e aumenta a sensação de “liberdade de movimento” por parte dos aprendizes.	Barreiras ergonômicas dos dispositivos móveis limitam o uso de determinados recursos (ex.: texto).
Aprendizagem centrada no aprendiz, personalizada. Pode colaborar para uma maior autonomia do indivíduo.	Deve-se ter cuidado para manter relacionamento e colaboração com outros aprendizes ou facilitadores, instrutores, professores etc., evitando o isolamento.
Rapidez no acesso à informação e interação (em tempo real em qualquer local).	Interações rápidas e superficiais podem trazer prejuízos a necessidade de aprendizagem elaboradas e de atividades que demandam colaboração de forma intensiva.
Aproveitamento em “tempos mortos” para atividades educacionais.	A atenção do aprendiz pode ser prejudicada devido a outras atividades ou estímulos ambientais paralelos (ex.: barulho, interrupções etc.), lembrando que na sociedade atual há cada vez menos “tempos mortos” disponíveis.
Aproveitamento de tecnologias largamente difundidas na sociedade (ex.: celular) como ferramentas educacionais.	A tecnologia móvel e sem fio ainda não é madura, pode apresentar instabilidade – indisponibilidade, além de sofrer rápida obsolescência.
Pelo estimulante – exploração de novas tecnologias e práticas inovadoras.	Pode haver foco excessivo na tecnologia (tecnocentrismo) em detrimento dos reais objetivos de aprendizagem. É necessário que formadores e formandos tenham bom domínio tecnológico e saibam lidar com tecnologias móveis, mas, sobretudo, é fundamental que os formadores tenham competências didático-pedagógicas para utilizá-las de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos.
Pode colaborar para viabilizar atividades educacionais em diferentes classes sociais e áreas geográficas.	O custo elevado da conexão pode inviabilizá-la para determinados usuários. Limitações ergonômicas dos dispositivos móveis podem ser particularmente inapropriadas para usuários com necessidades especiais.
Pode ser utilizada para enriquecer outras formas de ensino (presencial, <i>e-learning</i>).	É necessário um planejamento cuidadoso do uso e combinações entre modalidades de ensino, para não gerar redundância ou sobrecarga, para isso o formador terá de ter desenvolvidas as competências técnico-didático-pedagógicas.

Benefícios e Limitações do <i>m-learning</i>	
Benefícios	Limitações
Pode suprir a necessidade de formação de pessoas ou profissionais móveis (que tem dificuldade em se afastar do seu trabalho ou outras atividades para se instruir).	É preciso que os profissionais móveis tenham condições contextuais (físicas, temporais etc.) para poderem aprender de forma efetiva por meio do <i>m-learning</i> , o que implica ter autonomia (saber definir suas necessidades de aprendizagem e ir em busca de elementos para supri-las) e autoria (no sentido de ser autor de seu processo de aprendizagem) bem desenvolvidas.

Tabela 1. Fonte Saccol et al. (2010, pp. 34-35).

Para Ahonen e Syvänen (2003 apud MARÇAL et al 2005, p. 32), o uso dos dispositivos móveis na educação criaram um novo conceito, o *mobile learning* ou *m-learning*, que tem como grande potencial a “utilização da tecnologia móvel como parte de um modelo de aprendizado integrado, caracterizado pelo uso de dispositivos de comunicação sem fio, de forma transparente e com alto grau de mobilidade.”

Dentre as possibilidades disponíveis para essa aprendizagem remota, o *mobile learning (m-learning)*, metodologia voltada a dispositivos móveis, mostrou-se como um instrumento de democratização da educação, contribuindo com os docentes para que se formassem e capacitassem para lidarem com esse novo cenário educacional, isso porque tal metodologia adequou-se às suas necessidades formativas, à sua disponibilidade de recursos tecnológicos e à escassez de períodos para formações, oportunizando que os docentes tivessem autonomia e autoria no processo formativo.

Programa de Formação Continuada a Corrente

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 62, parágrafo 2º, expressa a possibilidade da educação continuada e da capacitação dos profissionais de magistério utilizarem recursos e tecnologias de educação à distância. A importância da formação continuada desses profissionais sempre foi muito grande, mas tornou-se ainda mais necessária nesse período de pandemia, que impôs a necessidade de reinvenção, aperfeiçoamento e adaptação de práticas pedagógicas para o ensino remoto. Esse momento de ineditismo serviu para apontar o quanto os recursos tecnológicos podem contribuir para a formação e aprendizagem, tanto de discentes, quanto dos docentes. A pandemia fez com que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fossem indispensáveis para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Todas as áreas sociais foram afetadas pela pandemia, mas algumas tiveram uma transformação profunda, como foi o caso da educação. Professores, alunos, gestores e familiares, acostumados ao ensino presencial, tiveram que, de um dia para o outro, se acostumarem a um ensino emergencial, intitula-

do de ensino remoto. Não se tratava de uma educação à distância em si, já estudada e estruturada há muitos anos no país, mas sim de adaptar os recursos que eram disponíveis, até então no ensino presencial – como os materiais didáticos (livros e apostilas) –, a um ensino que ocorreria com um distanciamento social e com a utilização de TICs.

Nesse cenário inédito, os professores precisaram se capacitar para conseguirem atuar. Assim, a educação continuada e capacitação dos profissionais de magistério foi, extremamente, importante para que as escolas continuassem a funcionar remotamente.

Professores tiveram não apenas de aprender a lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como adaptar os materiais que tinham disponíveis para efetivarem o processo de ensino-aprendizagem nessa nova realidade. O professor teve de se formar e capacitar para manter o ritmo e o andamento das aulas remotas. Isso sem contar a necessidade de conciliar todas as exigências escolares com as demandas do home office e suas preocupações pessoais. Todas essas e outras demandas dos docentes fizeram com que buscassem, cada vez mais, formações continuadas para aperfeiçoarem suas práticas e desenvolverem-se profissionalmente.

Os recursos tecnológicos possibilitaram não apenas que os professores continuassem ensinando seus alunos (por meio de vídeo-chamadas, videoconferências, gravações, ligações etc.), mas que pudessem buscar informações para aprenderem e se formarem. Nesse sentido, reuniões e encontros virtuais, *lives*, *webnários*, cursos e palestras on-line tornaram-se rotinas na vida dos docentes. Não obstante a necessidade de formação e capacitação, muitos desses recursos formativos tomavam muito tempo dos professores, já tão ocupados pelas demandas profissionais e dificuldades encontradas. Seria necessário, portanto, uma formação que fosse mais acessível, tomando o menor tempo possível do dia desse professor; adaptando-se à sua rotina. Tais necessidades puderam ser supridas com a metodologia do *mobile learning*.

Pensando na acessibilidade e exequibilidade de uma formação para professores, tão necessária neste período pandêmico e de ensino remoto, bem como na democratização da formação de professores neste período, uma pesquisadora voltada ao estudo da produção de materiais didáticos, doutoranda em educação, juntamente como um profissional da área de Tecnologia de Informação, programador e mestrando em Ciências da computação (autores do presente artigo), estudaram as necessidades formativas dos docentes nesse período e criaram, inicialmente, um canal no Youtube, A Corrente, para disponibilizar vídeos informativos.

Os vídeos eram voltados às necessidades dos professores sobre o ensino remoto, assim abordavam diversas temáticas: as diferenças do ensino remoto e da educação à distância; pesquisas sobre educação à distância; contribuições e discussões úteis para o desenvolvimento do ensino remoto; questões legais sobre o ensino; estratégias e abordagens didáticas; questões tecnológicas; assuntos voltados à adaptação dos materiais didáticos etc. No entanto, apesar

da qualidade dos vídeos e de suas utilidades, a falta de tempo dos professores fazia com que muitos não conseguissem assistir aos vídeos por completo, devido ao fato dos vídeos serem entre trinta minutos e uma hora de gravação, em média. Isso sem contar a falta de interação síncrona e assíncrona dessa plataforma de vídeos, bem como a exposição dos comentários e mensagens; era necessário um espaço que possibilitasse a comunicação e interação, de maneira prática e reservada.

Pensando em todas essas problemáticas e buscando soluções, os organizadores do canal A Corrente pesquisaram e encontraram um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS) gratuito, com muitas vantagens, o *Moodle*, que logo foi implantado. Aliado a esse LMS foi escolhida uma metodologia de ensino que poderia auxiliar muito os docentes no tocante à sua formação e capacitação, levando em conta sua acessibilidade e exequibilidade: o *mobile learning (m-learning)*, metodologia de ensino voltada para o uso em dispositivos móveis.

De acordo com o Painel TIC COVID-19 (2020)¹, uma pesquisa realizada sobre o uso da internet no Brasil durante o Pandemia do Novo Coronavírus, com 2.627 de usuários acima de 16 anos, houve um aumento das atividades e pesquisas escolares na Internet por conta da suspensão das aulas presenciais. Constatou-se a ampliação da realização de cursos on-line e de estudo via internet. A pesquisa ainda apontou que o dispositivo pelo qual a maioria dos usuários acessam a internet é via celular, sendo esse citado por 98% dos usuários, seguido pelo computador (60%), televisão (59%), notebook (44%), computador de mesa (34%) e pelo tablet (16%).

O Painel TIC COVID-19 também avaliou que o uso de ferramentas de aprendizagem on-line ganhou uma relevância durante a pandemia, com ampliação da realização de cursos on-line, os quais aumentaram 17 pontos percentuais em relação à pesquisa anterior à Pandemia, ou seja, de 16% para 33% dos usuários.

A grande utilização do celular para acesso à internet e o aumento de cursos realizados on-line demonstraram o quanto o *mobile learning*, que faz uso de dispositivos móveis para o ensino, poderia ser utilizado como uma metodologia que facilitaria a formação e capacitação de profissionais do magistério durante o período pandêmico.

Soma-se à grande utilização dos smartphones e à realização dos cursos on-line as possibilidades do *mobile learning* quanto a um ensino mais direto e rápido, o qual atende às necessidades formativas e à disponibilidade dos docentes que andam tão sobrecarregados com as tarefas que têm de desempenhar. Os materiais de ensino rápido utilizados nesta metodologia (*microlearnig*) consistem, basicamente, em vídeos explicativos de 3 a 10 minutos que compilam um conteúdo ou o dividem em parte menores para que possam ser acessados em um período reduzido de tempo, geralmente, nos períodos em

1 Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20200817133735/painel_tic_covid19_1edicao_livro%20e_letr%C3%B4nico.pdf. Acesso em agosto de 2020.

que o professor tem livre entre uma atividade e outra (“tempos mortos”). Tais vídeos que já estavam disponíveis no Youtube foram indexados ao *Moodle*, LMS que permitiu reunir várias TICs e os conteúdos das formações, além de possibilitar uma maior interação, em um único espaço virtual.

Dentro do *Moodle*, também foi ofertado gratuitamente, a professores, um curso intitulado “Autoatualização em Educação”, que objetivava capacitar e formar os professores para atuarem no ensino remoto, de acordo com suas necessidades. No início do curso, os docentes puderam expor suas dificuldades relacionada à profissão, principalmente as mais urgentes. Em seguida, foram ofertadas aulas, em forma de *microlearning*, ou seja, vídeo curtos, em que eram compilados os principais conteúdos solicitados para atualização dos docentes. O curso recebeu o nome de autoatualização, porque os próprios professores puderam escolher seus percursos formativos de acordo com suas necessidades profissionais.

Quanto aos benefícios *m-learning* para o Programa de Formação Contínua A Corrente pode-se ressaltar: flexibilidade para os professores aprenderem livremente em qualquer horário e lugar (aprendizagem situada); aprendizagem centralizada no aprendiz, com conteúdos personalizados a serem selecionados de acordo com suas necessidades; rapidez no acesso à informação e interação; aproveitamento de “tempos mortos” e da tecnologia disponível para dispositivos móveis, principalmente os celulares/smartphones; exploração de novas tecnologias e de práticas inovadoras; enriquecimento do ensino remoto ministrado pelos docentes; e, por fim, atendimento às necessidades formativas dos professores (voltadas às diversas áreas: tecnológicas, didáticas, legislativas etc.)

No tocante as limitações do Programa de Formação A Corrente podem ser apontadas as informações a seguir: limitação de conteúdos das formações, por conta de falta de tempo da formadora para o desenvolvimento de mais materiais; falta de interação no Youtube; ausência de materiais escritos, exercícios e indicações para que os docentes pudessem aprofundar seus estudos; falta de avaliação aos cursistas que participaram apenas pelo Youtube.

Algumas limitações do *mobile learning* no Programa de Formação foram superadas, com o próprio suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação, tais como: a falta de interação dos usuários no Youtube, a qual foi contornada com os fóruns e mensagens do *Moodle*; as interações rápidas e superficiais, com o incentivo da participação dos formandos em fóruns de discussão no *Moodle*; a desatenção dos aprendizes, que foi contornada com vídeos mais curtos e dinâmicos; o foco excessivo na tecnologia, que foi suprimido pelo foco no conteúdo formativo; a sobrecarga de conteúdos, dividindo assuntos maiores em vídeos menores que não sobrecarregavam os formandos; e a autonomia e autoria dos formandos, as quais foram exercidas com maestria pelos docentes que conseguiram definir suas necessidades e serem autores em seu processo de aprendizagem.

Considerações Finais

O Programa de Formação Continuada A Corrente oferecido aos professores gratuitamente nesse período de pandemia, a partir da metodologia de ensino *mobile learning*, contando com *microlearning* (vídeos curtos disponibilizado no Youtube, no canal A Corrente) e *social learning* (via Moodle), demonstra que a formação de professores pode ser executadas de modo prático e acessível, contando com os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

A metodologia *mobile learning* também se apresentou como um recurso que oferece acessibilidade e exequibilidade à formação de docentes, isso porque possibilita a flexibilidade de acesso aos conteúdos, via dispositivos móveis, na proporção, nos locais e nos horários que os professores julgarem melhor; além de incentivar a comunicação, o envolvimento, a reflexão e o desenvolvimento pessoal e profissional desses docentes.

A formação continuada de professores é essencial para que esses profissionais possam desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Nesse sentido, é imprescindível que sejam desenvolvidos Programas de Formação que levem em conta as necessidades formativas dos docentes e que se adequem às suas disponibilidades (de tempo, de local, de recursos tecnológicos etc.). A Corrente mostrou o quanto existem Tecnologias de Informação e Comunicação à disposição de formadores que almejem a uma formação de qualidade a seus profissionais docentes.

Seja com o apoio de um Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (LMS), como o Moodle, ou não, o importante é que a formação continuada encontre meios tecnológicos para se efetivar. Que esse momento pandêmico triste, que estamos vivendo, nos sirva de lição de como podemos usar a tecnologia a favor da democratização da formação de professores. Daqui por diante, certamente as TICs tem de fazer parte de nossas ações no tocante à efetivação da formação continuada e à garantia de um direito humano fundamental: que é a educação!

Referências

ATTWELL, JILL. **Mobile tecnologia and learning: a technology update and Flearning Project summray**. London: Learning and Skills Developmente Agency. Disponível em: <http://www.mlear.ord/docs/The%20mlearning%20project%20%20technology%20update%20and%20project%20summary.pdf>.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em direitos humanos. **Plano Nacional de Educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria dos direitos humanos, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr 2020.

BRASIL. **Decreto 5.633 de 19 de dezembro de 2005**, regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso em abril de 2020.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MAIA, C.; MATAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, Marta C. **O uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior**. São Paulo, FGV-EAESP, 2003, 2944f. Tese (Doutorado em Administração de Empresa). FGV-EAESP. Área de concentração: Produção e Sistema de Informação.

MARÇAL et al. Aprendizagem utilizando Dispositivos Móveis com Sistemas de Realidade Virtual. In **RENOTE: revista novas tecnologias na educação: V.3 Nº 1**, Maio, Porto Alegre: UFRGS, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2005.

PIMENTEL, C. da C e SANTOS, N. **E-learning. Novos Rumos em Educação e Treinamento**. Rio de Janeiro, Uerj, 2003.

ROCHA, Rosana Oliveira. **Critérios de Qualidade em Material Impresso para EaD: Como Expandir sua Usabilidade entre os Jovens**. Trabalho de Final de Curso de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense para obtenção do título de Especialista Lato Sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD. 29 páginas. 2014.

SACCOL, A. SCHLEMMER, E., & BARBOSA, J. **M-learning e U-learning novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqui**. São Paulo: Person Education, 2010.

SANTANA, Deusimar Angelica. **O Uso da Plataforma Moodle na Educação à Distância como Forma de Democratizar o Ensino**, 2009.

TRAXLER, J. The Evolution of mobile learning. In: GUY, Retta. **The Evolution of mobile teaching and learning**. Santa Rosa: Informing Science Press, v. 1, 2009.

A PRÁTICA DO TELETRABALHO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E A EFETIVIDADE DOS NOVOS MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

“(…)Um homem se humilha, se castram seu sonho. Seu sonho é sua vida, e vida é trabalho.

*E sem o seu trabalho, o homem não tem honra. E sem a sua honra, se morre, se mata (...)*¹

Regina Vera Villas Bôas

Pesquisadora e Professora-Doutora em Direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) e no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Brasil)

Flávia Soares de Sá Neves

Pesquisadora e Mestranda em Direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Resumo:

A pesquisa objetiva refletir sobre a importância da utilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem no âmbito universitário, com especial enfoque naquelas que vêm sendo utilizadas pelo professor-teletrabalhador, no contexto da pandemia da Covid-19. O objeto central da pesquisa é a abordagem do teletrabalho na área da educação e o surgimento de novos métodos de ensino-aprendizagem, que podem ser utilizados na modalidade do ensino a distância, como é o caso do método da sala invertida. A metodologia utilizada se vale do método bibliográfico e documental, trazendo ao presente estudo doutrinas, periódicos e legislações pertinentes. A pesquisa se justifica pela relevância atual da matéria, tendo em vista que, diante da pandemia da Covid-19 e do avanço da tecnologia, se pode constatar considerável crescimento do ensino a distância e, conseqüentemente, do teletrabalho na área da educação, o que pressupõe a adoção de métodos de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Direito à educação; Educação a distância; Novas metodologias de ensino-aprendizagem; Teletrabalho; Pandemia da Covid-19.

1 Gonzaguinha. Um homem também chora (guerreiro menino). 1983. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/gonzaguinha/guerreiro-menino/letra/>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

Introdução

Com o avanço das tecnologias, temos observado o crescimento do ensino a distância e, conseqüentemente, do teletrabalho na área da educação.

A pandemia da Covid-19 acelera o processo de crescimento do ensino a distância e do teletrabalho, uma vez que o ensino a distância foi adotado como uma medida de contenção do vírus, garantindo o isolamento social sem a interrupção das aulas para a parcela da população que possui acesso à tecnologia informacional necessária.

No entanto, a crescente popularização da prática do trabalho remoto, em razão da pandemia da Covid-19, possibilita a manutenção da modalidade de trabalho a distância e do teletrabalho em diversas esferas da sociedade, inclusive na educação.

Diante desse cenário, ganha destaque a discussão acerca do teletrabalho realizado pelos professores, os quais percebem a necessidade de adaptarem as suas aulas ao novo modelo. Da mesma maneira, se torna imprescindível repensar as abordagens pedagógicas como o objetivo de desenvolvimento e adoção de novos métodos de ensino-aprendizagem, mais adequados à atual realidade social.

Nesse sentido, o presente artigo abordará o instituto do teletrabalho, que se fortalece diante da situação pandêmica, buscando contextualizar os principais aspectos que envolvem os direitos trabalhistas dos docentes no ensino a distância. Como sugestão de melhoria no ensino-aprendizagem, e atendendo à necessidade de o professor-teletrabalhador adaptar as suas aulas às novas metodologias de ensino, será destacado, no contexto, o método da sala invertida.

Esta revisão é relevante uma vez que objetiva fornecer uma maior compreensão sobre algumas características e impactos atuais no ensino, evidenciados pela pandemia da Covid-19, como o crescimento do ensino a distância, o teletrabalho e as novas metodologias de ensino.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se de livros, periódicos qualificados e legislações pertinentes.

O Ensino à Distância

Além da comoção que vem causando às relações de trabalho, o avanço das tecnologias vem impactando o ensino praticado nas Universidades, apontando a necessidade da prática das novas metodologias de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque a educação empenha-se no acompanhamento das transformações da sociedade, integrando, nesse caso, as inovações tecnológicas às salas de aulas (BEHAR, 2019, p. 2).

Vários são os impactos impulsionados pelas novas tecnologias, entre os quais se encontra o crescimento do ensino a distância, abrindo caminhos ao teletrabalho. Recorda-se que a popularização da educação a distância, também, se deve aos baixos custos do seu processamento, o qual amplia o núme-

ro de alunos beneficiados com referida modalidade de ensino (GHIRARDI, 2015, p. 19).

De acordo com o Censo EAD.BR (ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2019, p. 60), que trata da aprendizagem a distância no Brasil, o número de matrículas em cursos com ensino a distância aumentou, significativamente, de 2017 para 2018, anotando um total de alunos que excede à marca de 1.500.000 (um milhão e quinhentos mil) alunos matriculados nos cursos de ensino a distância.

No Brasil, pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o ensino a distância deve seguir, entre outras, as regras anotadas, a seguir

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder pública;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O ensino a distância apresenta a possibilidade de o processo de troca de informações se realizar por meio de recursos tecnológicos, de maneira não presencial, proporcionando amplo acesso das pessoas ao conhecimento, uma vez que essa modalidade de ensino rompe barreiras da distância e permite a economia de tempo de locomoção, além de flexibilizar o gerenciamento do tempo de estudo pelos alunos. Durante a pandemia da Covid-19, o ensino a distância permitiu que inúmeros estudantes prosseguissem os seus estudos, acessando o processo formal educacional, cumprindo o conteúdo normativo, contido no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, que é um “direito de todos e dever do Estado e da família”.

Recorda-se, todavia, que o aspecto democratizador do ensino a distância enfrenta determinados riscos, entre outros, o da ameaça à heterogeneidade de ideias, provocada pela massificação indiscriminada dos conteúdos, o do en-

fraquecimento das pesquisas de naturezas diversas, em razão do fácil acesso à informação virtual, à pasteurização ideológica e à naturalização de maneiras dominantes de pensamento, em razão da difusão de cursos por países hegemônicos, econômica e tecnologicamente (GHIRARDI, 2015, p. 20).

O crescimento do novo modelo educacional, ainda se encontra em construção, fato este que impõe discussão acerca de seus aspectos, como aqueles que dizem respeito ao teletrabalho, realizado pelo professor e às novas metodologias de ensino-aprendizagem, as quais podem ser adotadas pelo ensino a distância.

Teletrabalho na Educação

A compreensão da definição do vocábulo teletrabalho, suas peculiaridades e vantagens/desvantagens é imperiosa, tal qual é relevante o aprendizado sobre a relação entre o teletrabalho e o ensino a distância.

É verdadeira a ideia de que a utilização do teletrabalho se tornou exequível devido ao avanço das tecnologias, as quais viabilizaram a possibilidade de o trabalho ser exercido de maneira remota, por meio dos recursos de telecomunicação, flexibilizando, assim, as relações de trabalho que se transformam conforme os modos de produção.

Como espécie de trabalho a distância, o teletrabalho proporcionou uma reorganização dos espaços de trabalho, apontando um novo espaço urbano. Não há mais a necessidade de o empregado se dirigir, pessoalmente, ao ambiente físico do trabalho, para prestar o seu serviço rotineiro. No teletrabalho, o empregado atua por meio de mecanismos telemáticos, encontrando-se, fisicamente, distante do local do seu trabalho.

A modalidade do teletrabalho tem se tornado uma prática cada vez mais comum, no mundo moderno, tardando a chegar no Brasil a sua previsão jurídica, fato este que deixou em desvantagem a proteção legislativa do instituto, relativamente a outros países. No Direito Europeu, por exemplo, o Acordo Marco Europeu sobre Teletrabalho, assinado em 16 de julho de 2002, configura um marco do teletrabalho, no âmbito europeu, na medida em que sendo de adesão voluntária - o texto, composto por doze normas gerais -, vem sendo muito utilizado por países europeus. A legislação conceitua o teletrabalho como “(...) una forma de organización y/o de realización del trabajo, utilizando las tecnologías de la información en el marco de un contrato o de una relación de trabajo, em la cual un trabajo que podría ser realizado igualmente en los locales de la empresa se efectúa fuera de estos locales de forma regular”.²

Referido texto, além do conceito de teletrabalho, traz outras previsões

2 Acuerdo marco europeo sobre teletrabajo, artículo 2. Definición y ámbito. Disponível em: <https://www.uned.ac.cr/viplan/images/acuerdo-marco-europeo-sobre-teletrabajo.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2020. Tradução livre: “(...) uma forma de organização e/ou execução do trabalho, utilizando a tecnologia da informação no contexto de um contrato ou relação de trabalho, na qual o trabalho que também poderia ser executado nas instalações da empresa é realizado fora dessas instalações regularmente.”

que se aplicam às relações de trabalho, enquadradas no conceito de teletrabalho, quais sejam, as atividades que se utilizam de tecnologias das informações para a realização do trabalho, de maneira regular, e fora das dependências do empregador. Entre essas previsões, encontram-se os teletrabalhadores, possuidores dos mesmos direitos dos trabalhadores presenciais. O texto busca estender aos teletrabalhadores iguais benefícios e proteção legal dos empregados que trabalham nas dependências do empregador.

Tem-se, ainda, na disciplina normativa internacional, a Recomendação nº 184 e a Convenção nº 177³, ambas da Organização Internacional do Trabalho, que estabelecem conceitos e condições do “trabalho em domicílio”, em que se enquadra o teletrabalho.

A primeira legislação brasileira a tratar da matéria é a Lei nº 12.551/11. Ela se refere ao teletrabalho de maneira tangencial, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho que, na sua redação original, em seu artigo 6º, não distinguia entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador e o trabalho executado no domicílio do empregado, desde que estivesse caracterizada a relação de emprego. Referido artigo 6º, ganha nova redação, prescrevendo além da não distinção do trabalho exercido no estabelecimento do empregador, e daquele executado no domicílio do empregado, o trabalho realizado a distância. Logo, apesar de não fazer menção ou definir o teletrabalho, a norma iguala o trabalho presencial ao trabalho a distância, tratando o teletrabalho como um trabalho a distância, o que permite afirmar que a Lei nº 12.551/11 inaugura a proteção jurídico-legislativa da disciplina, equiparando os meios pessoais e diretos dos meios telemáticos e informatizados de comando, e o controle e supervisão.

Com o advento da Lei nº 13.467/17, Lei da Reforma Trabalhista, a qual traz em seu bojo o conceito e regime jurídico do teletrabalho, ocorrem enormes alterações, no âmbito normativo do Direito do Trabalho, a exemplo do artigo 75-B da Consolidação das Leis do Trabalho. Referido artigo se reporta a dois elementos que caracterizam o teletrabalho: a prestação de serviços que deve ocorrer preponderantemente fora das dependências do empregador, e a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que não podem ser constituídas como trabalhos externos. O texto do seu parágrafo único dispõe que não descaracteriza o regime de teletrabalho o comparecimento do empregado nas dependências do empregador para a realização de uma atividade específica.

O artigo 75-C da Consolidação das Leis do Trabalho, por sua vez, prescreve que deverá constar, expressamente, do contrato de trabalho, quais são as atividades a serem realizadas pelo empregado, identificando que a prestação de serviços se dará na modalidade de teletrabalho. Referido dispositivo busca evitar a utilização indiscriminada dos trabalhadores em atividades genéricas, fato este considerado especialmente importante no caso dos profes-

3 A Convenção nº 177 e a Recomendação nº 184, ambas da Organização Internacional do Trabalho, tratam-se de instrumentos não ratificados pelo Brasil.

res-teletrabalhadores, os quais acabam lidando com inúmeras tarefas remotas, trabalhando além da sua jornada e em turnos extenuantes. Conforme previsto na legislação, a inobservância deste dispositivo legal confere ao empregador, o ônus de comprovar que as atividades exercidas pelo teletrabalhador são condizentes com a sua função. O §1º, do mesmo artigo, revela que a alteração do regime presencial para o de teletrabalho deve ocorrer por mútuo acordo entre as partes, sendo registrado em aditivo contratual. O §2º, do mesmo artigo, trata da alteração do regime de teletrabalho para o regime presencial, que pode se dar por determinação do empregador, sendo garantido o prazo de transição de quinze dias, com registro em termo aditivo no contrato de trabalho.

O contrato deve dispor, conforme previsto no artigo 75-D, sobre a responsabilidade relativa à aquisição, manutenção e fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária e adequada à realização do teletrabalho e ao reembolso de despesas, que tenham sido arcadas pelo empregado. Logo, caso a compra tenha sido realizada pelo empregado, o reembolso deve se dar conforme o estabelecido no contrato.

Após breve panorama legal, identificador do teletrabalho, pode-se extrair do plano fático, algumas consequências que importam vantagens, e outras que importam desvantagens ao teletrabalhador, quando adotem referida modalidade de trabalho.

Os novos instrumentos de trabalho cooperativo on-line permitem a participação na vida econômica internacional a partir de sua própria casa ou de centros locais. De onde, para grande número de atividades, não é mais necessário deslocar-se fisicamente. Os benefícios são muitos: desafogamento dos centros urbanos, melhoria da circulação de automóveis, redução da poluição, melhor distribuição das populações nos territórios, esperança de revalorização das zonas afetadas pela desertificação e pelo desemprego em massa, melhoria da qualidade de vida. Um cálculo econômico elementar mostra que o custo social global da teleconferência é inferior ao da viagem efetiva e que um posto de teletrabalho é menos dispendioso que alguns metros quadrados de escritório na cidade (LÉVY, 2010, p. 193).

Como afirmado por Pierre Lévy, o teletrabalho pode apresentar vantagens, como soluções a alguns problemas atuais, ao reduzir: o tempo utilizado no deslocamento ao local de trabalho; a exposição do trabalhador às violências urbanas; os gastos com a alimentação; os problemas relacionados aos estacionamento de veículos, nos grandes centros urbanos. O teletrabalho pode, inclusive, possibilitar maior convivência familiar, melhorando a qualidade de vida dos trabalhadores.

Entre as desvantagens trazidas ao teletrabalhador encontram-se: o isolamento social, já que elimina o convívio social entre os colegas de trabalho; a diminuição de oportunidades profissionais, trocas de experiências e chances de progresso na carreira; aumento de conflitos familiares, em razão das dificuldades do empregado de estabelecer uma fronteira entre a sua vida profes-

sional e sua vida pessoal; aumento do tempo de conexão e dificuldade de se desconectar do trabalho, colocando o teletrabalhador em período de tempo, demasiadamente longo, à disposição do empregador, fato este que afasta o seu período necessário do lazer e/ou outras atividades cotidianas necessárias à sua saúde e qualidade de vida. Nesse cenário de isolamento social e de sobrecarga de trabalho, crescem os riscos de o trabalhador ser acometido por enfermidades psíquicas.

Anota-se, com relação ao empregador, a existência de algumas ressalvas a respeito da adoção da modalidade do teletrabalho, estando uma delas relacionada à dificuldade enfrentada por inúmeros empregadores de controlar e supervisionar o trabalhador, quando o serviço é prestado a distância.

Contemporaneamente, pode-se afirmar que o teletrabalho designa uma adaptação do mercado de trabalho às novas tecnologias e às transformações socioeconômicas, que impõem novas relações jurídicas a serem reguladas, tendo em vista as variadas peculiaridades relacionadas ao teletrabalhador, notadamente ao professor-teletrabalhador.

Apesar de, recentemente, terem ocorrido alguns avanços na legislação trabalhista brasileira, no que tange à previsão do teletrabalho, é imperiosa a cautela relacionada à docência a distância, tendo em vista que em muitos casos os professores acabam sendo atingidos por um excesso de atividades laborais, nessa modalidade. Nesse sentido, as previsões legais aplicadas ao professor-teletrabalhador impõem-lhe adaptações relacionadas à nova maneira de prestação laboral e, também, às novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Novas Metodologias de Ensino-Aprendizagem

O professor é um profissional que se encontra em constante renovação. Além de precisar se adaptar às condições impostas pela sociedade, como é o caso do professor que precisa se adaptar às condições do teletrabalho, ele deve estar atento às novas metodologias de ensino, que surgem de estudos sobre o comportamento e a cognição humana.

Os métodos designam caminhos que podem ser trilhados com o fim de se alcançar determinados objetivos, pré-estabelecidos, tendo em vista a busca por sentidos no âmbito educacional (BERTAGLIA, 2015, p. 18).

Nesse sentido, considerando-se que a busca por sentidos na esfera da educação, se altera em ritmo similar à transformação da sociedade, anota-se que, a partir de 1980, diante das novas necessidades sociais, despontam-se no cenário educacional, notadamente, nos Estados Unidos da América, algumas novas práticas pedagógicas, que exigem um refletir sobre as maneiras como o ensino-aprendizado vem sendo ministrado nas escolas, além do significado dos papéis exercidos pelas instituições de ensino, pelo professor e pelo aluno, nesse cenário de transmissão de conhecimentos (VILLAS BÔAS; MORI, 2015, p. 285).

O estudo dos estímulos adequados para o processo de transmissão do

conhecimento é uma preocupação relevante e atual. O surgimento de novos métodos de ensino se dá tanto pela necessidade de adaptação como pela evolução da humanidade. Com o avanço das tecnologias, surge a necessidade de adaptação, tornando-se comum a utilização dos meios tecnológicos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, o professor-teletrabalhador, ao exercer o seu ofício do magistério, tem à sua disposição novos métodos de ensino-aprendizagem, podendo se valer daqueles que julgar mais adequados para o alcance dos seus objetivos, considerando os benefícios e obstáculos do ensino a distância.

As novas metodologias tendem a exigir posturas ativas dos alunos, ocorrendo uma ressignificação da sala de aula, que começa a abandonar o ensino tradicional, uma vez que o aluno passa a ter uma postura mais participativa na sala de aula, passando a ser o foco central do processo de ensino-aprendizagem, deixando-se de lado o ensino baseado estritamente na transmissão de informações pelo professor.

Diante da nova realidade tecnológica, novas metodologias de ensino são necessárias, passando o aluno a ser foco do processo de aprendizagem e, não mais, o professor como palestrante e conhecedor de todo o conteúdo da matéria a ser ministrada. O docente passa a atuar como mediador do conhecimento, exercendo a função primordial de planejar e alinhar as atividades realizadas para atingir os objetivos programados na relação ensino/aprendizado. Tais práticas também tendem a facilitar o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho e o desenvolvimento do pensamento crítico (VILLAS BÓAS; MORI, 2015, p. 289).

Essas novas metodologias preparam os professores e os alunos para o novo mercado de trabalho, por meio da atualização e aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Isso porque, referidas metodologias inovadoras evitam a exaustão dos alunos nas aulas, durante as quais são aplicadas atividades que os motivam a adquirirem novos conhecimentos e desenvolverem habilidades, necessárias para se inserirem no atual mercado de trabalho (VILLAS BÓAS; MORI, 2015, p. 286).

Entre as novas metodologias utilizadas no ensino-aprendizagem temos algumas elencadas por Marina Feferbaum e Guilherme Forma Klafke (2020), entre elas: a aprendizagem baseada em experiências, o registro de entrada e de saída, o debate, o “design thinking”, o diálogo socrático, a dramatização, a exposição com atividades de retorno, a exposição dialogada, a exposição guiada, a exposição tradicional, o aquário, a gamificação, a leitura crítica, o mapeamento, o estudo de caso, a observação, a problematização, a pesquisa, a aprendizagem baseada em projetos, a interpretação de papéis, o seminário de leitura, o seminário de pesquisa, o seminário temático, a simulação, o trabalho em grupos e a sala de aula invertida, sendo esta última metodologia ativa, enfocada com mais detalhes, no presente estudo.

No ensino tradicional, a sala de aula é o local e o momento em que o professor transmite informações e ensinamentos aos alunos, os quais, individualmente ou em grupos, após a aula, devem complementar com outros estudos, as informações e o aprendizado que lhes foram transmitidos (BACICH; MORAN, 2018, p. 29).

O citado método da sala de aula invertida pressupõe a inversão desses momentos tradicionalmente definidos. Segundo o método da sala de aula invertida, o docente disponibiliza a sua palestra ou texto-base fora da sala de aula, como uma preparação prévia para a aula, que será um momento para aprofundar os conceitos e as informações transmitidas pelo professor, antes da aula. Durante a aula poderão ser utilizados outros métodos de ensino participativo para que os conceitos, as informações e a transmissão de ensinamentos, sejam adequadamente trabalhados e os principais objetivos, deste método, sejam alcançados (FEFERBAUM; KLAFKE, 2020, p. 117). A sala de aula se torna um momento em que os conteúdos já estudados serão trabalhados por meio de atividades práticas, como por exemplo a discussão em grupos ou a resolução de problemas e projetos (BACICH; MORAN, 2018, p. 26).

O método da sala de aula invertida é beneficiado pelo avanço da tecnologia, uma vez que desta se utiliza para a transmissão prévia, ao aluno, das atividades de preparação, entre outras, texto-base de leitura preparatório de palestra a ser proferida pelo professor e/ou convidado do professor, texto de leitura preparatório de trabalho a ser desenvolvido em grupo de estudos.

Para a adoção do método da sala de aula invertida é preciso certo planejamento do docente, uma vez que este deve produzir, previamente, o material de preparação, devendo planejar as atividades que serão realizadas ao longo da aula (BACICH; MORAN, 2018, p. 31).

As novas metodologias de ensino-aprendizagem tendem a incentivar o professor a abandonar a postura de mero transmissor de informações e conhecimentos, e a desempenhar novo papel do processo educacional, passando a trabalhar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, mudança esta que se deve, em grande medida, à cibercultura, que possibilita aos discentes, amplo acesso às informações conteudistas, a serem desenvolvidas e aperfeiçoadas nas salas de aulas.

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hiper mídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 2010, p. 160).

As metodologias abordadas podem ser eficazes no ensino presencial e

no ensino a distância, sendo possível de serem adotadas pelo professor-teletrabalhador, que busca o aperfeiçoamento do ensino a distância. No entanto, segundo Romão (2004, p. 297), na modalidade do ensino a distância poderão ser encontrados alguns desafios a mais, como a ausência de contato pessoal com os discentes, presente nas aulas presenciais, devendo os professores aprender a lidar com a distância, de modo que a presença e a distância convivam dialeticamente. Assim, afirma o autor

Presença essa, portanto, que não pretende necessariamente a suspensão da distância, mas o enfrentamento da distância – compreender e aprender a lidar com o sentido da distância para que nela se constitua uma forma de presença dialogada, como possibilidade real de educação. Os professores que demonstram, nas experiências aqui ressaltadas, esta capacidade de compreensão dialética entre as tensões proximidade/distância, ausência/presença, presencial/virtual, permite-nos inferir o quanto a presença no ensino à distância não é somente tecnológica e fria, mas o quanto esse ensino é presentificado, é presente, é interação e constitui-se na medida em que a comunicação ocorre. A interlocução é o grande elo que amarra o processo educativo. Caso contrário, desfaz-se o encadeamento lógico do ensino. Não seria diferente quando falamos em educação à distância que não se define mais pela distância, que já não é mais educação com distância, vale dizer a distância com ausência e gelada.

Extraí-se que o ensino a distância não precisa ser um ensino que impõe uma distância entre os professores e alunos, anotando-se que uma eficiente maneira de se quebrar referida distância, situa-se na prática de novas metodologias de ensino-aprendizado (metodologias inovadoras), que pressupõem o constante contato entre os participantes das trocas de informações e conhecimentos, notadamente, nas aulas praticadas nas salas virtuais, que transformam encontros em relações.

Por derradeiro, anota-se que o ideal no ensino a distância é a utilização de novas metodologias que se beneficiem da tecnologia, como é o caso da sala de aula invertida, para que o obstáculo da distância seja superado, e o ensino-aprendizado aconteça de maneira inovadora, gerando frutos que possam corroborar a formação profissional do aluno, além da acadêmica.

Conclusão

O avanço da tecnologia permite a observância de certa resignificação da sala de aula e o surgimento de mudanças e avanços na área da educação, uma vez que a tecnologia traz consigo novas maneiras de lidar com a ambiência coletiva, fornecendo novo repertório de opções pedagógicas.

A influência da tecnologia, na educação, já era um processo em andamento, mas foi intensificado a partir da pandemia da Covid-19. Diante do cenário pandêmico, surge a necessidade de se debater sobre características do ensino a distância, amplamente adotado, nesse período, uma vez que permite

o prosseguimento das aulas, diante do necessário isolamento social.

O ensino a distância possui uma importante função social, uma vez que pode possibilitar o acesso à educação, ao derrubar distâncias físicas e estruturais. Todavia, o teletrabalho, consequência da adoção do ensino a distância durante o período pandêmico, pode vir a ser prejudicial ao professor-teletrabalhador, implicando, em muitos casos, excesso de atividades, remuneração insuficiente e prejuízos à sua saúde física e psíquica, fatos esses que exigem medidas que valorizem e garantam os direitos trabalhistas dos docentes, fortalecendo e amparando a classe.

Importante, ainda, a discussão acerca das novas metodologias de ensino-aprendizagem, muitas das quais adotam o uso da tecnologia, considerada como um instrumento facilitador ao alcance de educação apropriada, apesar de não ser considerada, “per se”, uma solução.

No ensino a distância, as novas metodologias podem ser adotadas amplamente, não precisando que o ensino a distância se restrinja ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso que referidas metodologias sejam adotadas de maneira a poderem transpor o obstáculo da distância física e social, tanto no relacionamento entre os discentes, como no relacionamento entre os discentes e o professor.

Para aprimorar a construção do conhecimento é necessário que as metodologias de ensino tomem forma no ambiente do ensino a distância, beneficiando o processo educacional e possibilitando a produção de conhecimento significativo e concreto, beneficiado pelo avanço das tecnologias.

Em resumo, o ensino a distância demanda uma grande força de adaptação, principalmente dos docentes, os quais percebem a necessidade de se adaptarem às novas condições impostas pelo teletrabalho e de repensarem as metodologias, tendo em vista a nova ambiência em que as aulas passam a ser desenvolvidas.

Por derradeiro, anota-se que apesar da forte ligação entre a tecnologia e o ensino, intensificada durante a pandemia da Covid-19, não se pode afirmar que o ensino a distância será capaz de substituir o ensino presencial, tendo em vista a importância da efetividade social conseguida no ambiente presencial de aulas, designando uma corporificação da qualificação intelectual dos docentes e discentes. Todavia, referida modalidade de ensino é considerada para muitas pessoas como único instrumento de acesso à educação, razão pela qual deve ser intensificada - tanto para o docente como para os discentes -, de maneira a poder atingir, principalmente, essa camada mais vulnerável da população.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019.

Acuerdo marco europeo sobre teletrabajo, artículo 2. Definición y ámbito. Disponível em: <https://www.uned.ac.cr/viplan/images/acuerdo-marco-europeo->

sobre-teletrabajo.pdf. Acesso em 22 de novembro de 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2019. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291588/>>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

BERTAGLIA, Barbara. **Métodos e técnicas de ensino** [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Cengage Learning Brasil, 2016. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123520/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme Forma. **Metodologias ativas em direito: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador**. São Paulo: Atlas, 2020.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula? [recurso eletrônico]: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito**. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

Gonzaguinha. **Um homem também chora (guerreiro menino)**. 1983. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/gonzaguinha/guerreiro-menino/letra/>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Política, diretrizes e metodologia da educação à distância: a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais em Programas em Formação Continuada – MT/DF**. 2004. 321 p. Tese (doutorado) - Orientador: César Aparecido Nunes. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252201>>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

VILLAS BÔAS, Regina Vera; MORI, Zeima da Costa Satim. Metodologias inovadoras: uma nova realidade que desafia a efetividade do direito social fundamental à educação e encontra limite na cidade inteligente (ideal). **Revista Jurídica**, [S.I.], v. 3, n. 40, p. 281-300, jan. 2016. ISSN 2316-753X. Disponível em: <<http://revista.unicritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/1361/918>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

O ESSENCIAL SENTIDO DA EDUCAÇÃO COMO PREMISSA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Livia Pallos

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas (UNICAMP) na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação
e campo de estudos Ética, Política e Educação, integrante do Grupo PAIDEIA.
Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG)
e Coordenadora de Recursos Humanos da Fundação Educacional Guaxupé
(FUNDEG)

Resumo:

O artigo explana sobre o trabalho, a partir de uma concepção da educação como princípio educativo, em busca da idealizada emancipação humana. Pensar no trabalho em sua verdadeira essência, e não no trabalho como percebe-se atualmente, o trabalho como um princípio de ideal educativo, resultando em um estudo exploratório sobre educação e trabalho como premissa para o desenvolvimento humano. De forma singela, aborda-se essa temática sem maiores aprofundamentos filosóficos, apenas como alguns elementos constituintes das relações humanas pensadas a partir da ótica da contemporaneidade. A partir de uma metodologia da pesquisa bibliográfica conceitual baseado no materialismo histórico, é possível fundar-se o levantamento de informações dentro de um referencial crítico dialético, para um estudo reflexivo da práxis transformadora das relações do trabalho.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Educação; Trabalho, Pedagogia Humanizadora.

Introdução

Como parte constituinte da vida e da existência humana, a educação, a religião, o trabalho, o direito e a política não apresentam uma construção histórica única e isolada, todas essas, e muitas outras, são determinações componentes do todo social que compõem a vida.

O presente artigo trata-se de uma explanação sobre o trabalho, a partir de uma concepção de educação que aspire alcançar a emancipação humana.

O trabalho no âmbito de sua essencialidade, e não do trabalho de manufatura como estamos “acostumados”, pensar no trabalho como um princípio de ideal educativo. E na educação humanizada, na busca da verdadeira hominição, assim, a educação e o trabalho como premissa para o desenvolvimento humano.

Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação (TUMOLO, 2005. apud Saviani, 1994, p. 161).

Reconhece-se o fato de que a forma assumida pelo processo de trabalho determina as características e o significado da educação. Aqui, assistimos o trabalho em sua forma social, diante da realidade atual, considerando as determinações materiais do mundo em que estamos inseridos.

Se o trabalho é a base da existência humana e a educação é uma condição formadora e necessária ao desenvolvimento humano, além de propiciar o conhecimento técnico e científico, é também responsável pela iniciação às tradições históricas, culturais e morais da vida humana, surge a reflexão: pode-se considerar o trabalho como um princípio educativo de emancipação humana?

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (TUMOLO, 2005. apud SAVIANI, 1986, p. 14).

A abordagem desse estudo é relevante na agenda atual devido a essencialidade na vida humana, quando se estuda o desenvolvimento humano percebe-se o quanto é indissociável as questões como trabalho e educação, conteúdos que sempre existiram e sempre existirão. Discorre-se despreziosamente nessa temática, sem aprofundamento teórico-filosófico, mas nas gêneses conceituais e elementares do trabalho e da educação, originalmente como componente essencial da constituição humana diante da vida contemporânea.

A metodologia adotada é de referencial bibliográfico conceitual baseado no materialismo dialético, a partir da teoria crítico dialética levanta-se informações sobre o trabalho e a educação como premissa para o desenvolvimento humano. A pesquisa como uma ação transformadora, apresenta-se um estudo sobre o trabalho e a educação como premissa para o desenvolvimento humano, a fim de contribuir em relações mais humana, de sociedade mais es-

clarecida, crítica, harmoniosa e humanizada.

Concepções e abordagens da Educação

A educação em seu significado mais amplo, seria os meios em que os hábitos, costumes e valores de uma sociedade são transferidos de uma geração a outra. A educação também acontece através de situações presenciadas e experiências vividas ao longo da vida, demonstrada pelo sujeito a partir da sua capacidade de socialização. De forma mais técnica, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, com a finalidade proporcionar integração na sociedade. A educação não se limita apenas as normas morais e intelectuais, mas também com aspectos físicos. Em uma definição formal, é todo o processo contínuo de formação e ensino aprendizagem que faz parte dos estabelecimentos de ensino. A aprendizagem de conteúdos e conhecimentos, são construídos pelo sujeito a partir de seus próprios referenciais, promovendo o desenvolvimento do raciocínio crítico sob diferentes perspectivas, que vão das habilidades morais as lógicas abstratas às aplicadas.

Historicamente, o conceito de educação surge na Grécia antiga, com os Sofistas (Séc. IV a.C.), iniciou-se um movimento que deu a origem à educação no sentido exato da palavra, na época seria a mais alta virtude humana, o conjunto de todas as existências ideias, físicas e espirituais consciente, a partir daí ampliou-se cada vez mais a sua importância e significado, surgiria então a concepção de educação que conhecemos atualmente. A partir do desenvolvimento histórico do ideal da “*areté*” humana, resultou-se na evolução da humanidade, pressupõe o gradual enriquecimento que viemos seguindo até o ideal político do homem vinculado a um Estado jurídico.

O Estado do séc. V é assim o ponto de partida histórico necessário do grande movimento educativo que imprime o caráter a este século e ao seguinte, no qual tem origem da ideia ocidental da cultura. Como os Gregos a viram, é integralmente político-pedagógica. Foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a ideia da educação, a qual reconheceu no saber a nova e poderosa força espiritual daquele tempo para a formação de homens, e a pôs a serviço dessa tarefa. [...] Nos nossos dias brotaram de análogo desenvolvimento e foi só por ele que voltaram a ganhar atualidade. Problemas como os da educação política do Homem e da formação de minorias dirigentes, da liberdade e da autoridade, só neste grau da evolução espiritual podem surgir e só nele podem alcançar a sua plena urgência e importância para o destino. [...] Prova disso é o pensamento dos grandes educadores e filósofos nascidos daquela experiência ter conseguido prontas soluções, que transcendem ousadamente as formas existentes do Estado e cuja fecundidade é inesgotável para qualquer outra situação análoga (WERNER, 1994, p. 337).

A educação é uma condição formadora e necessária ao desenvolvimento humano, além de propiciar o conhecimento técnico e científico, é também responsável pela iniciação às tradições históricas, culturais e morais da vida humana. O sujeito não conseguiria adquirir todas as composições intelectuais mais essenciais sem os subsídios exteriores, ou seja, devidas do meio social, em todos os seus níveis, desde os mais simples até os mais complexos. Uma das dimensões mais importantes no contexto social da humanidade, a educação é sem dúvidas uma condição imprescindível para o fator social e educativo do desenvolvimento humano.

Destaca-se como o ativo e mais importante marco que fundamenta e ampara o direito à educação no mundo atual, implantada em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta as bases fundantes do direito à educação.

Artigo 26º: §1- Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. §2- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...] (ONU, 1948).

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988 baseia-se nesses princípios e em seu Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I da Educação, artigos 205 ao 214, entre outras definições no âmbito da educação, também: “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”, exige igualmente, para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a constituição pelos órgãos próprios de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Estas determinações normativas-pedagógicas sustentam a ideia de conteúdos no Sistema Nacional de Educação e abrem espaço para que cada instituição escolar constitua seu próprio documento inspirador da gestão através do Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse caminho e determinação acredita-se ser possível consolidar a materialização institucional de políticas nacionais, esta-

duais, municipais, diante dos desafios e das marcas e personalidade de cada instituição de ensino.

Sendo a educação formal no Brasil uma obrigação oportunizada pelo Estado, o mesmo deveria oferecer a todos, as condições de formação para a vida pessoal e vida comunitária.

O trabalho como princípio educativo tem sido muito contemplado no Brasil desde o século XIX entre muitos educadores, sobretudo aqueles que se apoiam num referencial teórico-político da teoria crítica do materialismo dialético. No início do século XXI, essa temática ampliou-se na medida em que passa a se constituir como fundamento de propostas com premissas de uma educação inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais, que têm ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo.

Educação como processo de desenvolvimento humano

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é assumir uma responsabilidade de assegurar a cada sujeito a possibilidade da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, ou seja, garantir para toda criança em seu pleno desenvolvimento de suas funções mentais e aquisição de conhecimento, bem como valores morais que correspondem ao exercício dessas funções até a vida adulta.

A formação moral e intelectual do sujeito que espera obter a partir da educação, são de questões que supera disposições individuais e inatas, e não deve ficar limitada a uma simples transmissão de regras e conhecimentos já elaboradas.

A educação só poderá atingir seus melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem se essa formação oferecer relações mais complexas entre professor e aluno e alunos com alunos, enriquecendo o oferecendo o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Portanto, a educação não deve consistir apenas na transmissão de conhecimento e regras, não deve impor determinados deveres e determinadas obediências, paralelamente à obrigação intelectual de reter e repetir determinadas lições ou o direito à educação moral. “Uma coisa é inventar na ação e assim aplicar praticamente certas operações, outra coisa é tomar consciência das mesmas para delas extrair um conhecimento reflexivo e sobretudo teórico”. (PIAGET,1991, p.16)

O direito à educação intelectual e moral no qual observamos atualmente, implica em algo maior que um direito a adquirir conhecimentos, algo mais que uma obrigação a cumprir, na verdade, trata-se de articulações e instrumentos cuja construção requer a formação da consciência crítica emancipatória e autônoma dos sujeitos.

As dimensões fundamentais da vida humana que expressam a relação do homem com o mundo e da sua ação transformação, manifesta-se na forma mais desenvolvida através do mundo do trabalho, se expressam, também, a relação do homem com outros homens, através da interação da linguagem,

edificando uma nova abordagem educacional, profundamente marcadas pelas relações de poder estabelecidas no conflito entre capital e trabalho.

Do ponto de vista crítico-emancipatório e de busca da autonomia do sujeito de aprendizagem, deve-se ir além de uma educação tecnicista, com habilidades e competências que fortalecem tanto o trabalho alienado como as relações de exploração do homem pelo homem. Entende-se que o desenvolvimento humano consciente, crítico, só é possível a partir de uma educação emancipadora, constituída pela amplitude da consciência em busca de “práticas da liberdade”. Nunes, (2018) apresenta uma proposta de educação projeta-se uma escola preparada para a humanização, para a cidadania e para o trabalho socialmente produtivo, na qual essas dimensões sejam capazes de construir a plenitude de cada um dos seres humanos: “A função educacional e ética da Escola seria a de promover o desenvolvimento humano (Humanização) e de formar para a Cidadania (Cultural e Política).” (NUNES, C., 2018, p.35).

Do ponto de vista educativo-formativo o trabalho anuncia uma aprendizagem no campo da prática pedagógica como método de formação humana.

Do ponto de vista material e atual, a essência do trabalho contemporâneo ainda é instituída volvidas ao desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é um movimento inexorável do capital.

Na medida em que, com a manufatura, cada operação no processo de trabalho é cada vez mais subdividida, cada subdivisão isolada constitui-se em função de um trabalhador e o conjunto de funções e operações forma o trabalhador coletivo, constituído de muitos trabalhadores parciais. Com isso reduziu-se o tempo requerido para a formação do trabalhador individual e aprendizagem é limitada a um número de operações. Há um deslocamento do conhecimento do trabalhador individual ao coletivo e deste ao capital que culmina com a indústria moderna, onde a ciência aparece como força independente do trabalho e a serviço deste mesmo capital, e a qualificação para o trabalho passa a ser controlada por este. Na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial de saber que legitima a já existente na esfera do poder. Constituindo-se em qualificações genéricas, a força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo: na escola (PAOLI, 1942. p. 7).

Nesse entendimento, o papel da educação não deveria se reduzir simplesmente em instrução, trata-se exclusivamente de enriquecer e alimentar experiências comuns, atividades reais, elaborar a inteligência lógica em função da ação e das trocas sociais.

O trabalho na forma social do capital, sua dimensão de positividade, constitui-se pela contradição de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana.

Um ambiente constituído de sujeitos e relações humanizadas, adaptar-se-á as novas dinâmicas da vida humana, nesse contexto será imprescindível que os interesses pessoais sejam alinhados com os interesses humanos e vice-versa, onde o trabalho seja motivo de propósito de vida.

A valorização do estabelecimento de um propósito comum como forma de engajar e alinhar todos na organização rumo a um mesmo objetivo. O propósito torna clara a visão da empresa e seu conjunto de valores e crenças. Assim, são atraídos colaboradores afinados com essa perspectiva, que acreditam e se identificam com a causa. MAGALDI; SALIBI NETO (2018, p.187-188).

Não haverá espaço para o trabalho alienado, a conscientização, participação e pertencimento das tarefas do trabalho e motivação pessoal serão uma só força.

Considerações Finais

Entende-se a educação como uma obrigatoriedade e condição para formação do sujeito, bem como um requisito a ser cumprido para atuação no mundo globalizado atual, sendo as relações do trabalho o principal meio de desenvolvimento social.

O ideal de princípio educativo do trabalho tem a intenção de oferecer ao sujeito a emancipação humana, ou seja, condições de chegar ao ponto de elaborar, do início até a conclusão, instrumentos indispensáveis de sua existência, seu tempo histórico, de adequação às relações humanas, e de consciência quanto ao lugar que ocupa no mundo.

Sujeitos conscientes possui a crítica reflexiva, capaz de contribuir efetivamente para a vida, preparado para vida social e competentes para vivenciar as relações do homem com o mundo, do homem com os outros homens e do homem na história. Transformadores do mundo, da natureza e da vida, a partir de uma relação harmônica, livre e solidária, sem a degradação e destruição das relações, e do meio em que vive. Relações mais humanas em uma sociedade mais harmoniosa e humanizada.

A partir do levantamento desse estudo, percebe-se que hoje apenas repete-se as práticas educacionais de manutenção dos interesses da lógica do capital, de produção e de controle, puramente por desconhecer a fundo, a essência das dimensões fundamentais da vida humana, mas principalmente por ainda não haver força e hegemonia suficiente para afrontar o sistema e mudar essa conduta. É necessário buscar novas referências e organizar-se para construção do futuro.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 24/08/2019.

CANSI, F. **Trabalho e formação humana em Marx**. 2016. Disponível em:<<https://jus.com.br/artigos/47108/trabalho-e-formacao-humana-em-marx>>. Acesso em: 25/08/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^oed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, S.S. **Fundamentos para la investigación educativa**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

MAGALDI, Sandro; SALIBI NETO, José. **Gestão do Amanhã: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4^a revolução industrial**. São Paulo: Gente, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

NUNES, Cesar. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, C. POLLI, J.R. (org). **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. Jundiaí, SP: In House e Basílica, 2018, p. 29 - 66.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10/12/1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> Acesso em: 25/08/2019.

PAOLI, N.J. **Ideologia e Hegemonia: as condições de produção da educação**. 2^a edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

PIAGET, JEAN. **Para onde vai a educação?** 11^o ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

TUMOLO. P.S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/08/2020.

WERNER, J. **PAIDEIA: A formação do homem grego**. 3^a Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA EM GYÖRGY LUKÁCS E SUA RELAÇÃO AO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE, O EDUCADOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Manoel Francisco do Amaral

Doutor em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,
Grupo de Pesquisa Paideia, Supervisor de Ensino, Diretoria de Ensino Campinas
Oeste, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Brasil

Resumo:

O presente trabalho, tem como objetivo desvelar a relação entre o pensamento de György Lukács e Paulo Freire em relação à formação humana. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fontes bibliográficas e documentais. Para Lukács, o ser humano deve ser analisado em sua totalidade, como um ser social que influencia, é influenciado pelos vários complexos sociais e parciais. A educação e formação humana, ocorrem em processos contínuos e por meio das múltiplas relações. A categoria totalidade é compreendida como método de análise da realidade, por meio da qual, é possível conhecer a essência dos diversos fenômenos da vida. Pensar a educação como ferramenta de formação humana, requer pensar também nas camadas oprimidas. Freire aproxima-se ao pensamento de Lukács, quando ressalta a “inconclusão do ser humano” (FREIRE, 2006, p.14), assim como, sua crítica ao neoliberalismo que negligencia a formação do ser humano como pessoa dotada de direitos.

Palavras-chave: Totalidade; Formação humana; Diálogo; Inconclusão

O presente trabalho tem como objetivo desvelar a relação entre o pensamento de György Lukács e Paulo Freire em relação à formação humana, assim como, a defesa da educação como um direito humano à luz do pensamento de ambos os pensadores. Considera-se relevante iniciar a reflexão a partir do pensador húngaro, para o qual, o ser humano não é apenas um número e, portanto, deve ser analisado em sua totalidade, como um ser social que influencia e é influenciado pelo meio em que vive e pelos vários complexos parciais.

Para Lukács, a construção do conhecimento, educação e formação humana, ocorrem em processos contínuos e por meio das múltiplas relações. A

categoria totalidade pode ser compreendida como um método de análise da realidade, por meio da qual, é possível conhecer a essência dos diversos fenômenos da vida e o processo de desenvolvimento humano. Da mesma forma, a compreensão da história da educação deve ser construída a partir da categoria de totalidade, portanto, não se pode furtar de apontar sobre “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)” (AZEVEDO et al.), como relevante movimento de luta em prol da Educação como direito humano. Para tanto, toma-se como base o texto “80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões de debate” de Diana Gonçalves Vidal, a qual realiza uma análise crítica sobre o referido documento e suas influências na história da educação brasileira. A autora ressalta:

O *Manifesto* reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, como se indicia em seu próprio título. Vinha a público no âmbito das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930) e seu texto exibia um triplo propósito.

1) Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de *novos ideais de educação*, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o *Manifesto* propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava *educação tradicional*, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a *organização científica da escola*.

2) Mas, ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso do termo *pioneiros* no subtítulo, a publicação do *Manifesto* criava um personagem coletivo: os *pioneiros da educação nova*. A partir desse momento, a literatura sobre educação no Brasil voltaria com frequência a esse personagem coletivo e aos princípios enunciados nessa cartamonumento - como denominou Libânia Xavier (2002), no bojo de análises que pretendiam conferir uma interpretação sobre o estado da educação brasileira.

3) Por fim, ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional (concebidas como escola tradicional ou mesmo como vazio de ações), o texto se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro. Daí também a insistência com que autores e educadores retornariam ao *Manifesto* em suas análises. Para o processo de monumentalização do documento, concorreram ainda os escritos dos próprios signatários, que conferiam ao *Manifesto* o lugar de ato inaugural da educação brasileira. Podemos citar, por exemplo, o manual escolar *História da educação*, escrito por Afrânio Peixoto e o clássico *A cultura brasileira*, da lavra de Fernando de Azevedo (VIDAL, 2013).

Se a partir da categoria de totalidade de György Lukács, a educação pode ser compreendida como ação de formação humana, isto, requer tam-

bém não esquecer os movimentos sociais e culturais, tais como, a canção de Fernanda Montenegro e Chico Buarque sob título *Manifestação*, assim como, o movimento denominado “A Marcha das margaridas”¹ como movimentos de luta em prol da defesa dos direitos sociais.

Levando-se em consideração que a educação como direito e ferramenta de formação humana está em constante luta contra a hegemonia do mercado, Santos (2011, p.219-220) denuncia o fato de que os interesses capitalistas comprometem o próprio direito à formação humana; denuncia as consequências dos direitos particulares em detrimento dos interesses gerais. A defesa da educação como direito leva ao entendimento de que a educação de qualidade é um direito geral. Portanto, espera-se que haja política de priorização da educação como direito humano; que em cada esfera pública, cada instituição de ensino, cada profissional da educação tenha consciência da necessidade de superar a visão individualista e particular, para o alcance da educação como um direito humano e geral, ou seja, a educação deve ser garantida objetiva e subjetivamente para todos, em igual condição de acessibilidade e oportunidade na qualidade da aprendizagem e, como apontou Nunes, (2018, p. 39), “é urgente a tarefa de produzir politicamente um projeto de educação que se articule com os projetos sociais de inclusão e justiça social”; levando-se em consideração que a educação é um direito humano, este deve ser cuidado e não negligenciado a qualquer indivíduo como condição para sua formação humana e emancipatória. Da mesma forma que, considera-se relevantes para a educação os movimentos sociais tais como, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a Marcha das Margaridas, a música, a arte, a cultura de modo geral, também, deve se levar em conta o que prescrevem as legislações brasileiras, como parte dos múltiplos complexos. No entanto, embora a Constituição de 1988 possa ser encarada como a mais inclusiva das Constituições brasileiras, devido à defesa dos direitos sociais, isto não foi sempre assim e nem surgiu do nada ou sem lutas, mas pelo contrário; cada vitória em relação a um direito social corresponde a muitos embates sociais, jurídicos e até culturais. A Constituição de 1988, por se tratar-se de uma lei geral, acaba por exigir a criação de leis específicas como o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8.069/1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e o próprio Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (PNE- 2014/20204) como ga-

1 Trata-se de um movimento realizado em Brasília, sempre no mês de agosto, desde o ano 2000, por mulheres trabalhadoras de todo Brasil que lutam em prol seus direitos humanos tais como, contra fome, pobreza, violência, desenvolvimento sustentável com justiça, democracia, autonomia, igualdade, liberdade, dentre outras políticas públicas. Trata-se da maior ação conjunta de mulheres trabalhadoras da América Latina. Coordenada pela Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), suas 27 federações estaduais e mais de quatro mil sindicatos filiados; ela é construída em parceria com os movimentos feministas, centrais sindicais e organizações internacionais. O nome da marcha homenageia Margarida Maria Alves, sindicalista paraibana assassinada em 1983, aos 50 anos, por um matador de aluguel a mando de fazendeiros da região. Em 2019, completam-se 36 anos de seu assassinato. Até hoje, nenhum acusado por sua morte foi condenado, conforme PAIXÃO (2019).

rantias dos direitos sociais e a efetivação do que prescreve a lei maior. Assim, ressalta-se também a Lei 13.146/2015, *Estatuto da pessoa com deficiência*, a qual estabelece as obrigações dos órgãos públicos para com os direitos humanos de tal público e dentre outros direitos humanos, a educação.

Considera-se também as ideias defendidas nos Acordos Internacionais tais como, A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, dentre outros, como relevantes movimentos em defesa da educação, assim como, as várias Emendas Constitucionais brasileiras, na busca de compreender o disposto na Constituição de 1988, no que tange à educação como um direito humano, assim como, as diversas contradições entre o que prescreve a legislação e a realidade objetiva no ato da efetivação da educação como um direito humano, inalienável da vida cidadã, como aponta Nunes (2019, p.39), a partir do qual, percebe-se o grande desafio da educação brasileira: “humanizar os homens”. Portanto, pensar a educação como direito humano, à luz da categoria de totalidade de György Lukács, significa também, refletir tanto sobre a relação da política nacional de educação, com os múltiplos movimentos educacionais que antecederam ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), quanto internacionais, tais como, o que prescrevem os acordos internacionais, ou seja, trata-se de considerar os múltiplos movimentos sociais, culturais e legais em favor da luta pela educação como direito, pela inclusão da educação como um direito humano de todos os cidadãos, no sentido contemporâneo da palavra. Por outro lado, percebe-se ao analisar a história da educação brasileira que há um jogo de interesse político e econômico em desfavor da educação como direito humano, principalmente aos mais oprimidos, haja vista que a educação como direito humano não tem sido priorizada nas políticas públicas do Brasil. Portanto, embora a educação seja um direito humano, na prática, há muitos limites e contradições para tal garantia, inclusive, denunciadas por Saviani (2013), o qual aponta para a falta de priorização de investimento na educação, desde a chegada dos padres jesuítas ao Brasil. Ressalta-se que a partir deste autor, a compreensão dos acontecimentos da vida e do ser social só é possível quando analisados dentro dos múltiplos contextos, levando-se em consideração os diversos complexos sociais e as condições da vida prática; a educação, por sua vez, tem como foco o desenvolvimento gênero humano, sua universalidade, capacidade de olhar criticamente para injustiças sociais, com base nos interesses humanos e visão planetária.

Tomando como base a perspectiva lukacsiana para pensar a educação, é preciso resgatar o pressuposto emancipatório, reconhecer de uma vez que a educação tem como objetivo a emancipação humana; é preciso considerar a educação como um direito humano, que os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos. Portanto, a partir da visão de totalidade, pensar a educação extrapola a visão individualista e o foco deve voltar-se ao indivíduo social, preocupado com as questões mundiais, planetárias, tais como, a preservação do ambiente como um direito também humano. Para garantir a

educação como um direito humano, é preciso levar em conta a necessidade de valorização do profissional da educação, assim como, a sua competência técnica como profissional da educação, haja vista que não se garante a educação como direito humano se o profissional da educação não estiver dotado com a boa formação, compromisso político e competência técnica como defende Saviani (2008).

Lukács, já apontara que o trabalho consciente e planejado é a categoria fundante do ser social que, somado à linguagem contribui para com a formação humana e distanciamento das barreiras naturais, com foco na formação do gênero humano, para além das individualidades. O autor húngaro defende que o distanciamento das barreiras naturais, ocorre por meio de um processo que ele denomina de negação da negação, em processo contínuo de formação humana. Ressalta-se que negação da negação significa, por exemplo, tirar o aluno da condição de não saber e levá-lo à condição de domínio do conhecimento e isto vale para todas as disciplinas e conteúdos básicos da aprendizagem, assim como, tirar o professor da condição de não dominar as tecnologias, principalmente em tempos de pandemia da Covid 19 e dotá-lo com as competências técnicas, tão relevantes para o sucesso do trabalho docente nos dias atuais.

Levando-se em consideração que o homem forma-se e influencia na formação de outros pela sua capacidade de pensar e planejar, a partir das contribuições lukacsianas, considera-se de extrema relevância, o papel do profissional da educação, como responsável por ações planejadas, dotadas de “compromisso político e competência técnica”, de acordo com a concepção de Saviani (2008, p.53), quando pretende-se agir de forma intencional na formação de seus alunos; ação esta que não ocorre de forma aleatória, alienada, apenas pensada por outros, mas, com trabalho consciente dos educadores, em prol da formação humana de outras pessoas sob sua influência.

Ressalta-se que a partir do pensamento lukacsiano, a formação do ser social tem relação direta com a formação de consciência, com a vida material dos homens, com a tomada de consciência dos conflitos sociais. Portanto, pensar a educação como ferramenta de formação humana, requer pensar certo, com base nas regras gerais da sociedade, pensar também nas camadas oprimidas, assim como defendidas pelo pensador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire e, neste ponto, percebe-se a relação entre o pensamento lukacsiano e o freireano. E qual a contribuição de Paulo Freire?

Sendo ele o grande inspirador para os debates dos educadores, seu pensamento provoca esperanças de dias melhores na educação. Freire defende a ideia de uma pedagogia na qual prevaleça ética e respeito à dignidade e à autonomia do aluno. Percebe-se em Paulo Freire aproximação ao pensamento de Lukács, quando ressalta a “inconclusão do ser humano” (FREIRE, 2006, p.14), assim como, sua crítica ao neoliberalismo que negligencia a formação do ser humano como pessoa dotada de direitos. Ele defende a vida; valoriza a formação humana. De acordo com suas palavras:

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador, imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutilizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a ética nem sempre esteja com ele. O meu ponto de vista é dos “condenados da terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de ética universal do ser humano. Estou com os árabes na luta por seus direitos mas, não pude aceitar a malvadez do ato terrorista nas Olimpíadas de Munique (FREIRE, 2006, p. 14-15).

Se, a formação do ser social tem relação direta com as formas de consciência, com a vida material dos homens, com a tomada de consciência dos conflitos sociais, não se pode deixar de registrar a relevância do Clipe *Manifestação*, de Fernanda Montenegro e Chico Buarque produzido em comemoração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos 57 anos da Anistia Internacional. Trata-se de uma canção pela conscientização contra as violações dos direitos humanos. Ressalta-se que pensar a educação como ferramenta de formação e direito humano a partir de Lukács e sua categoria de totalidade, é ensa-la como uma proposta educacional que considera e dá voz aos ensejos das ruas e da sociedade, tais como em *Manifestação*, haja vista que tal canção representa um “grito” em defesa da vida como direito humano. O texto é contundente na defesa dos jovens negros perseguidos pela polícia; defesa pela terra do índio, dos moradores de ruas, dos filhos abandonados, dos sem terra; dos quilombolas, contra a liberdade de expressão, coloca-se em defesa do professor, ou seja, os autores de a canção *Manifestação* posicionam-se contra toda e qualquer forma de discriminação. A canção, revela-se favorável à construção da indignação contra as injustiças sociais, pela defesa da liberdade de religião, da natureza, dos ambientalistas e pela igualdade de direitos humanos, em qualquer parte do país, haja vista que um dos relevantes versos aponta: “proclamamos que não se exclua ninguém” (MONTENEGRO; HOLLANDA).

A partir da contribuição lukacsiana, pensar a educação como ferramenta de formação humana, requer pensar certo, com base nas regras gerais da sociedade, pensar também nas camadas oprimidas. Assim como Freire (1996), ao refletir sobre o pensamento certo. A saber:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega

radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os brancos sujam a branquitude das orações. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresentam ao mundo como pedagogia da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto não tem mesmo nada a ver com humildade que o pensar certo exige. Não tem nada a ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 1996, p.36).

Na verdade, o pensamento de Paulo Freire continua muito vivo; de fato não faz sentido pensar a educação se não levar em conta os condicionantes sociais; a educação deve nascer da prática social e servir para a mesma prática social, parafraseando Saviani, segundo o qual, “a educação na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação” (SAVIANI, 2008, p.143).

Considera-se que o grande desafio para a educação brasileira pensada a partir da categoria de totalidade lukacsiana é a contínua luta do profissional da educação para romper com as amarras do trabalho alienado enquanto ferramenta de formação humana; é precioso agir considerando que o trabalho planejado é a categoria central da formação humana. Para tanto há necessidade de constante reflexão por parte de cada trabalhador em educação, haja vista que a garantia da educação como direito humano está dialeticamente relacionada à educação significativa; de qualidade. No entanto concorre para com o distanciamento das barreiras naturais as condições de trabalho dos educadores, oferecimento de educação de qualidade, assim como, da formação profissional dos educadores. A educação como ferramenta de formação humana não pode e não deve ocorrer apenas como meio de “mão única”, onde o educador detém todo o saber e a verdade absoluta, mas exige que no processo de formação humana o aluno participe do processo; que a prática do diálogo se faça presente e este seja também, o sujeito de sua história.

Espera-se que a educação possa contribuir para com a integração social do ser humano, formação para a indignação com as com as injustiças sociais, educação enquanto práxis social. A partir da contribuição lukacsiana, assim como, a partir do pensamento freireano, espera que a escola dê voz aos alunos; dê ao educando o direito à expressão, participação ativa, direito ao diálogo e à defesa de suas ideias, haja vista que esta pessoa é um sujeito ativo não objeto passivo e a educação ocorre pela própria participação do aluno no processo ativo de ação e transformação. A educação como um direito huma-

no, pode ser a única ferramenta em favor dos oprimidos e rara possibilidade no processo de amenização das desigualdades sociais. Com base no exposto, espera-se que as políticas educacionais, estejam pautadas nas vontades gerais e não apenas de acordo com os interesses capitalistas e individualistas. Olhar a educação a partir da categoria de totalidade requer assumir para si a responsabilidade ética e o compromisso político para com a formação plena e emancipatória do aluno. Portanto, considera-se que há razões suficientes para a necessária e contínua luta em prol das classes oprimidas e contra a hegemonia capitalista que impera em benefício das elites em detrimento da garantia da educação como direito humano, ou seja, as contribuições lukacsiana e freireanas para com a educação exige a compreensão de que a educação seja garantida como ferramenta de formação humana, plena e emancipatória; como recurso para o distanciamento das barreiras naturais e como recurso para salvar vidas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10. Dez. 2019.

BRASIL. LDB:**Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 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/l13146.htm Acesso em: 10. Dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 18.jul.2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24.ago.2018.

HISTEDBR. Revista On-line **Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados** (Janeiro de 1959). *Disponível em:* http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf Acesso em: 02.out.2019.

HISTEDBR. Revista On-line. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 30.set.2019.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível; tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. –São Paulo: Boitempo, 2010.

NUNES, Cesar. Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis. *In* NUNES, Cesar Augusto R; GOMES, Catarina; (orgs.) **Direitos humanos, educação e**

democracia. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, César. **Ide e ensinai a todos:** os 500 anos da pedagogia luterana (1517-2017). Porto alegre: Concórdia, 2017.

NUNES, César; POLLI, José Renato. (organizadores). **Educação, humanização e cidadania:** fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Jundiaí, SP: Editora In House e Editora Brasília (coedição), 2018.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos.** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 18.jul.2018.

PAIXÃO. Mayara. Quem são as mulheres que participarão da Marcha das Margaridas. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/09/quem-ver-as-mulheres-que-participarao-da-marcha-das-margaridas/>. Acesso em: 16. Dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. Ver.-Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil:** abordagem histórica e situação atual. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01.mai.2017.

VIDAL. Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** questões para debate. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002. Acesso em 28. Set. 2019.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO NUMA VISÃO EMANCIPATÓRIA/LIBERTÁRIA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPO DE CRISE

Rosana Helena Nunes

Universidade de Campinas/Grupo Paideia/São Paulo/Brasil

Kelly Janaíne do Amaral

Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba/São Paulo/Brasil

Resumo:

O artigo tem por objetivo considerar o cenário da Covid-19 e as reflexões em relação ao ensino tecnológico, tendo em vista tratar-se de aulas *online* e não propriamente de caráter presencial, bem como os reflexos do formato remoto em outras disciplinas sem que haja a denominação da disciplina e do docente que a ministra. A metodologia de análise é de caráter bibliográfico e de campo com depoimentos de uma aluna da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, no que diz respeito à interação e participação em aulas *online*. Para tanto, o artigo fundamentar-se-á em Paulo Freire (1987-1997) e César Nunes (2019), no que concerne à formação humana e à educação humanizadora, Karl Marx (2004), em relação ao modo de produção capitalista e Boaventura Sousa Santos (2020), ao salientar o tempo de crise e reforçar a livre concorrência de mercados numa visão neoliberal.

Palavras-chave: Covid-19; Ensino tecnológico; Ferramenta *Teams*; Educação humanizadora.

Introdução

Há muito tempo se fala em educação por meio de plataformas digitais, desde o surgimento da modalidade EaD. Nessa época, concebia-se a ideia de educação à distância pelo fato de o aluno não necessitar estar presente às aulas, e sim apropriar-se dos materiais apresentados para a construção do conhecimento. Na década de 70, já se preconizava a modalidade EaD, tendo como suporte o material didático impresso e recursos vários como a televisão, fitas de áudio e vídeo, bem como a interação por telefone. Em 1971, a Lei

de Diretrizes e Bases nº 5.692 autoriza o funcionamento de cursos supletivos a distância. Ainda em 1971, é fundada a ABT – (Associação Brasileira de Tele-Educação), em São Luís (MA). Essa modalidade EaD difere das aulas em caráter remoto, uma vez que há necessidade de uma autorização do MEC (Ministério da Educação e Cultura) para o funcionamento de um curso em EaD. Esse curso tem por propósito disponibilizar material para as áreas do conhecimento, entretanto, não há necessidade de o aluno assistir às aulas em horário previsto e sim cumprir as atividades estabelecidas pelo curso.

Em outros termos, a Educação à Distância é uma modalidade que apresenta princípios, normas, recursos didáticos e abordagens diferenciadas a cada especificidade dos cursos a serem ministrados e as aulas acontecem de maneira assíncrona e síncrona. Nessa modalidade de aula, há uma estrutura definida, além de uma formação e capacitação permanente do docente, em que há um professor mediador online, coordenador da disciplina, orientador de polo e outros docentes envolvidos em diversas atribuições dadas as especificidades dessa modalidade de ensino à distância. Já o ensino remoto corresponde a aulas síncronas, ou seja, o professor ministra aulas *online* no horário estabelecido pelo cronograma de aulas do curso de cada unidade de ensino superior tecnológico. Nessa modalidade de aula, a plataforma adotada pelo Centro Paula Souza para o momento de pandemia da Covid-19 foi a ferramenta *Teams* da Microsoft.

Sabe-se que a compreensão dessas ferramentas tecnológicas possibilita um engajamento maior e favorece o ensino dessa natureza nesse momento de pandemia da Covid-19. Entretanto, faz-se necessário pensar em outras maneiras didático-pedagógicas, o que equivale dizer que o capital de giro é crescente e acelera a economia, ou seja, essa forma exacerbada de consumo por parte da apropriação de novas tecnologias, por vezes, não propicia o aprendizado de educandos, dadas as condições de confinamento. Em outros termos, em que medida esse momento pode trazer reflexos à aprendizagem do aluno, em se tratando de um formato de aula *on-line*? Sob essa perspectiva, o que dizer da formação docente diante dessa realidade? O docente está devidamente preparado para essa nova realidade? Que tipo de profissional se espera, quando se considera que o ensino tecnológico busca atender às necessidades do mercado de trabalho?

Nesse sentido, optou-se, neste artigo, por estudiosos que se propuseram refletir acerca de uma educação humanizadora e, dessa forma, estabelecer uma analogia para melhor compreender a educação profissional e tecnológica em tempo de crise da Covid-19. Para tanto, o texto fundamentar-se-á em Paulo Freire (1987-1997) e César Nunes (2019) no que concerne à formação humana e emancipatória do indivíduo, Karl Marx (2004), em relação ao modo de produção capitalista e Boaventura Sousa Santos (2020), referente ao cenário de pandemia em tempo de crise da Covid-19. Assim, o artigo dividir-se-á em duas partes constitutivas. A primeira, algumas reflexões acerca dos autores que dedicaram seus estudos a uma educação humanizadora, bem como a re-

lação que se estabelece com o novo formato de aula por meio de plataformas digitais: Pedagogia do teletrabalho. A segunda, os depoimentos de aluna da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba acerca da interação e o processo de ensino e aprendizagem em aulas online pela ferramenta Teams da Microsoft, ferramenta essa implantada pelo Centro Paula Souza para o ensino remoto.

Contribuição de Karl Marx e Paulo Freire para uma educação humanizadora

Em estudos realizados por Karl Marx (2004, p.6-7), quando do modo de produção capitalista, o trabalho deve ser orientado à formação humana, e não ao “esgotamento dos seres humanos, a viver a própria sorte, num trabalho intenso e exacerbado de “produção em massa” como um trabalho numa empresa em que se espera do funcionário a execução de tarefas prontas em curto espaço de tempo. O autor reconhece que “(...) Só é possível um ser explorado, defendendo um mesmo princípio daquele que o explora, por uma imposição ideológica que camufla as reais condições de vida de ambos.”

Marx (2004, p.48-49), ao preconizar a alienação do modo de produção capitalista, considera que a produção produz o homem não somente como uma mercadoria, a “mercadoria humana”, o homem na determinação da mercadoria; ela produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser desumanizado tanto espiritual como corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. Seu produto é a mercadoria consciente, *de-si e auto-ativa*, a mercadoria humana. E ainda, “a verdadeira da produção não seria quantos trabalhadores um capital sustenta, mas sim quantos juros ele rende, a soma das poupanças anuais.” Dessa visão neoliberal de mercado, o capitalismo é um sistema opressor em que prevalece a força de trabalho. O mercado acelera à medida em que há a produção em massa e alienação do indivíduo que acredita ser fundamental para sua própria sobrevivência, porém ilusória na condição de empregado em relação ao empregador.

Em se tratando da educação, como refletir acerca dessa alienação predominante em algumas abordagens de ensino em que se privilegia um caráter puramente conservador para o processo de ensino e aprendizagem, ainda, como pensar em um ensino que esteja voltado a um modelo neoliberal? Apoiar-se em estudos de Marx é acreditar que o modo de produção capitalista está diretamente ligado aos processos que culminam a prática educativa. Quando se leva em conta uma educação que liberta “almas”, emancipatória, considera-se o legado deixado pelo ilustre mestre Paulo Freire (1987-1997).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p.32) propõe um método que privilegia a educação como prática de liberdade. O autor acredita que, em sociedades cuja dinâmica seja a dominação, a pedagogia dominante é a das classes dominantes. O educador ressalta que a educação se torna desumanizadora à medida em que há opressor e oprimido, uma vez que

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão para contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Considera-se, nessa concepção, uma visão bancária de educação em que não há oportunidade de o aluno construir o conhecimento por meio do despertar da criatividade, uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (idem, p.58). Nessa condição de educação, o que se espera é um educando que “acata” as diretrizes estabelecidas pelo educador e “sobrevive” às situações das quais a escola apenas passa pela sua vida, por vezes, como algo para mais ainda aliená-lo diante de sua própria condição de aprendiz. Ao refletir acerca da sociedade opressora pela dimensão da cultura do “silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição.

Nessa condição de educação, o que se espera é um educando que “acata” as diretrizes estabelecidas pelo educador e “sobrevive” às situações das quais a escola apenas passa pela sua vida, por vezes, como algo para mais ainda aliená-lo diante de sua própria condição de aprendiz. Se o educando pertencer a uma classe menos prestigiada, a transferência de conhecimento representa a supremacia da classe dominante em estabelecer o *status quo*: o opressor sobre o oprimido. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997, p.138-139) retoma a educação bancária de transferência de conhecimento e admite que o ato de ensinar requer um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que “(...) O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.

Em relação às plataformas digitais, alguns estudiosos preocupam-se com o fato de a apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas na educação descaracterizar a natureza da relação pedagógica do ensino presencial, há tempos vivenciado na/pela prática educativa. Isso pode tornar-se evidente, entretanto, em momento de pandemia em que o mundo vivencia, o ensino toma outro papel social e existencial: o de levar o conhecimento por meio da esfera digital. A descaracterização pode acontecer à medida em que haja uma proliferação de outro “vírus”: a alienação ao modelo das tecnologias digitais. Boaventura de Sousa Santos, (2020, p.6-7), em um trabalho intitulado *A cruel pedagogia do vírus*, ressalta a crise da Covid-19 como forma de mostrar o modo

de produção capitalista, bem como reforçar a livre concorrência de mercados numa visão neoliberal, ao preconizar que

A rigidez aparente das soluções sociais cria nas classes que tiram mais proveito delas um estranho sentimento de segurança. É certo que sobra sempre alguma insegurança, mas há meios e recursos para a minimizar, sejam eles os cuidados médicos, as apólices de seguro, os serviços de empresas de segurança, a terapia psicológica, as academias de ginástica. Este sentimento de segurança combina-se com o de arrogância e até de condenação para com todos aqueles que se sentem vitimizados pelas mesmas soluções sociais. O surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (SANTOS, 2020, p.6-7)

Pedagogia do teletrabalho e ensino tecnológico

Falar da pedagogia do teletrabalho em tempo de crise é o mesmo que buscar compreender o que representa essa forma de trabalho no que diz respeito à aprendizagem de qualquer área do conhecimento. Quando se fala em pedagogia, já na própria etimologia da palavra, origina-se na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). O termo surgiu na Grécia Clássica, da palavra *παιδαγωγός* cujo significado etimológico é preceptor, mestre, guia ou aquele que conduz. Com efeito, essa forma de conduzir o outro remete-se àquela época da Grécia em que o escravo conduzia os meninos, os assistidos pelo pedagogo, até o *paedagogium*. Com efeito, a Grécia Clássica, considerada o berço da pedagogia, representa o surgimento dos fundamentos da pedagogia e o que isso resulta na atuação do docente na prática educativa. Para tanto, abre-se a possibilidade de reflexão a respeito da prática educativa, em condições de produção diferenciadas, uma vez que o ensino toma outro formato, a aprendizagem passa a ser mediada virtualmente e o que realmente conta é a câmera e a voz do professor, bem como a produção de sentidos aliada à interação entre aluno e professor.

A participação torna-se uma mediação entre o que é exibido e o que é discutido. Em outras palavras, o professor apresenta a aula, no formato *online*, por meio da ferramenta *Teams*, instituída pelo Centro Paula Souza, ferramenta essa da Microsoft, adaptada às aulas *online*; já o aluno busca participar a partir daquilo que lhe ofertado, entretanto, essa nova forma de ministrar aula, por vezes, não propicia um ensino que leve a um avanço pelo fato de as circunstâncias tornarem-se adversas: internet lenta, uso de smartphones, mudança de horário de trabalho diante do cenário da pandemia, etc.

Pode-se dizer que a ferramenta *Teams*, utilizada como meio de interlocução entre os alunos, apresenta uma série de recursos multimodais e isso pode contribuir com o aprendizado de diferentes áreas do conhecimento, se houver a possibilidade de conexão entre os participantes da comunicação. Essa participação é algo de suma importância, quando se apresenta um conceito a ser estudado e, com o novo formato de aulas *online*, isso não representa algo tão satisfatório, já que não se tem noção da participação efetiva dos alunos durante a aula.

O conceito de multimodalidade da linguagem é bastante recorrente dadas as características que envolvem os diferentes gêneros das esferas virtuais. Existem estudiosos da linguagem que admitem o *letramento virtual* como algo inerente à era da tecnologia. Dionísio (2011), em estudos desenvolvidos a respeito de gêneros textuais e multimodalidade, reconhece que a sociedade contemporânea apresenta o letramento da escrita e a multimodalidade como traço constitutivo do texto falado e escrito. Já Marcuschi & *et al.* (2010), em seu estudo sobre “Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido”, reconhece que a noção de gênero discursivo, como relativamente estável em relação às características próprias (estilo, forma de composição e tema), segundo a visão bakhtiniana¹, adquire outra configuração no meio tecnológico, dadas condições diferentes que podem interferir na natureza do gênero produzido.

Os estudos, apresentados pelos autores, comprovam a importância fundamental das características correspondem às especificidades da hipertextualidade, à produção de sentidos que ocorrem à medida em que recursos multimodais são acionados. Dessa perspectiva, a ferramenta *Teams* cumpre um papel social de aulas *online*, entretanto, as condições de diferentes ordens, sejam elas de caráter social, econômico, cultural, histórico, por vezes, não atendem às expectativas de uma aprendizagem dadas as necessidades apresentadas pelos alunos.

Com base em tais reflexões, algumas perguntas se referem à docência nesse cenário, a formação docente representa o ponto crucial para melhor compreender as diferentes metodologias aplicadas às aulas *online*. Cabe ressaltar o fato de a aprendizagem justificar-se pela formação do professor e o rigor metodológico corresponde a um profissional que se envolva com diferentes metodologias educativas. Há de se conceber um tipo de profissional que também atenda às essas necessidades, não apenas do ponto de vista metodológico, mas também ao uso da ferramenta *Teams*. E aqui entra a última pergunta lançada a respeito da formação do profissional: que tipo de profissional se espera em relação, quando se considera que o ensino tecnológico busca atender às necessidades do mercado de trabalho? Acredita-se, pois, que as condições

1 Mais além do que uma estruturação de formas específicas ou estáveis da linguagem, Bakhtin (1992) compreende a composição textual como uma combinação de uma diversidade de formas. Nessa diversidade, tem-se a noção de *gênero do discurso*, entendido como os modos de combinação das formas discursivas.

de ensino/aprendizagem levam à inserção do sujeito ao mundo do trabalho, como um direito à educação e a educação como direito humano.

Assim, essa parte do texto reflete uma postura problematizadora, ética e, ao mesmo tempo, humanizadora para pensar o ensino/aprendizagem no contexto da educação tecnológica, como ferramenta frente ao novo formato de aulas *online*. Para tanto, a última parte desse artigo analisar-se-á a observação de uma aluna da Fatec com relação às condições de produção das aulas *on-line* por meio da ferramenta *Teams*.

Análise de depoimentos em aulas *on-line*

Esta parte do artigo refere-se à análise de depoimentos de uma aluna no que diz respeito às aulas *online* por meio da ferramenta *Teams*. Os fragmentos são apresentados de acordo com as fragilidades encontradas nas aulas *online* e tais dificuldades alinham-se propriamente à metodologia utilizada pelo docente de cada disciplina, bem como dificuldades com relação à ferramenta tecnológica, em se tratando desse uso estar diretamente ligado ao acesso à internet. A partir do diário de bordo de uma aluna da Fatec, destacar-se-ão alguns trechos da escrita dos depoimentos para melhor salientar dificuldades aparentes em relação às aulas no formato remoto.

Hoje realizamos uma atividade no aplicativo KAHOOT, esse exercício será avaliado pela professora e valerá nota. Essa dinâmica era composta por 20 questões relacionadas a matéria. A princípio a dinâmica falhou, a proposta inicial não deu certo por problemas técnicos, instabilidade na conexão de internet, o sistema KAHOOT travou e a professora também não tinha domínio sobre a ferramenta. Um dos amigos de classe auxiliou a professora e por fim conseguimos realizar a atividade. Após a conclusão realizamos um breve debate sobre os exercícios e a professora nos passou uma classificação simbólica sobre o mesmo
--

Nesse trecho, “a princípio a dinâmica falhou, a proposta inicial não deu certo por problemas técnicos, instabilidade na conexão de internet, o sistema KAHOOT travou e a professora também não tinha domínio sobre a ferramenta (...)”. Ressalta-se a dificuldade do docente ao trabalho com determinadas ferramentas tecnológicas, tendo em vista tratar-se de uma metodologia adotada pelo docente que, por assim dizer, não correspondeu à expectativa dos alunos no sentido de melhor compreender os conceitos apresentados. A falta de domínio com relação à ferramenta adotada para as aulas *online* representou não apenas as dificuldades aparentes do docente, mas também problemas técnicos sobretudo o acesso à internet. Salienta-se que o foco do estudo foi a Fatec, mas levanta-se a hipótese de que as dificuldades identificadas pelos docentes e alunos desta, estende-se também aos docentes e alunos das escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Em outro trecho, deixa claro a dificuldade do docente para melhor dimensionar a aula e isso refere-se à metodologia adotada para as aulas *online*.

Na aula de hoje a professora corrigiu alguns exercícios da aula anterior, explicando questão por questão. Realizamos a leitura de um pequeno texto e exercícios. Essas aulas infelizmente não estão sendo produtivas para a grande maioria dos alunos, alguns inclusive, entram apenas para registrar a presença e alguns minutos depois desconectam.

Ao fazer menção às aulas de outra disciplina, aponta: “essas aulas infelizmente não estão sendo produtivas para a grande maioria dos alunos, alguns inclusive, entram apenas para registrar a presença e alguns minutos depois desconectam”. Salienta-se o fato de que essa disciplina não propicia um engajamento maior entre os alunos e isso também se refere à metodologia adotada pelo docente. Como há a possibilidade de o aluno entrar e sair da sala, também existe a condição de o aluno participar apenas no momento da chamada e sair da aula sem que haja necessidade de assisti-la até a sua finalização. Neste caso, questiona-se o quanto a dinâmica de aula tem sido significativa para o aluno, o que leva ao não interesse pela aula, chegando ao ponto de apenas responder a chamada e sair.

Desse modo, as dificuldades são várias pelo fato de a aula *online* necessitar de equipamentos eletrônicos e acesso à internet. Isso pode implicar na aprendizagem do aluno dadas as condições de produção da aula. A primeira ordem metodológica, elucidada por Bakhtin (1992), corrobora à primeira questão. Trata-se do espaço virtual de aprendizagem e o docente não tem a completa percepção da interação dos alunos, uma vez que há um número característico de participantes, quando em situações da esfera virtual. De um lado, a interação propriamente é concebida no espaço virtual, de outro, não se tem a devida noção de que essa interação aconteça, quando se considera uma aula *on-line*. Dando continuidade às informações do diário de bordo, constata-se o apontamento:

Como proposta para aula de hoje nosso professor continuou com a matéria. No entanto uma atitude nos chamou muito atenção, o professor nos enviou uma mensagem, no chat do programa utilizado para as aulas, informando que estava disponível para ajudar os alunos que estão com dificuldades para acompanhar as aulas *on-line*, pediu inclusive para que essa informação fosse divulgada em nosso grupo do WhatsApp. Essa iniciativa tem como objetivo reduzir a taxa de desistência do curso nesse período. Como aluna, vejo essa atitude com bons olhos e gratidão, por saber que nosso professor ainda se preocupa com o nosso engajamento e que um ou outro aluno, ao menos fará sim a diferença em sala de aula. Percebemos a diferença entre um profissional interessado pelo aprendizado pela turma.

Por outro lado, há situações em que o docente se mostra bastante participativo para contribuir com o aprendizado do aluno e buscar minimizar as dificuldades aparentes com relação às aulas *on-line*. Segundo o depoimento da aluna, “(...) como aluna, vejo essa atitude com bons olhos e gratidão, por saber nosso professor ainda se preocupa com o nosso engajamento e que um ou outros alunos a menos fará sim a diferença em sala de aula. Percebemos a diferença entre um profissional interessado pelo aprendizado pela turma”, ou seja, a importância da docência à adoção de uma metodologia de aula à aprendizagem do aluno. Trata-se de uma forma colaborativa de trabalho com os alunos, no sentido de buscar diferentes maneiras de melhor interagir com a classe, bem como minimizar possíveis dificuldades existentes com relação às aulas *on-line* e conceitos estudados.

A proposta inicial da aula de hoje foi a explicação sobre FAKENEWS, a ideia da professora era de explicar como e onde buscarmos informações reais e confiáveis. Mas como exemplo ela levou um vídeo falando sobre política e sua postura sobre os atuais assuntos gerou um certo conflito entre alguns alunos e ela. Inclusive no grupo da sala alguns alunos reclamaram bastante sobre a aula e comentários da professora. Quando questionamos algo ou apresentamos as nossas ideias e pontos de vista ela nos deixa claro que não é o correto e rebate fielmente apontando que o correto é o que ela fala e acredita. Outro ponto, o qual gerou muitos comentários no grupo, foi a idolatria pela Globo, isso gerou um grande desinteresse dos alunos. Acordamos às 07h00 para assistirmos aula e no mínimo esperamos por um conteúdo com embasamento teórico e nos deparamos com relatos sobre “as melhores matérias” que a Globo lança e ideais que não podemos nem se quer discordar ou questionar.

Em um dos trechos do depoimento, “(...) quando questionamos algo ou apresentamos as nossas ideias e pontos de vista ela nos deixa claro que não é o correto e rebate fielmente apontando que o correto é o que ela fala e acredita. Outro ponto, o qual gerou muitos comentários no grupo, foi a idolatria pela Globo, isso gerou um grande desinteresse dos alunos”. A aluna faz menção à forma pela qual o docente desenvolve o trabalho, diante das inúmeras dificuldades em relação às aulas *on-line*, ainda há situações nas quais o docente não corresponde às expectativas dos alunos, dando-lhes a oportunidade de participação efetiva nas aulas, bem como aos conceitos estudados. E ainda a aluna acrescenta, ao afirmar: “(...) acordamos às 07h00 para assistirmos aula e no mínimo esperamos por um conteúdo com embasamento teórico e nos deparamos com relatos sobre “as melhores matérias” que a Globo lança e ideais que não podemos nem se quer discordar ou questionar”.

Acredita-se que proporcionar um ambiente favorável de ensino, em que o educando aprende e desenvolve a criticidade, desperta a criatividade, é garantir o exercício pleno de sua cidadania. Transformar o ato de ensinar em um ato dialógico, epistemológico e interacional representa assumir o compromi-

so com uma educação humanizadora e emancipatória, já que “(...) A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e de nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 1997, p. 67).

Ressalta ainda a aluna:

Hoje tive uma grande dificuldade conseguir abrir o arquivo aula, além da internet estar instável, o programa travou e para conseguir entrar foi preciso cancelar o meu login e entrar novamente. Sobre nossa aula, o professor corrigiu uma das atividades passadas anteriormente e logo em seguida explicou sobre Medidas de Dispersão- Variância, Desvio Padrão e Coeficiente de Variação. Mas pela didática do professor nas aulas *on-line* a explicação acabou gerando uma série de dúvidas, algumas foram sanadas e outras já não. Após a explicação o professor nos deixou um tempo livre para resolvermos um exercício e nos passou uma nova atividade para ser entregue na próxima semana. Conversamos no nosso grupo interno de alunos para tirarmos algumas dúvidas entre nós, para ajudar uns aos outros e começamos a resolução do exercício em grupo.

Este, corresponde ao último dos depoimentos escolhidos para análise. A parte destacada do depoimento “(...) hoje tive uma grande dificuldade conseguir abrir o arquivo aula, além da internet estar instável, o programa travou e para conseguir entrar foi preciso cancelar o meu login e entrar novamente”, relaciona-se às dificuldades de conexão à internet e isso traz como consequência a não participação do aluno em relação às aulas *on-line*: Nota-se que essa dificuldade de conexão é algo recorrente tanto para o docente como o discente nesse formato remoto de aulas.

Assim, no lema “educação para todos e de qualidade”, sem comprometer a aprendizagem em situação de pandemia, preconiza-se que o ensino tecnológico deva cumprir seu papel de possibilitar a inserção do indivíduo ao mercado de trabalho. Numa visão puramente mercadológica, propõe-se um ensino que atenda às necessidades do mercado e, sobretudo, ao do governo que busca firmar-se como aquele que dá assistência e não deixa que esse momento do Covid-19 afete a aprendizagem dos alunos. Essa visão “assistencialista” de ensino tecnológico não atende, com qualidade, às classes menos privilegiadas sem condições socioeconômicas e culturais para assistir às aulas no formato remoto.

Considerações finais

O artigo teve por objetivo trazer à baila a problemática que se instaurou frente à pandemia da Covid-19, assim como as reflexões que surgiram em relação ao ensino tecnológico, visto como direito humano. À luz de estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1987-1997), aliados aos trabalhos de Karl Marx

(2004) e Boaventura de Sousa Santos (2020). buscou-se compreender a educação no contexto tecnológico acerca de algumas reflexões: Em que medida esse momento pode trazer reflexos à aprendizagem do aluno, em se tratando de um formato de aula *on-line*? Sob essa perspectiva, o que dizer da formação docente diante dessa realidade? O docente está devidamente preparado para essa nova realidade? Que tipo de profissional se espera, quando se considera que o ensino tecnológico busca atender às necessidades do mercado de trabalho?

A segunda parte, intitulada “Pedagogia do teletrabalho e ensino tecnológico”, foram realizadas tais reflexões e revelado que a educação tecnológica também é um ato político e emancipatório e se dá pela construção de sentidos, entretanto, com a crise da pandemia da Covid-19, descortina-se para outra realidade e mostra, sobretudo, as desigualdades sociais e o que isso traz como consequência à formação humana no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a evidência das condições sociais e econômicas em relação às necessidades de acessos à plataforma digital, em especial, a ferramenta *Teams*.

Nunes (2019, p.39), em seu capítulo *Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos pedagógicos e emancipatórios possíveis*, enfatiza o processo de humanização da Educação ao salientar que educar é humanizar-se. Para o estudioso em Filosofia da Educação, humanizar significa ressignificar os saberes, ou seja, a educação apenas terá o verdadeiro sentido à medida em que houver o reconhecimento pleno da dignidade da pessoa humana, uma vez que “o reconhecimento dos novos sujeitos sociais é a atitude primeira a ser assumida pelos educadores que buscam a emancipação humana através da prática educacional. Acerca disso, o estudioso afirma que:

Temos repetido que a Educação é seguramente a mais destacada das dimensões sociais. Educar, em última instância, consiste em produzir o homem para a vida em sociedade. Educar é hominizar-se, fazer-se homem, fazer-se pessoa. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. Assim, educar significa manejar um duplo processo: hominizar-se, isto é, fazer-se homem humanizar-se, isto é, fazer o mundo à medida do homem! Esta é a tarefa da educação no tempo em que vivemos. A sociedade da informação, tal como é chamada a nossa época, ou ainda a sociedade do conhecimento, em outras denominações, quer ainda a era tecnológica, em alusões performáticas, despidas de critérios éticos e políticos, transforma a educação, em cada uma de suas peculiaridades, necessitam buscar parâmetros éticos, estéticos e pedagógicos humanistas e humanizadores.

O filósofo considera a educação como humanização, ou seja, educar também é humanizar em que a condição de aprender é, ao mesmo tempo, uma condição humanizadora em que cada indivíduo se constrói como humano na interação com o outro. Educar e humanizar representam o mesmo

processo. A tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Daí não causar estranheza uma proposta de educação como humanização. Pensar em uma educação humanizadora em que se leve em conta a condição humana e não apenas interesses hegemônicos e mercadológicos. E como pensar a educação em momento de pandemia do Covid-19? Como trazer à baila a concepção de educação humanizadora e por que não dizer uma pedagogia mais humanizadora, tão enfatizada por Nunes (2019), a esse momento da pedagogia do teletrabalho?

O teletrabalho tornou-se uma ação diretiva e não interativa, já que o termo “trabalho”, oriundo de estudos de Karl Marx (2004), quando do modo de produção capitalista, deve ser orientado à formação humana. O homem, nessa visão de mundo extremamente alienada, torna-se refém do sistema capitalista que “impõe” horas de dedicação à realização do trabalho pedagógico ou a pedagogia do teletrabalho ao ponto de transformar a educação numa prática mercantil e precária. Nessa pedagogia do teletrabalho, aumentaram-se as horas do trabalho, aliado a isso, o desgaste emocional também aumentou. E ainda, as condições econômicas dos alunos tornaram-se ainda mais evidentes, com relação aos recursos das aulas *online*, em especial, o acesso à internet.

Somos levados à determinada construção identitária de dizeres que permitem considerar esse momento como um progresso na história da educação, uma vez que o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino propicia a continuidade dos estudos sem que haja ausência de “aulas” e a aprendizagem possa acontecer. Há de se considerar a “pseudo” concepção de que diferentes formas de levar os conceitos transformam as aulas em verdadeiros laboratórios pelo simples fato de as ferramentas tecnológicas tornarem-se um auxílio ao docente.

Em se tratando de Educação e Direitos Humanos, como possibilidade de entender a educação e suas possibilidades de (res) significação e humanização, concebe-se o fato de buscar compreender os novos sujeitos que se apresentam, a ontologia do ser na práxis social. Acreditar que a educação deve ser vista pelo processo de humanização cuja importância é o ser em devir, é acreditar que o ensino ainda tem uma razão para existir. Conforme salienta Nunes (2019, p. 40), “a identidade da escola no Brasil sempre esteve vinculada à finalidade política da dominação”, ou seja, pela marcha aos interesses hegemônicos do colonialismo.

Se a educação acontece como uma forma de interação humana, reportar-se às palavras de Freire (1987), ao dizer que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, também é reportar-se àquilo que o educador sempre acreditou para uma educação problematizadora, libertadora e emancipatória. “(...) Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente se torne capaz de inte-

ligir e comunicar a inteligência.” (FREIRE, 1997, p.134-135)

Falar em ferramentas tecnológicas, plataformas digitais, é acreditar que o processo de ensino e aprendizagem caminhará para um desenvolvimento maior no sentido de transformação do educando, não estagnação a cumprir horas de trabalho remoto, inúmeras atividades e intenso tempo para dedicar-se a uma verdadeira “alienação do saber digital”. Deve-se considerar uma educação humanizadora, que propicie o engajar-se com a comunicação virtual, para ressignificar a aprendizagem, no sentido de sobrepor os muros do conservadorismo e neoliberalismo que assolam a educação de qualidade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (1979). **Estética da criação verbal**. SP: Martins fontes, 1992.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.
- NUNES, César. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In NUNES, César Augusto; GOMES, Catarina (orgs.). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crise da pedagogia do vírus**. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, 2020.

O CURRÍCULO EM PROL DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Maria José Marques Lima

Doutoranda do curso Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, Professora da Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC/Ceará- Brasil

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho - Instituto de Educação

Resumo:

O artigo investiga o currículo em prol da educação para a paz numa escola da rede pública do Brasil, o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA (município de Fortaleza, no Ceará). Procura-se analisar e problematizar a escola enquanto organização que desenvolve ações de promoção da educação para a paz, no sentido de formar um ambiente de bem-estar, de trabalho e realização para todos os que fazem parte da escola. Assim, equacionam-se os seguintes objetivos específicos: descrever e analisar as experiências exitosas da escola em busca de uma educação para paz; auscultar os intervenientes do contexto escolar, nomeadamente, os alunos, os professores, os gestores e os funcionários sobre o entendimento e o alcance da educação para a paz; estudar e estruturar elementos curriculares e atividades interdisciplinares presentes no ambiente escolar que tratam da educação para paz; promover a realização de encontros em que se tenha a vivência e a reflexão de ações de uma educação para paz.

Palavras-chave: Educação para paz; Práxis o currículo; Investigação-ação.

Introdução

O presente artigo trata da temática que se está investigando sobre o currículo voltado para uma educação para paz na escola da rede pública no Brasil, a escola Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, no estado do Ceará, localizada no município de Fortaleza. Em Fortaleza há nove Centros, sendo que estes atendem o Ensino Fundamental II, do 6.º ao 9.º ano, e o Ensino Médio, do 1.º ao 3.º ano.

O interesse por este estudo advém da nossa experiência como professo-

ra de língua portuguesa desde 2005 na escola. Assumimos também a função de coordenadora no período de 2014-2018 e atualmente estamos como regente da biblioteca com o trabalho de mediadora da leitura para quem busca a leitura.

De uma forma analítica, a investigação a que se reporta este texto procura aprofundar-se com as seguintes palavras-chaves, tendo como ponto de partida alguns dos autores aqui referidos e outros a explorar, respectivamente: cuidado - Boff (2006); relação opressores e oprimidos - Freire (2005); práxis e o currículo - Grundy (1991) e Gimeno (2000); teorias curriculares - Carr (1990, 1996) e Silva (2000); investigação-ação - Kemmis (1988), Carr e Kemmis (1988) e Elliott (1991); educação para paz - Jares (1991); esforço coletivo na construção da paz - Montessori (2004); teoria emancipatória do currículo (Pacheco 2001); pesquisa qualitativa (Gil, 1991); etnografia (Mauss, 1993); pesquisa participativa (Matos, 2002).

As opções metodológicas recaem sobre as perspectivas de investigação qualitativa/descritiva, fazendo uso da metodologia de investigação-ação e do estudo de casos, usando a etnografia e os instrumentais de coleta de dados como: entrevistas e a observação sistemática e participante.

Os resultados preliminares mostram que as ações e ou projetos desenvolvidos pela escola CEJA como recurso curricular tornam esta escola diferenciada. Os alunos buscam a escola para o conhecimento formal, mas também se sentem acolhidos e melhoram a sua autoestima. Os professores, gestores e funcionários trabalham para atender os alunos de forma qualificada.

Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA José Walter

O Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA José Walter é uma escola da rede pública estadual do Ceará, situada na região V, no bairro José Walter, e atende jovens e adultos na modalidade semipresencial. No Ensino Fundamental atende alunos a partir dos 15 anos e para o Ensino Médio atende alunos a partir dos 18 anos. Atende ainda os alunos de progressão parcial, isto é, são alunos que ficam em dependência em alguma disciplina, pelo facto não terem conseguido serem aprovados em alguma disciplina na sua escola regular, recorrendo assim ao CEJA, no sentido de cursar a disciplina em que foi reprovado, procurando completar com sucesso o seu ciclo de estudos.

O sistema semipresencial do CEJA tem o seguinte funcionamento: o aluno vem à escola para estudar, fazendo o seu horário, conforme sua disponibilidade de tempo, e este aluno recebe um módulo para estudo e poderá pedir orientação ao professor. Esse aluno tem, no mínimo, dez dias para realizar uma prova onde deve conseguir uma média de 6 valores (numa escala até 10), como nota mínima estipulada no regimento da escola, para conseguir aprovação.

O CEJA possui uma estrutura flexível, possibilitando realizar a matrícula em qualquer período do ano, facilitando o acesso à educação básica àqueles

que por algum motivo interromperam seus estudos na idade própria.

Com o objetivo de realizar as funções qualificadora, equalizadora e reparadora, o CEJA proporciona os serviços de certificação, circulação, atualização e classificação de estudos, além de outras atividades educativas.

A Lei n.º 9394/96 (na seção V, § 1.º, Artigo 37), no tocante ao atendimento de jovens e adultos, no âmbito educacional, prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar de forma gratuita aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, os seus interesses, as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames adequados.

É dentro desta visão que o CEJA tem buscado atender a sua população estudantil, promovendo ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que vai além do ensino conteudista de cada disciplina, no sentido de melhor integrar o aluno no contexto sócio cultural da escola.

Essa é uma população estudantil de rendimentos econômicos baixos que tem a escola como um espaço por demais significativo em suas vidas. De facto, é o local em que se tem a possibilidade de ter um ambiente digno para o cidadão, longe dos problemas e conflitos familiares e das condições vulneráveis da pobreza.

Então, partindo desta descrição do contexto, pretende-se estudar a realidade do ambiente escolar do CEJA, em seu movimento do cotidiano com o trabalho desenvolvido pela mesma para os alunos frequentadores. É uma escola que atende Jovens e Adultos trabalhadores com suas múltiplas necessidades que, por um motivo ou outro, quando efetuam a sua matrícula, trazem em si motivações objetivas e subjetivas para o seu próprio processo do ensino e aprendizagem.

A escola CEJA tem várias atividades pedagógicas durante o ano letivo: semana pedagógica, dia da poesia, semana da saúde, dia da mulher, dias das mães, dia do estudante, dia dos pais, dia da matemática, semana da africanidade, datas cívicas, festas juninas, aniversário da escola, confraternização natalina, entre outros eventos. O enquadramento destes eventos, que podem apontar riqueza e qualidade de experiências formativas, ainda que de forma subjetiva, será que podem constituir como elementos promotores de uma educação para paz? É esse o propósito do nosso trabalho em termos de propostas de formação e investigação, num processo de estudo de investigação-ação e de estudo de casos, usando a etnografia e instrumentais de coleta de dados adequados a esse processo.

Educação para a Paz

Sabe-se que o fato de se falar de paz, não quer dizer que não haja conflitos na escola; sim, pois se sabe que a paz não significa a ausência total de conflitos.

O importante é que, conforme refere Jares (2007, p.45) exercendo o papel de educador-cidadão, trabalhar para “educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação, (...) educar para a paz é um processo contínuo e permanente”.

Educar para a paz é ter um desejo cuidadoso de tornar o ambiente escolar num lugar de paz é o que pensa Leonardo Boff (2006), pois este usa a expressão “cuidado” como a essência do ser humano.

Sem cuidado o ser humano não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde exige cuidado de uns para com os outros, desaparece o medo, a origem secreta de toda violência, como analisou Sigmund Freud, conforme salienta Boff (2006) no artigo “Bases para a Cultura de Paz”.

Então, cuidar deve ser o fato de querer ver uma realidade mais dinâmica e saudável, longe de situações de violência. Neste sentido, educar para a paz é um desafio em meio a tantos outros que há na escola. Porém, este se faz necessário frente à realidade em que se vive no cotidiano escolar, não somente de violência, no sentido de guerra, mas na violência da não existência de valores e ética.

A educação para paz se faz necessária em nossos ambientes escolares, pois parece que se tem dado mais ênfase aos conflitos nas escolas, quando a vida da humanidade depende da paz. Conforme Montessori refere, traduzida por Braga (2004), que se a paz se tornasse uma disciplina integrante do leque de propostas ofertadas, tal como todas as outras, essa seria a mais nobre de todas.

A paz em geral é entendida como o fim da guerra, e esse é um conceito negativo que não permite uma descrição adequada da paz autêntica. Segundo Montessori (2004), a paz só pode resultar de um acordo comum. Para isso devemos gastar toda energia para que os conflitos sejam resolvidos sem recurso à força, isto é, para impedir a guerra, tem de se empreender um esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens.

Construir a paz é tarefa de um esforço coletivo. Assim, a educação para a paz não se reduziria a um ensinamento dado nas escolas, pois exige empenho de toda a humanidade. Montessori (2004) destaca que a paz conquistada pela vitória de uma guerra não pode ser classificada como paz, ou seja, vai muito mais além, na perspectiva da paz verdadeira, pois faz-se necessário a vivência da justiça e do amor entre os homens, em direção à construção de um mundo melhor onde reine a harmonia.

Para Montessori (2004, p.41) duas coisas são necessárias para a paz no mundo: em primeiro lugar, um homem novo, o surgimento de um homem melhor; e depois, como segunda premissa, a construção de um ambiente que não deve mais fixar os limites às aspirações infinitas do homem.

A expressão homem melhor de Montessori (2004) vem de encontro com a expressão “ser mais”, de Paulo Freire, no livro “Pedagogia do Oprimi-

do”, quando coloca a relação de opressores e oprimidos, isto é, dominantes e dominados no mundo.

A essência do “Ser Mais” está no sentido de que o homem precisa de se humanizar, reconhecer que o outro é gente e que tem o seu valor e não no sentido de ser porque tem bens materiais, numa concepção estritamente materialista da existência, o que coloca o dinheiro como a medida de todas as coisas e o lucro objetivo principal.

Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem. Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser! (Freire, 2005, p.51).

Para a educação para paz não pode e nem deve haver a relação de opressores e oprimidos, pois esta se coloca numa atitude de respeito e muito cuidado para com o outro. Não existe o que tem razão, o que é o dono da situação, o que já tem a solução para o problema. Ao contrário, se dá num movimento de muita humanização, de pessoas que têm uma história, uma vida e que há possibilidades de diversas construções.

Aqui se traz o pensamento novamente de Freire (2005), pois os opressores vêem a humanização como uma “coisa”, um direito exclusivo e herdado dos mesmos, sendo que a humanização é apenas sua. Para os oprimidos esta humanização se apresenta como uma subversão. Já para os opressores humanizar é naturalmente, segundo o seu ponto de vista, subverter, e não “ser mais”.

A educação para a paz se dá na ação associada a um sério empenho de reflexão, isto é, torna-se numa práxis. É o diálogo crítico e libertador de Freire (2005), o conteúdo do diálogo sem ‘antidiálogo’, sem ‘sloganização’, sem ‘verticalização’, sem ‘domesticação’. Não se pode transformar as pessoas em objetos de manipulação, ao contrário, quer-se a libertação através de uma reflexão que conduzirá a uma prática, pois “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (Freire, 2005, p.59).

Uma ação e reflexão em unidade que não pode ser separada. Assim, a educação para a paz acredita no homem, em sua capacidade de pensar, em sua libertação. Esta libertação deve ser transformada em independência através da ação e reflexão, situação apropriada ao Movimento da Escola Nova, capaz de concretizar esses princípios em práticas cotidianas.

“Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencio-

nada que seja lhes faça”. Esta é uma libertação dos homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros (Freire, 2005, p.60).

Movimento da Escola Nova

E assim, é necessário trazer alguns autores que se debruçam em estudar o tema da Paz, tais como: Jares (2007), a educação pela paz possui um amplo legado histórico, rico e plural. Inicialmente, o legado que fundamenta pedagogicamente a educação pela paz é o Movimento da Escola Nova, no início do século XX. Este vem com algumas características:

- Crítica as práticas pedagógicas tradicionais, fundamentando-se no internacionalismo e na ideia de evitar a guerra;
- O conceito de paz é tomado como ponto de partida numa interpretação psicológica da guerra, entendida como resultado da não realização do chamado “instinto combativo”;
- Tem como consequência uma resposta educacional proposta na não-repressão da “primeira das tendências espontâneas da criança”, canalizando o instinto combativo com “equivalentes morais da guerra”, isto é, atividades socialmente úteis ou não destrutivas;
- A educação pela Paz envolve um conceito de tripla dimensão: educação moral, social e religiosa, conforme refere Bovet (1928, citado por Jares, 2007).

Assim, através desse Movimento da Escola Nova, é possível construir o suporte conceitual da Educação pela Paz, pois está centrado em conceitos básicos, como: o conceito de paz positiva e a perspectiva criativa do conflito (lembrando que o conceito de conflito para ser entendido faz-se necessário diferenciar a agressão ou qualquer comportamento violento – respostas violentas a um conflito do próprio conflito). Temos ainda dois novos conceitos para a concretização da Educação pela Paz, numa lógica da Escola Nova: o conceito de desenvolvimento e a relação entre os conceitos de direitos humanos e democracia. O conceito de paz positiva está centrado no conceito tradicional, herdado do conceito de “pax romana”, sendo que este conceito adquire novo significado, ao associá-lo não como antítese de guerra, mas de violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência e não o único. Este conceito se relaciona com as ideais de justiça social, direitos humanos e democracia. Neste sentido, é importante citar Paulo Freire (1986) para dizer que a paz acontece com a edificação incessante da justiça social, que se quer construída numa Escola Nova, capaz de concretizar os desígnios da Educação pela Paz.

A Educação para a paz e o currículo

Estudar a educação pela paz ou para paz tem como desafio o currículo

que se está construindo, pois falar de currículo é falar de práticas educativas de determinadas instituições. De facto, conforme ressalta Grundy (1991, p. 22),

nenhum curriculum existe a priori. Se pretendemos entender o significado das práticas curriculares que envolvem pessoas pertencentes a uma sociedade, temos que conhecer o contexto social da escola. Porém, não somente necessitamos saber algo da composição e organização da sociedade, também precisamos conhecer as premissas fundamentais sobre as quais se constroem.

Freire (1972) diz que toda a prática educativa supõe um conceito de homem e de mundo. Daí a escola constrói os seus valores e crenças que levam a uma determinada prática e assim na construção do próprio curriculum.

Nesse sentido, torna-se pertinente abordar as teorias curriculares: a teoria técnica, teoria prática e a teoria crítica. Para Kemmis (1988) a teoria técnica possui um discurso científico, uma organização burocrática e uma concepção tecnicista. Esta está centrada no que vai ser ensinado e implementado, seguindo a um plano estruturado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados. Já a “teoria prática caracteriza-se por discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (Kemmis, 1988, p.134). Segundo Grundy (1991), a teoria prática se dá com a interação entre alunos e professores, sendo estes sujeitos participantes na tomada de decisões sobre os propósitos, os conteúdos e a conduta do currículo. No que toca à “teoria crítica se caracteriza por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” (Kemmis, 1988 p.134). Pacheco refere-se à teoria crítica seguindo os mesmos pressupostos, pois indica que esta se insere

numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados segundo interesses críticos. O que esta teoria oferece são visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas atividades escolares. (2001 p.40)

Metodologia de investigação

Em termos metodológicos, em consonância com o que ficou dito, guiamos a seguinte preposição questionadora: poderá mesmo a escola desenvolver ações para o cuidado com a sua organização e currículo, para com o cuidado com os outros através das vivências aí desenvolvidas, objetivando uma educação para paz entre todos os sujeitos protagonistas, sejam eles alunos, professores, funcionários, pais e outros que se fazem presentes no contexto escolar?

Neste sentido, tem-se como objetivo central da pesquisa a possibilidade

de analisar e problematizar a escola enquanto uma organização que desenvolve ações voltadas para a promoção do conceito de educação para a paz no sentido de formar um ambiente propício de bem-estar, de trabalho e realização para todos os que fazem parte da escola.

Nesta lógica, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa ou investigação qualitativa em que se estuda os significados das ações humanas e da vida social.

Segundo Gil (1991), a pesquisa qualitativa 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 traduzido em números.

Trabalha-se a pesquisa descritiva, que tem como objetivo descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência para o estudo que se pretende realizar, pois esta visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou ao estabelecimento de relações entre variáveis usando a metodologia de estudo de caso. Este consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Segundo Cohen e Manion (1990), o estudo de caso é acompanhado de um processo de observação que pode ser participante ou não participante, mais ou menos continuado durante certo tempo.

A observação participante faz parte da investigação no sentido do professor como investigador assumir uma prática ligada ao conceito de investigação e reflexão.

Pesquisar enquanto professor investigador supõe trabalhar a investigação-ação, que tem várias definições para autores como Elliot (1993) e Kemmis (1984). Assim, a investigação-ação considera-se como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma (Elliot, 1993). Já para Kemmis (1984) a investigação-ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica. Diante destas definições fica claro que a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa que busca resolver problemas concretos, transformar uma realidade, produzir conhecimentos práticos e significativos para uma determinada comunidade com interesses manifestados e concretizáveis segundo pressupostos das suas vivências.

A investigação-ação tem as seguintes características, segundo os respectivos autores citados (Elliot, 1993; Kemmis, 1984):

- Participativa e colaborativa, pois todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber-Skerritt, 1992);

- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, uma vez que intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada (Coutinho, 2005);

- Cíclica, na medida em que a investigação envolve uma espiral de ci-

clos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudanças, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática (Cortesão,1998);

– Crítica, pois se concretiza com a participação dos sujeitos enquanto agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições surgidas, sendo que estes mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992);

– Auto-avaliativa, pois as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptação e de produção de novos conhecimentos.

Desta forma, a investigação-ação é uma importante metodologia que gera transformação e conhecimento. Para isso, torna-se importante fazer uso de técnicas e de instrumentos na recolha de dados de uma pesquisa, com o uso das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas, observação sistemática e participante.

- 1) Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas com gestores, docentes, funcionários e alunos. Foram realizadas 65 entrevistas no total, sendo um representante da gestão da escola, 2 ou 3 professores, 1 funcionário e 2 ou 3 alunos, por cada Centro Escolar.

- 2) Observação participante e sistemática com uso do diário/notas de campo, isto é, os registros do que se viu e o que não é visto de forma objetiva, mas é possível de ser captado pelas diversas formas de representação.

Segundo Matos, a

observação participante é esse tipo de observação que é mais do que um instrumento de captação de dados, é uma forma de intervenção na realidade investigada. Coletar dados através da presença constante do pesquisador no grupo pesquisado. (...) A observação sistemática é utilizada em pesquisas que descrevem com grande detalhamento e precisão de certos fenômenos. O pesquisador usa um roteiro com informações previamente selecionadas, com base no qual faz seus registros (Matos, 2002, pp. 59-60).

Desta forma, enquanto pesquisadora tem-se que tomar a ciência etnológica quando se deve preocupar de ser exato, completo, objetivo tanto na exposição como na observação. “Dizer o que se sabe, tudo o que se sabe, nada senão o que se sabe. Evitar as hipóteses, históricas ou outras, que são inúteis e muitas vezes perigosas” (Mauss, 1993, p.23).

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. A palavra etnografia significa “descrição cultural”, sendo que este termo para os antropólogos tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (André, 2000, p. 27).

Há quem indague como caracterizar um trabalho etnográfico em educação. Segundo André (2000), isso ocorre quando se faz uso das técnicas tradicionais à etnografia, como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Como atividade para iniciar esta investigação etnográfica, é importante usar os métodos de observação. Assim, a primeira ação é iniciar um diário de campo, em que se anota de forma detalhada (data, horário, quem se faz presente, qual a atividade, número de participantes, etc.) sempre que houver alguma atividade na escola; constituindo-se uns escritos ou fichas recolhidas para quando se precisar consultar.

Faz-se uma espécie de inventário com todo o material recolhido, pois, conforme menciona (Mauss, 1993, p.30), “o investigador fará um inventário à medida que recolher os seus objetos de coleção. A todo o objeto recolhido corresponderá, além disso, uma ficha descritiva pormenorizada, em duplicado. Diário de viagem, inventário e fichas constituirão um primeiro elemento de trabalho”.

Um exemplo de atividade: o ‘Projeto Li e Indico’

No âmbito do “Projeto Li e Indico”, foram visitados os nove CEJA da cidade de Fortaleza, incluindo com o CEJA/José Walter, onde se concretiza um processo de estudo de caso, conhecendo os seus projetos, ações e o seu trabalho de forma continuada e pormenorizada.

Assim dentre os registros do CEJA/José Walter, há o “Projeto Li e Indico”. Este foi criado em 2018 para incentivar a prática da leitura junto dos alunos e é um trabalho de formação de leitores a partir de suas preferências de leitura.

Este projeto tem, então, como objetivo geral a intenção de formar alunos que tenham o gosto pela leitura. Já como objetivos específicos, procura-se incentivar os alunos à prática da leitura, tornar a biblioteca um espaço mais visitado, assim como divulgar os livros mais lidos e potenciadores de novos leitores.

O projeto iniciou primeiro com uma amostra de títulos de livros de autores da literatura brasileira. Convidou-se os alunos para visitá-los e, a partir daí, pensou-se que seria melhor o aluno escolher o livro. Depois dessa leitura deve ser o próprio a promover e a divulgar a sua leitura.

Assim, o aluno é convidado a conhecer a biblioteca através de avisos pequenos que lhe são entregues na portaria da escola, por professores e também pelas pessoas responsáveis pelo trabalho da biblioteca (no caso, a regente da biblioteca ou o pessoal de apoio). Quando o aluno chega à biblioteca em busca de um livro, é indagado ao mesmo a sua preferência de leitura. Quando este não consegue expressar o seu interesse, então procura-se indicar algo dentro dos vários tipos de literatura, como o romance, a poesia, a tragédia, a comédia, o suspense, entre outros.

O aluno ao fazer sua escolha de leitura é-lhe entregue um documento instrumental que serve para devolver no momento da entrega do livro, em que o mesmo diz o porquê da indicação da leitura de tal obra, fazendo também um breve comentário. Em seguida, em torno de dois em dois meses, a escrita do aluno é digitada e exposta num quadro que fica em da frente da biblioteca para o conhecimento e divulgação das leituras. Com isto espera-se chamar a atenção de outros potenciais leitores, no sentido de levar a desejar ler determinada obra exposta, pelo encantamento ou interesse provocado pela imagem vista, assim como pela curiosidade que o comentário escrito possa ter suscitado.

O Documento instrumental está representado a seguir, para se ficar como uma deia próxima do tipo de registo que é solicitado.

Biblioteca Manuel Batista
Livro- título_____
Autor da obra-_____
Gênero literário: () Romance () Poesia () Humor () Teatro () outros ()
Por que indico?

Quando o aluno retorna para entregar o livro, traz consigo este instrumental e é a oportunidade do mesmo se colocar sobre a sua leitura. Uma leitura que foi uma decisão e escolha sua.

Assim, é exposto no flanelógrafo da escola, após ser tirada a cópia da capa do livro e é exposto o porquê “Indico”.

Uma forma de chamar atenção do outro não é somente com o relato do aluno, mas também trazer a imagem da capa do livro, pois sabemos que hoje o mundo da imagem é muito atrativo e consegue prender a atenção dos nossos leitores. Como é interessante isso, como a imagem diz muito no primeiro momento, depois é que vem a segunda parte de se atentar para o escrito.

Desde a implantação do projeto, em abril de 2018 até março de 2019, tivemos 45 leitores comprometidos com a leitura. Houve o caso de uma educanda que leu 21 livros no período de maio de 2018 até outubro de 2018. Inclusive essa mesma aluna foi homenageada pela passagem do dia do estudante em face do seu interesse pelos livros, assim como pelo seu comportamento exemplar como estudante.

Entende-se que a prática da leitura de forma crítica, quando há o interesse, surge o desejo de ler e conhecer. A leitura torna-se sedutora à medida que leva o outro a querer ler determinado livro a partir dos relatos e da imagem da capa do livro divulgada.

Conclusões

A lógica deste texto pressupõe uma breve síntese relativa ao racional do

projeto de investigação que está a ser desenvolvido em torno da organização curricular nos Centros Escolar de Jovens e Adultos, em Fortaleza, Ceará, procurando promover pressupostos que encontrem práticas que se consubstanciam-se com lógicas próprias de uma educação para a paz.

Neste sentido, o CEJA José Walter tem buscado atrair o aluno para a aprendizagem, pois tem alcançado melhorar a auto-estima dos mesmos. O trabalho dos professores é sempre na linha de se fazer o melhor para o aluno, construindo uma escola melhor e um ambiente favorável para um clima de educação para a paz. O projeto “Li e Indico” é um exemplo de práticas que se pretende promover no sentido de alcançar esses objetivos, procurando integrar alunos que, por um motivo ou outro, não conseguiram dar seguimento ao seu percurso escolar regular. Trazer esses alunos para uma escola integradora e inclusiva, motivar esses alunos para aprendizagens significativas e funcionais para a sua implicação no cotidiano, é algo de fundamental que se procura estabelecer e demonstrar como possível e enriquecedor para todos os implicados, desde a escola, os seus gestores e funcionários, os professores e, sobretudo, os seus alunos, alvos da na preocupação e cuidado.

Referências

BOFF, Leonardo. Bases para a cultura de paz. In: GUIMARÃES, Dulce (Org). **A paz como Caminho** (pp.37-41). Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ **LDB n.º 9394/96**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1996.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

COHEN, L., & MANION, L. **Research Methods in Education** (4th ed.). Reino Unido: Routledge, 1990.

CORTESÃO, L. Da necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação Ação. **Revista de Educação**, VII(1), 27-33, 1998.

COUTINHO, C. **Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal-uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)**. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia, 2005.

ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. New York: Open University Press, 1993.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1991.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Santana. São Paulo:

Palas Athena, 2007.

KEMMIS, S. Investigación em la accion. In T. Husen & T. N. **Postlethwaite**, **Enciclopedia Internacional de la Educacion**, vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: vicens- Vives/MEC, 1988.

MATOS, Kelma & SOCORRO, Lopes de. **Pesquisa educacional: o prazer em conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAUSS, Marcel. **Manual de etnografia**, 1.^a ed. Portugal, 1993.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a Paz**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto Editora, 2001.

ZUBER-SKERRITT, O. **Action Research in Higher Education: examples and reflections**. London: Kogan page, 1992.

O DIREITO À EDUCAÇÃO FUNDAMENTADO NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: A COMPREENSÃO DE PAULO FREIRE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E DAS INFÂNCIAS

Lucas Portilho Nicoletti

Professor efetivo da Universidade Estadual de Roraima. Curso de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico. Doutor em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas

Resumo:

O pensamento de Paulo Freire (1921-1997) tem inspirado muitos estudos, inúmeros projetos de educação e de políticas públicas para a infância em diversos países do mundo por mais de cinco décadas, desde seu exílio durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964 a 1985), bem como nos anos seguintes. Esta pesquisa possui natureza qualitativa, tem aporte bibliográfico-conceitual e interpretativo. Busca identificar as grandes ideias e as categorias centrais do pensamento de Freire voltadas para o direito à educação das crianças, bem como as matrizes de sua concepção de Educação Infantil e de suas especificidades. Espera-se reconhecer as principais teses ou premissas ontológicas e políticas do pensamento de Freire nos marcos regulatórios que organizam a luta pela efetivação da Educação da Infância, identificada nas políticas públicas de Educação da Infância do Brasil recente. Freire não construiu um tratado de Educação Infantil, mas é possível identificar as grandes ideias e categorias de seu pensamento nesta etapa da escolarização.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Infância; Criança; Educação Infantil; Paulo Freire.

Introdução

Não é de hoje que ouvimos falar que a Educação é um direito inalienável de todos os seres humanos (Declaração Universal do Direitos Humanos, 1948; Brasil, 1988). Contudo, paralelamente a esta ideia, sabemos que a mesma Educação não se constitui efetivamente enquanto direito para muitos estudantes brasileiros, em especial, aqueles oriundos das classes sociais menos

favorecidas.

Ou seja, esse proclamado direito inalienável é seletivo e excludente, na medida em que não permite o acesso à escola, expulsa aqueles que de alguma forma conseguiram chegar a ela e, em muitos casos, não cumpre seu papel, que é oportunizar uma educação de qualidade social, uma escola que realmente ensine.

Além disso, não devemos fechar nossos olhos para o que vem ocorrendo com Brasil nos últimos dois anos, pois é possível observar, segundo Almeida (2019, p. 184) que

[...] as políticas sociais vem sofrendo reiterados ataques de movimentos conservadores, estimulados pelo atual governo, que se aproveitam do caos político-econômico em que se encontra o país, e articulam-se para fazer avançar projetos que minimizam as conquistas sociais, a dignidade humana, a democracia e a cidadania.

Esta nova realidade brasileira faz crescer infinitas dúvidas referentes à garantia de direitos, à elaboração de novas políticas, programas e projetos vinculados à área dos Direitos Humanos, principalmente aqueles conectados às crianças. Desse modo, é preciso que haja um esforço enorme para que as conquistas históricas e legais sejam mantidas e aprimoradas em direção à garantia dos direitos das crianças, de maneira a proteger sua infância.

Neste sentido, talvez, nossas preocupações mais profundas não se debruçam realmente sobre os marcos legais existentes, mas sobre as políticas públicas voltadas às crianças, pois educação, saúde, justiça e assistência social precisam ser garantidas, e com qualidade. Mas para isso é preciso que a Educação e a Pedagogia dos Direitos Humanos, de forma singular, sejam concebidas em conjunto com os sujeitos sociais as quais elas se destinam, integrando e demandando “[...] *novas formas de pensar a realidade política do Brasil. [...] qualidade social da escola e da educação que se traduz no horizonte de uma sociedade em busca da superação de suas instituições autoritárias, seletivas, meritocráticas e intrinsecamente injustas*” (Nunes, 2019, p. 83), seja uma realidade possível.

A partir destas premissas é possível compreender que o direito à Educação alicerçado na concepção de que a Educação é um Direito Humano precisa ser assumido enquanto uma condição que ainda está por vir, pois no concreto da existência humana brasileira isto ainda não se materializou de forma plena. Portanto, este é o nosso desafio maior, lutar dialógica e democraticamente para transformar direitos em práticas sociais libertadoras para todos.

Então, diante desta luta que precisa ser travada, anunciamos o que professora Paulo Freire, que a educação libertadora é viável porque mulheres e homens se assumem como seres humanos inacabados e, por isso, podem se educar. Assim, a educação torna-se factível a partir da centralidade dos seres humanos, pois eles não são objetos dela, mas sim sujeitos.

A educação é um processo permanente na vida, no qual mulheres e ho-

mens, conscientes de sua finitude, de suas limitações, de seu não saber, compreendem que podem saber mais, saber o que não sabiam e saber melhor. Por isso a educação é um ato político e sendo em si política, uma ação de conhecimento, um compromisso ético e uma experiência estética nos remete a um ato criador (FREIRE, 2003).

Dito isto, assumimos como fundamental continuar a recorrer a Paulo Freire, na medida em que ele nos fornece ideias e pensamentos inspiradores, capazes de nos fortalecer de maneira orgânica. Além disso, lembramos que estas mesmas ideias e pensamentos foram concebidos por Freire a partir de sua existência humana concreta no e com o Mundo, estimulando muitos, mesmo após sua morte, a continuarem seus estudos de forma permanente, gerando conhecimento científico e alimentando a criação de projetos educacionais emancipatórios.

Neste sentido, evidenciamos a importância dos marcos regulatórios que se propõem a organizar e viabilizar qualitativamente a Educação da Infância no Brasil, de forma que ao cotejarmos estes marcos com as ideias e premissas de Freire encontraremos profundos pontos de diálogo e confluência.

Por fim, anunciamos que esta pesquisa é de natureza qualitativa, de aporte bibliográfico-conceitual e interpretativo e tem como objetivo central identificar as grandes ideias e categorias centrais do pensamento de Paulo Freire voltadas para o direito à educação das crianças, bem como as matrizes de sua concepção de Educação Infantil e de suas especificidades.

A Educação como um Direito Humano

Trindade (2019) nos diz que por si só a Educação como um Direito Humano já se justifica. Porém, ele não para por aí. Afirma também que “*Num tempo em que se pilha e chacina em nome do respeito pelos Direitos Humanos precisamos de reflexões [...] para além do proselitismo de circunstâncias que, quantas vezes, se limita a proclamar o que, na verdade, acaba por negar*” (p. 9).

Este pensamento é essencial para entendermos o atual momento pelo qual passamos e reconhecemos nele limitações e retrocessos, mas também possibilidades de enfrentamento e superação, principalmente se nos apoiarmos humildemente em diversas áreas do conhecimento humano, Pedagogia, Filosofia, Direito, Ciências Sociais e Políticas, na perspectiva de combate aos desvios traiçoeiros, ao desprezo e a visão colonial que muito contribui para exaurir das forças democráticas um conjunto de direitos referentes a todo os seres humanos (TRINDADE, 2019).

Corroboram com esta advertência Polli (2018) quando declara que existem indicativos evidentes apontando para uma veloz e robusta guinada ao conservadorismo neste momento histórico que experimentamos e Nunes (2018) ao sustentar que a Educação foi a área mais golpeada pelos sujeitos do poder central na atual conjuntura, desconstruindo e desarticulando muitas das conquistas contemporâneas que foram dura e democraticamente construídas.

Isto posto, é necessário anunciarmos nossa concepção de Direitos Humanos apoiados em Severino (2019, p. 44), para quem os *“Direitos Humanos são aquelas condições de existência histórica na realidade concreta, condições que representam e realizam, de forma efetiva, a dignidade de que todas as pessoas humanas são detentoras”*. Portanto, podemos conceber que apenas é possível pensar em Direitos Humanos se apoiados no fato de que a condição humana se manifesta como tal a partir da alegação de que o próprio ser humano se constitui pelas relações de diálogo, de respeito e de solidariedade com outros seres humanos. Estas relações indicam a diferença que marca os seres humanos dos outros seres viventes no Mundo.

Ampliando a perspectiva sobre os Direitos Humanos, corroboramos com Moura e Alcoforado (2019, p. 19) quando atestam que os Direitos Humanos

[...] são como um artefato moral utópico que, sofrendo utilizações ambivalentes, requerem um engajamento crítico atuante face às suas bases históricas [...] e face a algumas das suas utilizações contemporâneas com efeitos de opressão e dominação externa (intersubjetiva) e interna (intrasubjetiva), em nome de uma suposta emancipação.

Nesta lógica, percebemos que os Direitos Humanos necessariamente carecem de ser conectados como dispositivos capazes de mediar as ações éticas, políticas e debater os múltiplos saberes, práticas, valores e culturas, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humanizada.

Desta maneira, e com a intenção de apontar elementos apropriados para fortalecer a luta pela materialização da Educação como um Direito Humano, nos apoiamos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 26º e incisos I e II

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, p. 6, 1948).

Dentre muitos dos marcos legais existentes no Brasil, destacamos que é direito assegurado pela Constituição Federal (CF), promulgada em 22 de setembro de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), decretado em 13 de julho de 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), publicada em 20 de dezembro de 1996, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, a oferta da Educação Básica de qualidade como um eixo indispensável para o exercício integral da cidadania e acesso aos direitos sociais, civis, políticos e econômicos.

Assim, Brasil (1988), por meio da Constituição da República Federativa do Brasil, nos oferece inúmeras passagens no sentido de ratificar a Educação como um Direito Humano

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (p. 18).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p. 123).

Art. 227. 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 (p. 132).

Para além da Constituição Federal, um outro marco regulatório revolucionário, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) enfatiza no artigo 4º que *“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”* (Brasil, 2017, p. 11, grifo nosso). E no artigo 54 que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2017, p. 34-35).

Como se já não bastassem estes ordenamentos jurídicos apresentados,

1 Informamos que a Base Nacional Comum Curricular brasileira foi aprovada em dois momentos. O primeiro, se refere as etapas de escolarização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é de 22 de dezembro de 2017. Já o segundo momento, em que está inserido o Ensino Médio, é datado de 14 de dezembro de 2018.

a nossa terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é uma carta que estabelece a direção e o alicerce da Educação brasileira, pois organiza toda a Educação Básica, local onde se localiza a criança e a infância, e a Educação Superior.

Esta lei, fruto de intensos, demorados debates e conquistas possíveis, pontua que a Educação é dever da família e do Estado e tem por objetivo final o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua habilitação para o trabalho. Ela é inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana e, portanto, corporifica a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Brasil (1996, p. 7-8) confirma que o ensino será administrado baseado nos princípios de

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

Por fim, como última norma legal escolhida para sustentar que a Educação é um Direito Humano, apresentaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela destaca que é dever do Estado garantir a Educação escolar pública por meio da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, garantindo padrões mínimos de qualidade (BRASIL, 2018).

Apesar de uma série de críticas que envolvem a sua construção e o teor de seu texto final, Brasil (2018, p. 7) declara que a BNCC é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...], e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...].

Por conseguinte, ela determinará a construção dos currículos dos sistemas de ensino, das redes escolares e das escolas, suas propostas e práticas pedagógicas, que deverão apresentar um conjunto de aprendizagens essenciais destinadas aos estudantes para seu desenvolvimento integral, através de dez competências² gerais.

A BNCC é um instrumento indispensável para a transformação da fragmentação das políticas educacionais, para o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal) e para o desenvolvimento da qualidade da Educação, na medida em que o acesso e a permanência do estudante na escola seja uma realidade e que haja aprendizagem minimamente necessária e significativa.

Desta forma, reafirmamos com base numa série de ordenamentos legais de sequência lógica, que não há como negar que a Educação consiste num Direito Humano inaccessível e, tampouco, negligenciá-la como um instrumento essencial para qualificar a humanidade do ser humano, de forma a permitir que a partir dela ele mude sua forma de pensar e agir diante da realidade do Mundo, pois a transformação passa pela Educação, enquanto processo, e pelo ser humano, como seu agente.

Portanto, acreditamos piamente que a Educação precisa viabilizar ao ser humano seu desenvolvimento global e isto deve ser realizado em condições de liberdade, respeito e valorização das diferenças. Logo a Educação é um Direito Humano inquestionável, inalienável e tem sido aceita como cláusula pétrea (NUNES, 2019).

Paulo Freire e o direito à educação das crianças e das infâncias

Consideramos fundamental anunciarmos nossas concepções de criança e de infância, de forma a deixar manifesto qual é o nosso referencial e onde nos assentamos. Quanto a criança, assumimos que

[...] é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu

2 A BNCC define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, p. 8, 2018).

ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 21).

Logo, a criança é um ser humano em desenvolvimento, é um sujeito histórico, social e de direitos. Ela faz parte de uma organização familiar, está inserida em uma sociedade e determinada cultura, sendo profundamente influenciada por ela e a influenciando mutuamente (NICOLETTI, 2017).

Nicoletti (2017) afirma que a infância é um processo histórico, ideológico e intencional, que ocorre de mãos dadas e de forma intensa com a criança e o mundo. Evidenciamos que existem diferentes infâncias, fruto de variadas culturas, sendo cada uma delas possuidoras de marcas singulares, contextualizadas e construtoras de um sentir, pensar e agir peculiar, representativo de sua territorialidade, de seus valores, de suas crenças, ideias e tradições.

Comunicadas nossas ideias sobre criança e infância rerepresentamos o objetivo deste texto, que consiste em identificar as grandes ideias e as categorias centrais do pensamento de Freire voltadas para o direito à educação das crianças, bem como as matrizes de sua concepção de Educação Infantil e de suas especificidades.

Isto posto, Freire (1996; 2006; 2011a; 2011b) diz que a criança, como um ser humano, é inacabada, incompleta e inconclusa, além de ser dotada com uma vocação ontológica de *ser mais*³. Ela é enquanto está sendo e necessita da palavra e da ação reflexiva do adulto para ajudá-la a alterar sua realidade e desenvolver-se.

Outro elemento pinçado sutilmente de Freire (2006) consiste na premissa da construção de uma relação verdadeira, honesta e afetiva com a criança, de forma a reconhecê-la como um sujeito sensível e delicado nas suas relações, assumindo que o seu desenvolvimento depende muito de como o adulto lidará com ela. Além do mais, o diálogo, pautado na afetividade, no conhecimento científico e no binômio cuidar e educar são centrais no e para o seu processo de desenvolvimento. Deste modo, garante-se outro ponto visto em Freire, que é a questão do respeito à singularidade de criança.

E por falarmos em respeito, uma outra ideia se aproxima dele. A ideia de que o diálogo em parceria com o respeito são valores em ação para a liberdade, de forma a favorecer a emancipação do sujeito e aceitar que a linguagem e a comunicação, que se fazem, também, por meio do diálogo, mas não apenas por ele, avançam como marcas representativas da cultura, de sua origem, do grupo social e dos valores da vida diária da criança (FREIRE, 1996; 2006; 2013).

Desta forma, Freire (1996) testemunha que ainda na esfera do diálogo e da comunicação, a questão da escuta da criança é um fator determinante

3 *Ser mais* é uma expressão forjada por Paulo Freire e se refere à vocação ontológica e histórica dos seres humanos, no sentido de terem e reconhecerem o seu direito e o direito do outro por uma vida mais digna e, assim, transformar injustiça em justiça, ignorância em conhecimento, ódio em amor, morte em vida, não pertencimento em pertencimento.

para o seu processo de desenvolvimento e precisa ser pensada, organizada e avaliada pela escola e pelo professor, pois o diálogo e a comunicação, para se realizarem, pressupõem que a palavra carece de ser dita e ouvida pela criança e pelo adulto. Essa é uma condição para a comunicação e a evolução da linguagem.

Sejamos nós curiosos e observemos atentamente a criança que é respeitada, que tem o seu direito de dialogar com outras crianças e com o adulto, afetuosamente garantido. Ela pode agir e expressar suas ideias, pensamentos, sentimentos e valores de forma criativa e curiosa, relacionando-os com outros sujeitos e com o mundo. Isso é atuar em direção à construção de sua emancipação, que lhe dá confiança, que lhe dá o sentimento de pertencimento e a liberta das amarras do não poder, do não saber, do não existir como sujeito singular e humano de direitos.

Além de que, a situação apontada acima é muito positiva para a democracia, para a tolerância e para o respeito às diferenças (Freire, 1987; 2003; 2006), pois quem pôde ser escutada e manifestou sua presença no mundo por meio do diálogo, poderá permitir e estimular que outros possam falar dialogicamente e sejam escutados amorosamente.

Freire (1996) nos apresenta mais uma grande ideia. Ele afirma que a autonomia da criança precisa ser construída progressivamente e através da ação concreta e reflexiva dela e o auxílio do adulto. Para isso, a curiosidade epistemológica, o diálogo crítico e o respeito são temperos indispensáveis.

Segundo Freire (2011b) é tarefa também do adulto problematizar a educação, fazê-la dialogar com a vida e o mundo. Ele entrevê a criança como o sujeito de direitos capaz de confrontar os desafios do conhecimento, de maneira apropriada, respeitando seu momento de desenvolvimento, com coragem e disposição curiosa. A criança se apropria das propostas pedagógicas que lhe são apresentadas na escola, local de produção cultural, desocultando verdades e enfrentando os problemas vividos através do diálogo, do pensamento e ação coletiva.

Já quanto à escola, é vital que ela consiga compreender o contexto social, econômico e cultural onde a criança está inserida., de forma a identificar as condições que a impede de *ser mais*. Observar a dor, a privação, a tristeza da criança é o primeiro passo para poder minimizá-la, ou quiçá, superá-la, a partir do acolhimento e do diálogo.

É dever da escola e do adulto posicionar a criança no centro do processo educacional, como sujeito vivo e construtor de seu próprio saber. Logo, cabe a eles serem companheiros da criança na busca de sua liberdade, conduzindo-a pelo caminho da vida, socializando e problematizando o conhecimento de forma dialógica com ela e com o mundo.

Para Freire (2011b; 2013) a escola e o adulto são, respectivamente, instituição e sujeito viáveis na medida em que possam evidenciar que os valores democráticos, respeito e diálogo, colocados e materializados nas relações destes com a própria comunidade escolar, se operam concreta e cotidianamente.

A criança, a escola, o adulto e o conhecimento admitem-se como elementos profundamente conectados, dependentes da coerência, que permite a eles dialogarem em direção à superação de paradigmas arcaicos. Dessa forma há grande chance da criatividade, traço marcante da criança, se manifestar e ser a impulsionadora da solução dos problemas que ela enfrenta na escola e fora dela.

Dessa maneira, reiteramos que conforme entendem e anunciam de Freire (1987, 1996, 2011b) e Freire e Guimarães (2008), toda e qualquer prática educativa necessariamente deverá ser antecipada por uma rigorosa reflexão sobre os seres humanos e uma profunda e fiel análise do seu contexto de vida.

Por consequência, a educação e seu processo são concebidos como uma ação especificamente humana, como um direito humano indiscutível, como uma forma de intervenção no Mundo. Ela é praticada na concretude da vida cotidiana das pessoas, na percepção produzida histórica e socialmente de que é aprendendo que se pode ensinar, na admissão da interferência profunda da materialidade escolar no processo educacional, na medida em que há uma “[...] *coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade*” (FREIRE, 1996; FREIRE, 2006, p. 26).

Considerações Finais

Perante os ordenamentos jurídicos apresentados, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Base Nacional Comum Curricular, podemos de maneira indelével afirmar que a educação se constitui em direito humano evidentemente reconhecido.

Porém, nos parece incontestável que existe uma enorme desigualdade entre as infâncias e as crianças no Brasil. Daí, inclusive, nossa posição sinalizada daquilo que entendemos por cada uma delas (infância e criança) e suas inúmeras possibilidades de existência e compreensão, “[...] *visto que não é possível afirmar que contextos de vida diferentes possam produzir infâncias e crianças iguais*” (NICOLETTI, 2017, p. 130).

No que tange ao nosso objetivo declarado, que é identificar as grandes ideias e as categorias centrais do pensamento de Freire voltadas para o direito à educação das crianças, bem como as matrizes de sua concepção de Educação Infantil e de suas especificidades, cremos tê-lo atingido em sua completude, pois reconhecemos as principais teses ou premissas ontológicas e políticas do pensamento dele nos marcos regulatórios que organizam a luta pela efetivação da educação da infância, identificada nas políticas públicas de educação da infância do Brasil recente.

Isso se torna evidente quando pinçamos criteriosamente das obras de Paulo Freire analisadas as seguintes ideias e categorias. Em relação à criança, ela é pensada como um sujeito humano que possui a vocação ontológica de

ser mais, sendo inacabada, inconclusa e incompleta, sensível, delicada e em notório processo de desenvolvimento.

Já em relação à escola e ao adulto, as premissas referentes à educação da infância no Brasil situam-se na esfera do respeito, do diálogo e da escuta como produtoras de comunicação e linguagem. Estas premissas são fundamentais para a estruturação do conceito de liberdade, pertencimento e emancipação, necessários para o desenvolvimento integral da criança.

Esta escola que desejamos estabelece que a liberdade e o respeito nas e em todas as relações sociais, em virtude da diversidade e pluralidade encontradas nela, tornem-se valores concretos sem os quais nenhum processo educativo emancipatório poderá obter êxito. Contudo, tanto a liberdade, quanto o respeito, cotejam do adulto a consciência de que é sua tarefa, enquanto direito e dever, construir e exigir limites, de propor tarefas, de cobrá-las e conduzir dialogicamente o processo educacional.

Desta relação criança, adulto e escola podemos inferir que, apesar de Paulo Freire não ter se debruçado explicitamente na tarefa de construir um tratado sobre a educação infantil, Freire está profundamente incorporado às normas legais que organizam, norteiam e a viabilizam no Brasil de hoje. Desta forma, contribui decisivamente para que exista uma escola fundada no diálogo horizontal, no respeito incondicional e na esperança viva e ativa que procura no coletivo operar a mudança.

Esta escola tão sonhada e desejada será capaz de fazer emergir a educação dos e para os Direitos Humanos e, assim, cooperar energicamente no processo de emancipação do sujeito humano, sujeito sensível aos problemas que ele e outros enfrentam no mundo e na vida.

Referências

ALMEIDA, Ordália Alves. Infância, Cidadania e Direitos Humanos: a criança como prioridade absoluta em tempos de incertezas. In: NUNES, Cesar Augusto Ribeiro e POLLI, José Renato (organizadores) et al. **Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica**. Jundiaí: Edições Brasil/Editora Fibra/Editora Brasília, 2019. p. 175-185.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Versão final**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação

Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

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

_____. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação:** lições de casa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MOURA, Adriano e ALCOFORADO, Luís. Paulo Freire e a possibilidade de uma pedagogia contra-hegemônica de Direitos Humanos. In: NUNES, Cesar Augusto Ribeiro e POLLI, José Renato (organizadores) et al. **Educação e Direitos Humanos:** Uma Perspectiva Crítica. Jundiá: Edições Brasil/Editora Fibra/Editora Brasília, 2019. p. 17-31.

NICOLETTI, Lucas Portilho. **Infância, escola e educação das crianças pequenas no pensamento de Paulo Freire:** fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora. Tese do Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2017. 158 f.

NUNES, César. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, César e POLLI, José Renato (organizadores). **Educação, humanização e cidadania:** fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Jundiá: Editora In House e Editora Brasília, 2018. p. 29- 66.

NUNES, Cesar. Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos Direitos Humanos na Educação Brasileira. In: NUNES, César e POLLI, José Renato (organizadores). **Educação e Direitos Humanos:** Uma Perspectiva Crítica. Jundiá: Edições Brasil / Editora Fibra/ Editora Brasília, 2019. p. 75-88.

POLLI, José Renato. Ética e educação humanizadora a partir de Paulo Freire e Jurgen Habermas. In: NUNES, César e POLLI, José Renato (organizadores). **Educação, humanização e cidadania:** fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Jundiá: Editora In House e Editora Brasília, 2018. p. 117-137.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O compromisso da Educação com os Direitos Humanos. In: NUNES, Cesar Augusto Ribeiro e POLLI, José Renato

(organizadores) et al. **Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica.** Jundiaí: Edições Brasil/Editora Fibra/Editora Brasília, 2019. p. 43-52.

TRINDADE, Rui. Prefácio. In: NUNES, Cesar Augusto Ribeiro e POLLI, José Renato (organizadores) et al. **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica.** Jundiaí: Edições Brasil/Editora Fibra/Editora Brasília, 2019. p. 09-10.

A ADOÇÃO DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO DE PESSOAS FACE AO ASSÉDIO MORAL

Pedro Henrique de Souza

Graduando em Administração. Centro Universitário da Fundação Educacional
Guaxupé - UNIFEG

Resumo:

O assédio moral, fenômeno decorrente do novo panorama trabalhista calcado em uma sociedade capitalista, resulta em inúmeras consequências para o ambiente organizacional e toda a sociedade. Assim, objetiva-se com o presente a transformação de Gestores de Pessoas em Educadores Humanitários que, além de evitarem e intervirem ao identificar casos de assédio moral, proporcionam aos liderados um ambiente corporativo minimamente digno. Intenta-se ainda promover a libertação da consciência e a emancipação do sujeito humano trabalhador, dada a relevância da vertente freiriana em sua fundamentação humanizadora e esperança decorrente da educação, ato criador que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. Desempenhar um cargo à frente da área de Gestão de Pessoas é saber educar, de forma problematizadora, intervindo na libertação da consciência humana, resultando na tomada de condição de ser social do trabalho que passará a transformar sua própria realidade.

Palavras-chave: Assédio Moral; Gestão de Pessoas; Educação Humanizadora.

Introdução

A busca desenfreada pelo capital advinda de uma corrente econômica neoliberal culminou na ressignificação das relações de trabalho. Mais do que propagandas sobre a modernidade e a era tecnológica, a globalização e o mercado acirrado, calcado na extração máxima do poder de produção do proletariado, resultaram na precarização das relações trabalhistas.

No entanto, muito embora esteja aparente à olhos nus, esta precarização é vendida atualmente como uma “flexibilização” das relações de trabalho que, na verdade, servem apenas para distanciar o empregado de seu empregador, já que, em muitos casos, nem a contratação é mais realizada, sendo feita atra-

vés de terceirização, contrato temporário, dentre outros.

Neste contexto, quando as condições de trabalho são precarizadas, há uma incontestável diminuição dos direitos sociais do trabalhador, seja pela imposição de metas e métodos de avaliação individual ou através da intensificação do ritmo de trabalho.

Uma das sequelas mais marcantes deste novo panorama trabalhista é o assédio moral, que não é um fenômeno novo no ambiente organizacional, porém, é comumente banalizado e/ou ignorado, seja por indiferença, medo ou até mesmo por desconhecimento sobre assunto (ALKIMIN, 2006).

O Processo de Desumanização do Homem proveniente do Capitalismo seus impactos no Ambiente Laboral

Neste cenário capitalista, onde aspectos financeiros são sobrepostos à aspectos humanitários, a obra “Psicologia do Oprimido”, do educador brasileiro Paulo Freire, possibilita uma maior e mais ampla visualização das relações sociais que são provenientes desta premissa.

A sociedade, cumprindo seu papel, comete o erro diabólico de dar aos homens o mesmo tratamento que fornece aos animais, isto é, com certa ponderância de desprezo ou desdém por seus direitos básicos, cala a voz daqueles que se veem desprotegidos do grupo que fazem parte. Este sistema, definido por Freire (1987) como opressor, segrega a vida. Assim:

cada sopro existencial que o oprimido pensa em obter, cada faísca de consciência sobre o mundo é rapidamente controlada pelo opressor, não apenas para a própria destruição do princípio da autoconsciência crítica, mas como parte de um jogo sádico de prazer em destruir a inquietação do outro. O sadismo, ou seja, o prazer pela dor se confirma nessa relação de dominação ininterrupta, pelo prazer no aprisionamento do outro, fazendo uma pequena analogia em relação a tal fato, é como aprisionar um pássaro na gaiola da vida, e mesmo preso, o pássaro ciente de sua prisão existencial, é atacado fisicamente sem direito à defesa, vendo no olhar do agressor a felicidade na constatação da dor sofrida por ele. (BARRA, 2012 apud FREIRE, 1987)

Deste modo, enquanto é oprimido, o indivíduo que sofre a opressão começa a vislumbrar seu algoz como um perfil a ser seguido, dado o poder que ele representa no âmbito em que convivem. Enxergando o opressor como uma figura que merece ser seguida, a vítima desta violência passa a recriar os cenários que viveu quando alcança certo poder sobre outros indivíduos, propagando assim o ódio e abusos que sofreu e, aos poucos, se transforma naquilo que a feriu.

Nesse sentido, Paulo Freire (1995) acredita que a transformação da realidade ocorrerá a partir da compreensão das reais condições materiais de exploração dos sujeitos humanos trabalhadores.

Por isso, a importância de os gestores combaterem a proliferação de casos de assédios nos ambientes corporativos em que atuam ao passo em que

passam também a educar seus liderados, visto que, mais do que para a própria organização que integram, esse fenômeno tem o poder de, gradativamente, modificar toda a forma de viver e se portar de uma sociedade.

O Assédio Moral no Trabalho

Definido por Barreto (2003) como o ato de expor trabalhadores à situações constrangedoras e humilhantes, de forma repetitiva, enquanto o mesmo está no exercício de sua função, ao passo em que pratica atitudes desumanas, agressivas e antiéticas nas relações de trabalho, o assédio moral pode levar a fazer com que o trabalhador adentre uma fase inconsciente de destruição psicológica, deixando-o completamente instável frente aos acontecimentos cotidianos e podendo destruí-lo se não houver intervenção daqueles que estão ao seu redor.

Estes comportamentos violentos e hostis durante o expediente, sejam eles evidentes ou encobertos, realizados por uma ou mais pessoas, que estejam diretas ou indiretamente atrelados ao esforço incansável de desqualificar alguém, como discorrem Freitas (2001) e Keashly (1998), que argumentam que é necessário constatar a existência de uma série de ações repetitivas que visem desonrar ou ferir a dignidade de determinado indivíduo para que seja caracterizada a prática do assédio moral.

No entanto, conforme exposto de maneira categórica por Hirigoyen (2002), o assédio moral “é claramente um ato que só adquire significado pela insistência”, não podendo este fenômeno ser confundido com a exposição de empregados à situações esporádicas de estresse e pressão ou conflitos e desentendimentos que acontecerem de maneira isolada.

Neste contexto, a exposição de trabalhadores à esta prática abusiva, além de implicar em prejuízos para os mesmos, provoca danos à organização e até mesmo para a sociedade. Os trabalhadores que enfrentam o assédio moral, além de serem acometidos por condutas impróprias e se sentirem ameaçados, abdicam do direito de viver normalmente, tendo em vista que os mais distintos setores de sua vida ficam comprometidos.

Ademais, a má reputação de uma empresa, em virtude da existência de inúmeros casos de assédio moral também irá acarretar prejuízos à sociedade, isso porque na sociedade moderna, as organizações têm substituído o Estado em diversas funções. Sendo assim, possíveis e eventuais perdas de mercado podem implicar também em uma elevação no índice de desemprego e em uma diminuição de receitas do país, afetando a qualidade de vida da população, além de outras consequências para toda a sociedade como a elevação da pressão sobre os serviços sociais e sobre a previdência social, dentre outros.

Gestão de Pessoas face ao Assédio Moral

Em virtude dos problemas acima narrados, gestores de pessoas não têm envidado esforços para combater o referido fenômeno, tendo em vista

a crescente demanda de posicionamento dos supracitados profissionais para a resolução destes casos que afetam de maneira incontestável a vida de trabalhadores, além de causar danos à organização que é cenário e até mesmo a sociedade como um todo.

Paralelamente é o entendimento de Fischer, apud Brandão (2004) que são categóricos ao discorrerem que “são elas – as políticas de recursos humanos – que efetivamente definem os parâmetros nos quais os padrões de relações do trabalho são constituídos”.

Sob o mesmo ponto de vista, reitera Ulrich (2000) quanto a responsabilidade existente no papel a ser desenvolvido por profissionais da área de recursos humanos que devem estar cada vez mais interativos com o ambiente interior e exterior da empresa, pois, “por meio do modelo de múltiplos papéis, definindo posições distintas para a função, que passa a estar mais integrada aos contingentes e determinantes do macroambiente, sem, contudo, abandonar papéis importantes que vem desempenhando até então”.

Estes papéis, que englobam desde captação, avaliação de desempenho, orientação e desenvolvimento de pessoas, até o compromisso com a saúde e qualidade de vida que se deve ter no trabalho, são de fundamental importância na prevenção, identificação, intervenção e reparação dos casos de assédio moral.

Considerando os problemas, de curto e longo prazo, que a empresa terá de lidar em possíveis e eventuais constatações de práticas moralmente assediadoras, pode-se optar pela implantação de medidas preventivas, a serem executadas pela equipe responsável pela gestão de pessoas, de modo a minimizar os mencionados problemas e garantir assim um ambiente de trabalho digno e saudável.

No entanto, de acordo com Guedes (2003), “as empresas tendem muito mais a investir em programas que melhorem sua imagem tanto dentro quanto fora de suas fronteiras e, neste caso, considerações econômicas são menos importantes”, o que significa que, por questões econômicas, dificilmente há abrangência das empresas em realização de campanhas ou programas de combate ao assédio moral, mesmo os custos sendo menores do que as consequências do mencionado fenômeno.

Deste modo, ao tempo que se antecede à elaboração de campanhas de prevenção ao assédio moral, é necessária uma maior criteriosidade dos profissionais da área para a seleção de pessoas que se tornarão funcionários da empresa, devendo se utilizar de maneira proveitosa dos processos seletivos que são realizados para o reconhecimento de personalidades doentias que podem vir a adoecer seus pares.

Apenas o fato de reconhecer as mencionadas características no candidatos, já se constitui uma medida preventiva, tendo em vista que personalidades paranoicas, doentias, narcisistas, megalômanas, pessoas que se sentem bem destruindo o seu semelhante, encontra no ambiente organizacional terreno fértil para provocar e sistematizar processos de humilhações e vexações con-

tra seus colegas de trabalho (HIRIGOYEN; 2002).

Outrossim, outra ferramenta de grande valia é a orientar os funcionários que integram o quadro de funcionários da empresa, o que também auxiliará na apresentação da cultura da organização, identificação precoce de problemas no clima organizacional e constatação de assédio moral dentro do tempo em que se pode reverter muitas das consequências, além de facilitar e proporcionar condições e qualidade de vida digna ao ambiente laboral.

Também é imprescindível expor que a avaliação de desempenho é um processo de redução de incerteza ao passo que facilita a promoção de conciliação, pois, uma vez recebido o feedback sobre seu desempenho, o funcionário buscará saber como está o seu trabalho e seu vínculo afetivo com os demais colegas. Além disso, é de suma relevância que a organização tenha ciência de como seus funcionários estão se saindo no exercício de suas funções.

Por fim, faz-se necessário expor que o processo de treinamento e desenvolvimento (T&D) se destaca “*pela importância assumida ao longo de sua evolução no processo de ascensão estratégica e competitiva da área, configurando-se historicamente como o responsável pela formação e capacitação profissional para as empresas*” (BRANDÃO, 2004).

Sendo assim, ao considerar que os objetivos organizacionais são atingidos por meio das pessoas, deve-se ter como uma preocupação estratégica fundamental o desenvolvimento, capacitação e constante atualização de seus funcionários, de modo a possibilitar a realização de uma gestão transparente, coerente e proativa.

A importância da prevenção e união da classe trabalhadora

O assédio moral afeta, de maneira catastrófica, a saúde física e psicológica do trabalhador que é vítima deste abuso, além de poder, também, culminar no reparo destes transtornos àquele que sofreu deste fenômeno. Contudo, ainda há, atualmente, uma extrema rigidez por parte dos empregadores para se mostrarem abertos à implementação de programas de prevenção de assédio moral. Isso porque, segundo Márcia Novaes Guedes (2003):

(...) razões econômicas são capazes de persuadir organizações para implementar um programa de combate ao terror psicológico. Ainda que economistas demonstrem que os custos do assédio moral são bem mais elevados do que a prevenção, isso não faz as organizações adotarem programas dessa natureza. As empresas tendem muito mais a investir em programas que aumentam sua imagem tanto dentro quanto fora de suas fronteiras, e, nesse caso, considerações de natureza econômica são menos importantes.

Deste modo, a possibilidade de adoção de programas voltados à prevenção e/ou extermínio deste fenômeno é sempre rejeitada porque faz com que as organizações deixem transparecer e assumam a existência desta realidade.

Por outro lado, há de se convir ainda que a pressão social e sindical é fato decisivo para que gestores providenciem a tomada de medidas necessárias e adequadas durante a constatação de um ou mais casos de assédio moral.

Oportuno ressaltar que cabe ao empregador a responsabilidade pela garantia de um ambiente de trabalho saudável e cessar a gestão de medo na empresa, não aceitando condutas predatórias, comportamentos abusivos, práticas de assédio e afins, além de prestar o devido e adequado auxílio às vítimas de abuso e fazer valer seus direitos básicos.

Ademais, torna-se fundamental entender que em casos de abuso que violam direitos fundamentais, como é o caso do assédio moral, é necessário toda uma mobilização e prevenção da classe trabalhadora, como forma de promover um avanço significativo nesta luta que é de todos.

Por fim, ter a consciência, acima de qualquer concorrência profissional que permeia o ambiente corporativo instigado pelo capitalismo, de que a omissão em caso de assédio sofrido por alguém do seu círculo de convivência resulta no perigo de ser vítima posteriormente.

A reeducação de profissionais que cometeram assédio

Partindo da convicção de que o gestor que manteve conduta abusiva assediadora é reflexo dos moldes capitalistas que sobrepõem o lucro à direitos essenciais de todo cidadão, torna-se essencial compreender que este, quando corrigido ou punido por suas ações, não deve ser largado às traças.

Por trás de todo profissional, seja ele um assediador ou não, há um indivíduo, um ser humano que busca, seja por status quo, reconhecimento profissional ou simplesmente pela remuneração, a dignidade que só se pode ser alcançada através do trabalho.

O trabalho, que é tão antigo quanto o homem, surgiu como forma de satisfazer de maneira plena e absoluta todas as suas necessidades e vontades, desde as mais fundamentais até as mais complexas, o trabalho sempre esteve inseparável do homem, pois para a obtenção de sua realização, era necessário desempenhar uma tarefa laboral.

Deste modo, é de suma importância que aquele que expôs seus liderados a situações vexatórias nem sempre precisa ser demitido e execrado. Há a oportunidade, por intermédio de uma gestão de pessoas humanizada e consciente das interferências externas no ambiente interno de trabalho, de reeducar o profissional que outrora teve conduta não condizente com aquilo que se espera de um ambiente de trabalho.

A adoção da Educação Humanizadora por Gestores de Pessoas

Considerando que, conforme narra Freire (1987), a educação para a humanização está diretamente ligada à pensar e agir com base em noções éticas responsáveis, determinações de políticas interventivas, criatividade estética sensibilizatória, a adoção desta vertente em uma organização de trabalho é

processo e, ao mesmo passo, produto, visto que nasce e é conquistada por intermédio de um projeto de mútua determinação e radicais lutas de gestores que se propõe à transformar o ambiente de trabalho em que atuam.

Enquanto processo, é a ação diária e rotineira de buscar a conscientização e aniquilação do assédio moral, de forma a estabelecer princípios de igualdade, convivência fraterna, reciprocidade, solidariedade ativa, promovendo assim um ambiente laboral mais justo e adequado para todos, fazendo reinar o bem estar mútuo.

Já no que diz respeito ao produto, pode-se considerar o próprio espaço novo de trabalho, que será mais esperançoso, com embasamento em formação e produção social, da cultura, das relações humanizadas, isto é, um ambiente de trabalho com profissionais livres, no sentido de serem conscientes e responsáveis pelo destino individual e social.

Considerações Finais

No tocante às responsabilidades sociais e jurídicas, é notório que inúmeros avanços devem ser feitos de modo a respeitar a dignidade da pessoa humana, que é um dos direitos fundamentais da República. Leis e punições mais severas auxiliariam na reeducação de toda a sociedade onde o assédio moral, que é estrutural, se faz presente. Conforme disposto por Hirigoyen (2002), a sociedade tende a fechar os olhos para este tipo de violência, ficando complacente com os casos existentes.

Tornar público a reflexão sobre o assédio moral implica em rever e alterar valores e posturas individuais, organizacionais e sociais, além de possibilitar um resgate de valores morais e éticos que podem firmar relacionamentos interpessoais baseados no respeito pelo trabalhador e sua dignidade.

E, muito embora não existam soluções simples para o fenômeno que é objeto lide da presente pesquisa, intervenções e ações de diferentes graus precisam ser tomadas de forma a respeitadas direitos básicos dos trabalhadores e estabelecer um ambiente de trabalho saudável, respeitoso e harmonioso, que vise o bem estar dos funcionários, além do constante faturamento.

Considerando que uma das causas (se não a principal) do assédio moral é o estreitamento das relações de trabalho cada vez mais frequente no cenário capitalista da sociedade contemporânea da atualidade, incube-se aos administradores, especialmente aqueles que estão diretamente ligados às áreas de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas, a responsabilidade de prevenir e corrigir casos de assédio em suas equipes de trabalho.

Estas áreas da Administração, seja ela pública ou privada, costumam exteriorizar a cultura organizacional de cada empreendimento, o que além de possibilitar aos gestores uma certa autonomia nos momentos em que tomam ciência de casos de assédio, os delegam a árdua tarefa de zelar pelo qualidade de vida e segurança dos trabalhadores que preenchem o quadro de funcionários daquele local.

Neste cenário, mais do que a erradicação dos casos existentes, torna-se necessária a constante luta pela não exposição de colaboradores à ambientes de propagação de ódio, pressões exacerbadas e situações vexatórias.

Sendo assim, além da adoção de ações preventivas e promoção de discursos e debates acerca do assédio, é necessária a criação de um Código de Ética, que inclua artigos sobre este fenômeno, a fim de nortear os demais profissionais da empresa para as medidas cabíveis que podem ser adotadas.

As denúncias recebidas devem ser analisadas de forma criteriosa e, nos casos de constatação, ações que, além de punir, reedueque assediadores devem ser tomadas rapidamente para que as condutas inadequadas sejam paralisadas e não implique em muito mais consequências negativas ao trabalhador que experienciou este abuso.

Desempenhar um cargo à frente da área de Gestão de Pessoas é, acima de tudo, saber valorizar o capital humano. Mais do que saber realizar um processo seletivo adequado que torne possível um recrutamento inteligente, é necessário saber trabalhar com aqueles que já estão à sua disposição. É saber intervir, ponderar, desenvolver diálogo motivador, ter olhar crítico e, ao mesmo tempo sensível para lidar com as habilidades profissionais e interpessoais.

É saber gerir trabalhadores, gerir profissionais, gerir cidadãos, gerir humanos. Saber que há, por trás de cada profissional, um indivíduo que deixa seu lar diariamente para conseguir seu sustento, para obter seu reconhecimento junto a seu ciclo de convívio, para alcançar sua dignidade perante à sociedade. É saber, acima de tudo, ser humano.

É, além de tudo isso, também saber educar, de forma problematizadora, esclarecendo e auxiliando na libertação da consciência humana, para que o trabalhador tenha condições de assumir sua autonomia e condição de ser social ao modo de contribuir, de maneira efetiva, para a transformação de sua própria realidade e sociedade em que está inserido.

Referências

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio Moral nas relações de emprego**. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2006.

BARRA, Tiago Bruno Areal. **O Conceito de Ressocialização e sua Relação com a Pedagogia do Oprimido**. Monografia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2012.

BARRETO, Margarida M. S. **Violência, Saúde e Trabalho: Uma jornada de humilhações**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: PUC, 2000.

BRANDÃO, Giselle Reis. **A Universidade Corporativa e a Gestão de Recursos Humanos – novas configurações para antigas funções?** Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas – o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. São Paulo: Campus, 1999.

FISCHER, André Luiz. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, Maria Tereza Leme et al. (Org). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. E. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001.

GUEDES, Márcia Novaes. Mobbing – violência psicológica no trabalho. **Revista LTR**, v. 67, n. 2, fev. 2003.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral**: a violência perversa do cotidiano. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal estar no trabalho**: redefinindo o Assédio Moral. Trad. Rejane Janowitz. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

KEASHLY, L. **Emotional abuse in the workplace**: conceptual and empirical issue. *Journal of Emotional Abuse*, New York, n. 1, p. 85-117, 1998

ULRICH, Dave. **Recursos humanos estratégicos**: novas perspectivas para os profissionais de RH. São Paulo: Futura, 2000.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DUALIDADE EDUCACIONAL: A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Bianca Bardi Castilho

Universidade Federal de São Carlos/ Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/ Brasil. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais, com área de concentração em Ciência Política, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Brasil

Resumo:

Após a deposição de Dilma Rousseff seu sucessor Michel Temer aprovou a Lei n. 13.415/2017 que estabelece a Reforma do Ensino Médio. Este texto tem como objetivo identificar como a nova legislação educacional negligencia o acesso à educação ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro aprofunda a dualidade e desigualdade educacionais ao promover a cisão entre a formação geral do ensino técnico e profissional voltada à fragmentação e redução curricular. O presente estudo enfatiza a análise da organização curricular considerando que o sistema capitalista tende a promover um ensino aligeirado aos estudantes oriundos da classe trabalhadora negando as determinações estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Organização curricular; Dualidade educacional; Direito à educação.

Introdução

A Reforma do Ensino Médio, apresentada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 e convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada por Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), após a deposição de Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores (PT) - em 2016 por meio de golpe jurídico-parlamentar-midiático. Os desencadeamentos promovidos desse momento em diante refletem a intensificação das políticas neoliberais e a ascensão de movimentos conservadores no Brasil.

Diante do contexto pós-golpe é fundamental apresentar aspectos que

demonstram como o sistema capitalista acirra a disputa pela contínua acumulação do capital. Segundo Lombardi e Lima,

Através do golpe garante-se a acumulação do capital monopólico internacional, com o uso crescente da repressão e da violência institucionalizada. Com o retrógrado lema do governo golpista – “ordem e progresso” – o Estado brasileiro articula todas as suas forças midiáticas, parlamentares, empresarial-corporativas, religiosas, avançando contra as irrisórias conquistas sociais, entre as quais a educação pública e gratuita para os trabalhadores (LOMBARDI; LIMA, 2018, p.52)

Deste modo, a reforma do ensino médio está inserida no contexto de golpe ao Estado democrático que depôs arbitrariamente a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) e com isso deu início ao processo de aprovação a um conjunto de reformas (trabalhista e previdenciária, por exemplo) voltadas ao retrocesso dos direitos da classe trabalhadora. Contudo, este texto não tem o objetivo de detalhar este conjunto de reformas, mas contextualizar a nova organização curricular imposta pelo novo ensino médio e de como ela tende a aprofundar a dualidade e desigualdade educacionais no Brasil.

A dualidade educacional serve de embasamento teórico para compreender as políticas educacionais destinadas ao ensino médio por meio de uma definição primordial: aos filhos da classe dominante são voltadas as escolas de ensino propedêutico e humanista, enquanto para a classe trabalhadora é criada uma formação reduzida, fragmentada e flexível (KUENZER, 2007; CIAVATTA, RAMOS, 2011).

Portanto, se a reforma do ensino médio, aprovada pela Lei n. 13.415/2017, promove e aprofunda o dualismo educacional, como resultado, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 negam o direito à educação aos filhos da classe trabalhadora.

Neste texto, a definição de educação é conceituada a partir de Benevides ao considerar a:

[...] formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (BENEVIDES, 1996, p. 225, grifos da autora).

A educação pensada enquanto formadora do ser crítico e consciente da realidade que o cerca é justamente aquela negligenciada pelo Estado brasileiro, pois ao aligeirar o ensino retirando a formação geral contemplada por todas as áreas do conhecimento, e enfatizar a formação flexível que supostamente deverá ser opção de escolha de cada estudante, promove a redução e

fragmentação curricular.

Diante disso, a exposição do artigo está organizada da seguinte forma: em primeiro lugar, são apresentadas as principais transformações relativas ao novo currículo; em segundo, é realizada a discussão da categoria dualidade educacional; e por fim, busca-se refletir sobre como o direito à educação é negado à classe trabalhadora por meio da redução e fragmentação curricular.

Organização curricular: transformação do ensino médio

Com a aprovação da Lei n. 13.415/2017, o ensino médio sofre um conjunto de transformações – com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, da Consolidação das Leis do Trabalho (Lei n. 11.494/2007) e mudança na carga horária, para citar alguns exemplos -, mas neste texto será analisada apenas a mudança referente ao novo currículo que passa a ser ofertado por dois eixos centrais: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

A Formação Geral é composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável pela oferta de Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os Itinerários Formativos contemplam todas as áreas do conhecimento citadas acima e retoma a disciplina de Formação Técnica e Profissional.

É importante ressaltar que de acordo com a Lei n. 13.415/2017 apenas Língua Portuguesa e Matemática, da Formação Geral, devem ter oferta obrigatória nos três anos do ensino médio e que os Itinerários Formativos possuem um caráter optativo, pois “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput” (BRASIL, 2017, p. 3).

Ou seja, o ensino médio passa a ser cursado com a predominância de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos e caberá ao estudante, a partir da disponibilidade do Itinerário Formativo por cada rede de ensino, optar por uma terceira área do conhecimento que não será necessariamente cursada nos três anos. Com isso, há redução drástica no currículo considerando a ênfase dada em duas disciplinas e a exclusão das demais áreas do conhecimento uma vez que apenas um itinerário formativo poderá ser cursado, de maneira que o estudante poderá cursar Língua Portuguesa, Matemática e um terceiro percurso (Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou Formação Técnica e Profissional).

A situação torna-se ainda mais crítica em relação à opção pelo itinerário profissionalizante, pois qualquer outra área do conhecimento não será cursada.

Em artigo crítico à Reforma e questionando o urgente processo para a sua aprovação, Motta e Frigotto consideram que na visão do Ministério da Educação (MEC) o objetivo em promover as alterações no ensino médio es-

tavam vinculados ao interesse econômico., pois para os autores,

[...] a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento da melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357-358).

Além de estar inserida no contexto pós-golpe contra Dilma Rousseff é possível identificar que o novo ensino médio contempla um conjunto de alterações que são voltadas às determinações do sistema neoliberal e da acumulação flexível como, por exemplo, o ensino voltado à formação para o trabalho em detrimento da formação propedêutica, pois como define a Lei n. 13.415/2017 “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 2).

O que se esboça pelo Estado brasileiro é a formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho por meio de uma educação voltada às competências e habilidades cuja instrução deve guiar os estudantes às instáveis e dinâmicas condições do sistema capitalista.

A reforma do ensino médio e a dualidade educacional

Durante a primeira metade do século XX a dualidade educacional foi responsável por separar o ensino propedêutico e humanista do técnico e profissional de acordo com a classe social a que os estudantes brasileiros pertenciam. Essa cisão assume forma estrutural durante o Estado Novo, sob governo de Getúlio Vargas, na década de 1940. Nesse sentido, Kuenzer demonstra que

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos 1940. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional (KUENZER, 2007, p. 1156).

Em virtude disso, ficou estabelecida desde a primeira metade do século XX a cisão entre a formação intelectual voltada aos filhos da burguesia com o objetivo de inseri-los no ensino superior e postos de comando e a formação manual destinada à classe trabalhadora que seria transformada em mão de obra para o sistema capitalista.

Desse processo resulta que a dualidade educacional não atinge apenas o âmbito escolar, mas todo o modo de produção da sociedade. Além disso, a educação deve ser compreendida como uma parte do todo, isto é, o sistema educacional não deve ser analisado isoladamente, mas como parte da disputa ideológica e dominante de uma classe sobre a outra (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A partir do século XXI com a transição do fordismo para o toyotismo e incremento do sistema de acumulação flexível, a educação permanece dual, mas com nova roupagem considerando que o mundo do trabalho passa a necessitar de um trabalhador menos “rígido” e mais “flexível, engajado e adaptado às constantes mudanças do sistema capitalista. O capitalismo passa a exigir um sujeito voltado às constantes instabilidades cujo desempenho pauta-se na formação da “subjetividade flexível”:

Estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho (KUENZER, 2007, p. 1159).

Por conseguinte, no atual sistema de acumulação do capital, o trabalho volta-se à dinamicidade das determinações da vida social. A reforma do ensino médio, portanto, encontra-se neste contexto de adequação do currículo escolar que deixa de ser pautado pela rigidez e transita para um ensino flexível.

Para Ciavatta e Ramos, à medida que a LDB enfatiza a formação para a vida e não para o trabalho, a Lei apresenta uma “falsa dicotomia” em que “[...] preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (2011, p. 30). Assim, a formação flexível emerge como uma suposta forma de manter o estudante, e futura mão de obra, adaptada às dinâmicas do mundo do trabalho em permanente formação.

Frigotto e Ferreira indicam que o desenvolvimento do ensino no Brasil foi marcado desde sempre por sua característica dual, de modo que “O que se consolida é uma reiterada continuidade na negação ao conhecimento e cultura socialmente produzidos à classe trabalhadora” (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 102).

Desta forma, a atual conjuntura representa, não a criação de um “novo” ensino médio, mas o acirramento da condição dominante da burguesia diante do golpe contra o Estado democrático voltando-se à exclusão e redução dos

direitos da classe trabalhadora.

A negação do direito à Educação

Como demonstrado, o projeto educacional foi historicamente elaborado para formar diferentemente e desigualmente a classe trabalhadora. Contudo, é fundamental considerar que a Constituição Federal de 1988 – aprovada após o período ditatorial civil-militar que durou de 1964 a 1985 - representou avanços democráticos para a sociedade brasileira. Em relação à Educação determina no artigo 205 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 (BRASIL, 2019, p. 166).

Além disso, a Constituição avança no sentido de considerar que o ensino infantil, fundamental e médio são partes integrantes educação básica. De acordo com Cury, a articulação entre estes três níveis de ensino representou “[...] um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei” (CURY, 2002, p. 170).

No Brasil, o movimento democrático também foi responsável pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 que define em seu artigo segundo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

Já em relação aos Princípios, a Lei estabelece que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância [...] (BRASIL, 1996, p. 01).

Essas legislações embasam a concepção de que, ainda que historicamente o ensino público seja dual e que tenha formado a classe trabalhadora para a adaptação ao mundo do trabalho, em alguns momentos históricos, tal como no fim do século XX, incorreram a disputa em defesa da Educação pública e de qualidade.

Seguindo esta linha de raciocínio, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelece no artigo XXVI que a instrução em nível elementar e fundamental deve ser gratuita e obrigatória, além de “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 06).

Contudo, ao aprovar a Reforma do Ensino Médio - que além de fragmentar o currículo, reduz a carga horária, fortalece as parcerias público-privadas, possibilita o ensino por módulos e firma acordo com instituições de ensino a distância – o Estado brasileiro atenta contra o direito à Educação, tanto em relação ao acesso e permanência quanto à qualidade da formação.

Consequentemente, a formação escolar destinada aos estudantes pertencentes à classe trabalhadora será prejudicada por meio da flexibilização curricular e mais ainda pela fragmentação e redução do ensino, impossibilitando as determinações colocadas pelas legislações referentes ao pleno desenvolvimento, educação para a cidadania, formação para o trabalho e implicando na negação dos princípios estabelecidos, tanto pela Constituição Federal de 1988 (2019) quanto pela LDB n. 9.394/1996 (1996).

Ao analisar tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB, Cury demonstra o avanço destas legislações ao indicar que ao ensino médio deveriam ser atribuídos

[...] a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

Cabe considerar ainda que o direito à educação nunca foi plenamente estabelecido e que inúmeros programas educacionais foram criados com o objetivo de formar e adequar a classe trabalhadora ao modo de produção capitalista. Contudo, em outros momentos, houve a discussão em torno de uma educação que contemplasse tanto o âmbito do trabalho quanto propedêutico sem promover a cisão entre ambos, como na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Considerações finais

O novo ensino médio foi aprovado no contexto pós-golpe contra o Estado democrático implicando no acirramento do capital em prol à acumulação e contra a classe trabalhadora. É importante considerar que, inserido no sistema capitalista, as legislações aprovadas não tinham como finalidade efetivar o direito à educação. Neste sentido, o que está em disputa é a formação

dos estudantes para o mundo do trabalho, que será cada vez mais precarizado. Educa-se, portanto, com um currículo flexível e voltado às dimensões socioemocionais com o objetivo de prepara os estudantes para a precariedade do trabalho e da vida.

A proposta deste texto foi demonstrar que a reforma do ensino médio nega o direito à educação, pois, como demonstrado, a nova organização curricular reduz a formação geral dos estudantes que passam a cursar Língua Portuguesa, Matemática e um terceiro Itinerário Formativo (que é escolhido pelo estudante, mas cuja oferta depende de cada sistema de ensino).

Referências

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. **Lua Nova, Revista de Cultura e Política**. São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1996a - nº 38.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Consolidação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 07 nov. 2019.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 26 jan. 2020.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. p. 168-200.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. N. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e controle ideológico da educação básica brasileira. In: **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, jan.-abr, 2019.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.) Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A FORMAÇÃO POLÍTICA

Sandra Olades Martins Venturelli

Universidade Federal de São Carlos. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre e graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia; Docente do Instituto Federal de São Paulo

Resumo:

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) foi sancionada logo após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que impede novos gastos sobre as despesas correntes da União por 20 anos, incluindo a Educação. As garantias do direito universal à educação de qualidade têm sido enfraquecidas pelas decisões políticas e legislativas recentes, e em tempos de pandemia da Covid-19 estes problemas foram agravados. Nossa análise visa identificar as desfigurações ocorridas nos projetos emancipatórios do sistema educacional por meio de políticas públicas que favoreceram as relações com o mercado e com os projetos neoliberais. Por meio de pesquisa bibliográfica e consulta documental, como leis, decretos, medidas provisórias, etc., desenvolveremos uma análise crítica e reflexiva sobre o tema. Consideramos essencial a formação política no âmbito da educação formal, com vistas a oferecer instrumentos de transformação capazes de proporcionar uma participação mais democrática e despertar a vontade política dos cidadãos.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Formação Política.

Introdução

A Reforma do Ensino Médio foi imposta pelo presidente Michel Temer em 2016, por meio da medida provisória nº 746, logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A medida provisória é um recurso jurídico unilateral, realizado pelo presidente, que tem força de lei em sua característica de urgência. Por se tratar de uma reforma de suma importância para o futuro de muitos jovens, a escolha deste instrumento gerou questionamentos sobre a sua legitimidade, principalmente por seu efeito imediato e a ausência de debate público. Este modo de agir estratégico parece desconsiderar os princípios norteadores da política educacional brasileira, tais como as decisões dialo-

gicamente construídas nos espaços comunicativos da educação formal.

Em fevereiro de 2017, a medida foi sancionada e transformada na lei nº 13.415. Ao mesmo tempo em que se consolidou a implementação da Reforma do Ensino Médio pela lei nº 13.415, com provável aumento de gastos, devido a implantação do ensino integral e do aumento de carga horária, uma outra alteração também foi estabelecida por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual impõe um ajuste fiscal de 20 anos sobre as despesas correntes da União, incluindo gastos com a Educação.

Diante disto, percebe-se que a problemática em relação ao Novo Ensino Médio já aparece na inconsistência das decisões políticas e legislativas, que alteram leis e inviabilizam os avanços na educação, portanto, a garantia do direito universal à educação de qualidade vai ficando mais distante. Quando um projeto político educacional parte de decisões unilaterais surge uma ameaça às formas de participação e interação social, pois o Estado toma decisões que acabam por ignorar os princípios democráticos e os interesses dos cidadãos.

Nossa análise visa identificar quais desfigurações nos projetos emancipatórios do sistema educacional ocorreram e que favoreceram as políticas neoliberais do Governo Federal, demonstrando sua estreita ligação com o mercado. E avaliamos ainda a importância de se desenvolver uma formação política por meio da educação para o desenvolvimento humano e para a transformação social.

A metodologia adotada fundamenta-se em perspectivas teóricas e empíricas, norteadas pela análise crítica e reflexiva, a partir de pesquisa bibliográfica e consulta documental, composta pela análise de documentos institucionais publicados, como leis, decretos, medidas provisórias, e outros.

Este trabalho oferece elementos para a compreensão dos fundamentos que sustentam as normas legais e do reconhecimento da racionalidade que orienta as políticas educacionais brasileiras. De modo geral, as decisões políticas governamentais são guiadas por uma racionalidade técnico-instrumental, ocasionando uma instrumentalização também na formação dos indivíduos, de modo a se desenvolver uma cultura massificada.

Toda a funcionalidade operatória atende bem aos aspectos formais e burocráticos do projeto educacional, porém, os valores éticos, a liberdade, a igualdade e a autonomia do sujeito não se fazem nesse modelo de racionalidade instrumental. A educação formal possui um espaço privilegiado para se desenvolver a racionalidade discursiva e construir uma participação ativa na elaboração de normas e acordos que tornem possíveis as mudanças nas relações entre Estado e Educação.

Direitos Humanos e Educação em tempos de pandemia da Covid-19

A pandemia de Covid-19 interrompeu os processos educativos presenciais devido ao alto risco de transmissão da doença no ambiente escolar. De

modo repentino as políticas mundiais optaram por esta suspensão das atividades escolares por períodos indeterminados, até que pudessem reorganizar o seu retorno com maior segurança (ONU/UNESCO, 2020).

Lamentavelmente, novos problemas surgiram com a determinação do ensino remoto, como a não acessibilidade à tecnologia, a falta de orientações e de investimento do Ministério da Educação, a evasão escolar, as dificuldades de aprendizagem, o desemprego de membros da família ocasionando desestrutura psicológica nos alunos. Ainda que tenha sido uma resposta adequada e necessária, o ensino não presencial oferecido por meio de plataformas virtuais contribuiu para o aumento da desigualdade entre os mais ricos e os mais pobres, devido a adaptação mais imediata para aqueles que possuíam mais recursos financeiros.

As dificuldades se mantêm com a determinação do retorno das atividades presenciais pelos órgãos competentes, uma vez que é exigida as condições sanitárias adequadas. Os dados do Censo Escolar de 2018 apontam que 26% das escolas brasileiras não têm acesso a abastecimento público de água e quase metade (49%) das escolas brasileiras não tem acesso à rede pública de esgoto (INEP, 2018).

Tais acontecimentos revelam que, ainda que os Direitos Humanos sejam amplamente divulgados e aceitos por meio de acordos e pactos entre as nações, eles não são garantidos plenamente. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) prevê que

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

O Brasil é signatário de diversos acordos nacionais e pactos internacionais que se referem aos direitos e diretrizes da Educação, demonstrando que os governos brasileiros assumiram oficialmente seus deveres com a Educação, entre eles: Organização das Nações Unidas (ONU), Constituição Federal Brasileira (CF), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – 3 (PNEDH-3).

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal (LDBEN) sustentam que a educação tem por finalidade a formação para o trabalho e para a cidadania, neste sentido, deve-se haver o compromisso da sociedade em garantir um modelo de escola que recorra aos instrumentos necessários para o exercício da cidadania e para a preparação para o trabalho.

Contudo, a realidade tem demonstrado que as políticas educacionais brasileiras tendem a refletir os projetos neoliberais e as forças econômicas do mercado, que agem com a intenção de manter a passividade dos indivíduos ou reduzir a sua capacidade de reação. Neste sentido, impõem-se limites nos processos educativos cujos resultados são uma permanente desigualdade social e econômica que ameaça as garantias constitucionais de direito à vida, à propriedade, à igualdade, à educação e à liberdade. Conforme analisado por Gomes

Em tempos de neoliberalismo e da COVID-19, com o flagrante colapso do sistema econômico, em um capitalismo que sobrevive da especulação financeira e do endividamento social; a luta pela sobrevivência é humanamente desesperadora. As desigualdades econômicas e sociais, o racismo estrutural, os milhares de desempregados, os discriminados, os ditos invisíveis para o Estado, sem CPF e cadastro nos programas sociais do Governo Federal, os ‘empreendedores’ sem renda e qualquer assistência do Estado; colocam em xeque as garantias constitucionais dos direitos fundamentais (GOMES, 2020, p.03).

No contexto escolar, as desigualdades ficaram muito evidentes, sobretudo entre os que dispõem de facilidades de acesso às plataformas digitais e os alunos carentes com dificuldades de acesso, que precisaram de recursos provenientes dos governos, em âmbito federal, estadual ou municipal. O direito básico de estudar, em tempos de pandemia, deve ser garantido pelas políticas educacionais de Estado, ainda assim, o Ministério da Educação não tomou frente do assunto, e não apresentou um plano de ação unificado para a garantia do ensino. As decisões referentes ao ensino remoto ficaram por conta dos estados e municípios (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

A racionalidade técnica-instrumental das políticas públicas de Educação

As políticas brasileiras de Educação mantêm-se no predomínio de uma racionalidade instrumental, a qual, em seus fundamentos, representa reduções cognitivo-instrumentais que se expressam em um agir estratégico, voltado para a relação meios/fins. Há um interesse maior nas relações com o mercado, e assim, surgem estreitas relações entre políticas econômicas e preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme avalia Ianni (1998, p.28), “o que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais.”

Neste contexto, por um lado, a formação desenvolve pessoas competitivas e “sem a consciência devida de sua atuação como ser humano, como pessoa, com responsabilidade efetivamente social, comprometida com o outro e com o Bem Comum” (GOMES, 2020, p.18). E por outro lado, o foco apenas na formação profissional também tende a jogar para o mercado jovens que se estabilizarão em empregos menos qualificados e mal remunerados sem qualificações competitivas.

O fundamento racional das políticas públicas educacionais no Brasil é proveniente da razão moderna, associada ao Estado e à técnica. A partir destas bases, os fundamentos epistemológicos pretendem ser adequados ao enfrentamento da realidade brasileira, marcada por desigualdades sociais e práticas autoritárias, inclusive nas políticas públicas educacionais, o que tem gerado disputas entre dominação e saber nas instituições de ensino.

A racionalidade instrumental proposta a partir da Reforma do Ensino Médio estabelece a organização curricular que será composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação do professor, a carga horária estendida determinando um aumento de 75% da carga horária mínima anual, passando de 800 horas para 1.400 horas, a prevalência do ensino técnico-profissional, os itinerários formativos definidos por áreas de conhecimento, os quais serão escolhidos pelos alunos. Caberá aos jovens a responsabilidade de definir o seu percurso, a partir de 05 itinerários diferentes.

A educação escolar não surge de uma instituição neutra, o ensino formal ao apresentar suas próprias temáticas referentes à ciência e tecnologia expõe sua ideologia, notadamente vinculada à cientificidade da educação. A Reforma do Ensino Médio, conforme a lei nº 13.415, evidencia seus interesses políticos e econômicos ao flexibilizar o conteúdo curricular, valorizar o ensino técnico-profissional, substituir a formação acadêmica dos professores pelo notório saber, dentre outros elementos.

A Reforma do Ensino Médio privilegia os interesses econômicos em detrimento da autonomia e da participação democrática, isto é, a Reforma do Ensino Médio mantém a lógica do capitalismo em sua intenção de formar técnicos. As políticas educacionais brasileiras recentes confirmam ainda sua racionalidade técnica-instrumental na implantação dos recentes projetos de reestruturação e reformas, de tal modo que a educação tem sido negligenciada por meio de decisões políticas que não priorizam o processo educativo de qualidade para todos, a formação humana autônoma ou a produção científica.

Ressalta-se que também foram aprovadas a reforma trabalhista e a reforma da previdência, de modo que, com a posse do presidente Jair Bolsonaro, as políticas públicas seguiram na mesma direção do governo anterior. O governo de Michel Temer já havia garantido o congelamento dos gastos públicos por 20 anos com a EC nº 95; e com a vigência do novo regime fiscal a partir de 2017, o Plano Nacional de Educação (PNE) ficou inviabilizado de desenvolver suas metas por estarem vinculadas a recursos financeiros. No entanto, o pagamento de juros e a amortização das dívidas do Governo não

foram afetados pelo teto de gastos, mas, apenas as despesas primárias, conforme apresentado por Amaral (2017).

As despesas primárias são aquelas que ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc. Portanto, não estão sujeitas às restrições impostas às despesas primárias, aquelas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida e podem ser executadas em percentuais acima da inflação do ano anterior (AMARAL, 2017).

Além dos efeitos do teto de gastos, as instituições de ensino vivenciaram novas preocupações referentes à ameaça da autonomia das instituições públicas de ensino e ao contingenciamento de financiamento de pesquisas científicas. Todos estes elementos evidenciam a necessidade de se desenvolver a concepção de espaço público com o intuito de promover a formação e consolidação da vida política democrática. Os espaços públicos de debate são constituídos, sobretudo, por aqueles que possuem autonomia e capacidade para o debate, portanto, uma sociedade emancipada só será possível se houver espaços públicos de discussão e atores autônomos, formados politicamente.

A formação política

A formação política no âmbito educativo é um dos caminhos mais efetivos para se impedir qualquer tentativa de cercear a liberdade de pensamento, de manifestação, de participação ativa nos processos de decisão. O espaço educacional é um lugar privilegiado para se formar resistências ativas, ou seja, ele oferece, ou deveria oferecer, um ambiente dialógico necessário para despertar a sensibilidade política dos cidadãos e a legitimidade de representar os reais interesses da sociedade civil.

Na obra *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer fornecem elementos para se compreender a estrutura que sustenta a racionalidade do mundo moderno. A hierarquia social determina as criações do espírito ao neutralizá-las a título de cultura; os filósofos críticos afirmam que o “denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e conseqüente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.61).

A massificação da cultura atinge todos os setores da produção espiritual, ela subordina os trabalhadores, os estudantes, os professores, enfim, todos são sugados pelo sistema unitário gerador da alienação social. Isto contradiz a verdadeira vocação racional que seria a característica do conhecimento capaz de oferecer as bases para se exercitar a cidadania, o livre pensamento, a

liberdade. A própria cultura foi convertida em conquistas econômicas, nela refletem-se os interesses de classe, os seus privilégios e a imposição de valores burgueses.

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.12)

O progresso social que prometia uma vida melhor e mais justa acabou por se moldar de forma oposta ao transformar o saber técnico em poder, ou seja, junto ao domínio da natureza veio o controle do indivíduo. O processo técnico eliminou a consciência do sujeito e o coisificou, neste sentido, a formação política no contexto escolar ajudaria a desenvolver ferramentas de discussão capazes de ajudar os alunos a reconhecer a manipulação e alienação impostas pela racionalidade técnica sobre a vontade individual e pública.

A sociedade contemporânea constitui-se de modo complexo e apresenta desafios inéditos que, inevitavelmente, devem ser enfrentados pela educação escolar, como a globalização da economia e das comunicações, a ampla e qualificada produção de informação, o uso de tecnologias digitais, a emergência de grupos diversificados, e outros elementos, como a multiculturalidade, que tem sido a marca mais significativa do nosso tempo.

Nosso desafio atual deve ser pela busca de autonomia em detrimento da uniformização, o que já foi percebido pelas teorias da educação multicultural que enfatizam ainda mais a necessidade de os educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, gênero, e etc. A ação escolar é fragmentada pela falta de articulação entre a multiplicidade e a unidade, comprometendo a formação da identidade do sujeito e excluindo a necessária reflexão sobre as tradições culturais (GADOTTI, 2000).

A formação de uma vontade política é imprescindível para que os envolvidos nos processos educacionais participem da elaboração das políticas educacionais brasileiras que ocorrem a partir dos fundamentos de uma racionalidade cognitivo-instrumental com estreita ligação com o mercado. Esta relação entre racionalidade técnica e mercado destaca-se nas políticas neoliberais, e ficou evidente na Reforma do Ensino Médio, a qual estabelece a organização curricular, a formação do professor, a carga horária estendida, a prevalência do ensino técnico-profissional, e outras alterações que causaram desconforto nos especialistas em educação e na comunidade escolar.

Para a construção de uma vontade política, avaliamos a racionalidade discursiva habermasiana, na qual a teoria do discurso aponta para uma racionalidade que é gerada e expressa pela intersubjetividade, ou seja, a racionalidade

dade é consequência do aprendizado entre sujeitos capazes de fala e ação. A racionalidade comunicativa possui conotações mais avançadas que “remon-tam à experiência central da capacidade de concordar sem coações e de gerar consenso com base numa fala argumentativa” (HABERMAS, 1999a, p. 27).

Habermas considera que a individualidade emana da autoconsciência de um sujeito capaz de falar e agir diante de interlocutores e se manter como pessoa única face a outros participantes do diálogo. De outra forma, as relações seriam construídas apenas estrategicamente, utilizando-se de uma racionalidade instrumental que molda as relações no processo formativo.

Nesta concepção de racionalidade, Habermas entende que os participantes superam “a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a um conjunto de convicções racionalmente motivado, asseguram-se, por sua vez, de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas” (HABERMAS, 1999a, p. 27).

Desta forma, os debates deverão apontar caminhos que perpassam pela formação política da vontade através de uma base racional comunicativa que possibilita a ação participativa, emancipatória e de deliberação dos cidadãos, assegurando o exercício democrático de uma sociedade de direitos efetivamente respeitados.

Considerações Finais

Todos estão de acordo que a educação é um dos principais caminhos para uma sociedade mais desenvolvida, justa e livre, no entanto, nem sempre o Estado desenvolve políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade a todos. No atual momento de pandemia da Covid-19 a situação se agrava, e muitos problemas referentes à formação educacional necessitam das garantias dos direitos humanos, sobretudo para não permitir o aumento das desigualdades.

Para debatermos sobre a educação é necessário definirmos as concepções de racionalidade, emancipação, poder, assim como as contradições de classes, o racismo, as diferenças de gênero. A educação exige o reconhecimento da diversidade, da pluralidade de ideias e, portanto, a coragem para falar sobre sexualidade, gênero, raça, violência.

A formação de uma vontade política deve considerar que há uma limitação no processo educacional que prejudica a formação cidadã dos alunos do Ensino Médio, ou seja, a compreensão dos valores democráticos não tem sido desenvolvida no âmbito escolar, negando este espaço privilegiado de formação. O espaço da educação formal poderia ser o ambiente mais favorável para se despertar um potencial crítico nos jovens, de forma que percebendo os interesses econômicos em sua formação escolar, estes jovens possam construir um caminho em direção oposta aos abusos do capitalismo.

A educação formal, a partir da Educação Básica, pode contribuir politicamente se for constituída através de uma nova fundamentação racional, pois

consideramos o espaço educacional um lugar privilegiado para a formação de uma nova consciência social. Este espaço possui o instrumento de transformação capaz de evitar as personalidades autoritárias e a formação exclusivamente técnica que exclui a formação estética, ética e política.

Desenvolver a concepção de espaço público com o intuito de promover a formação e consolidação da vida política democrática, a partir dos espaços escolares, é essencial para enfrentarmos as novas questões e as inúmeras transformações da contemporaneidade. Os espaços públicos de debate são constituídos, sobretudo, por aqueles que possuem autonomia e capacidade para o debate, portanto, uma sociedade emancipada só será possível se houver espaços públicos de discussão e atores autônomos, formados politicamente.

Referências

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE Haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/759/pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **MP 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, set. 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (2020). Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/693508-ministro-diz-que-mec-nao-tem-autonomia-para-definir-volta-as-aulas/>>. Acesso em: 22 de nov. de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Armed, 2000.

GOMES, Luiz Roberto. **Autoritarismo de múltiplas faces no Brasil: antissemitismo, bolsonarismo e educação**. In Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4532/1058>>. Acesso em: 21 de nov. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidade de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1999a.

IANNI, Octávio. Globalização e neoliberalismo. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, v.12, n.2, abr./jun.1998, p.27-32.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/>

B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206>. Acesso em 10 de nov. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948, Artigo 26.

ONU/UNESCO. **Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>>. Acesso em: 19 de nov. 2020.

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL EM TEMPOS DE RETROCESSO SOCIAL

Maria Cláudia Zaratini Maia

Professora das Faculdades Integradas de Bauru; integrante do Grupo de Pesquisa Educação Jurídica e Direito à Educação no Brasil, da Universidade Federal de São Carlos, no Estado de São Paulo, Brasil. Advogada, Mestre em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Resumo:

Este trabalho, realizado por meio de pesquisa teórica, de revisão bibliográfica e análise documental, busca demonstrar que os retrocessos ocorridos quanto ao direito à educação superior no Brasil, ocorridos com a Emenda Constitucional 95/2016 impedem a concretização do direito à educação. O direito à educação superior é um direito humano fundamental, conforme compromisso assumido pelo Brasil na Constituição Federal de 1988 e em documentos internacionais e ainda estava em processo de concretização, com metas a serem atingidas, conforme planos nacionais de educação. E, se o Estado Brasileiro ainda não cumpria seu dever quanto à educação superior, o retrocesso com a Emenda Constitucional 95/2016, que impôs um limite ao aumento das despesas primárias da União, por um período de 20 anos (até 2036), agravou tal situação. Admitir a falta de investimentos e o descumprimento dos compromissos brasileiros com a Educação Superior coloca em risco o próprio Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Direito à Educação Superior; Retrocessos no Direito à Educação Superior; Direito Humano Fundamental à Educação.

Introdução

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro assumiu compromisso com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, para todos. E, além de assegurar o direito à educação em âmbito interno, por meio da Constituição Federal, o Brasil é signatário de diversos documentos internacionais em que se comprometeu com o direito à educação, em todas as etapas do ensino. A Constituição Federal deu especial importância aos direitos humanos ao prever, no artigo 5º § 3º que os tratados

e convenções internacionais de direitos humanos, se aprovados em quórum especial serão equivalentes às emendas constitucionais, e, também estabeleceu como princípio, nas suas relações internacionais, a “prevalência dos direitos humanos” (artigo 4º, II).

O Brasil tem uma dívida histórica com sua população quanto ao acesso ao ensino superior, primeiro porque a educação é um direito recente no Brasil, pois somente a partir da Constituição Federal de 1934 é que a educação passa a ser um direito e, entre avanços e retrocessos nas Constituições posteriores, somente nas últimas décadas é que foi universalizado o ensino fundamental, oportunizando o acesso a esta etapa do ensino a praticamente todos os brasileiros em idade entre 6 e 14 anos. Mas, ainda há um grande desafio para a concretização do direito à educação quanto à etapa do ensino médio e em especial, ao ensino superior. Quanto à Educação Superior, o Brasil tem um dos índices mais baixos de acesso a tal nível de ensino comparado a outros países da América Latina e foi o último a criar universidade, também considerando a América Latina.

E, se a sociedade brasileira, caminhava no sentido de amenizar a dívida histórica e ampliar o acesso à educação superior, a luta por esse direito sofreu um golpe com a Emenda Constitucional 95 de 2016, que congela o investimento em educação até o ano de 2036, inviabilizando as metas que o próprio Estado Brasileiro estabeleceu.

Assim, por meio de pesquisa de revisão bibliográfica a partir da legislação brasileira, documentos internacionais e dados estatísticos, busca-se analisar e demonstrar que a falta de investimentos públicos na educação superior inviabiliza os compromissos assumidos pelo Estado Brasileiro ocasionando a ruptura do próprio Estado Democrático de Direito.

Educação Superior como Direito Humano Fundamental

A Constituição Federal de 1988, promulgada em momento de redemocratização do Brasil, configurou o Estado Brasileiro como Estado Democrático de Direito, tendo como um de seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e como objetivos a construção de uma sociedade justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e a marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, bem como o objetivo de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 4º e incisos). Esses objetivos não poderão ser atingidos se a população brasileira não puder concretizar seu direito à educação, tendo acesso a todas as etapas de ensino, em especial a educação superior.

Nina Beatriz Stocco Ranieri afirma que o direito à educação apresenta características jurídicas próprias, diferentes dos demais direitos fundamentais previstos na Constituição Federal, na medida em que a educação: “é direito fundamental social, é direito individual e também direito difuso e coletivo, de

concepção regida pelo conceito de dignidade humana” (RANIERI, 2013, p. 55).

Assim, destinada a assegurar a dignidade humana e com objetivos de desenvolver o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205, CF, 1988) a educação brasileira está dividida em educação básica, que é composta pelo ensino infantil, fundamental e médio, etapa de educação obrigatória, conforme artigo 208, I, e a educação superior.

A etapa superior da educação também está garantida como direito na Constituição Federal de 1988, conforme artigo 208, inciso V, que assegura o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

A educação superior é destinada à formação profissional para as diferentes áreas, para a pesquisa científica e criação cultural, imprescindíveis para o aumento do patamar civilizatório da sociedade, na medida em que proporciona o acesso, nos níveis mais elevados, aos conhecimentos já produzidos pela humanidade e possibilita o desenvolvimento de tecnologias e conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, define que a educação superior é importante para o desenvolvimento do país já que tem, dentre suas finalidades, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento [...]; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]” (BRASIL, 1996).

Esta etapa de ensino está condicionada ao mérito pessoal para ser acessada. Assim, mesmo sendo prevista como direito do cidadão e dever do Estado, não está assegurada a todos, pois a própria Constituição Federal de 1988 limita o ingresso na educação superior “segundo a capacidade de cada um”, com nítido caráter excludente. Sabendo-se que a educação básica oferecida à população não é única, nem sempre a escola pública tem estrutura suficiente para preparar para os concorridos processos seletivos das universidades públicas.

O mecanismo de disputa para avaliar a “capacidade de cada um” é injusto porque possibilita a aprovação dos estudantes que tiveram acesso à educação básica de qualidade e exclui aqueles que não tiveram. Catani e Oliveira chamam a atenção para o caráter elitista do ensino superior no Brasil, em limitar o dever do Estado com esta modalidade de educação conforme a capacidade de cada um, porque “Nesse caso, só chegariam aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística os sujeitos dotados de faculdade e inteligência superiores. A própria noção de educação superior como algo acima do que é básico, ou seja, do que pode ou deve ser para todos, corrobora essa concepção elitista de educação [...]” (CATANI, OLIVEIRA, 2007, p. 75).

Apesar da limitação de acesso pelo mérito de cada um, houve pequenos avanços na última década, com políticas de ações afirmativas, como cotas

para ingresso de população indígena, população afrodescendente e estudantes oriundos de escolas públicas. Mas, esses avanços ficam ameaçados e passam a ser limitados pelo novo regime fiscal instituído pela Emenda Constitucional 95 que impõe um limite para os gastos do governo federal até 2036, o que implica:

[...] que os gastos da União ficarão limitados a um teto definido pelo montante do gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Tal medida se reverbera em um congelamento real das despesas totais do governo federal impactando na redução do gasto público em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao número de habitantes. Destarte, os gastos públicos não levarão em consideração o crescimento da renda e da população em seus cálculos, ocasionando austeridade fiscal e redução de investimentos em educação, saúde e seguridade social (SILVA; EUGÊNIO, 2020, p. 2).

A Emenda Constitucional 95 é objeto sete ações direta de inconstitucionalidade e que ainda não foram decididas pelo Supremo Tribunal Federal (SILVA; EUGÊNIO, 2020) e, não é objeto deste trabalho analisá-las, mas é certo que a Emenda já está produzindo efeitos e impedindo o avanço na concretização do direito à educação superior.

Compromissos assumidos pelo Brasil em âmbito internacional

Além de toda a legislação nacional, que assegura o direito à educação superior, o Sistema de Proteção de Direitos Humanos, inaugurado com a criação da Organização das Nações Unidas em 1945 e que tem por base a Carta Internacional de Direitos Humanos, composta pela Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (1966) e seus dois Protocolos Opcionais e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e seu Protocolo Opcional, trazem previsão específica de garantia de direito à educação.

A Organização das Nações Unidas possui agência especializada para tratar da educação, que é a UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Neste trabalho, abordaremos, como tratamos da educação superior, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, assinada em Paris, em 1998, por ocasião da realização da Conferência Mundial Sobre Educação Superior, promovida pela Unesco e também às Conferências Regionais de Educação Superior na América Latina e Caribe, ocorridas em 2008, na Colômbia e 2018, na Argentina.

No documento “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (DECLARAÇÃO, 1998), a educação superior é compreendida como o nível educacional responsável pelos estudos, pelo treinamento e pela formação para a pesquisa, oferecido por universidades ou outras instituições de nível pós-secundário, aprovadas pelo Estado. Nesse sentido,

a educação superior é entendida como o local para formação de indivíduos, de forma crítica, para que contribuam para o desenvolvimento sustentável de um país para a cultura da paz. Aponta ainda que, mesmo com o avanço significativo no número de matrículas na educação superior, em nível mundial, há uma grande disparidade entre os países industrialmente desenvolvidos, países em desenvolvimento e países pobres, quanto ao acesso a recursos para o ensino superior e pesquisa.

Assim, a Declaração de 1998 traz compromissos no sentido de que a educação superior é um direito e um dever do poder público, que deve financiá-la, que seu acesso deve ser democratizado, inclusive às mulheres e que deve contribuir para o desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações.

Após dez anos da Conferência Mundial de Educação Superior em que foi elaborada a Declaração acima descrita, no ano de 2008, foi realizada, na Colômbia, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), com apoio institucional do Instituto Internacional da Unesco para Educação Superior na América Latina e com a colaboração do governo do Brasil, dentre outros, e reconheceu-se a educação superior como um **bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado** (CRES, 2008).

E, no contexto de uma sociedade do conhecimento, tecnológica, a educação superior tem um papel: “[...] imprescindível para o avanço social, a geração de riqueza, o fortalecimento das identidades culturais, a coesão social, a luta contra a pobreza e a fome, a prevenção da mudança climática e a crise energética, assim como para a promoção de uma cultura de paz” (CRES, 2008).

Pela Declaração, os Estados têm o compromisso e o dever fundamental de garantir o direito à educação superior na medida em que o “[...] caráter público e social se reafirma à medida que o acesso à mesma seja um direito real de todos os cidadãos e cidadãs” (CRES, 2008).

Como direito e bem público social a educação não deve ser objeto de mercantilização e privatização e, a tendência de redução de investimentos do Estado deve ser revertida:

[...] É fundamental reverter esta tendência de tal forma que os governos da América Latina e do Caribe garantam o financiamento adequado das instituições de Ensino Superior pública e que estas respondam com uma gestão transparente. A Educação não pode, de modo algum, reger-se por regulamentos e instituições com fins comerciais, nem pela lógica do mercado (CRES, 2008).

Assim, o compromisso assumido pelo Estado Brasileiro por meio da Declaração, é garantir que a educação superior seja um direito da população e uma obrigação do Estado e que, apesar da avaliação do mérito para o ingresso, deve ser garantido o acesso e permanência de populações historicamente

excluídas.

Dez anos após a realização da II Conferência, foi realizada a III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, realizada em Córdoba, na Argentina em 14 de junho de 2018, e em sua Declaração, ratifica os acordos alcançados nas Declarações da Reunião da Havana (Cuba) 1996, na Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (França) de 1998 e na Conferência Regional de Educação Superior em Cartagena das Índias (Colômbia) em 2008 e reafirma o postulado da **Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados**. E, que o:

[...] acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos para o bem-estar dos nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração social regional solidária latino-americana e caribenha [...] (CRES, 2018).

Chama atenção ainda, para o fato de que uma grande parte da população latino-americana não tem acesso a direitos sociais, como emprego, saúde, água potável e educação e “Em pleno Século XXI, milhares de crianças, jovens, adultos e idosos estão excluídos do atual progresso social, cultural, econômico e tecnológico” e que para muitas comunidades continuam não tendo acesso à educação superior, que segue sendo um privilégio e não um direito (CRES, 2018).

Neste sentido, há o compromisso para que a Educação Superior seja reconhecida e efetivada como direito humano, e um dever do Estado, para que todos tenham acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvidos pela humanidade e que contribua para o desenvolvimento com justiça social e redução das desigualdades na América Latina.

Inviabilidade de Concretização das Metas do Plano Nacional de Educação Brasileiro

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2019, divulgados pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP) em 2020 o Brasil tinha 2.608 Instituições de Educação Superior (IES), sendo 302 públicas e 2.306 privadas, o que significa que as instituições privadas representam a maioria, com 88,4% da rede (INEP, 2020). E das vagas oferecidas no ensino superior no ano de 2019 foram, 16.425.302, sendo 837.809 em instituições públicas e 15.587.493 em instituições privadas, ou seja, 94,9% do total de vagas em cursos de graduação em 2019 (INEP, 2020).

Ainda, segundo dados Censo da Educação Superior de 2018, divulgado em 2019, a população na faixa etária de 18 a 24 anos que estava no ensino superior era de 19,7% (INEP, 2019).

A meta do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2009,

Lei n 10.172/2001, para o ensino superior, era a oferta da educação superior para pelo menos 30% na faixa etária de 18 a 24 anos; ampliar a oferta de ensino público, de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas.

O diagnóstico, por ocasião da elaboração do PNE 2001-2009, quanto à educação superior, já demonstrava que o Brasil apresentava um dos índices mais baixos da América Latina quanto ao acesso ao ensino superior para a faixa etária de 18 a 24 anos.

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%). (BRASIL, 2001).

Assim, o Brasil não conseguiu atingir nem os 40% de oferta de vagas em instituições públicas, nem garantir o acesso de 30% da população de 18 a 24 anos ao ensino superior.

O atual PNE, Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, com prazo para concretização até 2024 prevê, na meta 12:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Conforme o Plano Nacional de Educação, o Estado Brasileiro assume compromisso com a Educação Superior, tanto no sentido de ampliação de vagas no ensino público, bem como, a elevação da taxa de matrículas para a população na faixa etária de 18 a 24 anos e, a concretização de tais compromissos é indispensável para que efetivamente a educação superior seja concretizada como direito.

Nez e Souza (2018) destacam, ao discorrer sobre o compromisso do Estado Brasileiro com o direito à educação e o conteúdo da Declaração da CRES 2018, que para assegurar as garantias constitucionais quanto ao direito à educação os investimentos em educação não podem ser reduzidos sob a justificativa de necessidade de ajuste fiscal:

Considera-se a necessidade de: “Que los gobiernos asuman su res-

ponsabilidad por la garantía de la educación superior como bien público y social, derecho humano y desarrollar políticas públicas acordes, asegurando su financiamiento” (p. 1). Todavía, o ajuste fiscal leva a uma redução dos investimentos em uma área estratégica como a Educação Superior, impactando severamente na garantia do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade. Mesmo com as garantias estabelecidas nos artigos 205 e 206 da CF, que determinam os princípios a igualdade das condições de acesso e permanência na escola e a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, a privatização vem encontrando fôlego (NEZ, SOUZA, 2018, p. 106).

Neste sentido, o congelamento de gastos por 20 anos, instituído pela Emenda Constitucional 95 contraria os compromissos do Estado Brasileiro e inviabiliza o cumprimento de metas que o próprio Estado assumiu o que coloca em risco o sistema democrático que tem como base a Constituição Federal e os compromissos com ela assumidos.

O que se observa é que não há interesse das classes dominantes que estão no poder em oferecer educação de qualidade a todos e, o direito à educação está em constante disputa, com momentos de avanços no sentido de sua concretização e também momentos em que há grandes retrocessos, como no atual, em que há cortes de recursos financeiros destinados à educação, com a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) que inviabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014, que previa aumentar o valor dos investimentos na educação pública, gradativamente, em um período de dez anos.

E, o atual cenário de pandemia mundial, que ocasionou a necessidade de estudo à distância e agravou a situação econômica e aumentou o desemprego no Brasil também dificulta o acesso ao ensino superior. Em recente projeção da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (G1, 2020) “a meta para as matrículas no ensino superior, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), deverá ser atingida só em 2041 – 17 anos após o previsto”.

Assim, não é admissível que o Estado deixe de investir recursos públicos em Educação Superior, afrontando o direito à educação da população sob pena de colocar em risco a própria democracia, já que descumpriria os pactos e obrigações assumidos com a Constituição Federal e em documentos internacionais, cabendo à sociedade brasileira resistir e lutar pela concretização de seus direitos.

Rafael Valim (2017, 2018) denomina a atual situação do Direito no Brasil de “estado de exceção jurisdicional”, com arbitrariedades sendo cometidas de forma cínica por agentes públicos, que deixam de cumprir seus deveres de servidores do povo, e transgridem seus deveres constitucionais, de forma a ferir frontalmente os princípios democráticos e do Estado de Direito.

Porque enquanto a Constituição Federal de 1998 assegura princípios, fundamentos e objetivos que nos engrandeceriam como civilização, por outro lado a realidade que impera é de brutal desigualdade social, exclusão, miséria, e falta de acesso aos recursos mínimos para que se garanta dignidade às pes-

soas:

De um lado, belíssimas proclamações de princípios, instituições jurídicas avançadas, consagradoras de inúmeros direitos, de modo a equiparar-se aos países cênicos; de outro lado, uma massa de excluídos vivendo no mais completo desamparo, cujos mais básicos direitos são desrespeitos. Ou seja, uma enorme farsa, em que um ordenamento jurídico de vigência meramente nominal coexiste com uma realidade violenta presidida pela lei do mais forte (VALIM, 2018, p. 117).

Necessário assim, para restabelecer a democracia brasileira, que se cumpra os compromissos assumidos pela Constituição Federal de 1988 e em instrumentos internacionais de direitos humanos.

Considerações Finais

A educação superior no Brasil, apesar de amplamente assegurada como direito, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto em documentos internacionais, ainda é um privilégio quando observamos os levantamentos estatísticos, o baixo índice de jovens que ingressam nesta etapa de ensino, a quase totalidade das vagas no setor privado e também pelo fato de que educação básica oferecida aos estudantes não é única.

A Constituição Federal de 1988 e os documentos internacionais recentes que tratam da educação superior atendem às reivindicações históricas da população que busca ter acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, ter acesso à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. A restrição de investimentos imposta pela Emenda Constitucional 95 coloca em risco conquistas históricas que decorreram de lutas pela conquista de direitos e engendraram os compromissos assumidos pela Constituição Federal de 1988, momento em que se redemocratizava o país e se articulava uma nova forma de organização social, com fundamento na dignidade humana e nos direitos fundamentais, especialmente os direitos sociais, a serem garantidos e implementados pelo Estado.

É certo que sob a forma capitalista sempre haverá resistência do Estado quanto ao investimento em educação, mesmo que haja espaços de contradições e lutas engendradas pela sociedade civil organizada na busca da concretização de direitos, estes não se concretizam em sua totalidade enquanto houver falta de investimentos públicos e brutal desigualdade social, como ocorre no Brasil. Mas, com a ofensiva neoliberal, a partir do golpe de 2016, com a falta de investimentos está ocasionando, quanto aos direitos sociais e em especial quanto ao direito à educação superior, ainda mais desigualdade social, falta de oportunidades e enfraquecimento da tão jovem e frágil democracia brasileira.

De qualquer forma, impedir, por meio de Emenda Constitucional que

os objetivos assumidos com a Constituição Federal de 1988, como construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, ficam cada vez mais distantes e ofendem o próprio Estado Democrático de Direito, que passa a se configurar como um verdadeiro estado de exceção.

Referências

BRASIL. [Constituição 1988] Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 02-08-2019.

BRASIL, **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 02-08-2019.

BRASIL, **Lei n 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 02-08-2019.

BRASIL, **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 02-08-2019.

BRASIL, **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em 02-08-2019.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa (Org.) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª edição. São Paulo: Xamã, 2007.

CRES. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe realizada de 04 a 06 de junho de 2008, na cidade de Cartagena das Índias, Colômbia**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 235-246, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1>. Acesso em 02-08-2019.

CRES. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe. Córdoba, Argentina**, 14 de junho de 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/DECLARA%C3%87%C3%83O-CRES-2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acesso em 02-08-2019.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Superior No Século XXI. **Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO**, Paris, 9 de outubro de 1998. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no>

seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acesso em 02-08-2019.

G1. Meta para matrículas no ensino superior deverá ser atingida só em 2041, afirma entidade; pandemia poderá agravar ainda mais o quadro. **G1 Educação**. 25 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/25/meta-para-matriculas-no-ensino-superior-devera-ser-atingida-so-em-2041-afirma-entidade-pandemia-podera-agravar-ainda-mais-o-quadro.ghtml> Acesso em 20 nov. 2020

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed. **Censo da Educação Superior de 2018**. Divulgação de Resultados. Brasília-DF, 19 de setembro de 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf Acesso em 20 nov. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2019. **Notas Estatísticas Educação Superior**. 21 nov 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 20 nov. 2020.

NEZ, Egeslaine de. SOUZA, Warley Carlos de. A Prerrogativa do Direito na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e do Caribe (CRES) 2018. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v. 8, n. 23, p. 96-110, maio-agosto 2018.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP – Todos pela Educação (Org.) **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SILVA, Maria Vieira. EUGÊNIO, Ana Júlia. Mutações da Face Social do Estado pela Emenda Constitucional 95 e seus Efeitos sobre as Políticas Educacionais. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 16, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-93699> Acesso em 20 nov. 2020.

VALIM, Rafael. **Estado de Exceção: a forma jurídica do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VALIM, Rafael. Discurso Jurídico Brasileiro: da farsa ao cinismo. In: SOUZA, Jessé. VALIM, Rafael (Coords.) **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Editora Contracorrente/Boitempo, 2018.

A LUTA PELO DIREITO À TERRA E A PRÁTICA REITERADA DE HOMICÍDIOS CONTRA DEFENSORES NO ESTADO DE RONDÔNIA: ESTUDO DE CASO DE UMA LIDERANÇA DO MUNICÍPIO DE CUJUBIM/RONDÔNIA - BRASIL

Vanessa Regina Pereira Ramos

Acadêmica do 10º período do curso de Direito da Faculdade Interamericana de Porto Velho/Rondônia

Resumo:

O trabalho analisa dados estatísticos de assassinatos dos defensores de direitos humanos, especificamente os em luta pelo direito à terra no estado de Rondônia, com o objetivo de identificar e examinar, de forma jurídica e sociológica, as características presentes no caso estudado e que simultaneamente se refletem em outros tantos conflitos no campo ocorridos na região, onde – de certa forma – inibem a luta pelos direitos humanos. O estudo utiliza uma metodologia indutiva tendo como base um caso típico de uma liderança do movimento social Liga de Camponeses Pobres da zona rural do município de Cujubim, no estado de Rondônia - Brasil. Apontando por fim, a necessidade de desenvolver meios que garantam efetivamente a proteção à vida desses defensores, bem como estabelecer medidas para garantir a posse de áreas rurais agricultáveis para famílias que estão desprovidas de terra embora vocacionadas para o trabalho no campo.

Palavras-chave: Defensores; Direitos Humanos; Conflito Agrário.

Introdução

O Brasil segundo dados estatísticos dos últimos anos, tem se destacado internacionalmente com altos números periódicos computados e de suspeitas de assassinatos contra Defensores e Defensoras dos Direitos Humanos, chegando a ser intitulado como o país das Américas mais perigoso para ser defensor, há uma concentração desses índices principalmente na zona rural do país, direcionadas contra aqueles que lutam em torno da terra, neste contexto o Brasil é o que mais mata no mundo.

A região Amazônica, com ênfase ao estado de Rondônia, ganha desta-

que perante os outros estados brasileiros nessa questão, obtendo uma nomenclologia de homicídios de lideranças.

A metodologia utilizada é a indutiva para se chegar ao objetivo onde se analisa as características de um caso que se refletem nos demais conflitos por terra, demonstrando que estas se tornaram uma tática que está enraizada na base estrutural da região e que precisam ser debatidas e revisadas.

Por fim, cumpre delimitar a categoria operacional defensores dos direitos humanos no contexto do conflito de terra a fim de estabelecer o limite científico do presente texto. A Resolução nº 53/144, de 9 de Dezembro de 1998 da Organização das Nações Unidas (ONU), classifica os defensores como pessoas físicas ou jurídicas, grupo, instituição, organização ou movimento social que protegem e defendem os direitos humanos, atuando contra todas as suas violações em diversas áreas de militância.¹ Tal conceito é reconhecido mundialmente.

Breve Retrospecto dos Ciclos Econômicos de Rondônia e suas Contribuições para a Colonização e Conflitos por Terra no Estado

A ocupação de terras rurais no estado de Rondônia teve início com o primeiro grande ciclo da borracha, extraída do látex, produzido pelas seringueiras existente de forma nativa em toda a Amazônia com o fito de atender à nova sociedade industrializada.

O Governo Federal na Velha República distribuiu grandes porções de terras a capitalistas estrangeiros conhecidos como barões da borracha, que recrutaram trabalhadores rurais na América Central e no Nordeste brasileiro para a região com promessas de terras fartas, lucros e qualidade de vida. Tais trabalhadores foram explorados, assumindo dívidas impagáveis com os seringueiros.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), teve origem o segundo grande ciclo da borracha para atender as necessidades bélicas da indústria armamentista dos países aliados na disputa pela hegemonia mundial com os países do eixo. Tendo atraído novos trabalhadores para região - os soldados da borracha -, que foram submetidos ao mesmo regime de trabalho a condição análoga de escravo de seus antecessores do primeiro ciclo.

Com a transformação do antigo Território Federal de Rondônia anterior Território Federal do Guaporé, foi implantado pelo último ciclo do governo militar, a filosofia “integrar para não entregar”, onde se preocupava integrar a Amazônia para não internacionalizá-la, oferecendo incentivos para pessoas virem para região e produzirem.

No início da década de 70, surgiu o terceiro ciclo econômico do Estado, conhecido como ciclo do ouro e outros minérios. Esse período causou o esgotamento dos recursos naturais e a valorização da terra como conhecemos

1 UNIDAS, Assembleia Geral das Nações. **Resolução nº 53/144**. Disponível em: <https://www.ohchr.org> Acesso em 12 de setembro de 2019.

hoje, abrindo caminho para o atual ciclo econômico.

O quarto ciclo então foi inaugurado com as hidrelétricas, que contribuem para os conflitos no campo, causando alagamentos de terras, fazendo surgir os Movimentos dos Atingidos por Barragem (MAB), que são obrigados a saírem de suas terras e ocuparem as periferias das cidades.

Sendo o quinto e atual ciclo, classificado aqui como o marco teórico desse artigo, o do agronegócio, que mantém grande pressão sobre as florestas nacionais, pequenas propriedades, e aos povos da floresta: caboclos, indígenas e quilombolas.

As terras preservadas na região para o agronegócio familiar de escala foram transformadas em latifúndio,² mantendo a concentração de grandes lotes de terras nas mãos de poucos. MARTINS esclarece que “os grupos dominantes no espaço social agrário ocupam, enquanto uma burguesia agrária, uma posição de domínio, nas esferas econômica, social e política”, e ressalta ainda que estas burguesias “[...] mantém uma relação de apropriação material e simbólica com a terra decisiva em suas estratégias de reprodução social. Essa posição funda-se em uma defesa do direito de propriedade, absolutizando a propriedade fundiária, sem nenhuma consideração por sua dimensão social”.³

Sobre as características agrárias do Brasil, SILVEIRA pontua que “A estrutura agrária do Brasil é injusta, [...]. Em várias regiões do país – principalmente Zona da Mata do Nordeste e região Norte – os títulos de propriedade da terra são precários, o que motiva formas primitivas e violentas de apropriação de riqueza”.⁴

Os senhores da terra de Rondônia são empresários do agronegócio que atualmente exploram grandes áreas com destino a pecuária de corte e cultivo industrial destinado à importação com alto valor de mercado, negociadas nas principais bolsas de valores ao redor do planeta. Enquanto que há uma parcela daqueles que invisibilizados, ao tentarem ocupar parte da terra suficiente para a sua sobrevivência e a de sua família, e que morrem pelo costume que fora implantado no campo, onde prevalece “a razão do mais forte”, criando esse estado de coisa um grau de vulnerabilidade social.

Essa parcela de cidadãos em sua condição *vulnerable*, encontra guarita no Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), na Via Campesina, na Comissão Pastoral da Terra (CPT), e na Comissão de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), dentre outras

2 VEZZALI, Fabiana. **Especial Latifúndio - Concentração de terra na mão de poucos custa caro ao Brasil**. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/> Acesso em 11 de junho de 2020.

3 MARTINS, 1994.p.13. Apud BRUMER e SANTOS. **Estudos Agrários no Brasil: Modernização, Violências e lutas sociais**. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1432> Acesso em 16 de junho de 2020.

4 SILVEIRA, José Maria da. **A Luta Pela Terra e os Conflitos Agrários no Brasil**. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju398pag02.pdf Acesso em 18 de junho de 2020.

organizações da sociedade civil que labutam pelos direitos humanos.⁵ Além das instituições constituídas do Estado (Ministério Público e Defensoria Pública) que em questão de conflito agrário, possuem funções judicantes atribuídas pela CRFB/88 e que juntas buscam a aplicação da lei e acesso à justiça em objetivo de paz e pacificação no campo, se interligando com a ideia de meio ambiente sustentável (sustentabilidade ambiental, social e econômica).

Homicídios Seletivos de Defensores da Terra no Estado de Rondônia

A Organização não Governamental (ONG) Global Witness, em seu relatório “Em Solo Perigoso”⁶, publicado em 2016, afirma que o Brasil é o país que mais mata em conflitos no campo no mundo desde 2011, e que no ano de 2015, o estado de Rondônia foi o mais perigoso nessa temática.⁷

Os dados do relatório mostram que das 185 pessoas que morreram decorrente de conflitos no campo no mundo, 50 foram no Brasil, 47 motivados por terra, 20 ocorreram em Rondônia e 06 deles eram lideranças no estado. Das mortes ocorridas no ano, 90% ocorreram na Amazônia Brasileira. Sendo Rondônia o estado que mais mata por conflitos no campo do País, seguido pelo Pará com 19 e Maranhão com 06.⁸

Dos 61 assassinatos registrados no campo do Brasil em 2016, 58 foram por conflitos da terra, desse total, 21 das mortes ocorreram em Rondônia, sendo 08 lideranças, além de 10 tentativas de assassinato, sendo o estado com maior número de mortes por conflitos de terra do Brasil.

Em 2017, há uma tendência crescente, 71 pessoas mortas, 70 por terra, sendo 17 em Rondônia, na segunda colocação a nível nacional, no Brasil constata-se que das 23 lideranças que lutavam pela terra, 06 eram do estado de Rondônia.

Em 2018 a violência no campo ainda persiste com 28 assassinatos registrados no campo, 25 motivados por terra, dentre os 06 ocorridos no estado 02 eram lideranças⁹, neste ano Rondônia ainda continua na mesma classificação de 2017, ficando atrás apenas do estado do Pará.

Em 2019, foram 32 assassinatos decorrentes de conflitos no campo no Brasil, 28 ocorreram em ações de luta pela terra, a Região Norte concentrou 20 das 32 mortes. Registra-se ainda 30 tentativas de assassinato, 201 ameaças

5 CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão dos Direitos Humanos e Minorias**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> Acesso em 11 de junho de 2020.

6 GLOBAL WITNESS. **Relatório “en Terreno Peligroso”**. Disponível em: <https://www.globalwitness.org/en/reports/terreno-peligroso/> Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

7 BBC. **Pelo 5º ano Brasil é líder em conflitos de terra; Rondônia é Estado mais violento no campo**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36580912> Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

8 COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Anuário Conflitos no Campo Brasil 2015 a 2019**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br> Acesso em 24 de maio de 2020.

9 Idem.

de morte contra famílias e lideranças, além do maior número de líderes indígenas assassinados em anos.¹⁰

O Direito à Terra como um Direito Humano: a Moradia, a Propriedade e a Função Social

Antes de o homem ocupar a terra esta já existia há anos, e quando dela começou a produzir o seu sustento, percebeu que a permanência sobre ela se tornou um direito, tendo em vista que não se pode tirar o homem da terra pois sem a terra o homem não vive.

No plano internacional ainda não se encontra tratados ou convenções que refiram especificamente o direito a terra como um direito humano,¹¹ porém este é amparado pelo sistema onusiano, que visa proteger todo e qualquer ser humano em qualquer lugar do mundo, e simultaneamente, de forma complementar, pelo sistema interamericano, que protege os direitos humanos dentro dos blocos regionais. Em nosso ordenamento jurídico, as regras que tratam sobre a terra estão dispostas no ramo do direito agrário e com alguns pontos normatizados pelo Código Civil Brasileiro.

No que compreende o direito à terra, este deve ser analisado e considerado partindo dos valores constitucionais onde relaciona-se dentre outros, aos direitos fundamentais à moradia (art. 6º da CRFB de 1988) à propriedade (art.5º, inciso XXII, da CRFB de 1998) e à função social (art. 5º, inciso XXIII, da CRFB de 1988), os quais densificam o fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III da CRFB de 1988) e está vinculada, sobretudo a ideia de meio ambiente, sustentabilidade, igualdade e justiça social, este fundamento da República Federativa do Brasil, como salienta BULOS: “[...] agrega em torno de si a unanimidade dos direitos e garantias fundamentais do homem”.¹²

O direito à moradia é garantido pela Constituição brasileira de 1988 em seu art. 6º onde estão elencados os direitos sociais fundamentais que segundo PANSIERI: “[...] tem como núcleo básico o direito de viver com segurança, paz e dignidade [...]”.¹³

Apesar de muitos relacionarem a propriedade apenas ao direito econômico, esta deve ser considerada como um direito humano, inserido pela DUDH neste âmbito em seu art.17, que como cita LEAL: “[...] como direito vinculado às ideias de liberdade e de trabalho, a propriedade passou a constar

10 Idem.

11 GILBERT, Jérémic. **Direito a Terra como Direito Humano: Argumentos em Prol de um Direito Específico à Terra**. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r32491.pdf> Acesso em 11 de junho de 2020.

12 BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. P:509-510.

13 PANSIERI, Flávio. **Do Conteúdo à Fundamentalidade da Moradia**. In: OLIVEIRA NETO, José Rodrigues de. (Org.) *Constituição e estado social: os obstáculos à concretização da Constituição*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

de tais declarações como direito fundamental, inato à pessoa humana”.¹⁴

A CRFB de 1988, em seu art. 186,¹⁵ consagra ainda o princípio da função social do imóvel rural, que no entendimento de ARAÚJO: “se caracteriza na correta utilização econômica da terra e na sua distribuição de forma justa, objetivando o bem-estar e a justiça social”.¹⁶

Estudo do Caso de Ademir de Souza Pereira

Esse artigo científico verifica e analisa o caso de violência ocorrido em 6 de julho de 2017 contra Ademir de Souza Pereira de 44 anos, integrante da Liga dos Camponeses Pobres do estado de Rondônia (LCP/RO) e uma das principais lideranças do acampamento “Terra Nossa”.¹⁷ O estudo foi feito a partir de notícias e depoimentos colhidos pela mídia e comunicação em massa, além de relatórios publicados em artigos digitais e impressos feitos pela Comissão Pastoral da Terra de Rondônia (CPT/RO) e por outras organizações que buscam dar visibilidade às causas de defensores, lideranças de movimentos sociais e aos conflitos no campo.

Ademir foi executado a tiros aproximadamente às 15:00 horas do horário local, em um posto de lavagem de veículos, na Zona Sul de Porto Velho, capital do estado de Rondônia.¹⁸ Segundo testemunhas, Ademir tentou correr mas foi alvejado e ao cair no chão foi executado com um tiro de pistola na nuca. Um dos moradores do local comentou: “Foi o tiro de misericórdia, vieram só pra matar ele”.

O ativista deixou esposa, três filhos e um enteado. Pessoas que presenciaram o fato relataram ainda que os executores não dispararam em outras direções. A Polícia Militar de Rondônia (PM/RO) disse que no local foram encontradas cápsulas de pistola calibre 09 milímetros, e que nenhum suspeito foi identificado, sendo o caso investigado pela delegacia de homicídios.¹⁹

O superintendente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Cletho Muniz de Brito relatou à imprensa que Ademir e outros representantes agrários estavam na capital para acompanhar alguns processos de assentamento do Estado.

O assassinato pode ter relação com as ameaças que o ativista e a famí-

14 LEAL, Roger Stiefelmann. **A Propriedade como Direito Fundamental**. P:55. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/> Acesso em: 16 de junho de 2020.

15 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 25 de fevereiro de 2020.

16 ARAÚJO, Telga. **A propriedade e sua função social**. São Paulo: Laranjeira, Ltr, 1999.

17 HRD Memorial. **Ademir de Souza Pereira**. Disponível em: <https://hrdmemorial.org/pt/hrdrecord/ademir-de-souza-pereira/> Acesso em 5 de março de 2020.

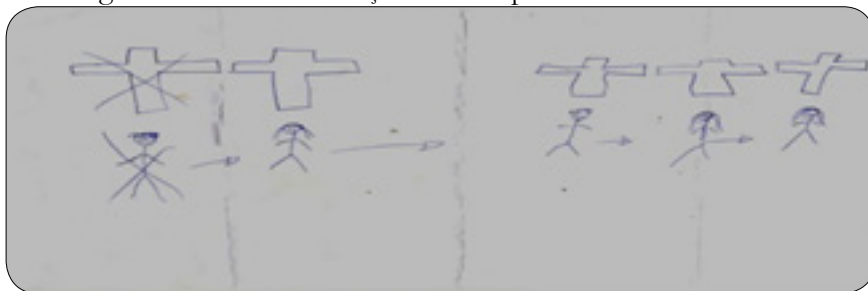
18 HRD Memorial. **Ademir de Souza Pereira**. Disponível em: <https://hrdmemorial.org/pt/hrdrecord/ademir-de-souza-pereira/> Acesso em 5 de março de 2020.

19 G1 Rondônia. **Integrante da Liderança da LCP é executado a tiros na Zona sul de Porto Velho**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/integrante-da-lideranca-da-lcp-e-executado-a-tiros-na-zona-sul-de-porto-velho.ghtml> Acesso em 9 de março de 2020.

lia estavam sofrendo por um latifundiário da região do vale do Jamari/RO, onde os conflitos pela posse da terra é uma constante. A esposa de Ademir em depoimento prestado ao portal de notícias G1 afirma: “Tem um fazendeiro que anda nos ameaçando naquela região”.²⁰ Segundo a CPT/RO: “[...], a esposa da vítima procurou a Comissão Pastoral da Terra pedindo ajuda para ela e seu esposo, pois estavam ameaçados de morte. Antes mesmos de serem encaminhados para o programa de proteção, Ademir foi covardemente assassinado”.²¹

Durante o velório do camponês em Ariquemes, foi feita mais uma ameaça de morte, segundo relatos publicados pelo HDR Memorial: “[...] um moto-taxista chegou ao local e chamou pela esposa do dirigente camponês, antes que ela chegasse ao portão, ele partiu, deixando um bilhete com as pessoas que estavam na frente da casa, cuja mensagem se tratava claramente de uma ameaça de morte a toda família de Ademir”.²²

Figura 1. Texto de ameaça contra esposa e filhos de Ademir.



Fonte: HDR Memorial.

A história que se interliga com a luta e morte de Ademir e que foi primordial para se atentar às violências contra lideranças dos direitos humanos em luta pela terra no estado de Rondônia é a de perseguição e assassinato de camponeses do acampamento “terra nossa”. Cumprido salientar que o caso é um dos poucos que envolvem mortes por conflitos no campo e que foram submetidas ao julgamento do Tribunal do Júri. O acampamento, ocupado pelo movimento social denominado Liga de Camponeses Pobres (LCP) encontrava-se na fazenda “Tucumã”, Ademir era uma das lideranças do acampamento,²³ e reivindicava a reforma agrária da área.

O suposto possuidor das terras da fazenda em ação cível nº: 0000889-

20 Idem.

21 CPT-RO. **Nota CPT-RO terra e sangue em Rondônia: Até quando?** Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/3874-nota-cpt-ro-terra-e-sangue-em-rondonia-ate-quando> Acesso em 23 de março de 2020.

22 Idem.

23 HRD Memorial. **Ademir de Souza Pereira**. Disponível em: <https://hrdmemorial.org/pt/hrdrecord/ademir-de-souza-pereira/> Acesso em 5 de março de 2020.

37.2015.822.002²⁴ requereu a reintegração da posse do imóvel em 2015, ao qual ele teria em tese a comprovado. Por ter sido as terras novamente ocupadas pelos camponeses, foi expedida uma segunda ordem de reintegração que foi cumprida pela Polícia Militar de Rondônia (PM/RO) no dia 27 de janeiro de 2016.

Em análise ao relatório do processo n^o: 0000770-42.2016.8.22.0002,²⁵ em tramitação na 2^o câmara criminal do Tribunal de Justiça de Rondônia, tendo sido remetido os autos para o Superior Tribunal de Justiça (STJ), nota-se que os conflitos pela terra na área possuem características *cruentas*. Após a segunda reintegração de posse, cinco dos ocupantes da LCP/RO que não estavam no dia decidiram ir até o local buscar seus pertences, tendo em vista que tal conduta foi permitida aos outros acampados. Os cinco foram perseguidos pelos seguranças contratados pelo possuidor da fazenda e que pertenciam à PM/RO, um dos camponeses foi assassinado, um não foi encontrado após dias de investigação tendo sua morte presumida, e três sofreram tentativas de assassinato.

No dia 31/01/2016, na Linha C-114, proximidades das Fazendas Tucumã e Santa Maria, zona rural o Município de Cujubim/RO, nesta Comarca de Ariquemes/RO, os denunciados RIVALDO DE SOUZA (¿Neguinho¿), MOISÉS FERREIRA DE SOUZA (¿Sargento Moisés¿), JONAS AUGUSTO DOS SANTOS SILVA (Augusto), ALTARCÍCIO DOMINGUES DOS SANTOS (Domingues), MARCOS JOSÉ TERÊNCIO (Terêncio), DONIZETE SILVA DO NASCIMENTO (Nascimento) e PAULO DIEGO DE CASTRO FRANCISCO (Paulo), arregimentados, coordenados e providos pelo denunciado SÉRGIO SUSSUMU SUGANUMA, todos eles unidos pelo mesmo propósito e agindo a mando, no interesse e contratados pelo denunciado PAULO IWAKAMI (¿Japonês¿), mataram as vítimas Alysson Henrique de Sá Lopes (¿Bá¿) e Ruan Lucas Hildebrandt de Aguiar, bem assim tentaram matar as vítimas Renato de Souza Benevides, Raimundo Nonato dos Santos (¿Neguinho Atalaia¿ ou ¿Maranhão¿) e Alessandro Esteves de Oliveira (¿Pipi¿), somente não tendo consumado o intento em relação a esses 03 (três) últimos, por circunstâncias alheias às suas vontades [SIC].²⁶

As acusações foram pelos crimes de dois homicídios qualificados consumados pela prática de mediante paga ou promessa de recompensa e traição/emboscada artigo (121, §2^o, I e IV do CP), cumulados com abuso de poder e violação dos deveres inerentes aos respectivos cargos públicos da carreira

24 BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. **Ação Cível de Reintegração/Manutenção de posse n^o: 0000889-37.2015.822.002**. Disponível em: <https://www.tjro.jus.br/appg/pages/DetalhesProcesso.xhtml> Acesso em 20 de junho de 2020.

25 BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. **2^o câmara criminal Processo n^o: 0000770-42.2016.8.22.0002**. Disponível em: <https://www.tjro.jus.br/apsg/pages/DetalhesProcesso.xhtml> Acesso em 20 de junho de 2020.

26 Idem.

policial militar aos policiais. Além disso, na denúncia o MP imputou três tentativas de homicídio qualificado pela prática mediante paga ou promessa de recompensa e traição/emboscada (art. 121, §2º, I e IV, c/c art.14, II), todos do CP, contra vítimas Renato, Raimundo e Alessandro, na forma do art. 71 (continuidade delitiva), e ocultação de cadáver a todos os acusados.

Dos denunciados, três dos seguranças e o coordenador destes foram condenados na sentença de 1º grau, proferida pelo juiz de direito da 1ª Vara Criminal da Comarca de Ariquemes, que, consoante decisão dos jurados, condenou-os às seguintes penas: 1) Rivaldo de Souza, 30 anos de reclusão, 2) Moisés Ferreira de Souza, 30 anos de reclusão, e 3) Jonas Augusto dos Santos Silva, 28 anos e 9 meses de reclusão, os três pela prática do delito capitulado no art. 121, §2º, I, e IV, do CP (homicídio qualificado pela prática mediante paga ou promessa de recompensa e traição/emboscada) e art. 121, §2º, I e IV, c/c art. 14, II, todos do CP (tentativa de homicídio qualificado), na forma do art. 71 (continuidade delitiva) do mesmo dispositivo penal. 4) Sérgio Sussumu Sugnuma, 8 anos, 4 (quatro) meses e 24 dias de reclusão, pela prática do delito capitulado no art. 121, §2º, I e IV, c/c art. 14, II, todos do CP (tentativa de homicídio qualificado pela prática mediante paga ou promessa de recompensa e traição/emboscada), na forma do art. 71 (continuidade delitiva) do CP. Os réus Jonas Augusto dos Santos Silva, Rivaldo de Souza, Moisés Ferreira de Souza, Paulo Iwakami e Sérgio Sussumu Sukanuma foram absolvidos das imputações da prática do crime narrado referente à vítima Ruan Lucas Hildebrandt de Aguiar, nos termos do art. 386, II, do CPP. Os réus Jonas Augusto dos Santos Silva, Rivaldo de Souza e Moisés Ferreira de Souza foram absolvidos das imputações da prática do crime capitulado no art. 211 (ocultação de cadáver) do CP, nos termos do art. 386, II, do CPP. O acusado Paulo Iwakami foi absolvido da prática das condutas descritas na denúncia, com relação às vítimas Alysson, Renato, Raimundo e Alessandro, nos termos do art. 386, VI, do CPP.²⁷

Além de Ademir, após o ocorrido no acampamento “terra nossa”, outras testemunhas e lideranças que apoiavam e lutavam pela posse da área da ocupação foram mortas ou sofreram tentativas de assassinato.²⁸ Ademir de Souza Pereira foi o sétimo camponês executado após o episódio, e não foi o último.²⁹

27 BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. **2º câmara criminal Processo nº: 0000770-42.2016.8.22.0002**. Disponível em: <https://www.tjro.jus.br/apsg/pages/DetailsProcesso.xhtml> Acesso em 20 de junho de 2020.

28 CPT. Rondônia: **Tribunal julga acusados de assassinatos de jovens camponeses**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/12-noticias/conflitos/4081-rondonia-tribunal-julga-acusados-de-assassinatos-de-jovens-camponeses> Acesso em 5 de março de 2020.

29 CPT. **Pistoleiros, policiais e pecuaristas são condenados em Rondônia por morte de sem-terra e tentativas de assassinato**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/4092-pistoleiros-policiais-e-pecuarista-sao-condenados-em-rondonia-por-morte-de-sem-terra-e-tentativa-de-assassinatos> Acesso em 5 de março de 2020.

O Assassinato de Lideranças como uma das Estratégias de Reduzir, Intimidar e Inibir a Luta de Movimentos Sociais pelo Direito à Terra em Rondônia

As lideranças são de suma importância na garantia de luta pela justiça social e dos direitos humanos, por estar à frente, segundo ROBNETT apud LERBACH: “a liderança exerce influência na emergência, no funcionamento e nos resultados obtidos pelos movimentos”³⁰ e por tal motivo, se tornaram um ponto de estratégia para que a luta pelo direito da terra resulte no aumento de violências no campo e de homicídios seletivos.

A violência contra quem se destina a defender os interesses daqueles que se caracterizam como minorias e segregações sociais em busca de justiça social e igualdade sempre existiu, tornando perceptíveis alguns fragmentos ditatoriais e graves violações de direitos fundamentais até mesmo em estados democráticos.

Nota-se que os crimes cometidos contra lideranças do movimento social em busca do direito à terra são frutos do *modus operandi* típicos em organizações criminosas para eliminação de opositores e estratégia de intimidação ao surgimento de novos líderes, objetivando amedrontar trabalhadores sem terras e outros ativistas dos direitos humanos. A morte de uma liderança não se trata de uma morte comum, além do caráter hediondo, ALMEIDA a caracteriza como “um crime contra a democracia e aos sonhos de grande parte dos brasileiros».³¹ Essas atitudes e estratégias criminosas estão acobertadas pelo fato de que em regra, conforme salienta FUHRMANN “os envolvidos ou suspeitos serem grandes fazendeiros e pecuaristas do Estado, detentores do poder político, econômico, e social”,³² possuindo os suspeitos dos crimes acesso ao aparato da segurança pública, não sendo essas violações da ordem jurídica e social no campo adequadamente investigadas, caindo no esquecimento.

O Comitê Brasileiro de Defensores e Defensoras de Direitos Humanos (CBDDDH), relata que “em todo o Estado de Rondônia são recorrentes as denúncias que apontam uma articulação de grandes proprietários de terras, agentes públicos da Polícia Militar e grupos de pistoleiros que resulta em ataques e ameaças a defensoras e defensores de direitos humanos”, onde segundo o mesmo relatório “Vidas em Luta”, se constata “[...] um forte processo de criminalização, difamação e deslegitimação dos movimentos sociais (Liga dos Camponeses Pobres, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST,

30 ROBNETT apud LERBACH. **Lideranças e Movimentos Sociais: Apontamentos sobre a importância da ação do líder.** Revista Simbiótica, Ufes, v.ún., nº 01.

31 ALMEIDA, Marcos Vinícius. **Por que a execução de Marielle não é uma morte comum?** Disponível em: <https://medium.com/neworder/por-que-a-execuca-o-de-marielle-nao-e-uma-morte-comum-9a8233d78cdb> Acesso em 16 de junho de 2020.

32 FUHRMANN, Leonardo. **Mapa das Terras dos Parlamentares mostra que eles acumulam Fazendas na Amazônia e Matopiba.** Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br> Acesso em 11 de junho de 2020.

o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB e a Comissão Pastoral da Terra – CPT, etc.), e famílias que lutam pelo direito à terra e ao território”.³³

Os julgamentos dos casos de violências contra defensores é uma exceção, e quando ocorrem, os executores são condenados mas os mandantes nunca são punidos por encontrarem respaldo na base jurídica e nos dizeres sociais instruídos por um discurso de ódio institucionalizado que protege quem mata com a desculpa de defesa da sua propriedade. Dados da CPT informam que no Brasil, entre os anos de 1985 e 2018, 1938 pessoas foram mortas no campo e que desses casos, 1789 (92%), permanecem sem qualquer responsável julgado ou preso.³⁴ A falta de investigação adequada dos crimes cometidos contra defensores e o registro de praxe com tipificações que fogem da realidade de fato também são uma problemática constante.

Considerações Finais

A permanência do indivíduo na terra significa a sua existência e sustento de forma digna, um direito usurpado há séculos, a defesa desse direito humano em conflitos no campo contra a exploração inadequada da terra e ineficácia de sua função social, transformam esta em um campo de violência, onde os homicídios de lideranças são utilizados como uma das formas de concretizar o objetivo de dirimir esta luta no estado de Rondônia, por estes se caracterizarem como uma figura essencial nos movimentos sociais para que se mantenham e conquistem novos direitos, além de atuarem diante das formas mais graves de suas violações.

Em análise aos dados estatísticos fornecidos pela Comissão Pastoral da Terra e ONG Global Witness, entidades de grande renome e respeito perante a causa, nota-se a concentração desses conflitos na região do estado e que determinadas características apresentadas são comuns.

Diante do exposto, faz-se necessário estabelecer medidas por meio de políticas públicas voltadas à divisão justa de terras destinadas à reforma agrária e que hoje se caracterizam como verdadeiros latifúndios sem função social, garantindo a posse de áreas rurais agricultáveis para famílias desprovidas de terra vocacionadas para o trabalho no campo, com acesso a linhas de crédito para que se mantenham de forma sustentável.

Desenvolver meios para garantir efetivamente a proteção à vida dos defensores, aperfeiçoando para a realidade das ocorrências no campo o Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos (PPDDH), garantindo a integridade dessas lideranças por manterem justamente a característica de lutarem pelos direitos humanos sem fins lucrativos e de uma for-

33 HUMANOS, Comitê Brasileiro de Defensores e Defensoras dos Direitos. **Relatório Vidas em Luta**. Disponível em: http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2017/07/2017Vidas_em_Luta.pdf Acesso em 16 e junho de 2020.

34 DIAZ, João Cesar. **Desde 1985, 92% das mortes no campo por disputa de terra seguem sem solução**. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/> Acesso em 11 de junho de 2020.

ma não subordinada. Levar à federalização os homicídios praticados contra esses defensores do direito à terra na Amazônia, tendo em vista que estes são basicamente ordenados por grupos paramilitares vinculados ao grande latifúndio sobre o rótulo do agronegócio, colocando em vício bases estruturais do Estado, devendo-se assim deslocar tal competência para a Justiça Federal da comarca de Brasília-DF, sendo que o conselho de sentença seja sorteado entre cidadãos amazônidas, adaptando para esses casos específicos as regras do tribunal do júri, inserindo pessoas que realmente conhecem aquela realidade para julgá-las.

Por derradeiro, consignamos que o presente artigo foi elaborado em memória à Ademir de Souza Pereira, Irmã Dorothy e “Nicinha”, e à todos tantos outros que tomaram como defensores e ativistas dos direitos humanos na luta pela posse justa da terra em frente ao genocídio em curso da Amazônia brasileira.

Referências

ALMEIDA, Marcos Vinícius. **Por que a execução de Marielle não é uma morte comum?** Disponível em: <https://medium.com/neworder/por-que-a-execucao-de-marielle-nao-e-uma-morte-comum-9a8233d78cdb> Acesso em 16 de junho de 2020.

BBC. **Pelo 5º ano Brasil é líder em conflitos de terra; Rondônia é Estado mais violento no campo.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36580912> Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 14 de junho de 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. **2º câmara criminal Processo nº: 0000770-42.2016.8.22.0002.** Disponível em: <https://www.tjro.jus.br/apsg/pages/DetalhesProcesso.xhtml> Acesso em 20 de junho de 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. **Ação Cível de Reintegração/Manutenção de posse nº: 0000889-37.2015.822.002.** Disponível em: <https://www.tjro.jus.br/appg/pages/DetalhesProcesso.xhtml> Acesso em: 20 de junho de 2020.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. p:509-510.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão dos Direitos Humanos e Minorias.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> Acesso em 11 de junho de 2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Anuário Conflitos no Campo Brasil 2015 a 2019.** Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br> Acesso em 24 de maio de 2020.

CPT. **Rondônia: Tribunal julga acusados de assassinatos de jovens camponeses.** Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/12-noticias/conflitos/4081-rondonia-tribunal-julga-acusados-de-assassinatos-de->

jovens-camponeses Acesso em 5 de março de 2020.

CPT. Pistoleiros, policiais e pecuaristas são condenados em Rondônia por morte de sem-terra e tentativas de assassinato. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/4092-pistoleiros-policiais-e-pecuarista-sao-condenados-em-rondonia-por-morte-de-sem-terra-e-tentativa-de-assassinatos> Acesso em 5 de março de 2020.

DIAZ, João Cesár. Desde 1985, 92% das mortes no campo por disputa de terra seguem sem solução. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/> Acesso em 11 de junho de 2020.

FUHRMANN, Leonardo. Mapa das Terras dos Parlamentares mostra que eles acumulam Fazendas na Amazônia e Matopiba. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br> Acesso em 11 de junho de 2020.

G1 Rondônia. Integrante da Liderança da LCP é executado a tiros na Zona sul de Porto Velho. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/integrante-da-lideranca-da-lcp-e-executado-a-tiros-na-zona-sul-de-porto-velho.ghhtml> Acesso em 9 de março de 2020.

GILBERT, Jérémie. Direito a Terra como Direito Humano: Argumentos em Prol de um Direito Específico à Terra. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r32491.pdf> Acesso em 11 de junho de 2020.

GLOBAL WITNESS. Relatório “en Terreno Peligroso”. Disponível em: <https://www.globalwitness.org/en/reports/terreno-peligroso/> Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

HRD Memorial. Ademir de Souza Pereira. Disponível em: <https://hrdmemorial.org/pt/hrdrecord/ademir-de-souza-pereira/> Acesso em 5 de março de 2020.

HUMANOS, Comitê Brasileiro de Defensores e Defensoras dos Direitos. Relatório Vidas em Luta. Disponível em: http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2017/07/2017Vidas_em_Luta.pdf Acesso em 16 e junho de 2020.

LEAL, Roger Stiefelmann. A Propriedade como Direito Fundamental. p:55. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/> Acesso em: 16 de junho de 2020.

MARTINS, 1994.p.13. Apud BRUMER e SANTOS. Estudos Agrários no Brasil: Modernização, Violências e lutas sociais. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1432> Acesso em 16 de junho de 2020.

ROBNETT apud LERBACH. Lideranças e Movimentos Sociais: Apontamentos sobre a importância da ação do líder. Revista Simbiótica, Ufes, v.ún., nº01.

SILVEIRA, José Maria da. A Luta Pela Terra e os Conflitos Agrários no Brasil. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju398pag02.pdf Acesso em 18 de junho de 2020.

UNIDAS, Assembleia Geral das Nações. Resolução nº 53/144. Disponível em: <https://www.ohchr.org> Acesso em: 12 de setembro de 2019.

VEZZALI, Fabiana. Especial Latifúndio - Concentração de terra na mão de poucos custa caro ao Brasil. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/> Acesso em 11 de junho de 2020.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE BRANQUITUDE DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Maria Isabel Donnabella Orrico

Universidade Estadual de Campinas. Doutoranda em Educação

Resumo:

Essa pesquisa, em andamento, visa captar e analisar as representações sociais de professoras que se auto declaram brancas atuantes em uma escola do Ensino Fundamental I sobre as relações étnico-raciais e a prática escolar, com foco em branquitude. Foram realizadas duas etapas: dinâmica de grupo e entrevistas individuais. Ambas foram gravadas, transcritas, separadas em núcleos de significação e estão sendo analisadas à luz da teoria das Representações Sociais. Até o momento, os temas que prevalecem se relacionam especialmente à dificuldade do branco se pensar como sujeito político, evidenciando que as percepções sobre si precisam ser provocadas. Espera-se que esse trabalho contribua com os estudos sobre branquitude, revelando como professoras brancas se enxergam e enxergam o mundo racializado, reforçando a importância de se pensar o branco e o seu lugar político social privilegiado especialmente no campo da educação.

Palavras-chave: Branquitude; Representações sociais; Professores brancos; Professoras brancas.

Branquitude e racismo

O termo “branquitude” é um conceito histórico, não homogêneo e que se modifica de acordo com o tempo ou se relativiza de acordo com o contexto local ou global. Portanto, não tem significado intrínseco, embora seja sempre um lugar de privilégios, uma posição de poder, um lugar confortável, onde o branco vê e define o outro e a si mesmo, “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial injusta e o do racismo” (CARDOSO, 2011, p. 81). Além disso, “é um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou ‘normativas’” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

A presente pesquisa tem como foco a branquitude no Brasil, especialmente depois dos anos 2000, que é quando a temática começa a ser levantada e problematizada. Antes disso, só se tem notícia de um texto em território nacional – “Patologia Social do ‘Branco’ Brasileiro” (1995[1957]), de Guerreiro Ramos, que na década 1950, elaborou uma teoria pós-colonial aplicada ao Brasil.

A branquitude ao mesmo tempo em que se apresenta como norma, aparece como identidade neutra, quando é conveniente, ou seja, quando estão em jogo suas vantagens e privilégios. Segundo Bento (2002a) e Laborne (2017), são esses privilégios que sustentam essa racialidade não nomeada, a branquitude que, enquanto lugar de poder, se articula “nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais, etc.) que são, por excelência, conservadoras, reprodutoras e resistentes, e cria um contexto propício à manutenção das desigualdades” (LABORNE, 2017, p.92).

O racismo influencia o modo com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. É estrutural por ser decorrente da própria estrutura social e estar presente em toda ela, mas também pode ser institucional – caso a instituição o reproduza – ou individual, praticado diretamente por indivíduos. Sendo assim, além de medidas que coíbam o racismo individual e dentro das instituições, é indispensável refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2019)

Almeida (2019) coloca que assim como o Estado, a escola como instituição é capaz de alterar a forma do racismo tanto pela ação como pela omissão, havendo a possibilidade de modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios - inclusive com ações reparatórias - e pensar novos significados para “raça”. O que não quer dizer que isso ocorra sem conflitos, visto que a escola faz parte de uma estrutura que é racista. Por isso, Almeida (2019) defende que se mantenha a coesão – o que vai depender da capacidade de lidar com os conflitos, tanto de maneira ideológica como repressiva, se necessário – e que haja uma reforma, revendo regras, padrões e mecanismos de intervenção, a fim de que possa haver uma adaptação à dinâmica dos conflitos raciais.

Assim como Almeida (2019), Werneck (2013) também acredita que é possível que as instituições rompam com essas produções e reproduções racistas. A autora defende a criação de “medidas e mecanismos capazes de quebrar a invisibilidade do racismo institucional, de romper a cultura institucional, estabelecendo novas proposições e condutas que impeçam a perpetuação das iniquidades.” (WERNECK, 2013, p.20).

Para Almeida (2019) “a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (p.37). Porém, as instituições escolares, a quando optam, por exemplo, em manter um currículo e uma estrutura eurocêntrica – em suas paredes, brinquedos, brincadeiras, livros e filmes - contribuem em larga escala com a reprodução e a manutenção do racismo na sociedade.

Desafios para a escola

É sabido que as lutas do movimento negro trouxeram muitas conquistas na área da educação, como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9398/96) através da Lei Federal 10639/03, que obriga o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passando a incluí-la no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes públicas e privadas (GOMES, 2017). Mas ainda assim, pesquisas como as de Jango (2017) que, no caso, envolvem escolas de toda a Região Metropolitana de Campinas, confirmam que essas conquistas não foram suficientes para mudar a maneira como a grande maioria dos educadores e das escolas lida com o aluno negro: desvalorizando-o, estigmatizando-o, excluindo-o. Isso acontece ao mesmo tempo em que o aluno branco se vê representado a todo o momento, passando pela escola sem qualquer reflexão sobre o seu lugar social de privilégio, como se, de fato, houvesse uma neutralidade entre sua raça e o ambiente escolar.

Além do racismo estrutural – ou fazendo parte dele - temos que pensar esse processo também como fruto das condições de formação e trabalho dos professores. A ação deliberada do professor no enfrentamento dos problemas elencados pressupõe uma formação sólida, que permita desnaturalizar as relações sociais. Inclusive, no caso do educador branco, uma formação que propicie a ele se enxergar politicamente racializado e fazendo parte de uma sociedade racista pode servir de base para essa transformação. Caso contrário, a tendência será ele continuar favorecendo seu grupo de pertença. Daí a importância de se pensar as representações sociais dos educadores visto que, segundo Grandin (2008), elas orientam as ações docentes em salas de aula.

Portanto, reconhece-se que para que haja uma mudança concreta nas ações docentes em sala aula essas mudanças devem passar antes pelas representações sociais dos professores (GRANDIN, 2008), pois de acordo com Jodelet (2014)

Haveria uma tendência para selecionar e interpretar as informações de que dispomos sobre os indivíduos e grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos (...). Assim, a categorização segmenta o meio social em classes (...). Ela pode ter consequências dramáticas no plano da percepção e dos comportamentos, dando lugar a discriminações, na medida em que ela é acompanhada de vieses favoráveis ao grupo do qual somos membros, com uma tendência a desfavorecer os grupos dos quais nos distinguimos (p.62-63).

As ações e omissões dos educadores (e da escola) – frutos das representações sociais de que dispõem - podem servir tanto para reprodução de ideais brancos, como para problematizar, questionar e transformar a escola em um lugar onde o negro e o branco possam se reconhecer em sua imagem e tomar

posse de sua consciência.¹

Cabe destacar que, até o momento, em nosso país, é a cultura ocidental de hegemonia branca burguesa a protagonista nos currículos e práticas escolares, mas procura-se não se pensar sobre ela, não se questionar os inúmeros históricos e cotidianos privilégios e benefícios obtidos por esse grupo. Temos que quebrar essas barreiras e reparar danos históricos que se repetem há mais de quinhentos anos. O que tem acontecido nas escolas tem servido para alimentar o racismo. De acordo com Rossatto (2017, p.234) “... as escolas têm funcionado, durante décadas, como reprodutoras, conscientes ou não, das desigualdades raciais.”

Inúmeras pesquisas (PATTO, 1988; ROSEMBERG, 1998; CAVALLEIRO, 2005; JANGO, 2017; entre outros) evidenciam essa produção e reprodução das desigualdades que acontecem dentro da escola e que tem dificultado e até mesmo impedido a permanência e/ou o sucesso escolar do aluno negro. Segundo Soligo (1996, p.55) “a cor parece determinar as predisposições da escola em relação à criança em diferentes níveis tais como: relacionamento com os colegas, relacionamento com professores e funcionários, proibição de participação em posição de destaque.”

Acrescento a essas pesquisas o olhar para o aluno branco, que nesse processo sai aparentemente ileso, embora ao se acreditar universal, cria uma visão distorcida de si e do outro, a quem ele julga menos humano. Ao nos julgarmos como única possibilidade de ser humano e ao transferir todas as nossas contradições para “o outro”, nós nos desumanizamos. (FANON, 2008 [1952]; CARDOSO, 2014). Além disso, ao ter vantagens dentro da escola, desde cedo o aluno irá acreditar em uma das maiores premissas da branquitude: que todas as suas conquistas são puramente frutos do mérito, desconsiderando toda a vantagem racial que carrega. Também ao não participar de uma educação antirracista, o aluno branco tenderá a reproduzir os ideais e atitudes racistas presentes na escola e na sociedade. Há raros estudos que olham para essa criança; mesmo nos estudos que tratam do racismo ou da temática étnico-racial, o foco é quase sempre a criança negra, inclusive quando se percebe a intenção de também tratar sobre branquitude, como revelou a pesquisadora Cíntia Cardoso (2018).

A pesquisa

Inicialmente, foi feita uma análise quantitativa via telefone, buscando levantar a quantidade de professoras brancas no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Campinas que trabalham com as questões étnico-raciais, de acordo com um representante da gestão de cada uma das vinte e uma escolas com as quais foi feito o contato (51% das escolas existentes). Também foi questionado de acordo com o (a) gestor (a), quantas delas trabalham coti-

1 Entende-se consciência de acordo com Tiozzo “um órgão seletor que filtra o mundo e o modifica de forma que seja possível agir.” (2005, p.11)

dianamente e sistematicamente as questões étnico-raciais.

Não seria coincidência que, com exceção da escola onde trabalho, em todas as escolas onde quem me atendeu foram pessoas brancas, ter sido dito que todos os professores brancos fazem o trabalho cotidiano e sistemático com as questões étnico-raciais. Maria Aparecida Bento (2002) escreveu uma tese falando sobre o pacto narcísico da branquitude. De acordo com sua pesquisa, os brancos negam ou evitam falar dos problemas raciais com o intuito de manter seus privilégios. Ou seja, afirmando o branco gestor da escola que seus professores brancos fazem o trabalho com as questões étnico-raciais, o problema está encoberto. Não se falando sobre ele, os privilégios e vantagens raciais do grupo branco continuam mantidos.

Nas escolas onde quem me atendeu foram pessoas negras (04 escolas), uma delas afirmou que nenhum professor branco faz o trabalho (apenas os negros), outra disse que de 12 brancos, 10 trabalham a temática, outra que todos só trabalham pontualmente e mais tangenciam do que trabalham realmente. Uma vice-diretora negra confirmou que 02 de 10 fazem o trabalho. Dos 02 que se consideram “mestiços” (termo utilizado por eles), um disse que de quatro, dois fazem o trabalho com a temática étnico-racial e a outra disse que todos trabalham.

Posteriormente foi feita uma pesquisa de campo em uma escola municipal² que envolveu uma discussão coletiva entre as professoras brancas³ a partir do vídeo <https://globoplay.globo.com/v/7513056/>⁴. Trata-se de uma escola de educação integral, localizada em uma região periférica ao noroeste da cidade. A população atendida é composta por crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos são minoritariamente brancos.

O critério de seleção dos sujeitos, apenas quem se considerou branca, de acordo com auto declaração, permaneceu na sala. Pelo que observei, dois terços das professoras presentes permaneceram. Toda a discussão foi gravada e transcrita. A partir das falas das professoras, foram elaborados núcleos de significação.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR & OZELLA, 2013, p.310)

2 O critério de seleção foi a abertura e aceitação da escola para realizar a atividade.

3 Utilizo o termo no feminino pelo fato de apenas um professor homem ter participado da pesquisa.

4 Vídeo disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/jornal-da-epTV-2e-dicao//videos/v/fabrica-de-sao-carlos-cria-lapis-de-cor-com-diferentes-tons-de-pele/7156589/>

Resultados preliminares

No presente artigo, apresento uma breve revisão do que pôde ser observado nas falas das professoras até o momento a partir dos quinze núcleos que foram elaborados e que contém quase a totalidade das falas que ocorreram durante o encontro, só foram excluídas falas repetitivas ou pouco relevantes. Cabe dizer que essas análises ainda não se encerraram.

No primeiro núcleo chamado “Pertencimento étnico racial” foram agrupadas falas relativas ao pertencimento étnico-racial, seja o próprio (quando falam de si), de alunos ou de um modo geral. Pode-se dizer que os discursos giraram em torno do sujeito negro, como se a questão racial dissesse sempre respeito ao “outro”, racializado em nossa sociedade, e nunca a nós, brancos.

No segundo núcleo chamado “Percepção tem que ser provocada”, fica nítido que, para que nos percebamos como sujeitos racializados, é necessário que algo externo nos provoque. Isso pode ser explicado em certa medida pelo motivo de que nós, brancos, não precisamos pensar nosso pertencimento étnico-racial em nosso dia a dia, visto que não estamos sujeitos ao racismo. As próprias professoras sujeitos da pesquisa admitem essa falta de percepção e a necessidade de formação e reflexão para que aprimorem suas ações no cotidiano da escola. Importante destacar que, até o ano de 2019, a Rede Municipal de Campinas vinha oferecendo formações remuneradas acerca da temática, mas com baixíssima adesão por parte dos educadores brancos (SOLIGO et. al., 2018). Apesar de trazerem contribuições e algumas demonstrarem uma aparente tomada de consciência, o nosso lugar de autores do racismo não foi problematizado.

No terceiro núcleo chamado “Vivência”, as professoras trazem experiências que tiveram, onde puderam observar o racismo. Em nenhum momento foram trazidas cenas nas quais as próprias professoras praticaram racismo. Uma das professoras avança, quando se percebe parte de grupo privilegiado dentro de uma estrutura racista. Ela diz: “Quantas vezes eu fui abordada na rua pra fazer uma vistoria? Quantas vezes eu fui parada numa blitz? Quantas vezes um segurança me parou na entrada de um estabelecimento?”. Porém essa fala não despertou o grupo para outras no mesmo sentido.

O núcleo quatro está sendo chamado de “Diversidade” e traz falas relacionadas à percepção (ou não percepção) de si e do “outro” como diverso, a supergeneralização de sujeitos a partir de estereótipos atribuídos ao seu grupo de pertença, e a não diferenciação de outros preconceitos que são de ordem das relações (chamados na escola de *bullying*) do racismo que é estrutural e estruturante. Analiso a questão do desvio das questões raciais equiparando a outras violências como uma fuga o que, aparentemente, seria uma característica comum à chamada “fragilidade branca”. Segundo DiAngelo (2018) essa fragilidade inclui a raiva, o medo e a culpa e gera comportamentos como discussão, silêncio e abandono, buscando “reestabelecer o equilíbrio racial branco”. (p.36) Aliás, Maria Aparecida Bento em 2002, já defendia a ideia de que falar

sobre racismo e sobre as relações raciais “pode provocar reações intensas e contraditórias (...), tais como dor, raiva, tristeza, sentimentos de impotência, culpa, agressividade, etc.” (BENTO, 2002b, p.148). Além disso, segundo a autora (BENTO, 2002b), assumir o racismo implica em dizer que uma mudança é necessária e mudar exige primeiro reconhecer que nossos privilégios, advindos do fato de sermos brancas, não são frutos do mérito, mas herança de uma história nacional racista.

No núcleo cinco, chamado “Representatividade e referência”, as professoras narraram episódios que aconteceram em suas salas de aula. Aparecem aqui questões relacionadas à cor de pele – novamente focadas na criança negra -, à percepção de algumas crianças do branco como única possibilidade de beleza, ao lugar do branco como referência e destaque nas práticas cotidianas, às deficiências de um material didático “embranquecido” e ao papel da mídia na manutenção dessa estrutura. Algumas professoras assumem que o trabalho na escola com a temática étnico racial é muitas vezes superficial ou artificial, mas não avançam a partir dessas constatações. Ou seja, as educadoras notam a pseudo neutralidade da instituição, que na realidade está ancorada nos ideais da branquitude, mas aparentemente seguem o caminho da omissão o que acaba por corroborar com a manutenção do racismo. De acordo com Bento (2005), o silêncio não é neutro e o poder também está sendo exercido a partir dele, ela destaca que é o silêncio da opressão.

O núcleo seis é intitulado de “Não percepção de si” e reúne falas que novamente reforçam a dificuldade dos brancos de pensarem como sujeitos racializados. Essa tendência do branco se ver universal fica bastante evidente, quando ao falar de diferentes cores de pele, as professoras reforçam o que é apresentado no vídeo: não se evidencia o branco como tendo também diversas cores de pele. Uma das professoras diz: “Então, acho que, alguns anos atrás, eles... os alunos tinham mais essa coisa de cor de pele ser aquele rosinha, hoje já percebo que eles já se identificam melhor procurando outras tonalidades, logicamente, acho que houve uma melhora nesse sentido”. Então eu pergunto: “Que tonalidades, por exemplo?” E ela diz: “Ah, o marrom, o preto mesmo, então eles chegam a se pintar com essas cores”. Aparentemente não é uma questão para as crianças brancas terem seus tons de pele universalizados para o “rosinha”. Quando isso acontece, mais uma vez o branco se beneficia, pois sendo uno, pertencemos ao mesmo grupo ao passo que não somos notados como tendo “cor” ou “raça”. Somos apenas brancos, simplesmente, mesmo tendo brancos com inúmeras tonalidades de pele. Enquanto isso, nomeamos e classificamos as pessoas negras com os mais variados adjetivos: “moreninha”, “mulata”, “jambo”... Ao não nos nomearmos em nossas nuances, nos identificamos como grupo e nos protegemos. E, ao dividir os “outros” em categorias, contribuimos para a desagregação das pessoas negras como grupo e com a manutenção do racismo.

O núcleo sete é denominado “Incômodos” e reúne as falas onde aparecem alguns incômodos por parte dos sujeitos. Esses incômodos aconteceram

desde o instante em que souberam que, apenas as pessoas que se consideravam brancas, participariam da dinâmica. Cabe questionar: caso a pesquisa fosse feita apenas com as professoras negras, isso geraria o mesmo incômodo? Baseada nas constatações de Lourenço Cardoso (2014), arrisco a dizer que não e que esse incômodo está justamente no fato do branco não estar acostumado a ser objeto de pesquisa. Também apareceram outros incômodos com temas polêmicos como o Carnaval, uma das maiores expressões da cultura negra em nosso país. A saída encontrada durante algum tempo diante do questionamento de algumas famílias foi não falar sobre ele. Embora a Páscoa continuasse sendo comemorada com uma confraternização, em um “sentido não religioso”, segundo as professoras. Uma professora levantou um incômodo com relação à maneira como o movimento negro vem pautando a questão do cabelo *black power* como forma de empoderamento: “Eu acho muito estranho uma pessoa falar para você que tem que usar o cabelo crespo porque é negro. Ele tem o direito de usar do jeito que ele quiser! Se quer usar o cabelo todo solto, todo armado, é um direito dele.” A questão que se coloca ao fundo dessa fala é uma mulher branca dizendo ao negro – e o movimento negro - o que ele deve ou não fazer, um nítido exemplo de que o branco está no topo da hierarquia racial incorporando esse poder.

O núcleo oito, chamado de “Dificuldades” mostra alguns momentos nos quais as professoras narraram algum tipo de dificuldade em lidar com as questões das relações étnico-raciais. No geral, várias delas assumem essas dificuldades que passam pelo reconhecimento do seu próprio pertencimento racial, por não reproduzir a fala hegemônica, pelo medo do desconhecido, pelo emocional sobrecarregado de professoras e alunos, pelo afastamento da sociedade da escola e vice-versa e pela dificuldade de encontrar um método de ensino que abarque a todos. No geral, após serem provocadas, as professoras reconheceram que o modelo atual privilegia os brancos. Também foram postas como dificuldades, a questão da busca pelo embranquecimento por parte das famílias, das crianças e das educadoras por não conhecerem a realidade de parte de seus alunos, incluindo o território onde moram e frequentam. Essas duas questões trazidas por uma professora colocam o branco finalmente em cena. Dentre as falas analisadas nesse núcleo, algumas professoras apontaram novamente para a necessidade de formação. Cabe também aqui evidenciar como uma dificuldade não explícita do grupo, o uso de termos genéricos para falar de racismo e outras palavras que fazem parte do universo das relações étnico-raciais, o que aconteceu durante toda a dinâmica. Muitas vezes esses termos são substituídos por “essa questão”, “isso” ou frases são suspensas, quando a próxima palavra a ser dita possivelmente seria “negro” ou “racismo”. Tal fato ocorreu, ainda com maior evidência, na pesquisa que realizei com Vanessa Rodrigues em outra escola do Município de Campinas (ORRICO e RODRIGUES, no prelo). Sugiro que essa dificuldade maior nessa outra pesquisa esteja relacionada ao fato de estarem diante de uma pesquisadora negra. Novamente associo essas falas a uma fuga, já discutida no núcleo 4.

O núcleo 9 chamado de “A questão está no outro, no negro” evidencia a dificuldade de nós, sujeitos brancos, discutirmos sobre o nosso pertencimento étnico-racial. Aqui entram as duas ideias de branco trazidas por Lourenço Cardoso (2014): o “branco drácula” que não se vê diante do espelho e por isso não é capaz de se auto criticar – a crítica vem sempre do “outro” que o enxerga e o “branco narciso” que se vê, mas acredita-se tão perfeito que também não é capaz de se criticar. As professoras não falam da questão racial também envolver seus alunos brancos e brancas. Não chegam a narrar nenhum fato envolvendo essas crianças onde observaram o racismo. Curiosamente a única fala sobre o “racismo” de alunos envolve as crianças negras: “Tem racismo assim entre eles, e a maioria é negra.” Uma outra professora narrou uma situação vivenciada em sua família na qual também traz as pessoas negras reproduzindo o racismo. Aqui se observa a fuga, já trazida em outros dois núcleos, e o pacto narcísico da branquitude, sobre o qual escreve Maria Aparecida Bento, que seria uma espécie de acordo coletivo entre os brancos para manutenção de uma estrutura do qual somos beneficiados. Uma das estratégias utilizadas nesse pacto é justamente não nos responsabilizarmos por essa estrutura racista da qual somos mantenedores, protegendo nosso grupo de pertença.

O núcleo 10 chamado “Naturalização do racismo/invisibilização do outro” traz falas nas quais ficam explícitas como algumas professoras ainda não se deram conta do racismo como estruturante da nossa sociedade e de como ele foi criado e é mantido por nós, sujeitos brancos. Em um momento da dinâmica uma das professoras narra uma cena onde aparecem alguns policiais na escola e um aluno negro, com medo, levanta as mãos. Outra professora afirma que esse gesto não está relacionado ao fato da criança ser negra, e que muita gente tem “horror de policial (...). Gente, pelo amor de Deus! Para mim policial é um servidor público.” Ou seja, além de aparentemente ignorar a realidade de que as experiências para crianças brancas e negras são singulares, pode-se notar em seu discurso uma espécie de não acordo com pessoas que, como o aluno, tem esse receio. No Brasil, 75% dos jovens assassinados pela polícia são negros, como mostra o Anuário Brasileiro de Segurança Pública elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). Uma pesquisa realizada pelo Instituto Data Favela, intitulada “Periferia, Racismo e Violência”, em parceria com Central Única das Favelas (CUFA) e o Instituto Locomotiva, divulgada em julho de 2020 revelou que metade das pessoas que moram em periferias disseram ter medo da polícia (DATA FAVELA, 2020). Das pessoas que acreditam na frase “A polícia é perigosa para pessoas como eu”, 83% são negras e apenas 17% são brancas. O estudo também revela que 50% das pessoas negras já foram em algum momento constrangidas pela polícia. Esse apagamento do racismo enfrentado pelos alunos negros no que tange a violência policial vai ao encontro de outras falas no mesmo sentido, como as que procuram dizer que somos todos iguais, que os outros grupos sociais também sofrem, que “não enxergo a cor deles, não presto aten-

ção” ou que a aprendizagem se resume ao esforço individual e que todos que merecerem terão “o seu momento”.

O núcleo 11 é intitulado “História do Brasil” e traz falas de apenas duas professoras do grupo que fizeram referências à história de nosso país, ao abordarem as questões de desigualdade racial. Uma delas fala sobre a hierarquia racial, o racismo no cotidiano e a necessidade de políticas de reparação. Mais uma vez essas falas não despertaram para outras no mesmo sentido. Outra professora reconhece que a desvantagem do negro “de fazer fortuna, de crescer... e de escola” é fruto da história. O branco não aparece nessa relação como portador de vantagem racial.

O núcleo 12, “Consequências para as crianças negras” reúne a maior parte das respostas dadas ao meu questionamento: “Na escola, quais as consequências para as crianças do modo como nós vemos o mundo branco naturalizado?”. Essas respostas abarcaram apenas as crianças negras o que pode ser um indício de que, para elas, a maneira como professoras brancas pensam o mundo branco naturalizado não afeta crianças brancas; elas são neutras nesse processo. Já com relação às crianças negras, as professoras mencionaram que o modo como veem o mundo afeta a auto estima, gera uma sensação de fracasso, e faz com que elas cresçam com uma sensação de inadequação ou incapacidade e que isso pode deixar marcas nessas crianças.

O núcleo 13, “Consequências para as crianças brancas” traz as falas após a provocação: “E para as crianças brancas? Quais as consequências do modo como vemos o mundo branco naturalizado?”, visto que, inicialmente, essas crianças não apareceram nas respostas das professoras. Então, elas trazem como consequência, o sentimento de superioridade, a consciência de ser mais aceito pela sociedade, a reprodução de preconceitos, o individualismo e a perda de vivências culturais que poderiam ser interessantes para as crianças brancas. Uma das professoras destaca que não é espontâneo para essas crianças pensarem nas relações raciais. Outras acreditam que elas saem ilesas, quando o assunto são as relações étnico-raciais. “Eu acho que para a criança, ela nem percebe isso, fica uma coisa neutra (...), ela vai continuar na neutralidade. Ela não vai se sentir ‘desrepresentada’. A criança negra provavelmente pode não se sentir representada, mas pra ela nem vai fazer diferença.” E concordam entre si que se nós, adultos brancos, não percebemos “Ela não vai perceber nada.”. Interessante notar que, quando faço a pergunta dizendo apenas “criança”, mas me referindo às consequências do racismo, as únicas que aparecem são as crianças negras. Mas depois, quando eu volto a questão para as crianças brancas, elas aparecem como sinônimo de criança, ou simplesmente “ela”. Já a criança negra é marcada com o adjetivo.

O núcleo 14 é chamado de “Papel da escola e da sociedade” e abarca falas advindas de uma longa discussão entre as professoras referente a se seria papel da escola ou da sociedade discutir e combater o racismo. Também entra na discussão a escola como reprodutora ou se seria possível uma transformação a partir da instituição escolar e até onde iria a responsabilidade dos

professores e demais profissionais envolvidos. Para algumas a escola pouco ou nada pode fazer enquanto a sociedade não mudar. Outras acreditam na potência de transformação da escola. Outras professoras apontam que escola e sociedade devem caminhar juntas nesse sentido. Algumas delas trazem a questão das relações de poder e da escola como resistência. Apontam desafios como o que é trazido pela mídia e a falta de parceria entre escola e comunidade.

O último núcleo, intitulado “Possíveis caminhos segundo os sujeitos”, reúne todas as falas onde apareceram caminhos apontados pelas próprias professoras para a superação do racismo na escola e na sociedade, evidenciando que as professoras brancas sabem o que precisa ser feito. Algumas ações indicadas por elas foram: a escola trabalhar com as diferenças, repensar o currículo e a metodologia, rever, reconstruir e ampliar materiais e utilizá-los com os alunos, trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira, discussões e formações coletivas, estabelecer parcerias trazendo “outras vozes”, ouvir os alunos, apoiar políticas públicas afirmativas como as cotas e estabelecer o diálogo com a sociedade, incluindo parceria com as famílias.

Considerações finais

O intuito do presente trabalho é conhecer as representações sociais das professoras brancas para pensar novas possibilidades, abrir novos caminhos para a superação do racismo que é estrutural, mas também institucional e individual. Não é levantar uma questão moral nem culpabilizar os profissionais da educação, categoria inclusive da qual faço parte. Entretanto, torna-se imprescindível no debate, mostrar como o discurso da branquitude atravessa os muros da escola e acaba sendo produzido e reproduzido em seu interior, inclusive através da maneira como as professoras brancas enxergam o mundo e agem – ou não – diante dele.

O não olhar para si, nem para os alunos brancos como sujeitos racializados em nossa sociedade, representa manter a lógica vigente, de onde herdamos vantagens raciais que, ao longo de nossas vidas, justificamos como mérito. Ao ignorar ou fugir das discussões raciais, optamos por colocar no indivíduo negro toda a responsabilidade do racismo que enfrenta. Na pesquisa aparecem várias questões que podem ser encaradas como estratégias de fuga: não falar sobre si como sujeito racializado, não olhar para o branco como agente do racismo, pasteurização do racismo, equiparando-o a outras violências, o desvio de palavras que causam incômodo, a ausência do trabalho mais efetivo com a temática étnico-racial na escola, a não participação de formações, ainda que se admita a necessidade. Essa necessidade de fuga que relaciono à fragilidade branca (DIANGELO, 2018) e as emoções intensas e contraditórias que pensar sobre si evoca (BENTO, 2002) pode levar o branco a um comportamento dissimulado. Em minha tese, a partir do conceito de branquitude crítica de Lourenço Cardoso (2017), está sendo desenvolvido o

conceito de branquitude crítica dissimulada, que é aquela que embora desaprove o racismo publicamente, não é capaz de fazer reflexões e enfrentamento que possam colocar em xeque suas vantagens raciais. Geralmente preferem acreditar que esse nosso lugar de privilégio é fruto do nosso merecimento.

Pretendo que as conclusões desse trabalho possam levar a novas reflexões e novos investimentos para que mais professores e professoras brancos estejam dispostos a enxergar e problematizar a branquitude, especialmente através de práticas antirracistas junto de seus alunos. Nós, professoras e professores, precisamos estar cientes de que nossas ações refletem na maneira com que os alunos veem o mundo e se veem. Ou seja, precisamos assumir um posicionamento e um engajamento crítico, se o que de fato almejamos é um projeto de cidadania e emancipação. E para isso precisamos estar abertos e dispostos ao conflito.

Porém, esse enfrentamento não deve depender apenas da vontade ou desejo individual do educador. Ações efetivas como o oferecimento (com adesão obrigatória) de uma formação na temática étnico-racial, a fiscalização para a garantia do cumprimento das Leis 10639/03 e 11645/08, a disponibilidade de todas as ferramentas necessárias para lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano da escola, espaços coletivos de reflexão, necessitam fazer parte de um projeto institucional. Especialmente no caso de instituições públicas: não deve caber à escola a decisão do cumprimento ou não do que é lei. As leis são mandatárias e seu descumprimento evidencia o racismo institucional.

Enfim, não há uma resposta pronta, uma saída de fácil alcance. Mas é urgente e fundamental que a escola - e os educadores brancos como parte dela - envolva-se de maneira efetiva, compreendendo como sua também, a responsabilidade de desconstruir o racismo e as concepções colonialistas criadas e mantidas pela branquitude.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 165-177. (Coleção Educação para Todos, v. 5)

_____. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169f. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In.: CARONE, I. &

BENTO, M. A. S. (Orgs.) **Psicologia social do Racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

BRASIL. **Lei Federal Nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

CARDOSO, C. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2018. 178f. Dissertação de mestrado. Unidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

CARDOSO, L. *A Branquitude acrílica revisitada e as críticas*. In.: Muller e Cardoso (Orgs). **Branquitude: estudos sobre o branco no Brasil**. Curitiba. Appris, 2017. p. 33-52.

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290f. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

_____. **O Branco-Objeto: O movimento negro situando a branquitude?**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 65-104.

DATA FAVELA **Periferia, racismo e violência**. Instituto de Pesquisa Data Favela em parceria com CUFA (Central Única das Favelas) e Locomotiva, Pesquisa e Estratégia. Rio de Janeiro, 2020.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. **Eco Pós**, v. 21, n. 3, p.17-34, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008 [1952].

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário brasileiro de segurança pública. Ano 13. São Paulo, 2019. Disponível em https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf Acesso em 02 nov. 2020.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307 – 338.

GRANDIN, L. A. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memoriais de formação**. 2008. 125f. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas, 2008.

JANGO, C. F. **“Aqui tem racismo”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LABORNE, A. A. P. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do

conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In.: MULLER, T.M.P & CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-104.

ORRICO, M. I. D. e RODRIGUES, V. F. O dito e o não dito de educadores brancos: reflexos da branquitude. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro: Pachamama. No prelo.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.65, 1988.

RAMOS, G. Patologia social do “branco” brasileiro. In.: **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995[1957], p. 215-240.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In.: AQUINO, J.G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ROSSATO, C. A. A kakistocracia e a “política pós-verdade” no regime racista, patriarcal e capitalista predatório: regressão da justiça brasileira e estadunidense com o medo, o ódio e crise da identidade branca. In.: MULLER, T.M.P & CARDOSO, L. (Orgs.) **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 223-242.

SOLIGO, Â. F. et. al. A Consolidação da Lei 10.639/03 no Município de Campinas-São Paulo: experiências e desafios. In.: **Revista da ABPN**. v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira. maio de 2018, p.265-294. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/433-1-1109-2-10-20180607%20(1).pdf>. Acesso em 13 jan. 2019.

Soligo, Â. F. **Crianças negras e professoras brancas - um estudo de atitudes**. 1996. Dissertação de mestrado. Instituto de psicologia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1996.

TIOZZO, A. A. **A consciência do professor: uma leitura a partir da abordagem histórico-cultural**. 2005. 83f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253065>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

WERNECK, J. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual**. Geledés. Instituto da Mulher Negra, 2013.

O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA DA LIBERDADE E IGUALDADE SOCIAL: O MOVIMENTO FEMINISTA E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Stephanie Malu Marques Cisz

Universidade de Coimbra. Mestranda em Ciências Jurídicas Históricas

Resumo:

A educação, como direito humano fundamental, é essencial para a formação crítica dos indivíduos, e a educação como prática de liberdade vem a ser instrumento de uma verdadeira revolução de valores. A sociedade contemporânea, ainda influenciada pelo patriarcalismo e o sexismo, propaga o preconceito e a violência, em exemplo da limitação a uma educação de qualidade baseada em princípios igualitários, desta forma torna-se necessário uma análise e debate sobre perspectivas de ensino para modificar e melhorar o desenvolvimento de uma metodologia que amplie o aprendizado e elimine os preconceitos enraizados na sociedade. Isto posto, analisa-se as obras e discursos de Paulo Freire e bell hooks que alinham pensamentos na defesa da educação transformadora apoiada nos preceitos e na teoria feminista possibilitando estabelecer ferramentas de enfrentamento do patriarcado e modos de incitar novos modelos de interação social, desenvolvendo potencialidades individuais e sociais.

Palavras-chave: Educação; Emancipação; Liberdade; Igualdade; Feminismo.

A educação como prática de liberdade

Durante o percurso da história várias formas de opressão foram utilizadas para silenciar camadas da sociedade e coibir a revolução de valores intrínsecos nas classes sociais mais altas. O analfabetismo fora uma dessas diversas formas e se consagra, até hoje, como uma das mais efetivas. Negar o ensino básico a população não apenas impede o manifesto dos indivíduos como a impossibilidade de mudanças basilares em governos e políticas autoritárias, perpetuando, sem vislumbre de mudança, a opressão dos menos favorecidos, e os mais favorecidos em cargos e lugares de poder e dominação social.

Todavia, também durante o percurso da história, revoluções e manifestos contrários a essa dominação surgiram e repercutiram no mundo, mudan-

do, mas principalmente influenciando gerações capazes de continuar revolucionando valores, através de movimentos sociais, lutas de classe, manifestações e greves. Formas mais pontuais de mudanças no seio do deteriorado sistema de educação nas últimas décadas, em específico no Brasil, também ocorreram, como por exemplo a influência inegável do educador Paulo Freire e sua política de educação libertadora, em conjunto com seus programas de alfabetização conhecidos em todo mundo, sendo postos em prática na América do Sul e Latina, em África, Europa e Austrália¹. Para o Brasil, país colonizado e em desenvolvimento veloz com o capitalismo, uma classe com acesso a educação é fatal para mudanças sociais, pois possibilita acesso a emancipação de pensamento, não se entrelaçando em um relacionamento abusivo com seu opressor, para Paulo Freire, o alfabetizado começa a refletir sobre sua posição no mundo, seu trabalho e sua habilidade de transformação.

Esta emancipação de pensamento abre portas para a descoberta do indivíduo e seu lugar no mundo, com seu entendimento de sujeito e capacidade de promover mudanças há a descoberta que o mundo não é um lugar de uma classe dominante e sim de todos. A proposta então seria a implementação de uma escola popular e democrática, que se constitui nas palavras do próprio Paulo Freire “em nadar contra a correnteza”², buscando superar as injustiças sociais, transformar a sociedade, implementar um pensamento crítico-emancipatório e a participação popular no desenvolvimento da cultura e da educação nas escolas. Essas mudanças eram defendidas para mudar, talvez principalmente, a ideia de que uma educação de qualidade, crítica e libertaria era direito apenas de uma elite, que detinha acesso a esses meios e se colocava contra, historicamente, a emancipação da classe trabalhadora e oprimida³.

Outra mudança central com o projeto de Paulo Freire é o enfoque dado aos educadores, a educação popular abarcaria tanto estes quanto os educandos, indo além de uma relação atenuada, criticando as “tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo”⁴. Aqui respeitou-se o trabalho digno dos educadores, mesmo que divergente, mas deu-se um enfoque preciso, já que a formação dos professores está longe de suprir às necessidades da educação de qualidade⁵, comprovando apenas que o comprometimento com a educação não é o carro chefe de investimento no Brasil. A desconsideração com educadores da escola básica

1 FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora.

2 FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora, p. 291.

3 Neste ponto da discussão volta-se ao pensamento da educação e o acesso a ela ser uma fonte de dominação social.

4 SAUL, Ana Maria. A Radicalidade da proposta de Paulo Freire à Frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática. In FREIRE, Paulo. Educação popular e escola pública, p. 292.

5 Ana Maria Saul cita o estudo de Gatti e Barreto, desenvolvido em 2009, sobre a formação, carreira e salário dos professores da educação básica no Brasil. Pesquisa está mais que necessária para mostrar e comprovar o déficit que o Brasil carrega em investimento e desenvolvimento da educação. In FREIRE, Paulo. Educação popular e escola pública, p. 296.

é alarmante, não reconhecendo sua importância na formação da sociedade, são eles que romperão barreiras e apresentarão aos educandos um ensino crítico, incluso, com a perspectiva de ser mais. Com isso, Paulo Freire investe em um programa de formação de educadores, que carrega princípios básicos: *a) o papel do educador como sujeito de sua prática; b) o objetivo da formação, deixando claro a intenção de criar e recriar a prática, a partir da reflexão sobre o cotidiano; c) a compreensão de que a formação precisa ser sistematizada e se fazer constante, ao longo de toda a vida do educador; d) a necessidade de que a formação seja orientada para a compreensão do processo de construção do conhecimento; e, finalmente, e) uma formação de educadores compreendida como a contraface do processo de reorientação curricular.*

Todo o investimento é para mudar a cara da escola, a educação liberta para entendimentos e reflexões individuais e sociais, transformando a realidade opressiva e possibilitando alternativas, como formação acadêmica, especializações, ocupações de cargos dominantes e representativos, que transcendem barreiras e abarcam comunidades isoladas e indivíduos marginalizados. A questão, coloca Paulo Freire, “é saber qual é esse poder da educação, que é histórico, social e político”⁶, e a educação ligada aos direitos humanos, que passa pela compreensão das classes sociais, “tem a ver com educação e libertação, não com liberdade apenas”⁷.

Neste ponto de discussão entre a compreensão da multiculturalidade existente em uma sociedade desenvolvida, apresenta estratégias de recepção e debates de mudanças pontuais para oferecer vida digna e possibilitar cumprimento de direitos e deveres já estabelecidos. Passa-se a reivindicar a justiça social.

O feminismo e a teoria feminista

Os movimentos que se firmaram nos séculos anteriores contra a violência, o patriarcado e o conservadorismo tiveram que se reafirmar já numa sociedade moderna, no entanto, tanto atrasada em questões vitais. O feminismo, que por mais que tenha sinais em períodos clássicos longínquos, ganhou força nos séculos XVII e XVIII, nos períodos do Iluminismo⁸. Seria ali, em 1673, que Poulín de la Barre publicaria seu texto *Sobre a igualdade dos sexos*, primeira obra centralizada em fundamentar a exigência da igualdade sexual⁹. A força do movimento se propagou, acumulando adeptas da mudança, com o ápice da Revolução Francesa, com a Queda da Bastilha e a marcha das mulheres para Versalhes para levarem o rei à Paris, estas deram o nome e o objetivo de sua luta, não iriam ser retiradas da política, iriam lutar por igualdade e liberdade. Porém, por mais que as figuras dominantes, em especial a República, agradecessem por toda participação, uma coisa era condecorar, outra era re-

6 FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora, p. 39.

7 FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora, p. 41.

8 ÁLVAREZ, Ana de Miguel. O feminismo ontem e hoje, p. 10.

9 ÁLVAREZ, Ana de Miguel. O feminismo ontem e hoje, p. 17.

conhecer qualquer função além de mães e esposas¹⁰, esta visão conservadora e patriarcal ofensiva se estende vergonhosamente até os dias atuais em um ciclo vicioso que aparenta ser um eterno século XVIII.

A discriminação de gênero, o machismo, a opressão à mulher, a retirada de seu local de fala, seu silêncio, ainda é alimentado em uma sociedade protagonizada por homens brancos e héteros que apesar de reclamarem liberdades de mercado e economia, de pensamentos e ideologias, não respeitam e nem reconhecem liberdades individuais concernentes a gênero, aprisionando a mulher em uma esfera de opressão, onde pode-se servir-se dela como bem entender. O homem se permite grandes liberdades. Virgínia Woolf reflete sobre essa grande liberdade quando questiona em seu discurso *Profissões para mulheres* (1931) a dificuldade que as mulheres têm em trabalhar a imaginação na escrita, já que ficam presas ao convencionalismo do outro sexo, no entanto, apesar dos homens serem grandes adeptos dessa liberdade de imaginação, condenam a mesma liberdade nas mulheres¹¹.

E é neste cenário em constante evolução, porém ainda tão opressor com minorias que a educação se torna, novamente, uma luz.

Direitos foram conquistados ao longo dos últimos séculos, os movimentos coletivos, protagonizaram reviravoltas sociais, as sufragistas lutaram pelos valores democráticos e liberais, porém realmente os conquistaram? Pois inevitavelmente até mesmo dentro dos próprios movimentos haveria discriminações e reinvidicações que suplantariam outras, como no feminismo socialista e no socialismo marxista, a luta pelos direitos da classe operária se contrapunha em alguns pontos com as sufragistas por estas esqueceram da situação das proletárias, o abismo existente entre mulheres negras e brancas, principalmente discutido nos EUA, com a herança da escravidão. Pontos que requerem ainda debate e compreensão, principalmente dentro do movimento feminista, pois existe a necessidade de enfrentar barreiras enraizadas, como preconceitos de raça e classe, para entender e se comunicar com vários públicos¹². A história deve ser encarada de forma crítica, a teórica feminista bell hooks expõem que abrindo mão de parte dessa mágoa, pode-se criar um espaço para o contato corajoso, sem medo nem acusações e assim quando este espaço feminino valorizar a diferença e a complexidade, “a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir”¹³.

10 ÁLVAREZ, Ana de Miguel. O feminismo ontem e hoje, p. 21.

11 WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres*, in *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*, p. 17.

Logo após a autora se questiona sobre os obstáculos que uma mulher enfrenta ao escrever livros, e argumenta que “*a mulher ainda tem muitos fantasmas a combater, muitos preconceitos a vencer*”.

12 bell hooks, em *Ensinando a transgredir*, relata a luta do movimento feminista nos anos de 1980 e 1990, e reflete sobre as diferenças raciais e como o próprio movimento feminista não se dava conta dele. Um discurso realista e indispensável para a compreensão da teoria e da realidade feminista, para poder mudar o próprio movimento, em seus atos, e as pessoas que dele participam.

13 HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade*, p.149.

Estes contrapontos se evidenciam ainda nos anos 2000 com as lutas feministas de mulheres negras e periféricas que não conquistaram suas reivindicações em contrapartida a mulher branca de classe média/alta, onde em decorrência da necessidade do mercado capitalista neoliberal em aumentar a produção e a economia “reconhece” sua participação, porém não lhe legitima em cargos de poder e representação, como cargos públicos e na política¹⁴, essa igualdade conquistada pelas mulheres no mercado de trabalho é uma conquista inerente a direitos iguais ou apenas uma manipulação em benefício próprio da reforma liberal? Essas mulheres se comprometem com a luta pela igualdade de *todas* ou apenas em benefício pessoal? Há que se fazer o alerta também para o oportunismo profissional, onde mulheres que não se envolveram com a luta feminista, adotam essa postura apenas para reforçar sua mobilidade de classe¹⁵.

A discussão sobre a mulher no local de poder se torna mais profunda quando se discute sobre a convivência masculina em ser o opressor e o “jugador da opressão”. Dominando os espaços de controle social, como o judiciário, o poder público, há um pacto masculino realizado. A equação é clara, como mostra Marcia Tiburi “enquanto a violência é sofrida pelas mulheres, o poder é exercido pelos homens”¹⁶. Perpetua-se, então, a violência, já que não há nenhuma sanção sofrida pelos opressores, não há nenhuma ação eficaz contra.

O feminismo e sua teoria feminista, estão aqui para questionar este mundo patriarcal, sexista e conservador e a olhar para minorias vulneráveis que são descartadas da responsabilidade social e pública por conta de não serem de interesse do mercado financeiro, além de sua exploração. Há um “esquecimento humanitário”, onde uma parte da população que não é útil a fins de interesses específicos não são reconhecidos pois geram despesas, é a máquina estatal sendo direcionada para os objetivos da classe alta e burguesa que não quer ter seu papel principal dividido.

Por isso a luta social pelos direitos humanos e reconhecimento é tão importante e a emancipação de pensamento se torna a chave para que pessoas menos favorecidas possam pensar, se reconhecerem e tomarem parte de seu lugar na sociedade como sujeitos de direitos e deveres.

O feminismo, que não tem ligação alguma com o ódio aos homens, mas sim com a preocupação por uma sociedade mais igualitária, muda essa ideia unilateral, onde apenas um lado se favorece e possibilita a visão multilateral, onde identifica-se e reconhece sujeitos de direitos iguais. O vínculo entre mu-

14 No Brasil, a existência de cotas de gêneros em eleições proporcionais, não promove a participação máxima das mulheres na política, apesar de um incentivo, segundo a Câmara dos Deputados, mesmo havendo os 30% de cota, apenas 16% dos vereadores eleitos em 2020 são mulheres. Isto abre o debate para a conscientização dos eleitores sobre representatividade. Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/711284-camara-promove-debate-sobre-participacao-das-mulheres-na-politica/>.

15 HOOKS, bell. Ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade, p. 143.

16 TIBURI, Marcia. Feminismo em comum, p. 107.

lheres não é possível dentro do patriarcado, foram os movimentos feministas que criaram esse elo, no patriarcado há uma prevalência sobre os interesses do homem, especialmente sobre a mulher, onde são vistas como propriedade, objeto. O movimento feminista vem para romper esses conceitos, mostrar que a mulher é dona do próprio corpo, dos próprios pensamentos e atitudes, lutar para ter o controle da própria sexualidade, sobre os métodos contraceptivos e direitos reprodutivos¹⁷. É também o caminho para o fim da cultura do estupro, dos abusos sexuais e psicológicos, fim da violência doméstica, e para isso precisa haver uma corrente de solidariedade entre as mulheres, um movimento capaz de desafiar e mudar as políticas públicas, algo que o patriarcado não deixou existir, até o movimento feminista romper. Há também que entender que nada disso se conquista se o oportunismo de classe existir, as mulheres devem se tornar consciente do seu lugar de poder conquistado, mas não pode haver a desistência do trabalho da luta para sustentar essa solidariedade quando passam a serem vistas com pressupostos garantidos¹⁸. A luta não pode terminar quando apenas uma parcela conquista reconhecimento.

Por conseguinte, o estudo da teoria vem a ser primordial para a transformação de pensamento, porém é de extrema necessidade não deixar que políticas controversas impossibilitem o entendimento da teoria em sua totalidade. A mercantilização do pensamento feminista é uma realidade e é a mesma cultura capitalista que a explora, transformando em uma mercadoria onde apenas os privilegiados compram.

O movimento vira uma massa de manobra para ser disponível apenas a elite e não chegar com sua força total a aqueles que realmente precisam, e ainda passa a ser deturpado com pensamentos supremacistas como método de alienação radical. Em decorrência disso, novamente é necessário a emancipação de pensamento, para que as pessoas sejam capazes de receberem informação e refletirem acerca da temática, sem tomarem partido *pessoal* em questões *sociais*.

Educar para transformar

Paulo Freire influenciou um mundo de estudantes e acadêmicos sedentos por essas mudanças sociais, concretizou uma alternativa essencial para uma mudança estrutural nas últimas décadas, a educação libertadora. Pois seu tempo se consagra como uma virada histórica no caminho do neoliberalismo e do capitalismo desenfreado, a década de 90 e anos 2000 com a corrida da internet e meios de comunicação, do acesso à informação deliberada, o mundo interligado mais intimamente estabeleceu um padrão de conquista e um anseio por um modo de vida individualista, apoiado em ideias de liberdade de uma democracia utópica, já que negligencia a igualdade entre todos os indivíduos, criando terreno ainda mais fértil para a discriminação e violência, e

17 HOOKS, bell. O feminismo é para todo mundo, p. 35.

18 bell hooks adverte que “*enquanto mulheres usarem poder de classe e raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminista não poderá existir por completo*”, p. 36.

reclamando novamente as lutas dos movimentos sociais para a reivindicação da defesa de direitos fundamentais básicos.

Influenciada pelo educador, bell hooks, Gloria Jean Watkins, publicou *Ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade*, e dentre os relatos pessoais de como a educação libertadora emancipa o indivíduo, reflete sobre o feminismo e a teoria, tão necessários e como se tornam aliados nessa libertação do patriarcado capitalista supremacista branco, e como se identificou com a manifestação de pensamento do autor, vendo que era uma “manifestação concreta da minha luta com a questão de deixar de ser objeto e passar a ser sujeito”¹⁹.

A revolução de valores que a educação transformadora e libertadora propicia vai além de uma mudança individual no sujeito, ao mudar um em específico abre caminho para representatividade e influência revolucionários, possibilitando o questionamento de estruturas de opressão, tão enraizadas na sociedade que passam a serem consideradas comuns, do cotidiano.

Este tipo de violência velada, sem questionamento, se torna o pior inimigo a ser combatido, pois uma parcela da população acredita fielmente que isto é algo interno da vida social, esta violência mesmo tomando proporções maiores como crimes de ódios racial e de gênero chocam apenas momentaneamente, e são logo esquecidas por serem recorrentes.

A violência institucionalizada, como mecanismo de dominação social tem diferentes facetas, envolve desde dominadores como o direito e máquina judiciária, até a negligência em uma educação básica de qualidade.

É neste ponto em específico que o debate sobre uma educação transformadora se torna preciso, já que para libertar a sociedade de uma educação opressiva, precisa-se possibilitar o acesso a temática revolucionária. O feminismo, com seu posicionamento antissexista, transforma o inimigo interno, para depois confrontar o externo²⁰. Isto é possível pois possibilita um exame pessoal e social. Emancipa o indivíduo e a sociedade, já que o estudo da teoria permite não apenas uma reflexão da mulher demais minorias e seu papel na sociedade, mas também o do homem, recepcionando-o para o movimento de conscientização sobre as violências veladas que ainda se propagam, já que estes também são vítimas do próprio sistema opressivo, em minoria, mas ainda sim vítimas.

A teoria, o estudo teórico torna-se fundamental para o movimento, pois desafiar a instituição do patriarcado com pensamentos, atitudes e revoltas pessoais tem consequências diferentes de entender o porquê ele existe e como muda-lo, conhecer e distinguir as diferentes formas de violência que o patriarcado impõem, como na violência doméstica, distinguir e entender que não apenas a violência contra a mulher existe, mas sim contra as crianças e idosos, mostra a realidade e combate algo generalizado. Como também o debate sobre mulheres não praticarem a violência. Na sociedade patriarcal as mulheres

19 HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir, educação como prática de liberdade*, p. 74 e 75.

20 HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo*, p. 31.

não estão imunes ao machismo, em verdade são muitas vezes influenciadas e reproduzem a violência e discriminação de forma natural, pois já são tomadas de forma comum na sociedade, assim, tanto na esfera privada, quanto pública, homens e mulheres podem ser violentos²¹, e mesmo quando entendem que é necessário combater o sexismo pois é dele que resulta a violência doméstica, as pessoas não fazem a dedução lógica, já que isto impõem a elas desafiar e mudar maneiras fundamentais de pensar gênero²².

Com a globalização, enfoque dos Estados no desenvolvimento econômico, neoliberalismo em avanço constante, Lindgren Alves, em *Os direitos humanos na pós-modernidade*, indica que como a legitimidade das políticas é dada pelo FMI, bancos e bolsas de valores, não há muito o que se fazer pelo Estado a não ser administrar a sociedade para as empresas, nacionais e transnacionais²³. Por consequência há um “fechar de olhos” para a população, abandonando o comprometimento e realização de direitos individuais e coletivos, e no cerne da questão esta a relevância do movimento social para a cobrança e transformação desse círculo vicioso, já que entendesse que aquele que detém poder pode exercer um controle, força coercitiva aos demais a sua volta ou sobre seu comando, de forma a violar seus direitos mais básicos.

É necessário transformar, sair da margem e ir para o centro do debate, informar e se informar sobre diferenças e direitos iguais, num mundo pluralista não devesse haver uma parte escolhida, direitos não de serem respeitados em favor de um mundo, uma sociedade mais pacífica, harmônica e igualitária.

Reivindicar direitos básicos, como educação de qualidade é o mínimo que a população pode fazer para lutar contra a opressão. Investir em educação básica de qualidade é o mínimo que o Estado pode fazer por sua população, para que seja livre de estereótipos e intoxicadas por informação sem conhecimento, sem saber.

É necessário um domínio social de um conhecimento básico e libertador, pois também é necessário esperar, acreditar em um mundo melhor, em justiça social, em igualdade e liberdade de todos, para que as minorias não sofram, não morram, não sejam violadas diariamente, minuto a minuto. É necessário para que conquistem seu lugar como sujeitos, sujeitos sociais com direitos e deveres, que se emancipam e não sejam usurpados.

Conclusão

Os estudos acerca da educação como forma de liberdade envolvem uma abdicação da realidade social vivida. O aprofundamento na teoria feminista e os anseios e superações que o movimento deseja e luta para conquistar muitas

21 bell hooks usa o termo “violência patriarcal” em seu livro *O feminismo é para todo mundo* e disseca essa relação da violência doméstica ter como autores tanto homens como mulheres, porém usando o termo violência patriarcal ele mostra ao ouvinte que a violência no lar está ligada ao sexismo, ao pensamento sexista, à violência e a dominação masculina.

22 HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo*, p. 96.

23 ALVES, J. A. Lindgren. *Os direitos humanos na pós-modernidade*, p. 161.

vezes se contradizem com o visto cotidianamente, ainda mais em um mundo tão dominado pela informação e pelas mídias sedentas por audiência, onde fazem da tragédia palco para se promoverem. A divulgação irresponsável acaba por normalizar e até muitas vezes romantizar episódios trágicos e ir contra a luta pela emancipação.

Paulo Freire e bell hooks escrevem principalmente sobre acreditar, acreditar que é possível e possível de um modo: educando. Os estudos demonstram não apenas uma utopia, mas algo que pode ser real, se a devida atenção e reconhecimento forem dados. Os resultados, além de serem positivos, destacam uma particularidade em manter a esperança por um corpo social mais justo e livre de preconceitos, difundindo a igualdade e influenciando gerações futuras a continuar perseverando.

Enquanto não houver um incentivo acerca da educação libertadora, enquanto não houver o combate do preconceito ao movimento feminista, para que haja a quebra de valores patriarcais, sexistas e conservadores, que fomentam a discriminação generalizada, não haverá a quebra desse círculo vicioso que os opressores continuam a propagar.

Há um longo caminho a se percorrer, assim como há também um longo caminho que já foi percorrido, o que não pode haver é a desesperança por um futuro melhor.

Referências

ÁLVAREZ, Ana de Miguel. **O feminismo ontem e hoje**; tradução Ana Barradas. Lisboa, Ela por Ela, 2002.

ALVES, J. A. Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Câmara promove debate sobre a participação de mulheres na política**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/711284-camara-promove-debate-sobre-participacao-das-mulheres-na-politica/>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça – 1. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir, educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**; tradução Ana Luiza Libâno. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

WOOLF, Virgínia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**; tradução de Denise Bottmann. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

O QUANTO PODE UM PROFESSOR? OLHARES E PERCEPÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rozana Gastaldi Cominal

Professora aposentada e poeta, ministra oficinas culturais e pedagógicas. Rede pública estadual de São Paulo, Hortolândia-SP

Resumo:

Este artigo traz reflexões sobre (1) A função social do professor frente à sociedade de dominação; (2) O perfil ético e político do professor para conquistar uma escola cidadã; (3) A importância da formação inicial à formação continuada do professor. Por uma educação pública de qualidade, a autora expõe alguns dos direitos humanos, questiona como fazer a diferença numa sociedade em que as desigualdades sociais se alastram e que exemplos profissionais são passados que ensejam a continuidade na carreira docente, a partir dos relatos de suas práticas pedagógicas na sala de aula e na coordenação pedagógica, na escola pública do Governo do Estado de São Paulo, incluindo sua participação enquanto representante de escola e conselheira regional na Apeoesp - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Movimentos Sociais; Formação Continuada de Professores.

Introdução

Primeiro semestre de 2020. Nem parece, mas já estamos a quase duas décadas do século 21. Tudo continua na mesma, outra vez era uma vez... Poderia ter sido assim, mas fomos tomados por um cenário de ficção científica. Sabe aquelas séries, aqueles filmes sobre epidemias trazendo o apocalipse anunciado desde tempos antanhos? Estamos diante dele agora, tudo tão perto de nós, é assustador ver isso se tornando real com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) que vem se alastrando, vertiginosamente, pelo mundo.

E é diante dessa situação que me pego analisando, afastando qualquer vestígio de barbárie a favor da humanidade que nos habita para que continuemos nosso processo de evolução e não de completa extinção. Diante das vulnerabilidades, estamos nós sempre em defesa de coisas primárias: a educação, a arte, a cultura, o meio ambiente, a diversidade, os direitos humanos. Quan-

tas lições serão necessárias para que o aprendizado se efetive no processo de ensino? Que recursos são necessários para nossa sobrevivência enquanto educadores? O quanto vale um professor?

Lições para se reinventar

A lição primeira é que devemos nos cuidar, principalmente diante do contágio virulento que se espalha entre as pessoas. O profeta Raul Seixas¹ já cantou aos quatro ventos: “Foi assim/ No dia em que todas as pessoas/ Do planeta inteiro/ Resolveram que ninguém ia sair de casa/ Como que se fosse combinado em todo o planeta/ Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém”. Daí ser primordial o isolamento social para prevenir o contágio. Embora não saibamos o que vai resultar depois dessa crise, tanto econômica quanto humanitária, sabemos que o interesse pelo desconhecido é algo que faz parte da essência humana.

A segunda lição quem nos traz é Clarice Lispector², pela voz de uma de suas personagens, disse que uma das coisas que aprendeu é que se deve viver apesar de. Aprendizado do qual me aproprio e solto a minha voz: apesar de não concordar com algumas políticas públicas praticadas pelos governos, principalmente na esfera do governo do estado de São Paulo, o Programa de Valorização pelo Mérito, faço a prova com determinados critérios que dizem garantir a evolução na carreira. Principalmente quando se tem que contas a pagar e os 10% “ampliam” os valores durante a nossa vida funcional. Aprendi que para lutar contra o sistema, tem se fazer parte dele. Mesmo “abonada”, sigo indignada:

De concreto é feito o prédio escolar.
De concreto, dizem, é a falência do ensino público.
De concreto ainda existem pessoas atrapalhando o sistema
e semeando suas ideias para que o grito de desespero
não morra na garganta:
independência ou morte?
De concreto é a minha vontade de jogar fora o ovo podre
que perpetua nas receitas mofas dos “poderosos”.
De concreto é a minha vontade de cultivar a arte de sonhar
e de conscientizar para a transformação da nação.
A rima é pobre, tão pobre quanto nosso salário,
mas jamais aceitarei a humilhação,
Porque sou uma sobrevivente desta injustiça social,
E, acima de tudo, respeito a bagagem concreta do aluno
Para que juntos possamos concretizar a escola cidadã sem apartheid
social.

1 Raul Seixas (1945-1989), músico, cantor e compositor brasileiro, considerado um dos principais representantes do rock no Brasil. Música: O dia em que a Terra parou, 1977. Composição: Claudio Roberto/Raul Seixas.

2 Clarice Lispector (1920-1977), escritora e jornalista brasileira.

Não acredite que o professor esteja desvalorizado pela sociedade brasileira. Embora boa parte dos gestores em todas as instâncias do poder público deste país não goste de professores, haja vista como são recebidos a cacetadas nas manifestações, estou com Machado de Assis³ quando diz que as aparências são falsas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN 9.394, em 1996 (BRASIL, 1996), houve o incentivo de ações políticas de formação continuada de professores. Mas não é porque faz parte da lei que se cumpre. Eis a terceira lição: professor competente não fica à mercê da formação inicial. O professor, apesar de não ter um salário digno, faz peregrinação permanente pela formação contínua e continuada, bem como a evolução de suas competências para ampliar o seu campo de trabalho.

Segundo Philippe Perrenoud (2000), a formação profissional contínua se organiza em determinadas áreas prioritárias. Veja as dez grandes áreas de competências destacadas por Perrenoud que cabem ao educador:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Quase duas décadas depois, o que temos? Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, houve também a aprovação de uma resolução que orienta a implementação da Base Nacional Docente. Entre as diretrizes trazidas pelo documento para os professores, está a adequação de normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada para atender às novas demandas trazidas pela Base. Tem-se a lição 4 institucionalizada, documento, com a colaboração do estudioso Lino de Macedo, que cita a necessidade de o professor desenvolver as competências gerais e as específicas para sua profissão. Além do “saber conceitual ou a capacidade transmissiva”, o professor precisa “desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional”. Para isso, três dimensões fazem parte da competência profissional do professor: conhecimento, prática e engajamento.

Ser professor é estudar a vida inteira, pois o conhecimento tem data de validade na atual era globalizada. Ser professor com autonomia de sua prática pedagógica é se apropriar do saber para se instrumentalizar e compartilhar tal conquista, porque quem detém o saber, detém o poder. Lição poderosa a de

3 Machado de Assis (1839-1908) é um dos maiores representantes da literatura brasileira.

número 5. O poder de agir para que mudanças aconteçam mesmo que lentamente. Ao pensar criticamente sobre a prática, estamos diante da educação crítico-libertadora proposta por Paulo Freire (2001, p. 72):

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Apesar de ser especialista numa área de conhecimento, é preciso ser o mediador no processo ensino-aprendizagem, aquele que desenvolve as atividades de integração e interação com suas turmas. Lição exigente a número 6: articular conhecimentos para relacioná-los entre si e com sua própria vida. Ser dinâmico, apesar da castração. Ser criador de situações de aprendizagem e organizador do trabalho escolar, apesar das jornadas extenuantes. Interagir, apesar da vontade de sumir.

No entanto, vejo meus pares, às vezes, mais como marionetes do que profissionais do saber... Vulnerabilidade esta que acontece devido à falta de uma identidade cultural na construção de um mundo solidário. Tudo parece ter perdido o sentido, o ter sempre a frente do ser, um incentivo ao consumismo desfreado, natureza humana se acomoda e se deixa dominar pelo desencanto do mundo.

Como se mobilizar diante do poder que se institui na sociedade? O fortalecimento contra essas vulnerabilidades vem pelas proposições de Faria e Garcia (2009, p. 47), que apresentam a seguinte conexão arte-sociedade: “A arte é inseparável da realidade social, econômica, política e cultural dos diversos países. Hoje ela tem um papel fundamental na religação da sociedade, na reorganização do tecido social desfeito pela mercantilização das relações e pela violência”.

Ser professor é uma arte! Lição 7 constatada. Quando se dá conta deste processo, tudo clareia, apesar dos fios invisíveis da manipulação. Somos artistas e como tal, o artista tem quer ser o centro que dialoga com o outro, que interage com seu tempo em determinado espaço, apesar de não existir um paradigma de certeza absoluta. O artista exterioriza o mundo pensante, hoje a palavra de ordem é conscientização, apesar da aparente estagnação! Fiquemos com Faria e Garcia (2009, p. 23), que descrevem a arte como reencantamento do mundo:

Através da criação, da arte, talvez se propicie novamente esse encontro do homem com a linguagem. Nesse sentido, é importante reafirmar que arte e criação não se encontram apenas nesta figura recentemente criada – o artista- mas no ser humano em sua plenitude. Para isso, é necessário virar o mundo de cabeça para baixo. Inverter a proposição de que ser é ter. buscar o lúdico no cotidiano.

Olhar o mundo com espanto. O espanto de estar vivo, tão misterioso quanto o não-ser.

Podres poderes tomam conta de nossa sociedade privilegiada. Pobre do povo que não reage a isso, tornam-se títeres! Luta de classes é pendência por tempo indefinido, lição 8, este deitado simbolizando o infinito. Muitas são as dificuldades de os sindicatos se mobilizarem, ainda que a Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – mantenha um calendário de lutas, tenha conseguido instituir junto aos governos estaduais um plano de carreira para os professores com evolução funcional pela via acadêmica (considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino) e pela via não acadêmica (considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação) que foi instituído pela LC 836/97, alterado pela LC 958/04.

Precisamos todos entrar em cena! De preferência ao som dos tambores que incomodam àqueles que desconhecem a raiz de nossa história. Há que se perceber as mudanças quando se respeitar a diversidade cultural do povo brasileiro, ora pois. Em sua tese do doutorado, Silva (2018, p.114), destaca as lutas sociais e os marcos legais na busca do direito à educação:

Após a abertura para a democratização, efetivada na década de 1980, grandes lutas sociais foram travadas na busca da garantia de direitos no Brasil, principalmente para os grupos mais vulneráveis e excluídos historicamente de nossa sociedade. A partir da Constituição Federal de 1988, encontramos possibilidades legais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, humana e cidadã.

Lembre-se de que a escola não funciona sem o professor. E o professor precisa se inteirar da Lei da Igualdade Racial, da Lei Maria da Penha, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, incluindo o decreto que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, entre outros. Só assim para atuar de fato dentro da estrutura educacional. Verdadeiro marco a lição 9. Mas, infelizmente, boa parte dos professores não sabem a força que têm, não conhecem o poder de transformação a partir de sua prática pedagógica, não se veem enquanto classe trabalhadora, não se veem como mais um neste processo de inclusão social. Não basta incluir os alunos. Nós também precisamos ser incluídos, para que possamos nos apropriar do saber que nos instrumentalizará enquanto classe trabalhadora.

Apesar das contradições, me vejo coerente na carreira que escolhi, mesmo que os ciclos permaneçam inacabados. Lacan⁴ já dizia o que não é no-

4 Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981), psicanalista francês. É por meio do sistema simbólico da linguagem que o sujeito vai definir a si mesmo.

meado não existe. Então, segue a 10ª lição: aprender a aprender nunca esteve tão vivo. Vamos dar nomes aos bois, pois queremos sobreviver em pleno século 21, fazendo valer os 4 pilares da educação, conforme diz a Unesco⁵. Aprender a conhecer. Aprender a fazer. Aprender a ser. Aprender a conviver. Fiz um poema quando participei da primeira greve, sim, a primeira vez a gente nunca esquece. Ao longo de minha trajetória é a mais perfeita síntese:

Classificados

Procura-se por...

Família

Escola

pão e circo

comunidade pra interagir

precisa-se de...

professores

sindicatos

salários e garantias

quantas décadas pra reagir?

Participando do movimento sindical enquanto representante de escola desde o início da carreira, em 1981, anos mais tarde fui eleita pelos meus pares para integrar o Conselho de Representes da Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. Em plantão, nos períodos de 06/1997 a 12/1998, de 12/2006 até 06/2008 e 06/2008 a 12/2009, na subsele de Hortolândia-Sumaré, sempre em defesa da escola pública de qualidade e dos direitos dos educadores. Como servidores públicos, estamos em alerta de forma constante, tamanho é o descaso das autoridades de nosso país, é uma verdadeira liquidação educacional.

Assim tem sido nossa luta. Após décadas, ainda nos perguntamos: como nos mobilizar? Quem sabe, dessa maneira, possamos nos reinventar após tantos anos de letargia educacional. O docente sabe que seu ofício não está baseado em certezas acabadas e absolutas. Em razão disso investe em sua formação contínua e continuada. Sabe que o processo de formação envolve tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional. Em constante construção está a 11ª lição. Os dois aspectos estão interligados, pois são experiências, vivências, saberes e ideias de cada professor que permitem elaborar um diagnóstico sobre a própria prática pedagógica.

Carrega bandeiras em várias frentes. Pela autonomia da escola, pelo planejamento, pela questão ética em qualquer situação na sociedade brasileira, pela capacidade de análise, síntese, interpretação de dados, fatos e situações, pelo trabalho coletivo, pela profissionalização da categoria.

Peso pesado

Quanto vale? É por quilo? Tudo por 1,99

5 UNESDOC, Biblioteca Digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

garantia made in China
Nunca mais!
ouço o eco dos corvos de Van Gogh
e de Edgar Allan Poe
Século 21 globalizado
igual à tiririca
diminui, mas não acaba.

Quem será o velocista da vez? Não se interrompe uma trajetória com posições autoritárias, burocráticas, administrativas. Tampouco com argumentos superficiais gerados pela insegurança. Violência, marginalidade, medo, alunos indisciplinados caminham ao lado da interação, disciplina, gratidão, religiosidade, ética, cidadania, temas geradores da nova trama de relações que levam ao conhecimento sistematizado, função essencial da escola em qualquer tempo e espaço. Eis a motivação para encontrar o eixo da formação e atuação docente. Seguem os passos na 12ª lição de modo vertiginoso, acelerem para não perder o ritmo!

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores estatais (FREIRE, 2003).

Quem será o articulador da velocidade das mudanças? O educador que conhece o seu produto, que conseguir se fixar num ponto, criar uma identidade com o ambiente e promover o trabalho coletivo. Há uma escolha para não ser atropelado pela rapidez das mudanças. Diz um ditado hindu: “Quando o discípulo está pronto, o mestre aparece”. Realidade esta dentro da sala de aula que testemunhamos, ao saber de nosso valor e do respeito que temos pelo que fazemos e pelas pessoas que nos cercam. Que tenhamos dignidade enquanto profissionais porque temos salário compatível. Que tenhamos formação contínua e continuada fim de superar os desafios, seremos usuários da tecnologia a nosso favor. Que tenhamos lazer, acesso aos bens culturais com os quais se está envolvido (cinema, teatro, shows, oficinas, multimídias). Seria a 13ª a lição final? Quem dera! O aprendizado trilha lições carregadas de infinitas possibilidades, dessa forma não há contagem numérica nem contagem de palavras que bastam. São os sentidos impregnados nas práticas de linguagem que contam.

Considerações Finais

Apesar das angústias, continuamos nossa jornada, ampliando os horizontes e promovendo situações significativas por uma escola melhor. Citando

William Arthur Ward⁶: “O professor medíocre conta; o bom professor explica; o grande professor demonstra; o professor excepcional inspira. Apesar das incertezas que nos cercam, de uma certeza não abrimos mão: a maior realização de um professor é inspirar o aluno a se tornar a pessoa que gostaria de ser... sim, alguns de nossos alunos são a prova viva da nossa inspiração, ao amigos críticos que fazem parte de nossa rede de amizade além dos muros da escola! Não é à toa que D. Pedro II ⁷disse: “Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências juvenis e preparar os homens do futuro”. Eis a autonomia que o conhecimento proporciona aos cidadãos de fato.

Assim sendo, apesar dos atropelos pedagógicos (ausência de sincronia para implantação de políticas públicas educacionais, típica virose crônica no Brasil) e das situações que independem de nossa vontade (a pandemia mundial da COVID-19), aceitamos os desafios e vamos à luta por educação de qualidade, pública e gratuita. Que o único vírus a se espalhar seja o da linguagem dos sentidos: perceptiva, misteriosa, sonora, fragrantes, saborosa. Assim como Thiago de Mello⁸, em seu poema *Os Estatutos do Homem*, verdadeiro hino aos direitos humanos, deixo a minha versão de estatuto:

Decreto fora da lei

*Dedicado a Thiago de Mello, o poeta da floresta,
o homem das vestes brancas*

Aos protagonistas da cultura viva
fica decretado que vamos cuidar um do outro
um cuidar não por obrigação
um cuidar que envolve cheiro,
beleza, espinhos e coração
abaixo o capital que insiste
em monopolizar todo tipo de expressão

Aos protagonistas da cultura viva
fica decretado que somos a resistência
que integra arte e ciência
gigantes pela própria natureza
dai-lhes, cabeções
cheios de conteúdo e de poesia
porque em nós reina a alegria

Aos protagonistas da cultura viva
fica decretado que estamos na luta
que urge contra a aridez cotidiana
o que conta é o respeito à diversidade
seja nos continentes ou nas ilhas

6 William Arthur Ward (1921-1994), escritor e pastor norte-americano.

7 Dom Pedro II (1825-1891), alcunhado o Magnânimo, foi segundo e último imperador do Brasil.

8 Thiago de Mello (1926-), poeta e tradutor brasileiro.

velas acesas abrem as trilhas
aos fazedores de cultura que somos

Aos protagonistas da cultura viva
fica decretado um calendário permanente
para aliviar o ranger de dentes
e a saliva das serpentes
seja no quintal ou na esquina
pão e circo ainda é preciso
aos roedores de cultura que somos

Mesmo sentindo falta do espaço coletivo presencial neste 2020 tão atípico, investimos no cuidar, pois cuidar é educar. Cuidar é modo de ser no mundo e de se relacionar com o outro. Apesar dos pesares, ainda estamos vivos, mesmo vulneráveis, podemos nos expressar, múltiplas são as linguagens para que a história, ou pelo menos parte dela, tenha a nossa versão. Uma sociedade que caminha para a não desumanização é o que almejamos como direito essencial porque somos uma geração que resiste apesar de.

Referências

APEOESP. **Manual do Professor 2020**. Disponível em <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/manual-do-professor/manual-do-professor-2020/>. Acesso em 10 mar.2020.

BNCC-Mec. **Base Nacional Comum Curricular** - Ministério da Educação. Disponível http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 mar.2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei no 9.394. Brasília, 1996.

CASTRO, Marcelo M.C.; AMORIM, Rejane M.A. **A Formação Inicial e a Continuada**: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cad. CEDES* [online]. 2015, vol.35, n.95, pp.37-55. ISSN 0101-3262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>. Acesso em 10 mar.2020.

CHADE, Jamil. **A crise que definirá nossa geração**. Disponível em https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-17/a-crise-que-definira-nossa-geracao.html?fbclid=IwAR3E5EO5OIIV1kpQjxDkJ_oVeVpGac61uuytBeWE3x2HyOuki7ucIwPQdhU. Acesso em 20 mar.2020.

FARIA, Hamilton et al. **Arte e cultura pelo reencantamento do mundo**. São Paulo: Instituto Pólis, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 200.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MELLO, Thiago de. Os Estatutos do Homem. Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/tmello.html#estat>. Acesso em out.2020.

MILITÃO, Andreia Nunes e LEITE, Yoshie Ussami. **A Historicidade do Conceito de Formação Continuada**: Uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Nirlei Maria (Org.). **Quarentena Poética**. Campinas, 2020. E-book disponível em <https://drive.google.com/file/d/1wnhdrbFH9Mqj8QXXc2uHdwiJNcPuE-j7/view>. Acesso em out.2020.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

DIREITO HUMANO AO AUTOCONHECIMENTO

Luciana Lallo Massini

Pós-graduada em Direito Médico e Bioética na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Graduada em Direito por Faculdades Integradas de Jaú/São Paulo. Extensão Universitária em “Direitos Humanos, Legislação e Políticas Educacionais” na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Extensão Universitária em “Direitos Humanos, Atualidades, Estrutura e Jurisprudência” pelo Damásio Educacional. Advogada

Resumo:

Vivenciamos um momento histórico em que o processo de aprimoramento da conduta ética e moral necessitam colaborar com a preservação da espécie humana que evolui com entendimento parcial e incompleto da natureza humana e a racionalidade jurídica. O direito rege as condutas humanas e a partir desse fato o presente trabalho traz a importância de descobertas na área da neuroanatomia que influenciam em aspectos subjetivos como as emoções e sentimentos. A dinâmica da vida sociocultural, as transformações e as novas descobertas fazem surgir novas realidades e novas situações sobre as pessoas. O autoconhecimento poderá quando melhor compreendido pertencer ao rol de direitos humanos. Situar essa construção na história da biologia e da cultura abre caminho para conciliar o humanismo tradicional com a ciência moderna, e assim a neurociência explora a experiência humana nos misteriosos mundos da fisiologia do cérebro e da genética, e assim a dignidade humana não só é mantida, mas reafirmada.

Palavras-chave: Direito; Neurociência; Autoconhecimento.

Introdução

Graças a pesquisas de neurociência começamos a entender melhor a importância dos sentimentos e um melhor entendimento do cérebro humano e uma ampla visão de que não somos apenas intelecto e raciocínio.

O sistema jurídico reconhece a pessoa humana como valor supremo do direito e reconhece também que não existe um número fechado de direitos humanos.

Essas situações e descobertas no campo da neurociência faz surgir novos problemas e a necessidade da formulação de novos direitos. O autocontrole/autoconhecimento por enquanto é uma virtude social em deslumbrante

ascensão em acrescentar dignidade para a vida humana. Advogados, juízes, legisladores, educadores precisam familiarizar-se com a neurobiologia da consciência humana e da tomada de decisão.

Isso é importante para promover a elaboração de leis realistas e preparar as futuras gerações para o controle responsável de suas ações. Situar essa construção na história da biologia e da cultura abre caminho para conciliar o humanismo tradicional com a ciência moderna, e assim a neurociência explora a experiência humana nos misteriosos mundos da fisiologia do cérebro e da genética, e assim a dignidade humana não só é mantida, mas reafirmada.

As ideias e os objetivos extraídos dessa pesquisa tiveram base teórica e fontes paralelas; e como (objetivo) fim, a educação e o conhecimento mais integral do ser humano respaldado como direito humano. Com uma melhor aceitação dos dados disponíveis sobre como são os seres humanos considerados sob uma ótica muito mais empírica e respeitosa com os métodos científicos, podem-se reconstruir os melhores e mais profundos pensamentos humanos sobre o direito e a tarefa do jurista-intérprete de dar vida hermenêutica ao direito positivo em sua relação na prática cotidiana. Trata-se de introduzir na educação formal desde os primeiros anos escolares a prática do autoconhecimento.

Aos juristas cabe reconhecer que os neurocientistas, psicólogos, biólogos, antropólogos, etc., sabem algumas coisas importantes acerca do funcionamento interno da mente que podem ter um impacto direto sobre tudo o que sabem fazer. Que seja necessário compreender, dentro de um marco intelectualmente rigoroso e comprovado empiricamente, de que forma os intérpretes “reais” emitem juízos e tomam decisões para explicar o fenômeno hermenêutico.

Promoção dos Direitos Humanos

Inicialmente, cabe ressaltar que as atividades internacionais na área de tutela dos direitos humanos podem ser consideradas sob três aspectos: promoção, controle e garantia. Os professores Erival da Silva Oliveira e Rosa Maria Rodrigues Vaz, referem-se a Norberto Bobbio no que se refere às atividades de promoção dos direitos humanos equivalendo ao conjunto que são orientadas para o duplo objetivo: a) induzir os Estados que não têm uma disciplina específica para a tutela dos direitos do homem e introduzi-las; b) induzir os que já tem e aperfeiçoá-la, seja com relação ao direito substancial (número e qualidade dos direitos a tutelar), seja com relação aos procedimentos (número e qualidade dos controles jurisprudenciais). Assim, correspondem ao conjunto de ações destinadas ao fomento e ao aperfeiçoamento do regime de direitos humanos pelos Estados¹.

João Casqueira Cardoso, professor associado do Programa de Mestrado

1 Manual de Direitos Humanos para Concursos. Erival da Silva Oliveira, Rosa Maria Rodrigues Vaz. – 2. Ed. São Paulo. Editora Saraiva, 2018.

e Doutorado da Universidade Fernando Pessoa, Portugal, expõe na obra *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*: “A implementação dos instrumentos normativos modernos do Direito Internacional, no seio dos quais constam as convenções internacionais especializadas em temáticas específicas, e de seus protocolos complementares constitui um passo importante para um novo paradigma dos direitos humanos. Com efeito, coloca os Estados, provedores e garantes principais dos direitos humanos, perante novos desafios: modernizar os seus direitos, informar os cidadãos sobre eles e assegurar o pleno respeito aos compromissos assumidos internacionalmente”.²

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, proclama no artigo 1(um): “*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.*”

O presente artigo aborda um tema novo no sentido de conhecimento e comprovações científicas dentro da neurociência, mas, indubitavelmente primórdio no tocante a origem e civilização do ser humano. E, como essencial nesse entrelaçamento, o artigo supracitado da Declaração Universal dos Direitos Humanos sabiamente faz uso das palavras: todos os seres humanos, iguais, dotados de razão e consciência e espírito de fraternidade.

A construção e um efetivo futuro desenvolvimento do tema abordado, terá resultado somente com a prática da fraternidade que é substancial no autoconhecimento. Na medida em que as condições humanas mudam, o conteúdo das ideias e noções que tocam os direitos do ser humano pode e deve mudar.

Direitos Humanos são construídos; considerados como somatória de bens pertencentes à natureza humana, o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível e tem que ser preservada. Ao surgir novas descobertas científicas no que diz respeito a essa absoluta e irredutível dignidade, a autonomia do indivíduo exige que tais conhecimentos sejam explorados e acrescentados no rol constitucional de direitos e garantias.

O direito não é uma pura teoria, mas uma força viva. “*Todos os direitos da humanidade foram conseguidos na luta. O direito é um trabalho incessante, não somente dos poderes públicos, mas da nação inteira.*”. (IHERING, *A luta pelo direito*).³

O sistema jurídico moderno reconhece a pessoa humana como valor supremo do direito e reconhece também que não existe um número fechado de direitos humanos. A atividade/evolução humana e suas transformações consequentes de altas tecnologias resultam novas realidades sobre as realocações humanas. Essas situações geram novos problemas e a necessidade da formu-

2 Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã. João Casqueira Cardoso - II- Direitos Humanos. Brasília, DF, UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e sociedade. UCB, 2014.

3 IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*, apud MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do direito*. Epígrafe.

lação de novos direitos.

Autoconhecimento

O autoconhecimento trata-se, sem dúvida, de uma via de futuro na medida em que as teorias do desenvolvimento do ser humano desde a primeira infância nos quesitos memória, sentimentos, emoções, funcionamento básico cerebral, raciocínio, entre outros na formação do indivíduo, apoiados em recentes estudos de neurociência, poderão perdurar cada vez mais em fundamentos empíricos sólidos e verificáveis do que em especulações teóricas.

O autoconhecimento é um trabalho permanente de observação de si mesmo, da vida e das relações. É uma arte de observar e controlar todo o conteúdo mental e emocional, que acumulamos subjetivamente. E, se baseia em recentes conhecimentos neurocientíficos do nosso cérebro e no desenvolvimento e aplicação do nosso sexto sentido, ainda mal conhecido, que chamamos de autopercepção ou autoatenção.

Explica-se: por conhecimento somos dotados de cinco sentidos: visão, paladar, olfato, audição e tato. Entretanto, nos deparamos com o sexto, a autoatenção ou autopercepção, que para serem desenvolvidas há a necessidade do autoconhecimento. O que, junto com o melhor entendimento proporcionado por recentes tecnologias de investigação do nosso cérebro, de pacientes neurológicos vivos, passamos a entender um pouco melhor a essência humana.

Estes recentes conhecimentos de neurociência junto com os conceitos de unidade da vida humana sacramentada pela física quântica podem dar-nos um verdadeiro salto quântico na nossa evolução como seres humanos, ou seja, deixar apenas os conceitos materialistas e passar a entender que existe uma inteligência emocional e que necessita ser trabalhada. Salto quântico primeiro na qualidade de vida pessoal, segundo, nas nossas relações como indivíduos alterando nossos conceitos de competição para cooperação e solidariedade. E, logicamente, melhorando também os conceitos de ética, direito e políticas públicas, dando um novo norte de infinitas possibilidades à raça humana, quando entendermos e levarmos a sério o respeito por nós mesmos, pelos outros e pela natureza.

Duas observações são necessárias. A primeira quanto a autoconsciência ou autocontrole e seu correlato a autopercepção ou autoatenção. Esta depende de treinamento em educação, desde a mais tenra idade, no autocontrole mental e emocional. O homem não tem só inteligência racional (Q.I), tem também inteligência emocional (Q.E.), que como a neurociência nos mostra pode ser desenvolvida e precisa evoluir. Esse é papel da moderna educação.

A segunda observação é feita nas próprias palavras do neurocientista português António Damásio: “Solucionar o mistério da consciência não é o mesmo que solucionar todos os mistérios da mente humana criativa (acrescento- relacional), porém não é toda a mente humana, e, a meu ver, tão pouco

é o ápice da complexidade mental. Os truques biológicos, que causam a consciência têm muitas consequências, mas vejo a consciência como um intermediário e não como o ponto culminante do desenvolvimento biológico. A Ética, e o Direito, a ciência e a tecnologia, a arte e a compaixão – estes são os ápices da biologia, no meu entender.”⁴

E ainda Damásio, “Depois de pensar em como a consciência pode ser produzida no pouco mais de um quilo e meio de carne que chamamos de cérebro, podemos reverenciar a vida e respeitar os seres humanos ainda mais, e não menos”.

E, acrescento nesse contexto, como explicar que um pequeno músculo de aproximadamente trezentos gramas, chamado coração, começa a bater e funcionar desde antes de nascermos, batendo, pulsando, em torno de 80 a 100 vezes por minuto e bombear cerca de 50 toneladas de sangue por dia, nossa reverência pela vida só tende a crescer à medida que nos conhecemos melhor no completo e agradecer pela nossa criação.

O mesmo neurocientista afirma: “Imagino que a consciência possa ter prevalecido na evolução porque conhecer os sentimentos causados pelas emoções era absolutamente indispensável para a arte de viver, e porque a arte de viver foi um tremendo sucesso na história da natureza”.

O autoconhecimento e as emoções humanas são bens comuns de todos e deverão predominar sobre os interesses de particulares - democracia pura e simples. Hoje o bem comum tem um nome: direitos humanos, cujo fundamento é justamente a igualdade de todos os homens em sua condição de pessoas.

Já é chegada a hora de voltar a definir o que é um ser humano, de recuperar e redefinir em que consiste a natureza humana ou simplesmente aceitar que os humanos são muito mais do que mero produto de fatores sócios culturais. Visto o atual aumento crescente dos índices de criminalidade, suicídios, abuso de drogas, corrupção e outros indicadores de mal estar social. E ainda que muitas perguntas sigam sem resposta e dada à resistência, aceitar que as respostas às certas perguntas de uma disciplina possam vir de outros campos de investigação, podemos ao menos aduzir novas razões para sustentar ou refutar explicações que até agora permanecem no campo da filosofia e da ciência do Direito.

O que nos ensinam do mundo jurídico é minúsculo em comparação com a imensidade do real e ainda somos incapazes de perceber. Talvez por isso não resulte ser uma tarefa fácil transcender as fronteiras e as limitações dos dogmas do momento dos quais de uma maneira ou outra continuamos atados.

A importância da pesquisa assim como a necessidade de mais conhecimento nessa área específica é explicitada nas palavras do neurocientista Antônio Damásio:

4 O Mistério da Consciência do corpo e das emoções ao conhecimento de si. DAMÁSIO Antonio. 2ª edição, Editora Schwarcz S. A. Companhia das Letras. São Paulo, 2015.

Não quero com isso dizer que a neurobiologia possa salvar o mundo, mas apenas que o aumento gradual de conhecimentos sobre os seres humanos pode nos ajudar a encontrar melhores formas de gerir as coisas humanas. Há algum tempo que os seres humanos atravessam uma fase evolutiva em termos intelectuais, na qual suas mentes e cérebros tanto podem ser escravos como donos de seus corpos e das sociedades que constituem.... Fazer apenas o que a natureza dita só pode agradar àqueles que não conseguem imaginar mundos e alternativas melhores, àqueles que pensam que já estão no melhor dos possíveis mundos.⁵

Novamente assistimos aqui na ciência do eu, da pessoa humana, a preocupação da ciência em entender o homem do ponto de vista exclusivamente material e objetivo. Relegou os aspectos subjetivos como pensamentos, emoções, alma, espírito, como manifestações menores e não muito importantes.

Explicar a mente consciente pelas leis naturais e situá-las firmemente no cérebro não diminui o papel da cultura na construção dos seres humanos, não reduz a dignidade humana nem assinala o fim do mistério e da perplexidade. As culturas surgem e se desenvolvem graças a esforços coletivos de cérebros humanos, ao longo de muitas gerações, e algumas, inclusive, morrem no processo. Elas requerem cérebros que já tenham sido moldados por efeitos culturais prévios. A importância das culturas para a produção da mente humana moderna não está em questão. Tampouco a dignidade dessa mente humana é diminuída quando associada à assombrosa complexidade e beleza no interior de células e tecidos vivos. Ao contrário, ligar a personalidade à biologia é uma fonte inesgotável de admiração e respeito por tudo que é humano. Por fim, naturalizar a mente pode resolver um mistério, mas só servirá para erguer a cortina e mostrar outros mistérios que aguardam pacientemente a sua vez.

Situar a construção da mente consciente na história da biologia e da cultura abre caminho para conciliar o humanismo tradicional com a ciência moderna, e assim, quando a neurociência explora a experiência humana nos estranhos mundos da fisiologia do cérebro e da genética, a dignidade humana não só é mantida, mas reafirmada. (DAMÁSIO, 2011, p. 46-47)⁶

Até bem pouco tempo atrás, somente escritores, romancistas, poetas, teatrólogos, psicólogos, as religiões e filosofia se interessaram e se preocuparam com as emoções e os sentimentos dos homens. Só recentemente, em termos de ciência, e, finalmente, graças a avanços tecnológicos em neuroimagem, que proporcionam imagens ao vivo e a cores do cérebro em funcionamento está sendo possível estudar e entender a fisiologia das sinapses e dos neurônios em tempo real mostrando os caminhos que o medo, a raiva, desejos e o amor percorrem no cérebro e determinam simplesmente nosso comportamento, muitas vezes inexplicáveis, causas de dramas humanos e situações comuns na prática do Direito, de difícil interpretação jurídica.

5 E o Cérebro Criou o Homem. DAMÁSIO, António R. São Paulo: Schwarcz, 2011.

6 E o Cérebro Criou o Homem. DAMÁSIO, António R. São Paulo: Schwarcz, 2011.

A preocupação dos homens com a virtude, o caráter, o comportamento humano dentro de uma perspectiva histórica da civilização humana e, a necessidade e desafio de equilibrar razão e emoção remonta há alguns séculos antes de Cristo, da civilização da Antiga Grécia, como deduzimos da citação de Aristóteles (384 a. C.) em “Ética a Nicômaco” – “Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, pelo motivo certo e da maneira certa – não é fácil”. Provavelmente, pela dificuldade de seu estudo a ciência só em meados do século XX se preocupou em conhecer e entender esses aspectos subjetivos do ser humano.⁷

A partir dessa citação, o psicólogo e jornalista americano Daniel Goleman Phd, inicia o seu livro “Inteligência Emocional” (1995) – século XX D.C. – onde procura redefinir o conceito do que é ser inteligente, com base em pesquisas recentes de neurociência (funcionamento do cérebro humano). Parece que finalmente, graças a tecnologias inovadoras a ciência preocupa-se em como energias sutis tais como as emoções, os sentimentos e nossas memórias são importantes e interferem na intrincada e delicada fisiologia e anatomia cerebral o que explica nosso comportamento. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância exclusiva da inteligência racional – (o que é medida pelo Q.I – quociente de inteligência). Conceito que caracterizou o homem simplesmente racional a partir do século XVI até recentemente.

É importante salientar que emoções - automáticas e subjetivas – ficaram gravadas em nosso sistema nervoso (sistemas límbicos). Hoje se sabe que nos sistemas límbicos (áreas primitiva) do cérebro foram decisivas e muito importantes na evolução do ser humano como processo instintivo de defesa e preservação da espécie humana. Para controlar essas emoções (medo, raiva, amor) só contamos com as religiões e o aparelho social. Mas, como afirma Goleman “Em termos do plano biológico dos circuitos neurais básicos da emoção, aqueles com os quais nascemos são os que melhor funcionaram para as últimas 50.000 gerações humanas, mas não para as últimas 500 e, certamente não para as últimas cinco”. Ainda Goleman – “As lentas e cautelosas forças da evolução que moldaram nossas emoções tem cumprido sua tarefa, ao longo de 1 milhão de anos – os últimos 10.000 anos, apesar de terem assistido ao rápido surgimento da civilização humana e à explosão demográfica de 5 milhões para 5 bilhões de habitantes sobre a Terra – quase nada imprimiram de novo em nossos gabaritos biológicos para vida emocional”.⁸

Na verdade, vivemos hoje um momento histórico em que está em perigo toda a nossa civilização humana e, não mais o indivíduo. Hoje, o processo evolucionário nos dirige para nos preservarmos como espécie humana diante dos perigos que a grande natureza do planeta está sujeita.

Por esses e outros motivos fica evidente a necessidade do estudo desen-

7 Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. GOLEMAN, Daniel. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

8 Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. GOLEMAN, Daniel. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

volvido nessa pesquisa.

Direito Humano ao Autoconhecimento

Na luta pela vigência concreta de vida e da justiça é que se realiza a razão de ser do direito. Não podemos limitar o estudo do direito ao conhecimento pretensamente “neutro”, “puro”, e “objetivo” da norma estabelecida, para sua “cega” aplicação.

A realidade social e a justiça, como valor fundamental, estão presentes em todos os momentos da vida do direito: na elaboração de normas, na sua interpretação e aplicação, nas sentenças, pareceres, petições, e recursos. Aceitar as normas jurídicas e estabelecidas como inexorável dos detentores do poder e negar ao jurista outra tarefa que não seja a de executor mecânico das mesmas significa desnaturar o direito e, mais do que isso, traí-lo.

É certo que forças poderosas atuam continuamente, com habilidade e competência, no sentido de impor à sociedade normas que atendem a seus interesses e objetivos, muitas vezes contrários ao bem comum. É certo também que vivemos em uma sociedade marcada pela injustiça. Mas essa situação, em lugar de diminuir, só pode aumentar a importância e a responsabilidade dos cultores do direito. Ela nos obriga a rejeitar, com maior veemência, o papel que se pretende impor ao jurista: o de instrumento insensível destinado à defesa de um sistema de interesses estabelecidos.

Formalismo jurídico ou humanismo jurídico? A resposta que decorre da própria natureza do direito e está contida em um dos mandamentos do advogado, redigidos por Eduardo Couture, é clara e imperativa: “Teu dever é lutar pelo direito, mas, no dia em que encontrares o direito em conflito com a justiça, luta pela justiça!”. Como adverte Stammler: “Todo direito deve ser uma tentativa de um direito justo”. A fonte das fontes do direito é a pessoa humana. (MONTORO, 2008, p. 18-19)⁹

Toda pessoa humana tem a capacidade do autocontrole por meio do autoconhecimento. Para tal precisa ter a oportunidade de receber o conhecimento do seu conjunto corporal, principalmente seu conjunto mente/cérebro para então poder controlar-se a si próprio.

O cérebro humano é uma máquina incrível e incrivelmente desconhecida. Vontade, afeto, desejo e instinto se misturam em proporções as mais variadas. Lembranças recentes e remotas, ansiedades, angústias, admiração e estima. Tudo isso combinado em cada um de nós segundo padrões conhecidos, mas infinitamente variados. Quando vemos tudo isso sob a perspectiva da Neurociência Aplicada, ficamos com a impressão de estarmos olhando para nossa própria imagem em um espelho partido em muitos pedaços. Des-

⁹ Introdução à Ciência do Direito. MONTORO, André Franco São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

cobrimos faces e ângulos de nós mesmos que não conhecíamos ou tentávamos esconder de nós mesmos.

É por isso que o cérebro nos intriga cada vez mais. Quanto mais sabemos sobre ele, mais queremos saber e menos nos sentimos satisfeitos com as explicações antigas dos fenômenos mentais.

Segundo as correntes criacionistas, a perfeição do desenho traz a assinatura divina. Como o acaso poderia ter moldado algo tão extraordinário como o ser humano ou seu cérebro? Esse questionamento resulta em mais dúvidas do que certezas, por mais que seja respeitável enquanto crença.

No outro extremo, os evolucionistas vasculham as várias camadas cerebrais como um arqueólogo revira o terreno de um sítio em exploração. Nível após nível, eles reencontram em nosso cérebro vestígios de eras muito antigas, traços nítidos e peculiares de nossos antepassados.

Os que acreditam no livre-arbítrio insistem que as escolhas que fazemos são manifestação de nossa vontade e que esta, bem disciplinada, pode superar o desejo e o instinto. Desde que devidamente adestradas, nossas virtudes poderiam, segundo estes, sufocar nossas tendências bárbaras, egoístas, mesquinhas.

Os deterministas, por sua vez, destacam os impulsos e a força de nossas ações impensadas, voltadas antes de tudo para a superação dos inimigos, para a sobrevivência e a ocupação de território (GONÇALVES, 2015, p. 9).¹⁰

Autoconhecimento: autocontrole/autopercepção - “Conhecer os outros é inteligência, conhecer-se a si próprio é verdadeira sabedoria. Controlar os outros é força; controlar-se a si próprio é verdadeiro poder” (Lao Tsé).¹¹

O autocontrole é uma virtude social. O convívio humano exige que sejamos capazes de abrir mão de uma série imensa de desejos e de deter nossos impulsos. É por meio dessa virtude que podemos planejar o futuro distante. Graças ao autocontrole, nós, humanos, podemos optar por não sermos escravos do imediatismo. Somos evolucionariamente programados para a sobrevivência. Por isso nosso sistema reptiliano ainda é tão ativo em nós. Mas, por outro lado, a evolução de nosso córtex ocorreu em boa medida no sentido de nos capacitar para a convivência em comunidades complexas, com relações sociais que vão muito além da sobrevivência individual ou mesmo do espírito de bando. Essa é uma grande contribuição do córtex para o equilíbrio de nosso cérebro.

Nas palavras de Robson Gonçalves, economista, mestre pela UNICAMP e bacharel pela USP:

A relação do autocontrole ou, se quisermos um termo semelhante, da força de vontade com as áreas mais recentes do cérebro é, em si,

10 Triuno. GONÇALVES, Robson; PAIVA, Andréa 2. ed. rev. São Paulo: Clube dos Autores, 2015.

11 Fonte: <https://citacoes.in/citacoes/604461-lao-tse-conhecer-os-outros-e-inteligencia-conhecer-se-a-s/>

algo muito significativo.

De um lado, abre a possibilidade de conflitos interiores entre razão, um atributo cortexiano, e instinto, elemento tipicamente reptiliano. Também nos adverte que o exercício da força de vontade em condições que consideramos adversas exige esforço e implica dispêndio de energia.

Mas, como veremos, é plenamente possível disciplinar nosso bárbaro interior, focando em objetivos mais distantes e melhorando nosso convívio social.¹²

Quando exigimos que os outros respeitem nosso espaço ou nossa privacidade, ou quando dizemos que o direito de um acaba onde começa o do outro, estamos reconhecendo a importância do autocontrole na convivência social. A questão é que nosso cérebro, evoluindo de dentro para fora, jamais abandonou a busca prioritária da sobrevivência e da reprodução. Essa é a voz rouca do reptiliano falando dentro de nós.

Já a capacidade de respeitar o direito do outro, de compreender que a convivência social humana exige padrões sofisticados de relacionamento, tudo isso está associado ao autocontrole e às estruturas mais novas de nosso cérebro, sobretudo o pré-frontal. Mas, o autocontrole também possui uma importante dimensão individual. O autocontrole é até algo observado mesmo em animais. Mas exige grande dose de esforço mental mais amplo. Não pode haver qualidade de vida sem autocontrole, seja na esfera social, familiar ou individual.

A sociabilidade humana evoluiu juntamente com nossa capacidade de fazer guerra, utilizar a pilhagem e a rapina como instrumentos de poder e de punição assim como a violência sexual. Por quê? Conforme entendimento de Robson Gonçalves de certa forma, parece que, ao nos descontrolarmos, colocamos o córtex a serviço do lado mais sombrio do reptiliano, agindo como uma espécie extremamente sofisticada de bárbaros. O exercício do poder pode visar fins racionais, mas, pelo menos potencialmente, tem muito da brutalidade territorial reptiliana. Gonçalves traz em seu livro a pertinente estatística e abordagem:

Muitos dos problemas sociais mais graves, de hoje e de sempre, podem ser associados a falhas em nossa capacidade de autocontrole: a dependência química, a obesidade, a infidelidade conjugal e muitas outras. Heatherton e Wagner (2011) estimam que 40% das mortes na sociedade atual são causadas por algum tipo de falta de autocontrole, desde o alcoolismo até a direção irresponsável nas estradas. No sentido inverso, pessoas com maior capacidade de autocontrole correm menos risco de desenvolver certas doenças, estabelecem relações sociais melhores e mais duradouras e têm crescimento mais sustentado em suas carreiras. Se isso não é qualidade de vida, então, o que será? Esse balanço deixa claro que existe uma forte contradição do ponto

12 Triuno. GONÇALVES, Robson; PAIVA, Andréa 2. ed. rev. São Paulo: Clube dos Autores, 2015.

de vista neural nesse tema. De um lado, nosso cérebro evoluiu sem jamais perder de vista a busca prioritária da sobrevivência. Mas, por outro, o autocontrole, elemento racional e cortexiano, é muito difícil e, quando falha, pode colocar em risco nossa própria vida.¹³

Gonçalves traz indagações da evolução sociocultural atreladas à evolução do cérebro:

O surgimento do convívio social convívio complexo, associado com as características do neocórtex, ocorreu em brutal exercício da guerra. Por quê? O Homo sapiens, com seu imenso neocórtex, é, sem dúvida, um sucesso evolucionário. Ocupou todo o planeta e não tem rivais à altura para enfrentá-lo nos mais diferentes ambientes naturais. Então, por que somos tão destrutivos e autodestrutivos? Por que estabelecemos relações conflituosas conosco mesmos (saúde) e com os de nossa espécie (rivalidade no trabalho, violência no trânsito, guerra)? Será que estamos nos destruindo, de algum modo, por pura falta de autocontrole? Por isso tantas pessoas são obesas e têm comportamentos insustentáveis, tanto do ponto de vista pessoal quanto social e ambiental?

Uma primeira resposta a essas questões é que o autocontrole envolve forte dose de esforço. Os centros cerebrais de inibição estão localizados na área pré-frontal do córtex, justamente a região do cérebro que faz de nós, membros da espécie Homo sapiens, o que somos.

No caso da inibição motora, isto é, do ato de reprimir um movimento, a área envolvida é o córtex pré-frontal ventrolateral. Uma das tarefas dessa área é manter o objetivo, isto é, a vontade de conter um impulso bem viva na memória. Essa área também é importante para manter vivos em nossa mente os benefícios da contrariedade, sinalizando que seremos recompensados no futuro pelo exercício do autocontrole.¹⁴

Como um todo, esses avanços nos estudos e descobertas da neurociência têm permitido que desvendem mistérios até há pouco considerados como insolúveis a respeito do funcionamento do cérebro na interação com outras pessoas.

Chegará o tempo em que a questão da responsabilidade humana, em termos morais gerais e nos assuntos da justiça e sua aplicação, levará em conta a ciência da consciência que hoje se desenvolve. Talvez essa hora tenha chegado. Com a ajuda da deliberação reflexiva e de ferramentas científicas, a compreensão da construção neural da mente consciente também adiciona uma dimensão útil à tarefa de investigar como se desenvolvem e se moldam as culturas, o supremo produto dos coletivos de mentes conscientes. Quando debatemos sobre os benefícios ou perigos de tendências culturais e de avanços como a revolução digital, pode ser útil ter informações sobre como nos-

13 Triuno. GONÇALVES, Robson; PAIVA, Andréa 2. ed. rev. São Paulo: Clube dos Autores, 2015.

14 Triuno. GONÇALVES, Robson; PAIVA, Andréa 2. ed. rev. São Paulo: Clube dos Autores, 2015.

so cérebro flexível cria a consciência. Por exemplo, será que a globalização progressiva da consciência humana ensejada pela revolução digital manterá os objetivos e princípios da homeostase básica, como faz a atual homeostase sociocultural? Ou será que se desprenderá desse cordão umbilical evolucionário, para o bem ou para o mal?

E é no contexto do aprimoramento da conduta ética e moral humana por meio da neurobiologia da consciência atingido a transdisciplinaridade na área das ciências humanas do direito que o presente estudo objetiva apresentar o autoconhecimento como direito humano, reafirmando assim a dignidade da pessoa humana.

Breve Conclusão

Vivenciamos uma evolução do Direito e aprimoramento de leis baseadas em uma tradição filosófica e da ciência do Direito que ainda trabalha como se os seres humanos só tivessem cultura que contém uma variedade significativa, porém nenhuma história evolutiva, apenas história, e a partir desta forma-se o juízo moral aplicado pelo direito. Uma boa formação jurídica deveria ser de fomentar a virtude de compreender melhor a natureza humana e o homem como causa, princípio e o fim do Direito e conseqüentemente para a dimensão essencial humana da tarefa de elaborar, interpretar, justificar e aplicar o direito. A devida atenção a evolução da natureza humana e para a forma como o conjunto mente/cérebro processa nossas emoções, sentimentos e pensamentos assim como as predisposições que permitem criar e articular nossos juízos morais e nossos vínculos sociais relacionais e que esse mesmo conjunto também se formou lentamente ao longo da evolução da nossa espécie.

Com estes conhecimentos aplicados na ciência do direito, tendo como prioridade um refinamento nas deliberações e interpretações das leis e dos homens e acrescentar no ensino das faculdades de direito um engajamento mais efetivo como parte importante no aprendizado e melhor entendimento dos direitos humanos, entender o funcionamento básico de o seu próprio ser e, a introdução da educação das emoções e do caráter, como inteligências tão necessárias quanto o desenvolvimento da inteligência racional intelectual, permitir-se-á uma evolução da espécie humana.

Partindo de uma análise sumária da evolução da nossa civilização e de uma interpretação do homem feita por Descartes no século XVII – “Penso, logo existo”, que levou a uma identificação equivocada do homem com o seu cérebro e com isso o privilégio exclusivo da nossa civilização dada ao raciocínio lógico, racional e ao famoso QI, que há mais de 100 anos norteia nossa educação e nossa civilização. Com isso, subestimou-se a importância da educação das emoções e do caráter dando uma orientação exclusivamente materialista e parcial (digamos pela metade) das capacidades do homem.¹⁵

15 O Erro De Descartes - Emoção, Razão E O Cérebro Humano. DAMÁSIO, António R.- 1ª Ed.

Como resultado, evoluímos muito em tecnologia mais muito pouco em relacionamento, em consciência, em solidariedade e altruísmo.

Tendo como base princípios da evolução das espécies como exemplo, conceitos da homeostasia do meio ambiente e homeostasia sociocultural e conhecimentos incipientes e recentes de neurofisiologia das emoções, dos últimos 50 anos, resultado de pesquisas em neurociência e especialmente por Antônio Damásio e publicações recentes do psicólogo americano Daniel Goleman, Ph.D., chegamos a três conceitos básicos e fundamentais:

a) controle das emoções, sentimentos e pensamentos assim como a educação do caráter, dos desejos, e temperamentos que são os caracteres da personalidade inerentes a todo ser humano e, passíveis de ser desenvolvidas e aprimoradas pela educação formal, o que pode ser feito desde os primeiros anos de vida, e se entender por toda a existência humana;

b) entendimento de uma nova identificação de quem nós somos na civilização que herdamos de Descartes advindas do século XVII éramos um cérebro dotados simplesmente de uma inteligência racional, como sendo o máximo da capacidade humana medida pelo índice QI criado em torno do ano de 1900, quando na verdade somos portadores de uma consciência, ainda de origem misteriosa, pois trata-se de um complexo processo de inteligências resultado de todo o funcionamento do nosso órgão cerebral. Essa nova identificação do ser humano é um conceito muito mais profundo e completo de quem nós somos. Evoluímos de um falso e limitado ego, que dominou a psicologia do século passado que nos dava simplesmente um caráter racionalista, mecânico e materialista para um conceito de um “eu” com consciência no qual utilizamos todas as diferentes formas de inteligências de que somos dotados. Assim passamos a harmonizar a inteligência racional que nos legou a ciência com a inteligência emocional que irá nos proporcionar a arte no viver e nesse processo simplesmente substituímos o egoísmo pelo altruísmo, o que nos torna um ser humano mais completo e que pode ser a tônica desse século XXI; e

c) treinamento em autoconsciência (autocontrole/autopercepção) que pode ser feito pela educação formal desde os primeiros anos escolares, permitindo assim o autoconhecimento.

Referências

CARDOSO, João Casqueira. **Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã. II - Os Novos Paradigmas dos Direitos Humanos na Educação**. Brasília, DF, UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e sociedade. UCB, 2014. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232082>

DAMÁSIO, Antônio R. **E o cérebro criou o homem**. 2ª edição, São Paulo. Editora Schwarcz, Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, Antônio R. **O Erro de Descartes-Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. 3ª edição, São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António R. **O Mistério da Consciência do Corpo e das Emoções ao Conhecimento de Si**. 2ª edição, Editora Schwarcz S. A., Companhia das Letras. São Paulo, 2015.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, Renato; PAIVA, Andréa. **Triuno**. 2. ed. rev. São Paulo: Clube dos Autores, 2015.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

Sites consultados:

<http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

<https://citacoes.in/citacoes/604461-lao-tse-conhecer-os-outros-e-inteligencia-conhecer-se-a-s/>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232082>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

EDUCAÇÃO JURÍDICA EM DIREITOS HUMANOS E OS IMPACTOS SOCIAIS NA SOLUÇÃO ADEQUADA DE CONFLITOS

Leonardo Marques Vieira

Graduando em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

Maria Clara Giassetti

Pós-Graduada pelo Instituto Damásio de Direito/Ibemec. Graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo:

A presente pesquisa tem como finalidade, em um primeiro momento, de expor a educação jurídica em direitos humanos e como esta se firmou no Brasil. Após, será brevemente abordado o acesso à justiça sob a ótica dos direitos humanos. Por fim, é apresentado o ensino jurídico em direitos humanos e como podem impactar na resolução consensual de disputas, deixando de lado a cultura litigante existente no Brasil, a fim de corroborar que, através do ensino sociojurídico em direitos humanos, possibilita um maior acesso à justiça nas sociedades e refletir em uma cultura de paz. Por fim, os resultados demonstram que a educação jurídica em direitos humanos pode ser vista com um método bem sucedido para as resoluções de disputas. A metodologia adotada para desenvolvimento é a bibliográfica e de campo, pelo método dedutivo, aplicando procedimento empírico observacional e análise quali-quantitativa de dados.

Palavras-chave: Educação jurídica; Direitos humanos; Métodos consensuais de conflitos; Cultura de paz.

Introdução

De início, busca-se trabalhar a temática de que a seara acadêmica possui funções fundamentais na elaboração de políticas públicas de efetivação dos direitos humanos, a fim de criar meios de estruturação de ações governamentais voltadas ao acesso à justiça. Diante disso, é possível verificar que o dever social da universidade é fomentar a formação humana, garantindo a plena formação acadêmica não para exercer determinada profissão, mas sim trans-

formar os alunos em cidadão ativo na sociedade partindo de pressupostos éticos e humanísticos, visando o bem comum.

Mais do que nunca, o isolamento da disciplina de Direitos Humanos na faculdade de direito não faz sentido em uma sociedade globalizada, onde as divisas do conhecimento são amplas. Percebe-se que deve haver uma mudança de paradigma sob a ótica de uma promoção transdisciplinar, em que a partir da transversalidade dos Direitos Humanos na grade curricular, deve atingir todo o conteúdo programático das diferentes disciplinas lecionadas. Desse modo, além de haver espaços intrínsecos que atendem os direitos humanos como disciplina específica, torna-se crucial introduzir a perspectiva de direitos humanos em todo curso de Direito, para que assim, possa haver mudanças e impactos efetivos na vida de cada do corpo acadêmico.

Nessa conjuntura, é necessária uma reconstrução do pensamento acadêmico em torno dos direitos humanos. Alinhado a ideia da Agenda 2030, que visa garantir a todos, conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, assegurando educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover o acesso à justiça para todos, construindo instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis, a partir da adoção de métodos consensuais de conflitos.

A relevância da discussão é nítida, pois a universidade pode de alguma forma auxiliar mediante incentivo em estudos sobre direitos humanos como conhecimento multidisciplinar, por meio da formação de linhas de pesquisa e núcleos de atendimento ao público. Ademais, perante a atual sociedade complexa e plural, no qual advêm paulatinamente conflitos sociais e analisando dados fáticos, nota-se que o Poder Judiciário não consegue atender todas as demandas sociais de modo eficiente, assim, com a inclusão de métodos consensuais de solução de conflitos como meio de aliviar o Judiciário e viabilizar uma cultura de paz e de direitos humanos.

Posto isso, tem-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Como a qualidade do ensino dos Direitos Humanos impacta na sociedade dentro de um mundo globalizado? Como que o ensino jurídico em direitos humanos corrobora para um melhor entendimento da solução alternativa de conflitos?

O método adotado para a presente pesquisa foi o dedutivo, alinhado a técnicas de pesquisa bibliográficas e de campo, bem como análise de dados qualitativos e quantitativos.

Assim, os possíveis resultados tendem a mostrar que com a reconstrução do pensamento acadêmico sobre os direitos humanos, voltadas aos métodos consensuais de conflitos instruídos no âmbito acadêmico, verifica-se que é possível promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, visando acesso à justiça a todos, não apenas de mero acesso formal ao judiciário, mas sim de uma estruturação jurídica justa, prosseguindo para a uma consolidação da cultura da paz.

A Educação Jurídica em Direitos Humanos

Presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1945, bem como na Constituição Federal de 1988, do Brasil, a educação é direito humano e fundamental e, não bastasse isso, é nítido que este direito é essencial para que tantos outros direitos, da mesma natureza ou não, sejam alcançados. Não à toa foi solicitado aos Estados e instituições, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, de 1993, a inclusão de matérias como direitos humanos, democracia e Estado de Direito nas grades de ensino das instituições educacionais.

Em consonância com a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a educação é direito humano garantido a todos, sendo essencial a observância para garantia da dignidade da pessoa humana.

A ASSEMBLEIA GERAL PROCLAMA A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, como o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e sua observância universais e efetivos, tendo entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição¹. (grifo nossos)

É certo que é dever do Estado fornecer e prezar pela educação, atuando de forma ativa para garantir este direito à sociedade. Mas não apenas a educação, a qualquer nível. Inclusive por isso, a Agenda 2030 da ONU dispôs em seu 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a educação de qualidade, cuja meta é promover uma “educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável”², de forma a fomentar a “capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro deste objetivo”, ampliando as oportunidades de desenvolvimento daqueles mais vulneráveis.

Além do mais, encontra-se previsto no artigo 205 e seguintes da Constituição da República de 1988, o dever do Estado em garantir a todos cidadãos o direito à educação de qualidade, para o exercício da cidadania.

Mas, em meio a tantos aspectos históricos, BENEVIDES (2000, p. 1) aduz brilhantemente:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais:

- 1 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 1948. Disponível em: <<http://www.ouvidoria.defensoria-publica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2020.
- 2 NAÇÕES Unidas Brasil. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de qualidade**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>> Acesso em 10 de nov. de 2020.

primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. 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.

Ademais, no Brasil, os primeiros debates sobre Direitos Humanos surgiram nos governos Vargas, em razão da industrialização do país. Essas discussões tomaram corpo com o golpe militar de 1964 - visto ter rompido com a democracia e afrontado diversos direitos humanos.

De acordo com Vera Candau, são três as dimensões a ser reforçadas na educação em direitos humanos, quais sejam, a formação de sujeitos de direito, com enfoque no costume de as pessoas entenderem que a garantia de seus direitos é um não é favor ou um privilégio. A segunda objetiva o processo de empoderamento dessas pessoas, “para além de saber-se sujeitos, serem também atores e protagonistas das mudanças coletivas e sociais. A terceira dimensão seria o “educar para o nunca mais”, ou seja, romper a cultura do silêncio e da impunidade”³.

Acesso à Justiça em Prol dos Direitos Humanos

O direito fundamental de acesso à justiça, inicialmente limitado ao direito de acesso ao Poder Judiciário, ou seja, de propositura e contestação de uma ação judicial, não mais pode ser visto de tal forma.

O acesso à justiça é fundamento do Estado de Direito e refere-se à possibilidade do cidadão de ver seus direitos garantidos em toda controvérsia, lesão ou ameaça de lesão a seu direito. Nessa toada, Richard Susskind aduz que os tribunais devem ser um serviço, e não um local⁴.

Posto isso, a prestação jurisdicional deve ser adequada, tempestiva e efetiva para que, assim, o acesso à justiça seja garantido, porquanto, conforme já mencionado, este não mais corresponde apenas à capacidade de provocar o Judiciário, garantindo, assim, o respeito aos direitos humanos intrínsecos ao processo.

Aqui, relevante mencionar o princípio da razoável duração do processo,

3 LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: uma alternativa de formação em direitos humanos para cursos jurídicos no Brasil**. 2014. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16134>. Acesso em: 19 nov. 2020.

4 SUSSKIND, Richard. **Online Courts and the future of Justice**. Oxford University Press, 2019.

o qual foi esculpido na Constituição brasileira pela Emenda Constitucional 45/2004 e objetiva a celeridade processual, entretanto sem prejuízo da qualidade dos procedimentos processuais e da observância às garantias processuais.

O Ensino de Direitos Humanos e uma Solução para os Métodos Consensuais de Conflitos

Pretende-se, a partir deste tópico, demonstrar uma concatenação entre os direitos humanos e os métodos consensuais de conflitos, isto é, como o ensino em direitos humanos pode impactar na resolução adequada de conflitos. Desta forma, um dos objetivos é demonstrar que, os conflitos, sob a ótica dos direitos humanos, possibilitam a transformação de litígios severos em uma cultura de paz sustentável, conforme preconiza a Agenda 2030 da ONU.

Com efeito, grande parte do rico e relevante debate sobre o ensino jurídico de direitos humanos não é muito discutida na seara acadêmica. Urge, portanto, corrigir essa falha entre nós. Nessa toada, enxergamos os direitos humanos de uma maneira distante do nosso dia a dia, todavia, a partir de um estudo da real essência dos direitos humanos, como por exemplo, igualdade, acesso à justiça, direitos civis e políticos, direito ao desenvolvimento entre outros, percebemos que devemos incorporar esses direitos e torná-los “palpáveis”.

Em nossa sociedade, percebemos uma necessidade de trazer o ensino dos direitos humanos para os métodos consensuais de conflitos e torná-los concretos, isto é, trazer métodos que visem a dignidade da pessoa humana de modo não burocratizado e sem dificultar o acesso à justiça, fazendo valer a economia processual, celeridade, quantidade de acordos etc. De certo modo, com a efetividade dos direitos humanos nos métodos consensuais de conflitos, acaba fornecendo uma sensação de efetividade de justiça, diferente no poder judiciário do jeito que conhecemos, pois, os litigantes, a partir dos métodos consensuais humanizados, sentem que de fato resolveram o conflito.

Nesse ínterim, necessário compreender a cultura jurídica no Brasil. Vive-se no Brasil uma cultura de litigância que demanda muito tempo e dinheiro, fazendo com o que provoque morosidade processual, sobrecarregando o Judiciário. Sendo assim, simplificando o pensamento de Mauro Cappelletti e Bryant Garth, uma justiça que não perfaz seus deveres, é uma justiça inacessível⁵.

Não obstante, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) adota um movimento pela conciliação com o objetivo de garantir o direito de acesso à Justiça e pacificar os conflitos de forma rápida e eficiente, no entanto, retratou no ano de 2019 um lento progresso, no qual, somente 12,5% de processos foram resolvidos por meio da conciliação. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ),

5 CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Traduzido por Ellen Grace Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988. p. 20.

publicou o Relatório de 2020 (ano-base 2019) intitulado “Justiça em Números”⁶, considerado como fonte de estatísticas do Poder Judiciário organizando as informações dos 90 tribunais brasileiros. Neste relatório, constata-se que o Poder Judiciário findou o ano de 2019 com 77,1 milhões de processos em tramitação, sendo que 14,2 milhões encontravam-se suspensos, diferente do ano de 2017 que havia mais de 80 milhões de processos. Isto é, em 2019 os magistrados demonstraram a melhor produtividade nos últimos 11 anos. Apesar do número ter reduzido, é ainda inviável para o Judiciário analisar e julgar todos esses casos com cautela, rapidez e qualidade.

Para tanto, necessário sintetizar o pensamento de Watanabe. O autor afirma que o direito precisa ser interpretado e aplicado com a realidade social, aplicado de modo correto. Afirma, ainda, que o Brasil é marcado por contradições sociais, econômicas, políticas e regionais, isto é, uma desorganização social⁷, sendo assim, torna-se necessário adotar os princípios consagrados pelos direitos humanos, como por exemplo a universalidade, inalienabilidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos humanos; igualdade e não discriminação; participação e inclusão; e responsabilidade e estado de direito⁸.

Nessa seara, para garantir os direitos humanos, pode-se utilizar das formas consensuais de conflito que garantem de forma mais eficaz o direito. Quanto mais a sociedade entender a importância dos direitos humanos e os meios de efetivação, veremos que os métodos alternativos são eficazes e impactam de uma forma mais positiva nos conflitos. Dessa forma, portanto, o ensino jurídico em direitos humanos aliados aos métodos consensuais de conflitos, tem o condão de promover uma mudança na cultura do litígio, no entanto, essa mudança precisa observar “a universalidade contextualizada dos direitos, ou seja, a necessidade de sua universalidade nas diversidades”⁹.

Diante do exposto, Iôni Heiderscheidt Nunes corrobora no sentido de que a educação jurídica nos cursos de direito deve educar para a paz, com a finalidade de uma alteração da cultura do litígio para a cultura de paz. Complementa ainda que “a educação jurídica precisa ser repaginada para adequar-se ao momento vigente”¹⁰. Portanto, delinear o meio como os métodos consen-

6 CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em Números 2020**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/WEB-V3-Justi%C3%A7a-em-N%C3%BAmeros-2020-atualizado-em-25-08-2020.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

7 WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e sociedade moderna. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel e WATANABE, Kazuo (coord.). **Participação e processo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988, p. 128-130.

8 OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. **Frequently Asked Questions on a Human Rights-Based Approach to Development Cooperation**. New York and Geneva, 2006. p. 16.

9 FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (org.). **Educação em direitos humanos & Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2014. p. 83.

10 NUNES, Iôni Heiderscheidt. **Educação jurídica para a cultura de paz nos cursos de direito no Brasil contemporâneo**. 2018. Tese (Doutorado) - Curso de Direito,

suais de conflitos são guiados sob a ótica dos direitos humanos é uma forma de minorar a desumanização, pois, quando utilizada à resolução consensual de conflitos, a interpretação dos direitos humanos supre um complexo de arquétipos, valores e princípios que disponibilizam direções no pensamento e efetivação para a resolução de litígios.

Apresentação, Análise e Discussão da Pesquisa de Campo

Para colocarmos a presente pesquisa científica na prática, realizamos um questionário por meio de um formulário no “Google Forms”, no qual se destinava aos acadêmicos e profissionais do Direito com o propósito de apurar o conhecimento dos indivíduos quanto aos direitos humanos e métodos consensuais de conflito.

As perguntas elaboradas foram as seguintes: o que são direitos humanos para você? Você consegue traçar relações práticas entre o estudo e a prática relacionadas aos direitos humanos? Cite exemplos. Você sabe o que são métodos consensuais/alternativos de resolução de conflitos? Você consegue relacionar a importância dos estudos em direitos humanos com métodos consensuais/alternativos de solução de conflitos? Como?

À vista disso, o resultado da pesquisa aponta para a ausência de pensamento sistematizado entre a prática dos direitos humanos e estudos, assim como uma consciência básica, padronizada e mecânica de seu conceito.

Dessa forma, os resultados da pesquisa de campo realizada, apontam que com a reconstrução do pensamento acadêmico sobre os direitos humanos, voltadas aos métodos consensuais de conflitos instruídos no âmbito acadêmico, verifica-se a possibilidade de promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, visando acesso à justiça a todos, não apenas de mero acesso formal ao judiciário, mas sim de uma estruturação jurídica justa, prosseguindo para a uma consolidação da cultura da paz.

Considerações Finais

É certo que a educação jurídica em direitos humanos, ainda que de forma distante, é sempre presente no nosso dia a dia. Isso porque, para que os direitos humanos sejam garantidos, é necessário que haja implementação de medidas que visem a cultura de paz, por meio do ensino jurídico em direitos humanos de qualidade.

Em que pese o estudo técnico dos direitos humanos, é de suma importância a incorporação destes, a fim de concretizá-los na sociedade. Para tanto, uma das possíveis formas de fazer isso acontecer, a qual é objeto da presente pesquisa, é o incentivo aos métodos consensuais de conflitos. Isto é, métodos alternativos de resolução de conflitos mais humanos, eficazes e voltados

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205558/PDPC1413-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2020.

à satisfação adequada do conflito e ao sentimento das partes envolvidas de resolução da lide.

Nessa seara, para possamos garanti-los, podemos utilizar das formas consensuais de conflito que asseguram de forma mais eficaz o direito. Quanto mais entendemos a importância dos direitos humanos e os meios de efetivação, vemos que os métodos alternativos são eficazes e impactam de uma forma mais positiva nos conflitos.

É certo que o resultado da pesquisa de campo aponta baixa qualidade da educação em Direitos Humanos no Brasil, visto a maciça maioria dos participantes da pesquisa de campo terem respondido padronizadamente, de forma mecânica e sem qualquer senso crítico e pensamento sistêmico.

Em suma, os direitos humanos e os métodos consensuais de conflitos, em sua essência, existem para garantir o respeito e a dignidade da pessoa humana por meio da limitação do arbítrio estatal e por meio do estabelecimento da igualdade entre as pessoas, a fim de zelar, proteger ou promover a humanidade.

Referências

ANNONI, Danielli. **Direitos humanos e acesso à justiça no direito internacional**. São Paulo: Juruá, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn1>. Acesso em 19 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CANDAU, Vera *apud* LAPA, Fernanda Brandão. **CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS**: uma alternativa de formação em direitos humanos para cursos jurídicos no Brasil. 2014. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16134>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Traduzido por Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1988.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Acesso à justiça e cidadania**. Chapecó, Argos, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em Números 2020**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/WEB-V3-Justi%C3%A7a-em-N%C3%BAmeros-2020-atualizado-em-25-08-2020.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (org.). **Educação em direitos humanos & Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão. **CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS**: uma alternativa de formação em direitos humanos para cursos jurídicos no Brasil. 2014. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16134>. Acesso em: 19 nov. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**: Educação de qualidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>> Acesso em: 10 nov. 2020.

NUNES, Iôni Heiderscheidt. **Educação jurídica para a cultura de paz nos cursos de direito no Brasil contemporâneo**. 2018. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205558/PDPC1413-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. **Frequently Asked Questions on a Human Rights-Based Approach to Development Cooperation**. New York and Geneva, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 1948. Disponível em: <http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2020.

SUSSKIND, Richard. **Online Courts and the future of Justice**. Oxford University Press, 2019.

TERHORST, Danyelle Bezerra. **O Acesso à Justiça e o Poder Judiciário**. São Paulo: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, 2009. p. 9002 a 9018. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2716.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e sociedade moderna. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel e WATANABE, Kazuo (coord.). **Participação e processo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

PROJETO PRIMEIROS PASSOS: VALORIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Viviane Soares

Grupo de Pesquisa de Educação em Direitos Humanos – Universidade Federal do ABC. Especialização em Educação em Direitos Humanos - Universidade Federal do ABC. Graduanda do Eixo Computação – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Licenciatura em Pedagogia - Universidade Nove de Julho. Licenciatura em Letras - Faculdade Taboão da Serra

Resumo:

Projeto Primeiros Passos tem o compromisso intermediar ações que valorizam o direito à vida, e por sua aplicação se dar no âmbito da Educação Infantil/Primeira Infância, os recursos para abordagens se valerem pelo estudo e aplicações didáticas e pedagógicas que permeiam a Declaração dos Direitos da Criança que foi proclamada em 20 de novembro de 1959, que tem como base e fundamento os direitos a liberdade, estudos, brincar e convívio social das crianças que devem ser respeitadas. Ele promove o fortalecimento das ações de respeito à dignidade humana, mediando reflexões, estimulando leituras, propondo atividades didáticas, viabilizando interações família/escola, fortalecendo ainda a união da equipe de apoio/docentes/gestores e proporcionando o primeiro contato aprofundado nos princípios estabelecidos na Declaração, aos bebês e crianças e suas famílias matriculados no Centro de Educação Infantil Vila Praia, que faz parte da administração direta da Prefeitura Municipal de São Paulo/Brasil.

Palavras-chave: Primeira Infância; Direitos da Criança; Educação Infantil; Direitos Humanos.

Introdução

Na expectativa de oportunizar momentos de reflexão e assim contribuir com o desmantelamento da crescente desvalorização e incompreensão que gira em torno dos valores inerentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos, desenvolvemos o Projeto Primeiros Passos, que viabiliza ações de cunho formativo e pedagógico em caráter colaborativo às demandas que abrangem a Educação Básica na cidade de São Paulo, alicerçado na Primeira Infância caracterizado como a primeira etapa da Educação Infantil.

Todo movimento se estabeleceu para atender ao desafio de realizar um projeto de Intervenção, viabilizando análise de competências adquiridas no curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos, promovido pela Universidade Federal do ABC, coordenado pela Prof. Dra. Ana Maria Dietrich.

O Centro de Educação Infantil Vila Praia, situado na zona Sul da cidade de São Paulo, local onde foi realizado o Projeto Primeiros Passos, recebeu com certa cautela, porém, dentro da perspectiva de uma ação em que os sujeitos envolvidos: professores, equipe técnica, equipe de apoio, familiares bebês e crianças, colaborou significativamente com todas as atividades, oferecendo condições, dialogando com a comunidade educativa, respaldando ações e viabilizando encontros. Dentro deste contexto foram postas as dificuldades daquele momento, quando os bebês e crianças, e porque não incluir os familiares e toda comunidade escolar, estavam em um processo de adaptação, pois ali se dava o início do primeiro semestre do ano letivo, e cerca de 65% das dos bebês e crianças matriculados se viam sem a presença integral de seus familiares em suas rotinas. O que subsidiou o norte do Projeto Primeiros Passos pelos dez princípios da Declaração dos Direitos da Criança, promulgada pela Resolução Geral 1386 (XIV) da Organização das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959.

Pesquisas, orientações, consultas, avaliações, organogramas, registros, observações, críticas, falas, escutas, enfim fontes inesgotáveis serviram de instrumentos que viabilizaram as atividades, em duas edições e com o mesmo propósito... Valorização dos Direitos Humanos.

Os artigos denominados princípios na Declaração dos Direitos da Criança foram pautados pela complexidade, que se dá a qualquer instrumento Legal, porém adequados para uma linguagem interativa, com ações significativas, que permitem múltiplas experimentações e que o processo criativo transcenda para além dos muros da escola, num olhar mais cuidadoso e humanizado, em que a empatia aproxime a família e a comunidade local à Escola, fortalecendo vínculos com a equipe escolar, reconhecendo inclusive, a capacidade da construção de valores de crianças tão pequenas.

A etapa de sensibilização da equipe escolar se deu com sucesso, provocando contribuições e estímulos, promovendo estudo e discussão em documentos oficiais como Ata de Reunião do Projeto Especial de Ação, que comumente ocorre três vezes durante a semana, além de registros nos cadernos denominados de “passagem” entre a equipe docente que realiza anotações das atividades e ocorrência do período de trabalho para os colegas de contra turno, além de registro da discussão, sobre a realização do Projeto no Conselho de Escola, órgão deliberativo composto por profissionais da escola e familiares dos bebês e crianças.

Com as famílias este contato aconteceu por diferentes veículos, a agenda escolar, que acompanha a rotina dos pequenos foi o instrumento mais valioso, esclarecendo e registrando anseios do Projeto e recebendo uma série de

registros de acompanhamento das famílias, quanto às propostas de atividades, as leituras, reflexões e diálogos que aproximaram as famílias das ações diárias da escola, bem como as ações promovidas pelo Projeto. O envolvimento rendeu produção de desenhos, feito por várias mãos (famílias e suas crianças), e estas expressões de arte tinham objetivo de exprimir os valores que as famílias propunham aos seus filhos quanto à palavra “Proteção” (versão 2016) e a expressão do “Direito ao Brincar” (versão 2018). Ambas as produções foram expostas na comunidade e a segunda fez parte do Painel dos Direitos Humanos promovido pela Empresa “Via Quatro/Sustentabilidade” em duas grandes estações de metrô na cidade de São Paulo, por um período de três meses.

Ao promovermos a elucidação dos artigos sobre os Direitos da Criança conseguimos realizar uma pesquisa, que se estendeu também a equipe de trabalho, e nesta pesquisa observamos o grau de compreensão sobre os direitos ali descritos, e incentivamos o registro da manutenção destes direitos pautados pela própria história daquele adulto que se submetia à resposta, assim possibilitamos condições para conscientização pelas próprias experiências dos sujeitos. Ampliando condições para valorização do trabalho nesta etapa de escolarização, que muitas vezes pode ser objeto de minimização de respeito, por não entender que o cuidar e educar estão intrínsecos na primeira etapa da Educação Infantil.

A Escola, aos poucos, foi comportando a temática do Projeto Primeiros Passos, logo estava colorida, deslumbrando imagens que fortalecem os Direitos da Criança, com painéis produzidos tanto pelas crianças que junto aos seus professores desenvolviam atividades como roda de conversa e brincadeiras e expunham em painéis produzidos de forma espontânea nas paredes da escola, tanto quanto pessoal da equipe de apoio motivados produziram grande painel no refeitório da escola, chamando a atenção para o respeito aos direitos rumo ao crescimento do país.

Atividades didáticas também permearam o projeto, com brincadeiras dirigidas produzida com inspiração na fonte bibliográfica que os pequenos mais gostavam, além de estímulos à leitura, produção de brinquedos, exposição de fotos da rotina da creche, produção de vídeo com imagens reais em que os bebês e crianças, protagonizam a própria história, transmitindo confiança, zelo e encorajamento, além de tudo, o respeito mútuo.

Projeto Primeiros Passos – 1ª Edição

Entendendo que na Educação Infantil a proposta curricular deve oferecer condições para que os bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, políticos e sociais, entendendo-os como sujeitos de direitos, que são capazes, que são contextualizados, fortes, poderosos e competentes, o Projeto Primeiros Passos protagonizou uma série de atividades respaldadas, prioritariamente, pela Declaração dos Direitos da Criança, que em uma linguagem simples e cuidadosamente objetiva, tanto para o público infantil quanto para o adulto,

deslumbrou a retirada desses sujeitos da invisibilidade social.

De Princípio em Princípio (referente aos 10 Princípios ou 10 Artigos da Declaração dos Direitos da Criança) as atividades foram pautadas pela complexidade que se dá a qualquer instrumento legal, porém adequadas para uma linguagem interativa, com ações significativas que permitem múltiplas experimentações e que o processo criativo transcenda para além dos muros da escola, num olhar mais cuidadoso e humanizado, em que a empatia aproxime a família e a comunidade local à Escola, fortalecendo vínculos com a equipe escolar, reconhecendo inclusive, a capacidade da construção de valores de crianças tão pequenas.

A sensibilização da equipe de trabalho, esta composta por maioria professores, também da equipe de apoio e equipe gestora, foi fundamental para o acesso ao público infantil e suas famílias. Encontros segmentados foram iniciados para então conseguirmos atingir o grande público da escola. Abordar o tema Direitos Humanos, apresentar os entraves e fundamentá-los, como pessoas em maior grau de condição, para combater equívocos, desinformação, logo serem agentes transformadores, elevando a sociedade pelo nível de educação dada a uma criança muitas vezes ainda no berço. Esta ação rendeu uma série de contribuição e estímulos e ao passo que a equipe era abastecida por materiais de pesquisa ela correspondia com ideias para atingirmos qualitativamente cada criança, cada bebê e cada pessoa da família e da comunidade que se fazia presente no cotidiano escolar. A partir deste contato registros de atividades e reflexões foram realizados.

Em seguida iniciamos a interação com as famílias timidamente pela agenda, apresentando objetivos gerais do projeto e conseqüentemente propondo uma atividade, em que a criança e ou bebê participe no seio da família. Esta atividade foi elaborada à luz das inspirações que as Artes podem promover, e, fundamentada pela apropriação do conhecimento de cada família em torno da palavra “proteção”. Ao passo que recebíamos as obras, a equipe do CEI pode conhecer um pouco mais cada criança, cada bebê, cada pai, mãe, ou responsável, o potencial do trabalho coletivo sem coordenação com uma simples orientação, sem cobranças, sem imposições, mas repleta de significados, desejos, sentimentos e idealização.

Quando estamos envolvidos por algo ou alguém a tendência é nos deixar levar, e assim, espontaneamente, algumas paredes da escola receberam cores e formas, ora protagonizados por atividades que as crianças maiores (3 e 4 anos) abordavam o respeito às diferenças, ora por expressão de desejos por uma sociedade em que os direitos fundamentais sejam respeitados, impulsionando aos que apreciavam fazer referência à realidade vivida.

Enquanto se tentava manter as famílias ao par dos Direitos da Criança, os bebês e crianças se divertiam com o colorido da atividade lúdica que intitulamos “Trilha dos Direitos”. Esta brincadeira dirigida trouxe os personagens de desenhos animados mais queridos das crianças, com ilustrações que remetiam a cada direito constados na Declaração, percorrendo pelos dez

princípios. O jogar do dado, pular nas placas e descobrir as imagens levava as crianças a querer mais e mais, assim a equipe de professores, principalmente do Mini Grupo II (crianças de 3 e 4 anos) usavam as imagens e puxavam histórias, rodas de conversas que retomava o foco daquela brincadeira.

Ao captarmos imagens para elaboração dos painéis que retratavam o Cuidar e o Educar como garantias dos direitos fundamentais, aproveitamos para registrarmos em forma de vídeo e assim conseguimos editar um filme de doze minutos em que as próprias crianças apresentavam os seus direitos sendo respeitados. Como capturamos as imagens com uma câmera sem tela (geralmente utilizada por esportistas, ciclistas), conseguimos imagens espontâneas e após edição apresentamos à equipe a aos pequenos em forma de cinema, inclusive com direito a ingresso e pipoca... Foi uma festa, sobretudo quando eles perceberam que os personagens do filme eram eles mesmos!

Os dias passavam depressa e a produção das imagens para exposição de fotos estava a todo vapor, porém queríamos mais, desejávamos que o dia para apreciação das fotos fosse um momento de formação e diversão. Seria um momento para se ter presente a família e as crianças, os pais e os profissionais daquela instituição. E assim se fez a prática do Direito ao Lazer. O encontro foi realmente precioso, as famílias junto às suas crianças confeccionaram brinquedos a partir de materiais não estruturados. O brincar pautado na história, a exemplo da oficina da Abayomi. As professoras e demais profissionais que acreditaram na mais valiosa expressão do amor pela educação, se entregaram, lideraram as oficinas com propriedade, se aprofundaram, se valeram da licença poética e aquele espaço o silêncio foi interrompido por sorrisos. Falamos dos Direitos da Criança, trouxemos reflexões sobre os Direitos Humanos, incentivamos uma maior interação entre Escola e Família, reforçamos o princípio de uma gestão democrática, apresentamos o filme “As aventuras no parque”, as próprias crianças presentes narravam as imagens, os nomes dos coleguinhas. Com esta bagagem os presentes foram apreciar a exposição de fotos. Podemos assegurar que esta foi vista com olhar mais cuidadoso e um coração mais humanizado.

Projeto Primeiros Passos – 2ª Edição

A segunda edição aconteceu dois anos após a primeira, motivado pela manutenção do projeto, pela necessidade da retomada das atividades, uma vez que realizamos inscrição do projeto no 6º Prêmio em Educação em Direitos Humanos, organizado pela Secretaria Municipal dos Direitos Humanos. Retomar as atividades foi um grande prazer e a motivação tomou conta de todos os feitos. Adequações foram feitas, afinal estávamos com novo quadro de profissionais, crianças, famílias, novos ambientes, enfim, o tempo e o espaço não são os mesmos e isso trouxe a necessidade de retomar cada ação anterior e adaptar à nova realidade. O primeiro contato com as famílias foi sobre a retomada do projeto, a equipe de apoio escolar fez a colagem das mensagens

nas agendas de todas as crianças presentes naquele dia, um total de 76 de 101 crianças matriculadas.

Os comunicados na agenda além de promover o esclarecimento dos dez Princípios da Declaração dos Direitos da Criança, como na edição anterior, promoveu também uma maior interação com as famílias. Todos os bilhetes do “Você Sabia?” foram acompanhados com informações do cotidiano que trazia aquele direito à realidade do CEI (atendendo a sugestão da professora do Berçário II), assim ampliando informações e esclarecendo dúvidas que muitas vezes acompanhavam toda trajetória da família na Educação Infantil. Além disso, sempre ao final de cada bilhete, foram levantadas questões, que com base nas respostas das famílias a escola pode conhecer melhor o seu público para assim contemplar O seu Projeto Político Pedagógico com informações fornecidas diretamente pela clientela, não substanciadas por hipóteses.

O resultado poderá ser apreciado a partir de agora.

Comunicados na Agenda Escolar	Avaliação do impacto com famílias	Registro do impacto com equipe de profissionais
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade?</p> <p>A Educação Infantil pública é direito de toda criança, independente da classe social, etnia, crença e território.</p> <p>O CEI Vila Praia faz inscrição da criança de segunda a sexta-feira, preferencialmente, das 9h00 às 11h00 e das 13h00 às 16h00, é só o responsável comparecer com os originais dos seguintes documentos:</p> <p>*Certidão de Nascimento da criança</p> <p>*Comprovante de endereço com CEP</p> <p>*RG e CPF dos Pais/Responsável</p> <p>Na sua infância você chegou a frequentar alguma creche? Senão, quem cuidava de você?</p>	<p>Frequência de 84 crianças e retorno de 33 interações (respostas na agenda). As respostas partiram muitas vezes das mães. Elas, na sua maioria, relataram ter frequentado creche na infância, algumas ainda informam que foram matriculadas no próprio CEI Vila Praia. Cerca de treze respostas referiam não ter frequentado ambientes de creche na infância e na ocasião, familiares, irmãos, avós e mães eram responsáveis pelos cuidados.</p> <p>Percebemos que ainda um grande número de famílias não tinha hábito de visitar os recadinhos da agenda, talvez por isso não houve uma quantidade expressiva de registros de interação.</p>	<p>“Não, quem cuidava de mim eram meus pais e irmãos mais velhos. Minhas lembranças eram muito boas, minha mãe fazia bonecas de pano para nós, eu brincava muito de casinha e brincadeiras de faz de conta” (Docente)</p> <p>“Lembro-me de ter ido ao Jardim de Infância, mas por um curto espaço de tempo, devido mudança de endereço. Minha irmã mais velha era quem cuidava de mim, enquanto minha mãe trabalhava” (Quadro Apoio)</p> <p>“Vivenciar os espaços e educação na creche fez parte da minha infância. Tempos felizes, lembro-me de atendimento rígido, horário de dormir e acordar, éramos obrigados (sono), poucas atividades pedagógicas e poucos livros. Muita alimentação de qualidade e cuidado com a saúde – anos 80” (Equipe Técnica)</p>

Comunicados na Agenda Escolar	Avaliação do impacto com famílias	Registro do impacto com equipe de profissionais
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social?</p> <p>O carinho dispensado pela família para as crianças estimulam o respeito e a solidariedade entre os coleguinhas.</p> <p>A atenção com os pertences faz parte do processo educativo. A ação da família com envio das trocas de roupas demonstra o zelo com os pequenos. No ato da matrícula sempre orientamos a importância da identificação dos pertences da criança, bem como da reposição de roupas e calçados. O bem estar físico promove também o desenvolvimento cognitivo e a convivência coletiva.</p> <p>Quais brincadeiras que você mais gostava quando criança?</p>	<p>Frequência de 78 crianças e retorno de 31 interações (respostas na agenda). As respostas foram bem variadas, elas informaram que brincadeiras em grupo como pega-pega, esconde-esconde, pular corda, futebol, amarelinha, balança caixão etc. eram as brincadeiras preferidas. Outras ainda informaram que brincadeiras com boneca, casinha, escolinha eram frequentes na infância.</p> <p>O grupo com maior número de interação na agenda foi o Mini Grupo II. Na ocasião a professora estendeu esta pesquisa para as crianças e entre uma oportunidade e outra vivia as brincadeiras preferidas das famílias com a turma.</p>	<p>“Minha infância foi folclórica, só conheci TV aos 10 anos, brinquei de tudo, tomei banho de chuva, brincava descalça, comia fruta da árvore e à noite encontrava com as crianças da vizinhança para brincar de roda, boca de forno, pega-pega etc., na praça da cidade” (Docente)</p> <p>“Jogar bola, pião, carrinho de madeira, bolinha de gude com os primos e amigos” (Vigia Noturno)</p> <p>“Amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, casinha, pula corda, mãe de rua, rouba bandeira e outras, com amigos e amigas, irmãos e primos” (Merendeira)</p>
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito a um nome e a uma nacionalidade?</p> <p>O acolhimento respeitoso com os migrantes (aqueles que migram de um estado para outro) e também com os imigrantes (aqueles que imigram de um país para outro) é fundamental para o exercício da cidadania. O CEI Vila Praia, assim como toda rede municipal de educação, oferece atendimento com igualdade de condições para todas as crianças.</p> <p>Você se recorda das amizades que fez na infância?</p>	<p>Frequência de 76 crianças e retorno de 32 interações (respostas na agenda). Revelando a importância e o impacto das vivências na infância, apenas uma das respostas foi negativa.</p> <p>As demais afirmavam que além de se lembrarem das amizades que fizeram na infância ainda mantinham contato com elas, ou se reencontravam esporadicamente.</p> <p>Percebemos que, até aqui, as famílias que interagiram com o projeto, por meio da agenda foram, na maioria, as mesmas que responderam as questões anteriores.</p>	<p>“Sim, tenho 4 amigas de infância que até hoje tenho contato” (Docente)</p> <p>“Tinha uma chamada Kátia, mas perdemos contato, mas amigos da época da escola tenho 4 que temos contato até hoje” (Equipe de Apoio)</p> <p>“Não trouxe amizades de infância, minha família era pobre e tivemos de mudar várias vezes de endereço, convivía mais com adultos, minha mãe ou meu pai me levava para trabalhar com eles. Graças a Deus!!” (Equipe Técnica)</p>

Comunicados na Agenda Escolar	Avaliação do impacto com famílias	Registro do impacto com equipe de profissionais
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito à alimentação, moradia e assistência médica, adequadas para a criança e à mãe?</p> <p>O CEI Vila Praia tem incluído em sua proposta pedagógica a “Alimentação Saudável” que trata de estudos e práticas para promover o desenvolvimento da criança pautado na educação.</p> <p>Toda semana o cardápio é elaborado pela equipe de merendeiras, que mais do que cozinhar ajudam a educar o paladar das crianças, e este cardápio é fixado no mural da recepção e no refeitório e pode ser consultado a qualquer tempo e por todas as pessoas. Contamos com a parceria da UBS Jd. das Palmas que oferece, eventualmente, atendimento preventivo (vacinas) e saúde bucal dos bebês e crianças aqui no CEI. Também estamos atentos à saúde física e mental das crianças. O CEI Vila Praia conta com o acompanhamento da enfermeira que sempre está em contato com as famílias quando a criança precisa de um atendimento médico, por isso é muito importante manter os telefones atualizados e estarem atentos as ligações do CEI. O encaminhamento médico é um documento que comprova que tanto a escola quanto a família garantem o direito da saúde da criança.</p> <p>Qual era sua comida preferida na infância?</p>	<p>Frequência de 80 crianças e retorno de 30 interações (respostas na agenda).</p> <p>O Projeto Especial de Ação (PEA) do CEI Vila Praia aborda o tema Alimentação saudável. Observamos que os pais na infância assim como seus filhos têm preferência por alimentos mais suculentos e menos nutritivos. Logo vilões como salsicha, batata frita, iogurte etc., apareceram como preferidos, mas a sopa de legumes, comidas regionais como feijão de corda, a famosa combinação de arroz e feijão, além do ovo também marcaram presença na infância destas famílias.</p>	<p>“Bolo de cenoura, panqueca, hoje adoro comer legumes” (Equipe Técnica)</p> <p>“Macarrão parafuso com molho de tomate da pré-escola e Miojo” (de vez em quando). A comida da minha mãe é bem saudável até hoje. Hoje em dia não tenho preferência. Gosto de tudo um pouco, principalmente pratos mais saudáveis e naturais (Equipe de Apoio)</p> <p>“Coalhada, pamonha, canjica cremosa. Hoje são tantas (lasanha, stroganoff etc.) (Docente)</p> <p>“Arroz com feijão, carne de frango e torresmo feito na panela de ferro no fogão à lenha pela minha avó. Hoje também!” (Equipe de Apoio)</p>

Comunicados na Agenda Escolar	Avaliação do impacto com famílias	Registro do impacto com equipe de profissionais
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito à educação e a cuidados especiais para criança física ou mentalmente deficiente?</p> <p>O CEI Vila Praia conta com espaços que oferecem acessibilidade a todos e o atendimento prestado é pautado na singularidade de cada criança para uma convivência coletiva harmônica. Não há barreiras que impedem o bom atendimento.</p> <p>A conservação do prédio, a formação continuada dos professores educadores e capacitação da equipe de funcionários terceirizados priorizam a qualidade dos serviços.</p> <p>Valorizar estes profissionais estimula cada vez mais a elevar o nível da educação básica.</p> <p>Você acredita que o nosso bairro está atento às necessidades de todos?</p>	<p>Frequência de 83 crianças e retorno de 26 interações (respostas na agenda).</p> <p>As respostas foram bastante diversas, na maioria apontavam que o bairro e adjacências não é compatível com as necessidades de todos.</p> <p>Percebemos que a maioria que respondeu “sim” fez menção à estrutura do próprio CEI Vila Praia, entendendo que este seja um local no bairro onde as necessidades de cada um sejam atendidas.</p> <p>Outros poucos não souberam informar, ou não compreenderam o enunciado.</p>	<p>“No meu bairro tem mercado, padaria, banco, lojas, escolas, igrejas, praça... Mas o que falta é segurança” (Docente)</p> <p>“Acredito que tem melhorado mito, temos agentes de saúde que tem feito um bom trabalho com as famílias, formando um vínculo com as UBSs, mas temos que nos conscientizar de que as necessidades do bairro devem ser reivindicadas junto às autoridades” (Equipe de Apoio)</p> <p>“Infelizmente não, muitos não possuem o básico para vida saudável e feliz. Falta moradia de qualidade, bom trabalho e lazer” (Docente)</p>
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade?</p> <p>A demonstração e o oferecimento de afeto e carinho é fundamental para o desenvolvimento da criança e tranquilidade para a família.</p> <p>O CEI também é provedor de amor quando Cuida e Educa simultaneamente.</p> <p>A família quando reconhece este trabalho promove estímulos e materializa a valorização do trabalho na primeira infância.</p> <p>Muitas mensagens de carinho são transmitidas pessoalmente e também através das nossas redes sociais.</p> <p>Você já abraçou uma criança hoje?</p>	<p>Frequência de 74 crianças e retorno de 28 interações (respostas na agenda).</p> <p>A resposta enviada pelas famílias foi por unanimidade “Sim”, elas relataram que “sempre” ou “muitas vezes” abraçaram uma criança naquele dia.</p> <p>Seus filhos e filhas recebem esse carinho constantemente por elas.</p>	<p>“Todos os dias, amo meus alunos, abraço minha filha, amo de paixão” (Docente)</p> <p>“Hoje não, mas sempre abraço. Criança para mim é tudo” (Equipe de Apoio)</p> <p>“Já abracei e fui abraçado, é muito gratificante receber o carinho de uma criança” (Equipe de Apoio)</p> <p>“Sim todos os dias tenho essa oportunidade de ter sempre uma criança por perto” (Mendel)</p> <p>“Sempre, o afeto, a demonstração de carinho são muito importante para o aprendizado e relações humanas” (Docente)</p>

Comunicados na Agenda Escolar	Avaliação do impacto com famílias	Registro do impacto com equipe de profissionais
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil?</p> <p>No CEI Vila Praia, contamos com uma ampla área verde que mantém um acervo de aproximadamente 20 árvores, dentre elas as frutíferas (amoreira, mangueira, limoeiro e jabuticabeira). Os bebês e crianças desfrutam deste meio através de brincadeiras, pesquisas e exploração.</p> <p>As famílias também podem interagir com as crianças na comunidade, valorizando as áreas localizadas no bairro. Aqui por perto temos o Parque dos Eucaliptos, que oferece uma ótima opção.</p> <p>Como as crianças permanecem cerca de 10 horas por dia no CEI, a família pode privilegiar espaços como este, para que a comunidade conheça os pequenos e passem a observar o quão importante é garantir políticas públicas que valorizem o lazer nas proximidades.</p> <p>Você conhece outra área de lazer ou cultura nas proximidades?</p>	<p>Frequência de 77 crianças e retorno de 27 interações (respostas na agenda).</p> <p>Intencionalmente o projeto estimulou este olhar das famílias para universo infantil, procurando encontrar áreas no entorno que atendam as necessidades da criança na sociedade que geralmente está preparada para atender (mesmo que muitas vezes de forma precária) o adulto.</p> <p>Na maioria das vezes, as famílias informaram conhecer outras áreas de lazer próximas ao bairro, e entendemos que isto é muito bom, pois o uso cada vez mais frequente de tecnologia, como: computadores, celulares e tablets, podem ocupar um tempo precioso na infância.</p> <p>Percebemos que aqueles que responderam “sim”, acabaram indicando o mesmo local (Parque dos Eucaliptos) que fica próximo ao bairro, mas em uma região com maior infraestrutura.</p>	<p>“Sim, no bairro onde moro possui alguns locais da Prefeitura onde acontece ginástica, caminhada e encontros de saúde. Há alguns parques ou praças com aparelhos para musculação. Tem o parque do Rizzo no Embú, com para caminhadas e o Shopping Taboão com atividades culturais e exposições. Costumo frequentá-los, todos conservados” (Equipe de Apoio)</p> <p>“Não existe nada neste sentido” (Vigia Noturno Manoel)</p> <p>“Apenas Shoppings com teatro” (Docente)</p> <p>“Conheço. Há parques, praças. Estão adequados para o uso. Costumo frequentar, não com muita frequência, pela falta de tempo” (Docente)</p>

Comunicados na Agenda Escolar	Avaliação do impacto com famílias	Registro do impacto com equipe de profissionais
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes?</p> <p>O CEI Vila Praia possui alguns órgãos de proteção à criança: *Conselho de Escola /CE *Associação de Pais e Mestres/APM *Comissão Interna de Prevenção de Acidentes/CIPA *Equipe de Socorristas *Comissão de Mediação de Conflitos/CME</p> <p>Todos pensam dia a dia em garantir a segurança e o pronto atendimento às crianças e aos adultos que frequentam o CEI. Porém mesmo com toda precaução e cautela não estamos livres de sofrer algum acidente, por isso enfatizamos a importância de manter os telefones de contato atualizados, tanto na agenda da criança como no prontuário na secretaria da escola, e ficar atentos e retornar as ligações do CEI.</p> <p>Você sabia da existência destes órgãos da escola?</p>	<p>Frequência de 84 crianças e retorno de 26 interações (respostas na agenda).</p> <p>Surpreendentemente a maioria das respostas foram afirmativas, e isso pode sugerir que a não participação ativa das famílias nestes órgãos pode ser por incompatibilidade de horário, disposição e compreensão da importância da representatividade da família nestes grupos.</p> <p>Menos da metade dos pais informaram que “não” sabiam da existência destes órgãos, pelo menos até receberem este comunicado.</p> <p>Aqui ressaltamos a importância deste projeto no fornecimento de informações essenciais para estruturação de uma educação pautada pela cumplicidade dentro de um processo democrático de direito.</p>	<p>“Fundamental” (Serviços Gerais)</p> <p>“São de suma importância, pois o trabalho e conjunto possibilita o fortalecimento da relação Escola/Família” (Equipe de Apoio)</p> <p>“É importante para as crianças e nós educadores” (Equipe de Apoio)</p> <p>“São indispensáveis em praticamente tudo que diz respeito ao funcionamento da escola” (Docente)</p>
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho?</p> <p>O brincar é a base que torna possível o crescimento e desenvolvimento de toda criança. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é considerado como crianças pessoas de 0 a 12 anos de idade. Assim, a brincadeira dá condições para que as crianças sejam efetivamente sujeitos de direito e sejam adultos conscientes, responsáveis, educados, estudiosos e respeitosos.</p> <p>Trabalhamos diariamente com ideal pedagógico que fundamentam as ações por meio das atividades livres e dirigidas. Brincar não tem idade e as crianças nos ensinam muito bem.</p> <p>Você já brincou com uma criança hoje?</p>	<p>Frequência de 85 crianças e retorno de 20 interações (respostas na agenda). Mais uma vez as famílias se colocaram bem atentas às necessidades de afeto que toda criança precisa para seu desenvolvimento integral. Todas as respostas foram positivas, algumas com fundamento pela importância de viver compartilhando experiências pela brincadeira.</p> <p>Aqui observamos que a interação das famílias com o projeto estava com uma diminuição expressiva, alguns docentes informaram que mesmo pedindo gentilmente que as famílias lessem e interagissem com os recadinhos, elas não os faziam.</p> <p>No geral, verificamos que a maioria das famílias que retribuía com envio das respostas eram incentivadas pelas professoras. Na ocasião o Berçário II e o Mini Grupo II foram os que mais contribuíram com o resultado da pesquisa.</p>	<p>“Fundamental para o crescimento tanto da criança como do adulto” (Serviços Gerais)</p> <p>“Muito bom, brincar é tudo” (Vigia Noturno) “Oportunidade da criança se desenvolver, através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, elabora sua autonomia, desenvolve a linguagem, organiza emoções...” (Docente)</p> <p>“O brincar é parte fundamental para o desenvolvimento do ser humano, tanto que adoro brincar com as crianças e adultos também” (Docente)</p> <p>“O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, estreita laços, fortalece o intelecto e torna o adulto mais feliz” (Docente)</p> <p>“Brincar é vida, aprender e construir! O brincar é inerente à cultura da infância!” (Equipe técnica)</p>

Comunicados na Agenda Escolar	Avaliação do impacto com famílias	Registro do impacto com equipe de profissionais
<p>Você Sabia, que toda criança tem direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos?</p> <p>Amparados pela legislação, quando necessário, reivindicamos pelos direitos das crianças e dos trabalhadores. O CEI Vila Praia conta com uma gestão democrática que valoriza a participação das famílias e da comunidade.</p> <p>Ação esta que tem fundamental importância para garantir a educação básica de qualidade. Ao longo do ano realizamos eventos, reuniões, encontros, festas e atividades com as famílias, além de manter o CEI com exposição dos trabalhos realizados diariamente, pelos bebês e crianças.</p> <p>Podemos contar com sua presença no próximo encontro?</p>	<p>Frequência de 77 crianças e retorno de 20 interações (respostas na agenda).</p> <p>Verificamos nesta interação que há uma quantidade relevante de famílias que referem trabalhar aos finais de semana, impossibilitando participação em eventos nos dias de sábado na escola.</p> <p>Também algumas não informaram o motivo pelo não “desejo” em participar de futuros eventos, mas muitas comunicaram que a escola poderia contar com a presença delas. Porém, no encontro que foi organizado posteriormente, observamos não impactou as famílias conforme desejados sendo que cerca de 10% apenas do total de crianças matriculadas e desta porcentagem apenas 3% dos que responderam “sim” neste comunicado. Revelando que muito há de se refletir sobre a efetiva participação das famílias nas ações pedagógicas da escola.</p>	<p>***</p>

As atividades lúdicas foram pensadas e disponibilizadas para atrair os adultos para as brincadeiras. Foram organizados na área de passagem obrigatória jogos interativos. As crianças ao passarem com seus familiares e cuidadores explicavam a brincadeira, logo chamava atenção para os direitos da criança. Alguns se arriscavam timidamente, outros questionavam as crianças, era uma forma de envolvimento. O colorido das pegadas, o dado gigante, os blocos representando direitos à saúde, alimentação, escola e lazer, além de livros da Coleção Direitos e Deveres da Criança – 10 Princípios da autora Madalena Parisi Duarte, editora Brasileitura, ficaram a disposição e informado a todos os professores e profissionais para sua exploração. Alguns grupos frequentaram mais este espaço, em geral o Mini Grupo II e o Bercário II. Entre um intervalo e outro para alimentação, conduzidos pela equipe de Apoio Escolar, as crianças exploravam o local, enquanto aguardavam o retorno de seus professores do intervalo para o lanche.

O CEI então foi tomando forma, cartazes em formato de pé colorido foram estrategicamente espalhados na escola, trazia à tona as informações contidas na agenda das crianças, na hipótese de alguém não ter tido a oportunidade de ler, assim os responsáveis pelo transporte escolar, entregadores de alimentos, produtos de limpeza, nutricionistas, supervisores das empresas terceirizadas e da prefeitura, pessoas que entravam para pedir informação, fazer cadastro da criança etc., também tiveram acesso ao projeto. Cada cartaz repre-

sentava um princípio, e estes foram alocados um por dia, a partir do portão de entrada principal percorrendo outros espaços do CEI em direção às salas das crianças. Ao mesmo tempo a página da rede social da escola foi abastecida com os 10 princípios, fazendo menção aos trabalhos desenvolvidos na unidade, buscando mais interatividade com as ações do projeto.

Para finalizar realizamos um encontro com as famílias e as crianças, em um sábado de reposição (em função de mobilização de greve ocorrida no primeiro semestre). Este encontro foi organizado e pensado pelo grupo docente e o projeto contribuiu com algumas ideias para agregar o tema Direitos Humanos/Direitos da Criança nas atividades do dia. Entre um percurso com brincadeiras dirigidas elaboradas pela equipe de docentes, oficina de confecção de massa de modelar, o Projeto Primeiros Passos interveio com uma atividade de desenho, que aconteceu posteriormente termos tido uma conversa sobre o desenvolvimento do projeto e a necessidade de cultivar uma cultura de paz na escola e na sociedade. Os desenhos produzidos foram inspirados pelos Direitos da Criança e as famílias presentes os fizeram para participar do concurso Painel Direitos Humanos, promovido pela Via Quatro/Sustentabilidade em comemoração ao dia Internacional dos Direitos Humanos, com a montagem de um painel na Linha 5 – Lilás do Metrô, em que conste todos os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ficaram expostos por um período de três meses.

O projeto foi agraciado pela gentileza do Instituto Vladimir Herzog, após uma abordagem sobre o desenvolvimento do projeto. O Instituto forneceu três exemplares do livro “A Declaração Universal dos Direitos Humanos – 30 artigos ilustrados por 30 artistas”, organização de Fábio Magalhães/ 1. Ed./ São Paulo, Instituto Vladimir Herzog/2014. Na ocasião realizamos dois sorteios para o público presente e o terceiro ficou como fonte de pesquisa para o Projeto. Na ocasião todos os presentes também receberam uma cópia da Declaração dos Direitos Humanos, outra dos Direitos da Criança, cópia da cartilha dos Direitos Humanos ilustrada pelo Ziraldo, uma lembrancinha carinhosa feita por uma colega da Equipe de apoio e uma carta de agradecimento pela participação e desenvolvimento de mais uma edição do Projeto Primeiros Passos.

Considerações Finais

Assim concluiu-se mais uma edição do Projeto Primeiros Passos, em que a Escola contribuiu significativamente, oportunizando espaço, entendendo que pesquisas devem ser bem-vindas nas escolas públicas e fornecendo condições e estrutura para que ações como esta sejam realizadas.

Entendendo que na Educação Infantil, a proposta curricular deve oferecer condições para que os bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, sociais e políticos, os reconhecendo como sujeitos de direito, e/ou em fase de desenvolvimento e formação para conquista destes, além de compreendê-los

como sujeitos capazes, contextualizados, poderosos e competentes, o Projeto Primeiros Passos protagonizou todas estas atividades, adotando uma linguagem cuidadosa, simples e objetiva, tanto para o público infantil quanto para o adulto, na condição de deslumbrar e desbravar a infância, possibilitando a retirada da criança da invisibilidade social.

Fica registrada gratidão pela equipe de trabalho, que acreditou e incentivou o desenvolvimento de todo o processo, vivenciado dentro de um cenário social e político muitas vezes desfavorável, para abordagem deste tema, mas que se fez com excelência, maturidade e superação.

A agenda das crianças novamente revelou-se uma ferramenta de aproximação das famílias na escola, as informações dialogaram com a rotina das crianças no CEI. As famílias, desta vez, interagiram mais e melhor que na primeira edição e isso revela um progresso significativo nas relações. Os cartazes dispostos nas dependências da unidade escolar, desde o portão de entrada, assim como rede social do CEI, contribuíram positivamente na realização do projeto. Com as crianças e os bebês trabalhar em prol dos Direitos Humanos é bastante divertido e gratificante. Eles nos surpreendem o tempo todo.

A curiosidade os envolve naturalmente nos jogos e brincadeiras. A apropriação do conhecimento dialoga estritamente com as mais variadas ações pedagógicas, e neste sentido a trajetória escolar está só no começo, o que revela as diversas possibilidades e potencialidades a esses sujeitos de direitos ao longo da vida.

Assim se concretizou o Projeto Primeiros Passos, inicialmente de forma tímida, mas que cresceu e ganhou visibilidade dentro da comunidade escolar. E a partir do convite para apresentação no Workshop Trilhas da Infância, promovido pelo Projeto Famílias que Cuidam e desenvolvido pela Plan International em parceria com a NIVEA estendeu-se à comunidade acadêmica e perpetuando seus saberes em alguns eventos que aconteceram para além dos muros da escola, como apresentação no Primeiro Simpósio Internacional de Educação em Direitos Humanos realizado pela UFABC, quando conquistou o primeiro lugar do Prêmio Educação em Direitos Humanos; a publicação no livro *Direitos Humanos no Chão da Escola*, na página 344 (DIETRICH, MIYUKI, 2017), este livro fez parte da leitura obrigatória no edital da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo; participação no 3º simpósio Internacional e 16º Simpósio Nacional da Associação Brasileira da História das Religiões, com recorte de uma atividade lúdica do Projeto Primeiros Passos com a apresentação do Pôster “Uma ferramenta chamada Abayomi” que fez parte de uma das três oficinas de construção de brinquedos a partir de materiais que perderam sua função social; Participação no Painel do Direitos Humanos, produzido pela equipe que coordena a linha amarela do metrô de São Paulo como já mencionado neste artigo; participação na Mesa – Semana de Direitos Humanos da UFABC em comemoração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos; no VII Congresso de Educação do Sindicato dos Trabalhadores na Administração Pública e Autarquia do Muni-

cípio de São Paulo, que teve como tema “territórios Educativos; e, agora com muita honra, a participação no Simpósio 19: Educação em Direitos Humanos na prática: Políticas, Materiais e Programas, no V Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra.

Referências

BARBIERI, Stela. Interações: **Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 09 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da educação. **Educação Infantil e práticas de Igualdade racial**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em < <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> >. Acesso em 09 abr. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 09 abr. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação. Diretoria de Educação Técnica. Indicadores de Qualidade de Educação Infantil paulistana. São Paulo: SME/ DIPED, 2016.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI: A CONTRIBUIÇÃO DO MUCB NO AUTOCONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-POLÍTICO DE MULHERES ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS

Ludimilla Santana Teixeira

(Mulheres Unidas Contra Bolsonaro/Mulheres Unidas Com o Brasil). Bacharela em Comunicação Social pela Universidade Católica de Salvador/Salvador, Brasil (2005), Publicitária, Servidora Pública Federal do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), Educadora do Programa de Educação Previdenciária (PEP), ativista de Direitos Humanos e da Anistia Internacional (Salvador, Brasil). Militante de movimentos sociais, criadora e administradora geral do Mulheres Unidas Contra Bolsonaro, grupo que criou o movimento #EleNão. Também é uma das organizadoras do Levante das Mulheres, coletivo que criou o movimento #MulheresDerrubamBolsonaro

Liliane Alcântara de Abreu

(Mulheres Unidas Contra Bolsonaro/Mulheres Unidas Com o Brasil). Professora, designer e arteterapeuta. Bacharelada em Psicologia pela Universidade Paulista/São Paulo, Brasil (em andamento); especialista em Neurociência Pedagógica pela AVM Educacional-Universidade Cândido Mendes/Rio de Janeiro, Brasil (2015); especialista em Arteterapia em Educação e Saúde pela AVM Educacional/Universidade Cândido Mendes/Rio de Janeiro, Brasil (2015); especialista em Pesquisa de Comportamento e Consumo pela Faculdade SENAI CETIQT - Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil/Rio de Janeiro, Brasil (2013); especialista em Artes Visuais pela Universidade Estácio de Sá/Rio de Janeiro, Brasil (2009); bacharela em Design com habilitação em Moda pela Faculdade SENAI CETIQT - Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil/ Rio de Janeiro, Brasil (2007). Ex-professora de nível técnico à pós-graduação da Faculdade SENAI CETIQT - Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil/ Rio de Janeiro, Brasil (2011-2014). Ativista e voluntária em projetos sociais e de Direitos Humanos. Administradora do Mulheres Unidas Contra Bolsonaro, setores G5 (produção, promoção e eventos) e G13 (monitoramento social e acompanhamento psicológico)

Resumo:

O artigo teve como objetivo tratar da experiência vivida pelo grupo virtual “Mulheres Unidas Contra Bolsonaro”, surgido ao final de 2018, na rede social Facebook. Seu processo de grupo de resistência sócio político, até sua evolução como uma plataforma de apoio e ações sócio educativas pautadas

nos Direitos Humanos. O progresso de consciência social iniciou-se a partir da fortificação do autoconhecimento de seus membros e administradoras do grupo, em contraponto ao comportamento discriminativo de outros tantos membros. Serão apresentados no texto os esforços, agruras e vitórias na quebra de paradigmas que perpetuam os juízos distorcidos de preconceitos, discriminações e outras concepções de alienação social, e até como são formadas essas construções comumente normatizadas. Como resultado, esperamos consolidar nossa estrutura, gerando benefícios no desenvolvimento da comunidade junto aos nossos membros e a eles mesmos, e a promoção de valores universais humanistas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Direitos Humanos; Educação; Redes Sociais; Sociedade.

Introdução

Surgido no Facebook em agosto de 2018 como oposição ao então candidato à presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, o nome inicial do grupo virtual era “Mulheres Unidas Contra Bolsonaro” (MUCB). Com sua eleição e as leis sobre terrorismo implantadas, mudou para “Mulheres Unidas Com o Brasil” como forma de proteção dos membros e evidenciar a preocupação com as transformações profundas e necessárias na sociedade brasileira. Ademais, tinha por finalidade apoiar e desenvolver ações para a defesa, elevação e manutenção da qualidade de vida do ser humano, principalmente da mulher (seja ela cisgênera, transgênera ou travesti), e do meio ambiente, através das atividades de educação para autoconhecimento e tomada de consciência do outro, gerando assim a consciência social.

Ao final de setembro de 2018 alcançamos o número de quatro milhões e meio (4.500.000) de inscritas, mas após as eleições definidas em novembro do mesmo ano, isso caiu pela metade. Em 2020 abarcamos cerca de dois milhões e meio (2.500.000) de membros (que chamamos de “membras”, apesar da palavra não possuir o feminino), tendo ainda sessenta (60) moderadoras e oito (8) administradoras gerais que incluem a criadora do grupo, Ludimilla Teixeira. Juntas gerenciam quinze (15) sessões distribuídas em subgrupos (G1 à G15).

O MUCB evoluiu sua consciência social, e se reafirma cada vez mais na sugestão, promoção, colaboração, coordenação e execução de ações e projetos, visando a manutenção dos direitos humanos que apoiem as minorias psicológicas caracterizadas por mulheres de todas as etnias, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, LGBTQ+ e outros. Igualmente, promove uma maior participação feminina na política, na sociedade, demais espaços de poder e decisões, assim como amplia a importância do feminismo e da preservação do Estado Laico. Ademais, a luta contra o racismo, o machismo,

a misoginia, a LGBTfobia, gordofobia, xenofobia e outros preconceitos, foi intensificada através da criação de estruturas educativas, auxiliando na quebra de paradigmas que perpetuam discriminações.

Essa conduta educativa foi ampliando-se proporcionalmente, e devido a observação das administradoras de que os próprios membros do grupo (mulheres cis na maioria) reproduziam os mesmos discursos análogos àquilo que combatem. Após algum tempo excluindo do grupo indivíduos que não se encaixavam com as propostas humanistas, começamos a nos indagar se esse era o caminho: por que tantas repetiam o discurso do opressor, mesmo querendo estar ali? Como mudar os preconceitos construídos sócio culturalmente se não estamos perto fisicamente mostrando novos valores, e como poderíamos alcançá-las?

Portanto, apresentaremos essa trajetória de reeducação social advinda de um programa de educação em Direitos Humanos, através das redes sociais (com seus desafios e vitórias), e que inclusive tem transformado não só membros, mas nós mesmas enquanto administradoras. Essas conduções embasadas em prática e observação, também abraçam bases teóricas pelas profissionais envolvidas nas estruturações educativas transmitidas em *lives*, reportagens e materiais visuais (*cards*) com finalidade também artística, cultural e informativa, e que geram acalorados debates. Tudo respeitando valores éticos e sociais, para a condução de uma real consciência de sociedade civil.

Como resultado, esperamos consolidar nossa estrutura e que vem se mostrado uma grande oportunidade nessa nova tomada de consciência global através de ferramentas virtuais ao nosso alcance, e estar de fato promovendo uma condução de educação de Direitos Humanos às minorias e excluídos, gerando assim, o benefício do desenvolvimento geral da comunidade mais próxima aos membros do MUCB e à eles mesmos, assim como a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos Direitos Humanos, da democracia e de outros valores universais.

Os “ismos” que Precisam Ser Derrubados

Dentro de uma cultura, com todos os aspectos morais e éticos definidos, emergem corriqueiramente indivíduos que fogem deste sistema de socialização pré-estabelecida por ignorarem (de forma consciente ou não) as regras. Eles rompem os paradigmas estabelecidos e impossibilitando uma previsão de ação comportamental, e podem se estabelecer de forma positiva ou negativa. Negativa quando se voltam para ações como de “limpeza étnica”, como dos nazifascistas na Segunda Guerra, ou, nos grupos da Ku Klux Klan (KKK) nos Estados Unidos.

Quando o rompimento dos paradigmas sociais é positivo, tem-se o movimento de mulheres que não aceitam mais as regras distorcidas em que são submetidas a todo tipo de violência física e psicológica, como as sufragistas no século XIX e início do século XX, e hoje, nós no MUCB e outros grupos

de resistência que lutam contra a inversão de valores, barbárie e quebra de direitos humanos que atualmente são representados atualmente pela figura de Jair Bolsonaro.

Segundo Laraia (2007), essa quebra positiva dos modelos culturais pré-estabelecidos ocorreria porque o ser humano possui a capacidade de questionamentos e modificação dos próprios hábitos.

Para Caniato (2009), a impunidade e a corrupção são traços da sociedade brasileira, e oriundas do próprio processo de construção do País desde a colonização. Assim, existe uma cumplicidade social de apoio aos agressores. Eles tornam-se heróis, enquanto vítimas são caladas e/ou tomam o *status* de culpadas.

Todo indivíduo possui uma história, e ele vai agir conforme foi aprendido e estabelecido por seu ambiente, tomando os valores culturais (que estão em sua casa, em seu bairro, em sua cidade, estado e país) como se fossem seus, sendo que não são. É daí que vem nossas atitudes preconceituosas e comportamento discriminatórios. Essas conduções de construção de preconceitos, estereótipos e discriminações são descritas por Almeida (2019) por uma perspectiva muito focada na questão étnica, enquanto Rodrigues, Assmar e Jablonsky (2009) abrangem mais. O fato é que quanto mais carregado o conteúdo atitudinal (os pensamentos de atitude carregados de preconceitos), maior será a exibição do comportamento discriminatório.

Kurt Lewin (apud MAILHIOT, 2013) completa esse entendimento explicando que o comportamento discriminatório é justamente visto nas ações ou discursos do indivíduo, e construídos pelos grupos sociais, sejam eles de maioria psicológica¹ ou minoria psicológica. Assim, os grupos de minoria que são escolhidos para canalização de ódio e frustração, e por isso, alvos de discriminação pelo simples fato de pertencer a esse grupo, e ao qual a população faz parte, o que inclui os membros do MUCB. Lewin ainda diz que quando uma criança ou adulto assume a responsabilidade da discriminação por um determinado aspecto, é quando ele passa a desenvolver o sentimento de ódio de si. O ódio de si e do próprio grupo não é porque se tenha necessariamente problemas psicológicos, mas porque o sujeito não quer fazer parte do grupo discriminado (para fugir de *bullying*, por exemplo). Essas pessoas estabelecem o desejo de parecer fisicamente, participar e/ou integralizar o grupo privilegiado da maioria psicológica. Portanto, o desenvolvimento do ódio pelo próprio grupo que pertence, é pela certeza de seu futuro ser instável e sem um *status* específico.

Então, como defesa, o indivíduo normatiza discursos e ações, ou, inverte e ataca outros sujeitos, ao invés de se unir ao seu grupo para fortalecê-lo e a si mesmo, para entender as origens e porquês efetivamente houve a agressão, e apoiar a(o) agredida(o) na forma de não permitir que a barbárie se insta-

1 A maioria psicológica possui autonomia (não precisa de outro grupo para existir). Seguem um padrão para absorção de status, poder e autonomia: homem, branco, rico, hetero e religioso. A minoria é tudo o que a maioria não é.

le e prossiga. Essa pessoa acaba mostrando um psiquismo frágil, tendendo sempre ser uma frustrada e/ou alienada. Contudo, o autoconhecimento pode reverter essa situação.

A Educação Fortalece a Consciência

Durante o passar do tempo, as administradoras do MUCB detectaram fatos perturbadores e chocantes com conduções de preconceito e discriminação, e que foram renovando os pensamentos sobre a obrigação de ajudar os membros do grupo para que evoluíssem como mulheres e seres humanos.

Surgiram perguntas se essas mulheres estavam sabendo pelo o que realmente lutavam em nosso grupo virtual, pois não pareciam saber, já que na primeira oportunidade afirmavam, por exemplo, que uma mulher deveria ser estuprada, mesmo estando dentro de um presídio já pagando por seu erro, ou, que racismo não existe no Brasil e isso seria “vitimismo” dos indivíduos afrodescendentes. Esses e outros discursos embasados em ignorância e preconceito, vinham sendo repetidos em grande constância e reforçando a oratória dos agressores, e em um momento tão delicado que nosso País se encontra. Preconceito e discriminação, e, distorção de realidade se entrelaçam com várias outras premissas sócio culturais na formatação dessa consciência social alienada e deturpada que combatemos.

Etienne de La Boétie (apud CHALITA, 1999) discute o poder sob o ponto de vista do dominado, já que este torna-se subserviente sem ter consciência de seu infortúnio. O autor compreendia que as pessoas manter-se-iam em seu estado de servidão por medo das consequências de sua resistência. Para outros indivíduos, o jugo preencheria um desejo de participação no espectro da tirania, e, portanto, funcionando como uma extensão do poder, porque secretamente eles aspirariam estar na mesma posição de tirano. Isso estaria em acordo com o psicólogo Wilhelm Reich (apud CHALITA, 1999, p. 90), sobre o funcionamento social contínuo de poder e jugo no sistema totalitário micro (a família, ou, indivíduo para indivíduo) e macro (a sociedade).

A cultura condiciona a visão de mundo ao ser humano e sociedades, e é criada através da repetição de comportamentos aceitos pela maioria num grupo. Quanto mais comum e inquestionável, mais absorvido é socialmente. Logo, todos os conceitos morais e éticos estariam nesse contexto, incluindo os preconceitos, as discriminações e certos tipos de violência.

O Brasil como um país sul-americano que apresenta uma construção histórica sócio-política peculiarmente opressora, vem destacando vários teóricos na contribuição de tomada de consciência e fortalecimento social, e quebra desses preceitos equivocados que agredem diretamente os direitos humanos.

Vieira e Ximenes (2008) e Montero (2010) explanam sobre conscientização e fortalecimento social, e que tudo estaria ligado à Educação e confronto (e apropriação) do histórico dos sujeitos e sociedades. Tudo se

cruza tendo como base inicial a obra de Paulo Freire (1996), “A pedagogia do Oprimido”, e que é um demarcador da Educação Libertadora, e esta, uma das influenciadoras para profissionais que trabalham com conscientização comunitária.

É necessário compreender que existem muitos caminhos, sobretudo hoje com o advento da *internet*, que se tornam potenciais oportunidades e ferramentas enriquecedoras para aprendizagem e com alcance à quase todos (mesmo com as distâncias físicas). De fato, essa condução seria a potencialização aplicada das bases da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e que tem o pressuposto de todos, independentemente das diferenças humanas e sociais, recebam atendimento e acesso à saúde, educação, abrigo e muitos outros (CARLINI, 2019).

Na Educação, é durante o contexto de trocas que todos aprendem, pensam em soluções, transferem as experiências e as dificuldades, e quando isso ocorre culminando em novas saídas, ocorre o aprendizado (ABREU, 2015). Nessa conjuntura, Freire (1996) traz na “educação bancária” a concepção de que indivíduos mecanizados não desenvolvem a capacidade de aceitação do outro, e para isso, ele deve ser conduzido a se ver como alguém responsável.

Abreu (2015) analisa essa perspectiva de Freire (1996) e compreende que aprendizado, independentemente do que seja, é um caminho a ser descoberto, e que errar (mesmo através de comportamentos destoantes) faz parte desse percurso. Luckesi (1992; apud ABREU, 2015) reforça que a troca de experiências entre quem oferece o aprendizado e o usuário, possibilitam a reciprocidade das relações e produz saltos de compreensão para a tomada de consciência.

Vieira e Ximenes (2008) falam que “conscientização” seria muito mais uma questão política do que psicológica. Esses autores também debruçam na utilização do termo por Martín-Baró (PIZZINATO, 2010) que também define conscientização a partir de Freire (1996), e igualmente reafirma que tudo é um processo de transformação pessoal (de enfrentar o opressor) e que se amplia para o entendimento de que ele é um ser social: “[...] processo de transformação pessoal e social que experimentam os oprimidos latino-americanos quando se alfabetizam em dialética com o seu mundo”. (MARTÍN-BARÓ, 1997, p. 15-16; Apud VIEIRA e XIMENES, 2008, p. 27)

Martín-Baró (apud VIEIRA e XIMENES, 2008), também é citado por Montero (2010), pois essa autora compreende que é a construção da consciência libertadora psicopolítica nas comunidades que torna os grupos coesos e fortificados.

Cabe aqui também citar a diferença ampliada da linha teórica de Vygotsky (2000), e a Teoria da Atividade de Alexis Leontiev (2010; Apud VIEIRA e XIMENES, 2008). Para Leontiev o cérebro desenvolveria a capacidade de dimensionar propósitos de comunicação e cooperação diante de contextos de coletividade e reciprocidade, e isto é alcançado apenas em convivência social e troca de experiências, sejam elas boas ou ruins.

Assim, pode-se chegar ao fortalecimento (que é a potenciação ou “empoderamento”) descrito por Montero (2010), sendo a capacidade de um indivíduo ou grupo social em gerar e controlar sua situação de vida, e ainda mudando sua comunidade de forma consciente e positiva.

Visto isso, pode-se entender que conscientização e fortalecimento são aspectos que acompanham indivíduos e grupos que alcançam o autoconhecimento. Portanto, a percepção ampliada de quem é e de sua importância para sua comunidade (e mundo), é o que constrói as sociedades evoluídas e proativas. Os sujeitos deixam de agir e pensar como se fossem ilhas, de forma egoísta e carregada de preconceitos e discriminações; o pensamento de grupo alavanca o sentimento de pertencimento e o enfrentamento de problemas que se sucedam. Nessa troca entre indivíduos, todos ganham, pois existe um aprendizado diferenciado, mas bilateral.

MUCB: um Processo Grupal por meio Virtual em Busca de Consciência Social

O advento da *internet* facilitou a potencialização não só da velocidade de transmissão de todo tipo de informação, mas também das discussões sobre inúmeras temáticas que inclusive viabilizam a Educação, sobretudo baseada nos preceitos de Direitos Humanos. Isso vem sido confirmado por teóricos e pesquisadores como Balbino (2007), Borges e Faria (2017), Dias, Doula e Cardoso (2017), Santos e Santos (2014), Silva e Serafim (2016), e, Stueber, Massoni e Morigi (2017). Outros autores como Meneses e Sarriera (2005), Miranda Junior (2013), Lemos e Coelho (2019) e Martins (2019) discutem sobre a função metodológica e a funcionalidade das redes sociais, completando que o sistema de comunicação e trocas através dessas plataformas funciona como um complexo de satisfação laboral que permite a observação de indivíduos e sociedades por suas características pessoais e psico-comportamentais.

Enquanto administradoras de um grupo virtual tão grande quanto o MUCB, compreendemos o desafio e a responsabilidade de cada sujeito para alcançar consciência de si e do outro, e que isso conduz ao forte discernimento social. Dessa forma, a equipe apresenta entrosamento e constante mudança de pensamento evolutivo, mostrando que quando a identidade de um indivíduo muda, a do grupo também muda, e isso tem sido progressivo. E nisso, pode-se concordar com o parecer de Leontiev (2004) de que a consciência individual só é alcançada quando existe a consciência de grupo (social).

Neste ponto, Lane (1989) explica que os processos grupais que consolidam a sociedade, fortalecem a própria equipe de profissionais inserida nas conduções de reeducação dos membros desse grupo (como o MUCB), voltando-se na forma de consciência de si individualmente (no caso, às administradoras), e num terceiro movimento, retornaria aos usuários organizacionais. Portanto, o processo grupal consolida a própria estrutura familiar e social. A identidade do sujeito é alterada, e sua identidade altera a dos outros, tendo

ainda uma terceira vertente que é a identidade dos outros refletir no sujeito.

Ao se cruzar esses dados com a análise de Cordeiro e Curado (2017), pode-se traçar a perspectiva que somente as vivências reais é que produzem a compreensão do sujeito em sua formação reeducativa, e por isso os relatos e debates tornam-se tão importantes no MUCB. Ler em fontes distantes sobre dores e sofrimentos como “expectador terceirizado” é muito diferente do que presenciá-los abertamente das vítimas, pois isso impacta de muitas formas.

Um bom exemplo são as questões de racismo (e preconceitos em geral) e violência (mesmo a sexual). É um efeito diferente “ouvirem falar”, daquele em que os indivíduos estão falando em tempo real no grupo ao qual eles pertencem, ou assistindo uma *live* com uma vítima daquilo e/ou profissionais que trabalham diretamente com a temática. Isso exige um enorme crescimento pessoal que começa pela equipe da administração para adentrar realidades como as levantadas por teóricos – citando somente autores de pauta sobre racismo aqui –, como Carneiro (2001), Kilomba (2019), Davis (2016) e Almeida (2019), e que tocam em pontos como representatividade, desigualdades, meritocracia, necropolítica, e, o preconceito e discriminação na essência étnica, e que faz com que alguém seja tratado diferente, tenha direitos prejudicados, ou pior, morra por ser diferente. São choques de realidade que fazem todos aqueles que não fazem parte do nicho das vítimas acordarem de um tipo de catarse social (independentemente da dinâmica a ser discutida).

Ademais, ao compartilhar experiências com as “membras” (e igualmente ocorrer essa troca entre elas) sobre o que passamos, como nos trataram, como nos sentimos, os danos causados e como nos reerguemos, outros patamares de entendimento são alcançados, pois, novamente, isso não está distante perceptivamente (apesar da distância física), mas as pessoas estão interagindo com outras que sabem ser reais e dentro do grupo que elas abraçam uma causa.

Quando a Autoconsciência Muda Tudo

Segundo Kandel (SEEGGER, 2008), a cada conhecimento adquirido o cérebro é levemente alterado, e é exatamente por isso que nós mudamos efetivamente nossos comportamentos e posturas. A relação entre cérebro e aprendizado faz parte do dia a dia de todos nós, e é a partir disto que podemos potencializar outros cérebros de forma positiva. Todos os sentidos devem estar envolvidos para que a aprendizagem seja significativa. “Quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro”. (IZQUIERDO, 2011)

O impacto emocional de cada acontecimento interfere diretamente na aquisição de memórias e conseqüentemente nos aprendizados que quando são distorcidos, temos muitos problemas sócio culturais, incluindo os preconceitos e discriminações já citados anteriormente.

Mediante o projeto educacional em pautas de Direitos Humanos e com

possibilidade de revisão periódica, intensificamos a formatação de palestras em *lives* com temas diversos (psicologia, assistência social, política, empoderamento e outros), *cards* artísticos e jornalísticos, reportagens, vídeos e outros materiais audiovisuais que mobilizam o grupo, e deles, saem ainda as discussões digitadas em textos pelas “membras” em comentários escritos que geram acalorados debates.

Tudo conduz à uma análise de autocritica que faz parte desse processo de construção para a reflexão da própria atuação da equipe da administração, e da demanda das usuárias atendidas.

A escrita produzida nesses debates, por mais tumultuados que acabem sendo, alavanca a real educação e eleva o pensamento crítico, pois no caso das relações virtuais, existe uma interação entre os diálogos. Logo, escrever conduz quem redige, a possibilidade de analisar, criticar e devolver em reflexão um determinado ponto. É o método de procedimento mais próximo para se educar, e que acaba sendo análogo as formas de ensino-aprendizagem tradicionais. A prática e a teoria efetivamente se conectam literalmente no *cyber* espaço, e sem que as usuárias entendam isso como um processo real de aprendizagem, mas percebam como uma diversão, ativismo ou distração.

Essas mulheres entendem de certa forma o que está ocorrendo, mas ainda não compreendem o que isto significa de fato. Esta construção só ocorre quando todo o grupo junto a elas, dialogam sobre os temas e a administração realmente faz as regras de comportamento, como o silenciamento compulsório (e provisório) diante da insistência dos discursos discriminatórios. Elas precisam entender a necessidade de mudança comportamental e adequação humanista ao grupo que desejam permanecer. Estas ações apoiam uma das teorias de Vygotsky (2000; LA TAILLE, et. al., 2012), que é baseada na percepção de que o indivíduo precisa ter limites para alcançar um funcionamento psicológico, pois só assim ele conseguirá se organizar internamente e interagir socialmente. É justamente toda essa integração e debate que amplia a compreensão de todas as envolvidas e muda a consciência pessoal, do outro e do social.

Os debates muitas vezes carregados de discursos discriminativos sobre o racismo e homofobia, e dentro de um grupo de mulheres que se afirmam feministas, acabam desvelando a estruturação social de suas culturas com educação deturpada. Assim, somos conduzidas a repensar todo o tempo sobre que feminismo é este ao qual essas mulheres acreditam fazer parte, mas que discrimina a mulher preta e a transsexual? Que feminismo é este que ignora o dia a dia de sujeitos cheios de dores psíquicas e traumas, mas que são obrigados a manterem-se em silêncio e até serem mortos? É sobre esse cotidiano que as pessoas vivem e vemos de forma normatizada, que somos impelidas a ajudar na mudança de paradigmas e no auxílio a cada sujeito, para que este também alcance a compreensão de que é igualmente responsável pela mudança social.

O problema da minoria psicológica é algo social, não é individual. Le-

win (apud MAILHIOT, 2013) é categórico que quanto antes uma criança de minoria psicológica souber que ela é do grupo de minoria, é melhor. Isso pois, ela terá condições de identificar situações de discriminação sem autoculpabilidade; sem tomar para si o ato de descriminalização. Enquanto as sociedades não alcançarem uma evolução em que não exista mais racismo e outras discriminações, é importante que indivíduos da minoria tenham consciência de que poderão sofrer discriminação pelo simples fato de fazerem parte de um grupo de minoria, e não por algo que eles façam (ou não). Isso porque o grupo de maioria tende a eleger um alvo para canalizar seus sentimentos de frustração e irritabilidade. Só discutindo o problema é que se quebra o ciclo de invisibilidade e dor.

São os grupos de minoria que são escolhidos para canalização de ódio e frustração. Portanto, quanto antes uma pessoa tenha consciência de que ela será alvo de discriminação por pertencer a esse grupo, melhor, pois ela terá condições de identificar uma situação de violência que possa sofrer. Diante disso, ela saberá se defender, não desencadeará ansiedades, e nem assumirá (em muitos casos) a responsabilidade da discriminação por um determinado aspecto, que é quando ela passa a desenvolver o sentimento de ódio de si e de seus iguais.

Não existe uma fórmula perfeita, mas estamos fazendo tentativas nesse rápido e novo universo tecnológico e virtual. Erros ocorrem, mas eles também nos ajudam a melhorar e acertar, e começando pelo ponto de aceitar que existem problemas a serem resolvidos, e que cada um de nós é parte do problema. Freire (1996, p. 96) dizia sobre o lugar do indivíduo que gera o conhecimento ao outro, e que não tem vergonha de assumir erros: “Isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido”. Isto é ética para se ensinar com humildade, e como ferramenta de troca benéfica diante dos limites ao qual todos seres humanos se deparam.

Considerações Finais

Com o foco principal de tratar da experiência virtual no contexto educativo de Direitos Humanos, este artigo trouxe o entrosamento e desafios de um grupo que seus integrantes estão aprendendo a cada dia e evoluindo na perspectiva social.

A equipe de administradoras de fato vem sendo a primeira beneficiada nesse processo de crescimento e autodescoberta, pois ao se abalarem diante de uma quantidade tão grande de membros que emitem discursos repletos de preconceitos e discriminações – e que inclusive fazem parte de comportamentos que ferem seus próprios direitos humanos e dessas companheiras que participam do grupo –, passam a olhar para si mesmas e as construções sócio culturais que foram submetidas em suas formações.

Nossa autocrítica, sororidade e empatia foi potencializada nos meses

que seguiram desde o surgimento do MUCB. Isso impacta não só diretamente em cada uma de nós no sentido mencionado nesse parágrafo, mas também porque estamos sendo conduzidas a curarmos nossas dores e feridas profundas diante de tantas histórias de força, ressignificação e superação, e com isso, incentivamos outras “membras” a entenderem seus próprios processos, inclusive os de alienação. Ademais, diante de tudo, acabamos percebendo a necessidade de ensinar outras mulheres que repetem comportamentos e discursos do opressor (e que ferem nossa própria realidade), mostrando-lhes ao máximo possível que elas fazem parte de uma construção social alienante.

As redes sociais mostraram ser uma ferramenta incrivelmente positiva nesse processo. Portanto, com o *cyber* espaço podemos moldar valores humanistas muito definidos, e efetivamente criar uma enorme corrente de propagação positivista e lúcida civilizatoriamente.

Toda essa conduta educativa em Direitos Humanos vem mostrado resultados, apesar das discussões (no sentido de brigas) e discursos alienados ainda se fazerem muito presentes no grupo. Isso pois, temos observado números maiores de mulheres rebatendo com propriedade os discursos contrários à proposta humanizada, fato esse que vem deixado toda a administração em êxtase: nossas ações estão reverberando no comportamento não só positivo de nossas “membras”, mas elas não estão consentindo os ataques desproporcionais e deturpados dentro do nosso círculo virtual. A tendência desse comportamento também se expandir para a vivência comum física é gigantesca.

Ninguém é uma máquina perfeita que não comete erros, afinal, somos humanos e em algum momento de nossas vidas, nós mesmos estivemos imersos em ignorância. Temos que desenvolver o amadurecimento, ouvir e interagir com as dores e realidades do outro, explorar possibilidades de alcançar todos aqueles nos buscam e abrir essa consciência da efetiva dignidade humana.

Referências

ABREU, Liliane Alcântara de. **Música e elementos visuais pela tecnologia:** Potencialização de estimulação neural através de recursos audiovisuais para retenção de memória em jovens universitários entre 17 e 35 anos com dificuldade de atenção em sala de aula. Rio de Janeiro, 2015. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Neurociência Pedagógica) – AVM Faculdades Integradas em parceria com a Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K228543.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BALBINO, Vivina do C. Rios. **Violações dos direitos humanos no Brasil e propostas de mudanças na formação e prática do psicólogo.** Psicol. Am. Lat. n. 11 México set. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000300016>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BORGES, Claudia Daiana; FARIA, Jeovane Gomes de. **Redes sociais e atenção em saúde mental:** uma revisão da literatura. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 159-174, nov. 2017. ISSN 2175-5027. doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1798>. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/1798>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CANIATO, Angela; [et al.]. **Subjetividade e violências:** desafios contemporâneos para a psicanálise. (Org.) Angela Caniato. Maringá: Eduem, 2009.

CARLINI, Angélica. **Direitos Humanos.** São Paulo: Editora Sol, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero. Revista LOLA Press, nº 16, novembro 2001. Durban, África do Sul: Lolapress, 2001.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. **O poder.** 2. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1999.

CORDEIRO, Mariana Prioli; CURADO, Jacy Corrêa. **Psicologia na Assistência Social:** um campo em formação. Psicologia & Sociedade, 29, e169210. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i169210>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Diana Leonardo; DOULA, Sheila Maria; CARDOSO, Poliana Oliveira. **Participação política nas redes sociais:** um estudo com jovens universitários. REVISTA SOCIAIS & HUMANAS - VOL. 30 / Nº 1 – 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaishumanas/article/view/24940>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

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

IZQUIERDO, Iván. **Memória.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KANDEL em busca da memória (*In search of memory – The Emergence of a New Science of Mind*). Direção de Petra Seeger. Alemanha: Duetto, 2008. Documentário, 1h33min46, legendado em português, colorido. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=afZ5MFc2whE>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANE, S.T.M. O Processo Grupal. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.) **Psicologia social:** o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.78-98.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 21. ed. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEMONS, Joelma Galvão de; COELHO, Daniel Menezes. **O uso político do discurso do ódio:** um estudo de caso no facebook (2016). Rev. psicol. polít. vol.19

no.46, São Paulo set./dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300011>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKESI, Carlos C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos**: atualidade das descobertas de Kurt Lewin. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Anna Clara Lehmann. **Discurso de ódio em redes sociais e reconhecimento do outro**: o caso M. Rev. direito GV. vol.15. no.1. São Paulo, 2019. Epub May 02, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-6172201905>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MENESES, María Piedad Rangel; SARRIERA, Jorge Castellá. **Redes sociais na investigação psicossocial**. Aletheia, n. 21. Canoas jun. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n21/n21a06.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MIRANDA JUNIOR, Jaime. **Redes sociais e a educação**. Especialização mídias na educação. 2. ed., Florianópolis, IFSC. 2013.

MONTERO, Maritza. A tensão entre o fortalecimento e as influências alienadoras no trabalho psicossocial comunitário e político. In: LACERDA, JR; GUZZO, R.S.L. **Psicologia & Sociedade**: interfaces no debate sobre a questão social. Campinas: Alínea, 2010. p. 65 - 82.

PIZZINATO, Adolfo. Psicologia da Libertação. In: SARRIERA, J.C.; SAFORCADA, E.T. **Introdução à Psicologia Comunitária**: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-138.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKY, Bernardo. **Psicologia Social**. ed. 27. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 97-146; 147-176.

SANTOS, Valmaria Lemos da Costa; SANTOS, José Erimar dos. **As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas**. HOLOS, Ano 30, Vol. 6. 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1936. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1936>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SILVA, Francineide Sales da; SERAFIM, Maria Lúcia. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, RP, et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 67-98. ISBN 978-85-7879-326-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-04.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

STUEBER, Ketlen; MASSONI, Luis Fernando Herbert; MORIGI, Valdir Jose. **Direitos humanos, redes sociais e informação**: reflexões sobre o papel do Humaniza Redes. Alabastro: revista eletrônica dos discentes da Escola de Sociologia e Política da FESPSP, São Paulo, ano 5, v. 1, n. 9, 2017, p. 90-103. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172673/001060164.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

VIEIRA, Emanuel Vieira; XIMENES, Verônica Morais. **Conscientização:** em que interessa este conceito à psicologia. *Psicologia e Argumento*, Curitiba, v. 26, n. 52, p. 23-33, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324630701_CONSCIENZTIZACAO_Em_que_interessa_este_conceito_a_psicologia>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AMORIM LIMA: UMA TRAJETÓRIA POLÍTICO-INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA FREIREANA

Emanuel da Conceição Pinheiro Junior

Mestrando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020. Pós graduado em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação Paulistana de São Paulo. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. É Assistente de Diretor na equipe gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Anna Cecília Koebckede Magalhães Couto Simões

Graduada em Direito e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especializada em Política e Administração Educacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo, e Supervisora Escolar de São Paulo. Professora/Tutora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Membro do Núcleo de Avaliação Institucional da Universidade de São Paulo e do Grupo de Pesquisa Brasil/Alemanha em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar o Trabalho Pedagógico concreto a partir da experiênciapolítico-institucional de Educação em Direitos Humanos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima. Oferecer pistas de como essa proposta vem se desenvolvendo, ao longo do tempo, no “Projeto Amorim Lima”, que em dezesseis anos de vida institucional, desenvolve no contexto de sua comunidade, uma proposta educativa considerada de Inovação Pedagógica, calcada nos princípios da Educação Integral, da Educação Inclusiva e da Solidariedade. Deseja-se ainda, trazer as possibilidades da pedagogia de projetos, como proposta arrojada, desenvolvida a partir da perspectiva das teorias de Paulo Freire sobre Autonomia, Participação Democrática, Emancipação e Formação Cidadã, materializadas numa prática humanística como tecnologia de transformação social, democrática, popular, participativa e inclusiva, que tem por fundamento pedagógico e curricular a

autoria, a pesquisa-ação e a autonomia.

Palavras-chave: Educação Integral; Inovação Pedagógica; Currículo; Pedagogia de Projetos.

Introdução: Uma Ponte entre a Inspiração, o Contexto e a Experiência

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima é conhecida como “a escola sem paredes”, por assumir uma proposta bastante arrojada, premiada e reconhecida nacional e internacionalmente como “Escola de Inovação Pedagógica” e por desenvolver um Projeto Político-Pedagógico autoral, único, inspirado na experiência da “Escolada Ponte”¹, de Portugal. Mas sendo, como denomina o próprio José Pacheco, criador e diretor da Escola da Ponte por 32 anos,

A Escola Amorim Lima não é a Escola da Ponte, é a Escola do Rio, porque o rio não para!

Suas bases conceituais estão ancoradas nas contribuições de Jean Piaget, Anísio Teixeira, Pichon Rivière e Paulo Freire e nos princípios da Educação Integral, da Educação em Direitos Humanos, da Equidade e da Educação Inclusiva. Com intencionalidade educativa calcada nos valores da autonomia, autoria individual e coletiva, democracia participativa, solidariedade e responsabilidade, a escola objetiva que todos e todas possam ascender juntos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural, autonomia moral e intelectual, de respeito e responsabilidade por si, pelo outro e pelo ambiente. Situada na Região Oeste da Cidade de São Paulo, no bairro do Butantã, a escola conta com cerca de 860 estudantes, organizados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a diversos bairros, classes sociais, raças e etnias.

Importante ressaltar que a solidariedade que se coloca como valor na intencionalidade educativa, encontra também sua materialidade no que denomina-se, no Projeto da Escola, “Docência Solidária”, colocando todos os educadores e educadoras em perspectiva de parceria permanente e interresponsabilização.

1 A Escola Básica da Ponte, localizada em São Tomé de Negrelos – Santo Tirso, distrito do Porto em Portugal, é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Fontes: <http://www.escoladaponte.pt/>; <https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>

Nossa Escola acredita e atua, no sentido de contribuir na transformação social, passando por uma Educação Pública Estatal Popular, Democrática, Inclusiva, Participativa, Socialmente referenciada, brincante, alegre, diversa, plural, e feliz! São 16 (dezesseis) anos de vida institucional do “Projeto Amorim Lima”² e nesses anos, a afirmação permanente e reiterada da Educação em Direitos Humanos e de Cidadania Ativa, conceito defendido por Maria Victória de Mesquita Benevides, para designar a Cidadania exercida, não apenas através do votar e ser votado, mas por ações concretas e cotidianas de consciência em benefício coletivo de modo prático, na perspectiva da Pedagogia Freireana: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (in Pedagogia do Oprimido)

Por isso, somos uma escola muito desejada, procurada, pesquisada, visitada, estudada, discutida, avaliada e admirada. Isso nos torna, a um só tempo, vulneráveis diante das políticas públicas de governo e poderosos, como experiência e prática em Educação Humanística.

Nesse contexto, a escola se abriu, dialogando, permanentemente, com a comunidade, aboliu e reviu as “salas de aula”, agora concebendo-as como “salões de estudo e pesquisa”, enquanto espaços pedagógicos amplos, onde a caminhada entre os estudantes é, não só possível, como desejável, promovendo assim, a derrubada das paredes, as aulas expositivas, as provas, a docência individualizada, “solitária” e até a campanha para troca de aulas, desenvolvendo, de forma diferenciada, uma proposta corajosa, com Dispositivos Pedagógicos próprios, como: os Salões de Pesquisa, os Roteiros de Pesquisa, as Tutorias, as Rodas de Conversa, os Grupos de Responsabilidade, como grupos de curadoria do espaço escolar, tanto na perspectiva do espaço físico mesmo, quanto na perspectiva do espaço curricular, as Oficinas Permanentes e Oficinas Culturais. Propondo ainda, a docência solidária; a avaliação por portfólios reflexivos³, fichas de finalização e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)⁴; as Assembleias de Estudantes, para a escuta e deliberação das ações a partir do olhar dos estudantes; o Conselho Pedagógico, para as tomadas de decisão frente aos desafios da aprendizagem e as Comissões de Pais, para promover o envolvimento e participação efetiva da comunidade em todas as ações da escola, em diálogo permanente com a cultura, os saberes e fazeres do território educativo e com os territórios da Cidade.

O Trabalho Pedagógico na Concretude do Projeto Amorim Lima

Como experiência e vivência da prática, apresentamos o desenvolvimento desse trabalho a partir dos Roteiros de Pesquisa, que são temáticos, inter-

2 O Projeto Político-Pedagógico Especial Amorim Lima (PPPEAL), aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo em 2006, ficou assim conhecido pela integração de sua comunidade aos princípios do projeto e pelos prêmios nacionais e internacionais recebidos em sua trajetória de mais de 15 anos de história na Educação Paulistana, como Escola de Inovação Pedagógica.

disciplinares e abordam os conteúdos do Currículo Nacional, bem como as Diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da Diretoria Regional de Educação do Butantã. Nos Roteiros de Pesquisa são apresentados objetivos a cumprir, através de atividades propostas, tanto no âmbito individual, quanto no âmbito coletivo. Os Grupos são formados por cinco a sete estudantes, e durante a semana, esses grupos são reorganizados de forma a comporem diferentes agrupamentos, ensejando grande número de combinações em “experiências de aprendizagem” ricas e de apoio recíproco.

Esse marcador curricular está na base do aprendizado nos diferentes Dispositivos Pedagógicos do Projeto, como poderemos ver no exemplo apresentado no Roteiro de Pesquisa do 4º ano do Ensino Fundamental - “Eu Pixo, você pinta, vamos ver quem tem mais tinta?” – que aconteceu na Tutoria Virtual da Professora Anna Cecília Simões: a proposta consistiu no estudo da releitura da obra “OPERÁRIOS”³, da artista Tarsila do Amaral, de 1933, reelaborada por Mundano⁴, artista contemporâneo do Grafite, que utilizou duzentos e cinquenta quilos de lama tóxica retirada de Brumadinho, cidade do Estado de Minas Gerais, onde ocorreu um crime ambiental, de repercussão internacional, ocorrido em 2019, como forma de denúncia e como homenagem às vidas perdidas. Foram vinte e dois rostos pintados com tinta à base da lama – de duzentos e cinquenta quilos de terra e lama foram feitos duzentos e setenta litros de tinta.

Na obra, o artista retrata os olhos, o cansaço de quem busca cotidianamente a esperança pela Justiça, assim como os operários de Tarsila do Amaral, que carregavam as olheiras da industrialização da década de 1930. Na parte de baixo está o capacete com o símbolo da mineradora Vale do Rio Doce. Um pouco mais acima, um único rosto segura um olhar firme e um megafone na mão direita. Acima de todos, mostra-se a mineradora, impune, pesando sobre os trabalhadores e cercada de poluição, refletida em um céu amarelado. O painel do artista Mundano, é mais do que uma homenagem aos trabalhadores de Brumadinho, é um grito de lembrança.

Esse tema foi desdobrado em diversas questões trazidas pelas crianças na Tutoria, para além da releitura da obra que foi utilizada como “pano de fundo” para uma abordagem sobre o Direito à Vida, sobre o Cuidado com o Meio Ambiente e o Outro, sobre a Exploração do Trabalho Humano, sobre o conceito de Arte, sobre a Educação para Valores, entre outros. E ainda está repercutindo nas outras atividades da escola, bem como nas casas e famílias dos estudantes.

A ideia central do inacabamento permanente, nos convida a pensar que sempre é possível reinventar percursos e recriar trajetórias educativas e peda-

3 Portfólios Reflexivos como instrumentos de Formação, Avaliação e Supervisão do trabalho escolar, como o concebe Idália Sá Chaves

4 Trabalhos Autorais dos Estudantes, sobre Temas relevantes para o entendimento da Realidade em que vivem, com defesa pública para toda a Comunidade Escolar, momento ritualizado como “rito de passagem” acadêmica do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

gógicas, no sentido de uma experimentação cuidadosa que não cessa de observar, registrar, relacionar, conectar. Essa posição é, ao mesmo tempo, de coragem e covardia, no sentido de estabelecer elos com um terreno que sempre pode ser alterado, que se vincula muito mais a uma imagem de “areia movediça”, do que a porto seguro, trazendo para o centro da ação pedagógica o cheiro e a disposição para um “Novo”. Sendo assim, é importante considerar que o pasmo e a surpresa são elementos importantes do contexto e que, por mais planejadas e pensadas que sejam as ações, há que se guardar um espaço constante para o inesperado.

Há aqui um “Lugar de Fala”⁵ importante a ser referido, que é o “Lugar de Fala Institucional”, em que a própria estrutura da instituição se organiza de forma a estabelecer diálogos que arejam o fazer pedagógico, trazendo à tona sempre muitas possibilidades de cruzamento e invenção.

Ter um Projeto Político-Pedagógico Especial, referendado pelo Conselho Municipal de Educação e reconhecido nacional e internacionalmente não é fácil e representa um grande desafio para todos e todas as pessoas envolvidas, seja na Docência, na Gestão, na Comunidade de Famílias, no Grupo de Estudantes, nos Funcionários, nas Parcerias de Trabalho, enfim, o desafio é geral. Assim, o Projeto se organiza em Dispositivos Pedagógicos e Marcadores Curriculares que lhe dão sustentação. As Tutorias são agrupamentos heterogêneos de cerca de 20 estudantes que desenvolvem com o seu Tutor, um Projeto de Trabalho ao longo de um ou mais anos letivos, o chamado Projeto de Tutoria.

Uma das principais estratégias metodológicas de desenvolvimento dos Projetos de Tutoria são os “Estudos de Meio”, que permitem a circulação dos Estudantes pela Cidade, numa apropriação do espaço territorial, para além de seu entorno mais próximo, gerando grande ampliação do olhar, tanto na perspectiva de uma cartografia física, quanto de uma leitura de relações humanas político-sociais, num imbricamento que consideramos bastante e sempre oportuno.

Aqui, apontamos uma combinação entre uma Pedagogia Construtivista⁶, numa ênfase desejada de interações que sedimentam os saberes construídos, tanto individualmente, quanto coletivamente, e uma Pedagogia de Projetos⁷, que pensa a Pesquisa, a perguntação, a análise e a comparação entre

5 Termo popularizado no Brasil através de seu sentido utilizado na Sociologia pela filósofa Djamila Ribeiro em seu livro: *O que é lugar de fala?* Segundo a autora, o lugar de fala confere uma ênfase ao lugar social ocupado pelos sujeitos. RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

6 Pedagogia Construtivista é baseada nas ideias de Jean Piaget, um dos grandes pensadores do Século XX, defendendo uma abordagem interdisciplinar no ensino e entendendo o educando como partícipe, diretamente, de seu processo de aprendizagem, tendo a curiosidade de conhecer como princípio

7 Pedagogia de Projetos é aqui referida como aquela que ensina por meio de experiências e experimentação, em que o educando se interessa por encontrar respostas às suas hipóteses de pensamento acerca de temas e assuntos de seu interesse, suscitados também, via mediação do professor que orienta as observações e descobertas havidas em processo

hipóteses de pensamento e ação, como eixo de Trabalho, bem como uma Pedagogia de Direitos⁸, que pensa o atravessamento entre o Direito à Cidade, o Direito à Moradia, o Direito à Educação e o Direito à Saúde, numa dimensão de complementaridade e interpleção.

Nesse contexto, a inovação pedagógica nos parece um elemento fundamental do Projeto Político Pedagógico que apresentamos, no sentido mesmo do que existe de espaço para uma intermitente criação, para a qual todos e todas são, o tempo todo, convidados e convidadas a atuar. Ressaltamos a diferença entre inovação pedagógica e prática diversificada, nos filiando ao “Novo”, como propósito.

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, propõe uma Pedagogia da Emancipação, e verdadeiramente, acreditamos que a mesma pressupõe que estejam em pauta uma Pedagogia da Escuta, uma Pedagogia do Oprimido e uma Pedagogia da Autonomia, na busca por uma dialogicidade que se exerça como parâmetro de Trabalho tanto de ensinar, quanto de aprender.

A construção cotidiana de uma Escola Pública Popular Estatal Gratuita e de Qualidade Social, para todos e todas, está na Luta coletiva por condições que a viabilizem, e essa Luta, ao nosso ver, está assentada nas Raízes Culturais e na Ancestralidade, esteio Cultural que permite fortalecimento de identidades diversas e plurais, numa ecologia pedagógica autoral que se alimenta e alimenta outras escolas.

O Projeto de Tutoria que trazemos, assim, como exemplo desse fazer incessante é o Projeto “Casas, pra que te quero”, que durante a Pandemia de Coronavírus, COVID-19, se transformou em “Casas, em Quarentena”, se constitui a partir de uma necessidade coletiva de Luta e Afirmação de Direitos. Com o objetivo de contribuir para uma leitura crítica da realidade, na perspectiva dos Direitos Humanos, e de Cidadania Ativa, propusemos “Estudos de Meio” como metodologia estratégica, com a realização de pré-campo, campo e pós-campo, tendo a dignidade da pessoa humana como foco. Que apresentamos no detalhamento a seguir:

1. Casa Estudantil – Desafios e Possibilidades (casa da Estagiária da Tutoria, Luiza, de Antropologia) Casa onde moram 4 estudantes oriundos de diferentes famílias, lugares, Cursos Universitários, onde cada quarto é uma casa e onde a “vida em comum” precisa ser vivida em circunstância temporária;

2. Casa na Rua/ Moradores em situação de Rua na cidade de São Paulo- Roda de Conversa com a mãe de estudante da Tutoria, profissional da Saúde Pública, discussão acerca da ausência ou déficit de Políticas Públicas de Moradia eficientes e Renda Básica de Cidadania, como uma possibilidade, elaboração de maquetes de “casas de rua”, exposição das obras com legendas;

3. Casa Indígena Guarani- Aldeia Tenondé Porã, região sul da Cidade,

dialógico permanente

8 Pedagogia de Direitos é aquela que, segundo nosso próprio entendimento, se organiza e sustenta sobre um cruzamento de Direitos, na perspectiva mesma de uma interseccionalidade de Lutas e Conquistas, como a concebe Angela Davis.

Parelheiros- Roda de Conversa com a Cacica Jerá sobre lógica de vida agroecológica dos povos originários, moradia em diálogo íntimo com a natureza-harmonia subjetiva- rituais de inserção;

4. Casa de Assentamento do MST – Movimento Sem Teto- Assentamento Irmã Alberta, região norte de São Paulo- Perus. Roda de Conversa com o Conselho Gestor do Assentamento- discussão das Palavras de Ordem: Organização Popular, Reforma Agrária, vida no campo e na cidade, agricultura familiar X agronegócio;

5. Casa Comunitária de Ocupação – Ocupação Nove de Julho – Centro da Cidade

Roda de Conversa sobre Função Social da Moradia e vida em comunidade, a arte como fortalecimento da vida comunitária. Análise reflexiva acerca das Desigualdades Sociais;

6. Casa de Favela – Canindé Região Centro da Cidade – Armênia. Estudo de Meio Virtual- intercâmbio EMEF Infante Dom Henrique/ Escritora Carolina Maria de Jesus- processo de alteração do nome da Escola, em tramitação na Câmara de Vereadores da Cidade;

7. Quilombo Kaonge – Recôncavo Baiano- Cidade de Cachoeira no Estado da Bahia.

Estudo de Meio Virtual – Roda de Conversa com a Mestra GriôJuvani Viana – discussão acerca de “Moradia de Resistência”, ligada à História do Povo Negro escravizado no Brasil. A vida em comunidade, sua cultura, seus modos e costumes de Resistência/Existência, inclusive trazendo uma reflexão sobre o que Ana Paula Cruz denomina Quilombo Contemporâneo, ampliando o conceito de cidadania para uma “cidadania quilombola”, na perspectiva de construção de Sujeitos de Direitos. Como aponta Beatriz Nascimento, um novo modelo de organização social da população negra, lugar de referência cultural para os corpos negros, portanto, categoria identitária. São modos de fazer/viver o cotidiano, desnaturalizando preconceitos em relação a formas alternativas de insurgência frente às desigualdades sociais.

Por menos que contem a História, eu não te esqueço,
meu povo, se Palmares não existe mais, faremos
Palmares de novo.

(José Carlos Limeira, Poema Maio)

A Experiência aqui relatada, tensiona a realidade vivida, com vistas a propor uma autêntica “alfabetização do olhar”, alfabetização de sentido, alfabetização política.

O foco do Trabalho integra diversos Roteiros de Pesquisa trabalhados na Escola, como, por exemplo, Formação do Povo Brasileiro. Nesse Roteiro de Pesquisa, a evidência do Direito à Cidade, como aspecto da Cidadania, é uma questão central.

O pós-campo pensado, prevê desdobramentos de intercâmbio de cartas

temáticas sobre o Direito à Moradia, com crianças de Cotia (cidade próxima da Grande São Paulo), crianças do Canindé (bairro de São Paulo), crianças de Angola/África, e crianças da Colômbia na América Latina.

Conclusão

Acreditamos que a exposição mediada das crianças a contextos e realidades diversas, e tão marcadas por uma lógica da desigualdade social e de violação sistemática e institucional de direitos, forja conscientização de classe e coloca em perspectiva, uma formação política antirracista de posicionamento cidadão diante das injustiças e privações em que uma determinada, numerosa e “racializada” parcela da população brasileira, é forçada a viver.

Falar da trajetória vivida como “Escola de Inovação Pedagógica”, com Princípios ancorados na Educação Integral e na Educação em Direitos Humanos, bem como numa Pedagogia Social, como área do conhecimento que se dedica ao estudo das questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano, é motivo de orgulho, mas também de preocupação e compromisso com a questão da Cidadania, no sentido da responsabilidade que a escola tem de corresponder à formação de crianças e adolescentes conscientes de seu papel político-social, que tanto atendam às expectativas formais de uma instituição escolar de ensino, internas, quanto às expectativas externas, da Sociedade, que demanda atuação desses “sujeitos histórico-sociais” frente aos dilemas e situações de problemas a enfrentar e resolver, efetivamente, tanto individual, quanto coletivamente.

Assim, é uma escola em estado permanente de pesquisa, estudo, reflexão e ação, conceito fundamental da “Praxis” como a concebe Karl Marx, como união dialética entre teoria e prática, que fazem desse Projeto Político- Pedagógico Especial, uma prática diária de Educação em Direitos Humanos exigente e exitosa e de fundamental relevância para a constituição de uma Educação Pública de Qualidade Social.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo informação**, v. 14, n. 14, p. 160-169, 2010.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV. 2013

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54 Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, P. **Pedagogia dell'autonomia**. Saperinecessari per la, 2018.
- FREIRE, Paulo; QUIROGA, Ana Pampliega de; GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. 1989.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança**. São Paulo, 2018.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- PIAGET, Jean. **A evolução intelectual da adolescência à vida adulta-Piaget**. Development, v. 15, p. 1-12, 1972.
- RIVIÈRE, Enrique Pichon. O processo grupal. In: **O processo grupal**. 2000. p. 239-239.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Cia. Ed. Nacional, 1968.

O MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Luzilete Falavinha Ramos

Mestranda do programa de pós-graduação em Educação: Teoria e Prática da Universidade Federal do Paraná, professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, corresponsável pela produção de materiais educativos e formação de professores no Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba

Denise Weishof

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, professora de Língua Hebraica da organização Sionista Mundial, coordenadora do Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba

Resumo:

Este artigo procura evidenciar o trabalho desenvolvido no Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba e sua relação com a Educação em Direitos Humanos de educadores, estudantes e demais visitantes do Museu. Se tratando de uma instituição que dialoga e conecta pesquisa, educação e memória com metodologias e recursos contextualizados, adotou-se como metodologia de pesquisa a análise de conteúdo bibliográfico que referencia teoricamente o trabalho do departamento, bem como a análise de suas produções impressas e práticas acerca da formação educativa em Direitos Humanos. Conclui-se que as propostas do departamento seguem a linha pedagógica do Yad Vashem, prevendo um estudo espiralado, onde os eixos temáticos se repetem a cada etapa de ensino, aumentando o grau de complexidade. Além disso, a pesquisa bibliográfica e audiovisual é a metodologia fundamental utilizada no departamento para dar consistência teórica, conceitual e de comunicação aos materiais utilizados no processo.

Palavras-chave: Museu; Educação; Ensino do Holocausto; Direitos Humanos; Materiais Pedagógicos.

O Museu do Holocausto e seus Pilares Educacionais

Idealizado por Miguel Krigsner, filho de judeus sobreviventes do Holocausto, o Museu do Holocausto de Curitiba foi inaugurado em novembro

de 2011, na capital do Estado do Paraná, sendo considerada a primeira instituição na categoria de museus que uniu os eixos de memória, educação e pesquisa sobre a Shoá¹. Segundo Krigsner, o desejo de construir uma obra para que esse evento da História da Humanidade não fosse esquecido vem da lembrança do relato de seu pai sobre as 23 pessoas da família que morreram nesse período.

Com o objetivo de contar histórias dos que pereceram e também dos que sobreviveram ao Holocausto, o museu recebe semanalmente cerca de 700 pessoas entre estudantes de escolas de todo o país, educadores e público em geral. No seu espaço museográfico, a instituição mostra os acontecimentos da guerra através de histórias de vítimas que possuem ligação com o Brasil ou Paraná e procura discutir amplamente o preconceito e a violência ao longo dos séculos XX e XXI. Além do espaço expositivo, a instituição é composta por outros departamentos que colaboram direta e/ou indiretamente com o processo de educar sobre o Holocausto, cujos trabalhos estão pautados no pensamento de Theodor Adorno (1995) cuja exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.

O processo educativo ao qual se dedica o museu é definido pelo professor Michel Gherman (2018) como uma das tarefas mais complexas no campo do ensino sobre a Shoá. Para ele, apesar de certo consenso sobre a necessidade de ensinar sobre o tema, há divergências sobre estratégias e motivações de suas práticas educacionais. Por isso, o museu tem como ponto de referência para suas ações pedagógicas e museográficas a Escola Internacional para Estudos do Holocausto do Yad Vashem, em Israel. Essa instituição trabalha sobre quatro pilares: comemoração, investigação, documentação e educação. Este último, fundado num lastro cronológico, linear do que seria o antes, durante e depois do Holocausto, como mostra a tabela abaixo, construída pelo professor Karl Schurster, após suas pesquisas *in loco* em 2014. Segundo ele, os níveis ou séries compostos na tabela estão adaptados ao sistema de ensino do Brasil através de uma correlação com o sistema educacional israelense.

1 Termo hebreu que significa “destruição” ou “catástrofe”. Segundo Silva e Schurster, o termo *Shoab* foi usado de forma acadêmica pela primeira vez em 1942 por um historiador da Universidade Hebraica de Jerusalém, Ben-Zion Dinur, fazendo uma referência ao extermínio sistemático do judaísmo europeu. Hoje é o termo acadêmico mais difundido entre os historiadores que estudam o tema por permitir o entendimento de que o ocorrido com a comunidade judaica não foi parte de um sacrifício (Holocausto provém do grego *Holókauston* que designa algum tipo de sacrifício a Deus, onde seria totalmente consumido pelo fogo), mas sim uma tentativa de aniquilação sistemática de uma população.

Temas Centrais	Educação Infantil	Nível Fundamental I	Nível Fundamental II	Nível Médio
A vida dos judeus antes do Holocausto	Criando empatia através de relatos pessoais	Familiaridade básica com a diversidade de comunidades judias na Europa e os "grandes temas" sobre o Holocausto.	Familiaridade com a ampla distribuição geográfica do povo judeu. Difusão do conhecimento sobre a vida cultural e espiritual dos judeus.	Movimentos políticos na sociedade judia e sua relação com a população em geral (estudo de memórias pessoais, cartas, diários, etc.)
Contexto Histórico	Conceitos históricos básicos ensinados através de relatos pessoais: gueto, estrela amarela, a perseguição. Estudar o contexto básico.		Ampliação da noção de distribuição geográfica: 1. estudando as diversas comunidades; 2. difusão do conhecimento sobre as comunidades através de valores históricos e nacionais; 3. a legislação do regime Nazi e os campos de concentração.	Fases da política Nazi e os processos históricos gerais do regime no contexto da época.

Temas Centrais	Educação Infantil	Nível Fundamental I	Nível Fundamental II	Nível Médio
A resistência dos judeus durante o Holocausto	Compreensão acerca das dificuldades vividas: a ajuda mútua e a luta das famílias para sobreviver. Como lidaram com esforços mentais internos, imaginação e inteligência, nas situações extremas.	Resgate das questões de identidade.	Exposição para os estudantes de dilemas complexos e das dificuldades enfrentadas. Questões sobre a identidade dos judeus e a proteção dos seus símbolos.	Dilemas morais complexos e como lidar com situações extremas.
Os perpetradores, observadores passivos e os Justos das Nações	Foco: Justo das Nações	Um estudo preliminar sobre o comportamento das populações não judias.	Indiferença, hostilidade e cooperação a par do risco que o contexto imprime e o resgate de judeus.	A discussão sobre os perpetradores e colaboradores: como foi humanamente possível?
Voltar a viver	A reconstrução Centrado na figura do sobrevivente	O processo complexo de retorno a vida em diferentes etapas: a migração e o estabelecimento do Estado de Israel.	A dor da perda durante o processo de construção da pátria.	Voltar a viver e o interesse pelo legado dos sobreviventes.

Figura 1 Tabelas contidas no livro do professor Karl Schurster, intitulado Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos.

Com isso, Schurster (2017) afirma que as ações do Yad Vashem buscam, “dentro de uma cronologia dos eventos do fenômeno do genocídio, as temáticas a serem trabalhadas com os alunos, mostrando como os judeus, os perpetradores e os chamados “observadores passivos” se portaram durante o Holocausto” (p.154-155). Numa referência a Yehuda Bauer e sua proposta de uma nova pedagogia da Shoá, o Yad Vashem acredita que a melhor forma de ensinar sobre esse fato histórico é através dos relatos pessoais das vítimas.

Sendo assim, o Museu do Holocausto de Curitiba apresenta uma concepção teórica consciente e pauta suas ações sobre cinco pilares construídos

a partir do estudo da construção da memória da Shoá, visando direcionar o trabalho educativo com linhas bem definidas sobre o ensino do tema.

Transmissibilidade, Ineditismo, Universalismo, Personificação e Vida transformaram-se não apenas no alicerce pedagógico do museu, mas foram construídos de maneira lúcida e, principalmente, racional. Tudo o que fazemos segue esta linha: as mediações educativas, os cursos, os seminários, as exposições temporárias e itinerantes, os materiais pedagógicos, as orientações acadêmicas, as parcerias, as palestras, os eventos, as postagens nas redes sociais, enfim, tudo. (REISS, 2018, p.14)

Portanto, cabe descrever o que cada um desses pilares significa e qual é a importância de seu entendimento para a elaboração de ações que promovam a construção de uma memória coletiva e de uma ressignificação do Holocausto.

A **transmissibilidade** está diretamente ligada ao fato de o Holocausto ser um tema explicável e comparável. Por isso se faz necessário buscar ferramentas para explicá-lo como algo 100% humano, já que ter uma visão misteriosa da Shoá leva a um enfoque equivocado e inadmissível do ponto de vista educativo pedagógico. Para Yehuda Bauer, esse fato histórico é fruto essencial de ações e reações humanas. O que significa dizer que as atrocidades ocorridas nesse período histórico podem ser facilmente executadas por outros seres humanos, em outra época ou outro local. O Holocausto pode ser um precedente ou uma advertência.

O **ineditismo** está contido na forma como o Holocausto foi minuciosamente planejado visando à destruição sistemática de um grupo. De acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1998), a singularidade do Holocausto está no planejamento prévio e minucioso, no cunho burocrático, administrativo e até científico do extermínio. O Holocausto foi uma forma extrema de genocídio, que o torna consequentemente inédito e sem precedentes em relação a outros anteriores. Segundo Yehuda Bauer e David Bankier, ele é extremo pelo seu caráter global, total e ideológico.

A **universalização** do tema e sua consequente transmissão a todos os povos e culturas tornaram-se viáveis após cinco décadas de um processo vagaroso. Embora o Holocausto esteja ligado ao planejamento minucioso de extermínio de um povo, os valores e as lições que se extrai do fato são de caráter universal, combatendo constantemente a ideia de “pertencimento exclusivo” do povo judeu. A visão particularista pressupõe o perigo de eternizar o estereótipo e o imaginário sobre os judeus como eternas vítimas.

Segundo Reiss, por décadas, o Holocausto foi transmitido e lembrado como um fenômeno estatístico, desmedido e desmesurado, um genocídio de amplitude numérica tão gigantesca, que o ponto fundamental seria a transmissão justamente dessa imensidão, deixando de lado o caráter individualizado das vítimas. Atualmente, dentro do enfoque pedagógico contemporâneo de

transmissão da Shoá, as **histórias individuais (Personificação)** recebem um peso proporcional à sua importância ideológica. Dar um rosto a cada história tornou-se, após décadas, o paradigma principal do ensino da Shoá, portanto, não se trata de uma história de milhões de pessoas, e sim milhões de histórias distintas, cada uma com um nome e um sobrenome.

Entre todos os valores que o Ensino do Holocausto pode evidenciar, o quinto pilar está pautado no mais importante de todos: a **vida**. A visão da morte na Shoá necessita ser revista. Se ao falar no tema, a primeira impressão que se tem é o da morte, esse pilar visa resgatar o esforço de homens e mulheres para se manterem vivos durante todo o processo, bem como homens e mulheres que criaram estratégias no intuito de salvaguardar vidas, colocando a sua própria em risco. O primeiro sinal de mudança dessa perspectiva da morte se dá pelo resgate consciente de um preceito judaico que tem como pressuposto a ideia de que a vida humana está acima de quaisquer normas e leis religiosas. A luta constante contra as impossíveis condições de vida ampliou significativamente a percepção da palavra resistir. A ideia de resistência e resiliência durante a Shoá ganhou novo significado. Não é somente resistência armada, mas sim engloba o sentido espiritual e cultural.

Portanto, são esses cinco pilares que dão sustentação às atividades realizadas no museu desde a escolha dos objetos que compõem a exposição, a organização do espaço museográfico, as mediações realizadas durante as visitas, a produção de materiais educativos e as formações com educadores. São eles que fazem do Museu do Holocausto de Curitiba uma referência no ensino, pesquisa e memória da Shoá no Brasil.

Departamento Pedagógico e Suas Contribuições para uma Educação com Vistas aos Direitos Humanos

Considerado como sendo o cerne do Museu, o Departamento Pedagógico é responsável por colocar em prática os pilares educacionais da instituição de forma a promover a discussão e reflexão entre educadores e alunos sobre a intolerância, o ódio, a discriminação, o racismo e o bullying presentes em acontecimentos do cenário contemporâneo mundial e nacional. Está dividido em dois subdepartamentos: mediação, responsável direto pelo acompanhamento das visitas ao espaço expositivo e também à formação de novos mediadores; educação, responsável pelas ações formativas voltadas para educadores, pela produção de material educativo para subsidiar o trabalho de professores acerca do Ensino da História do Holocausto e assessoria a educadores na construção de projetos relacionados ao tema.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013), no tocante a Educação Não-Formal, fica evidente a necessidade de as instituições promoverem a sensibilização e conscientização das pessoas procurando evitar que os conflitos interpessoais e cotidianos se agravem. Informação essa que se completa nas Diretrizes Nacionais quando lemos que

“toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violação dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida” (BRASIL, 34).

Nessa perspectiva, o departamento pedagógico procura pautar suas ações e produções educativas relacionando-as à Educação em Direitos Humanos, tendo o fato Holocausto como ponto de partida. Ou seja, as produções e formações partem do tema Holocausto para analisar a realidade atual, refletindo e denunciando práticas que infringem os Direitos Humanos. Na sua grande maioria, os materiais produzidos trazem propostas relacionadas às narrativas pessoais e procuram atender todas as etapas escolares (da Educação Infantil ao Ensino Médio).

Produções e Ações do Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba

Através dos materiais produzidos, bem como das mediações, este departamento proporciona condições para que professores, alunos e demais visitantes reflitam sobre os perigos de permanecer em silêncio, apáticos e indiferentes em face da opressão de outros.

O primeiro projeto que o departamento idealizou, mas que, por conta de outras demandas, segue inconcluso, estando na etapa piloto, foi denominado de “Maletas Pedagógicas”. Este projeto consiste em malas itinerantes contendo materiais ligados a histórias pessoais do Holocausto, como réplicas de fotos, documentos, objetos, cartas, postais e mapas. As “maletas” foram pensadas para percorrer escolas e incentivar a discussão sobre preconceito, intolerância e discriminação, além de favorecer a construção da cidadania e ética dos alunos de diferentes níveis e séries. Cada uma delas está relacionada com um tema específico: infância, resistência, Noite dos Cristais, heroísmo, sobreviventes e outros. O projeto possui função cultural, pedagógica e lúdica, podendo ser explorado individualmente, por pequenos grupos ou pela turma.

O livro “Milhões de Vozes”, compilado pelo Museu, conta, por meio de objetos, alguns relatos pessoais, resgatando histórias e delas tirando ensinamentos. É composto por 18 histórias que personificam o Holocausto, promovendo uma reumanização da vítima e revelando uma obrigação moral diante do sofrimento humano. Os benefícios de trabalhar com este material são vários, entre eles: lições éticas, formação de caráter e fortalecimento de valores. É composto por 18 lâminas com relatos pessoais, contados a partir de objetos e vinculados a temas específicos, conforme listados na tabela abaixo:

PERSONAGEM	OBJETO DE ESTUDO	TEMA EDUCATIVO
Zofia Chorowicz Burowska	Boneca	Memória Afetiva
Mordechai Schlein	Violino	Resistência
Ernesto Strauss	Croqui da casa	Saudade
Bunia Finkiel	Lenço	Medo
Hans Czaczkes	Medalhas	Heroísmo
Kurt Krakauer	Máquina de Escrever	Esperança
Sala Borowiak	Caderneta de endereços	Resiliência
David Lorber	Talit	Fé
Gert Drucker	Postal	Infância
Samuel Rozenberg	Estrela Amarela	Identidade
Aleksander Laks	Foto no Gueto	Vida
Edward Helberger	Lista de Schindler	Responsabilidade
Klara Pelcerman	Identidade da Palestina	Pertencimento
Bela Bogdanski	Livro de Receitas	Destino

Figura 2 tabela de temas educativos relacionados às narrativas pessoais e objetos correspondentes

Efraim Raymond	Identidade Belga	Liberdade
Wanda Bandula	Caixinha de metal	Sobrevivência
Eva Kohane	Manuscrito	Memória coletiva
Lea Mamber	Livro “Salto para Vida”	Educação e Shoá

Figura 3 tabela de temas educativos relacionados às narrativas pessoais e objetos correspondentes

Outro projeto de cunho pedagógico é baseado no filme Tsé, documentário de Fabio Kow, que traz a história de sua avó Tsé, sobrevivente do Holocausto. Propõe-se uma reflexão sobre três importantes conceitos: resistência, sobrevivência e resiliência. O projeto é composto pelo documentário, que está disponível no site do Museu, e propostas educativas para crianças e jovens.

O programa educativo “Pirâmide do Ódio” oferece uma explicação didática, a partir de 5 níveis de comportamento que levam ao genocídio. Baseado em material do Museu Interativo Judaico do Chile, é um recurso pedagógico desenvolvido para fortalecer nos alunos o sentido de cidadania e de responsabilidade social individual. Também utilizado nas formações com professores, auxilia os educadores a perceberem situações cotidianas no contexto escolar que estão intimamente ligadas às etapas que compõem um genocídio. O objetivo é chamar atenção para situações corriqueiras que parecem “inofensivas”, mas que somadas a outras podem gerar problemas irreversíveis.

veis. Composto por uma pirâmide com cinco níveis de ações que acompanham imagens relacionadas ao Holocausto e também a fatos contemporâneos nacionais, o programa propõe uma reflexão de em qual ou em quais níveis a situação demonstrada nas imagens se encaixa na pirâmide, levando-os a perceberem que um nível está relacionado ao outro concomitantemente. Também compõem esse material: manual de orientação para o professor realizar a dinâmica com os alunos, um questionário destinado a alunos com a intenção de que completem a frase “alguma vez você...”, 12 lâminas sobre o Holocausto, 12 lâminas sobre a atualidade e 7 lâminas com um resumo do que é a Pirâmide do Ódio.

Um material educativo desenvolvido em parceria com as Nações Unidas, chamado “O último voo de Petr Ginz” tem por objetivo apresentar a história de Petr Ginz (uma das um milhão e meio de crianças que morreram no Holocausto), promover lições universais sobre o Holocausto e proporcionar conexões entre a história de Petr e a vida pessoal e comunitária de cada aluno. O trabalho com este material auxiliará nas discussões acerca da proteção da vida e dos direitos das crianças de todo o mundo. É composto por um vídeo disponível no site do Museu e material pedagógico para professores que trazem propostas de atividades sobre o vídeo.

Há cerca de 7 anos são promovidos seminários de capacitação para professores e educadores com temas como preconceito e intolerância a partir de acontecimentos relacionados ao Holocausto. Desde o início das capacitações, já foram ministrados cursos para mais de 600 educadores dentro e fora do espaço físico do museu, além de palestras para estudantes. A capacitação tem por objetivo instrumentalizar os professores quanto a três principais questões: por que, o que e como ensinar o Holocausto em sala de aula.

É necessário refletir com os professores sobre a razão dos alunos aprenderem esta história, bem como saber quais são as lições mais importantes que se pode retirar dela. Porque uma leitura, imagem, documento ou um filme são meios adequados para transmitir os temas que se pretende ensinar.

A historiografia do Holocausto deve ser estudada por oferecer exemplos – desde o trabalho da memória “viva” dos sobreviventes, os “testemunhos”, até a construção narrativa do fenômeno e a produção de filmes, peças teatrais e romances, além de monumentos e museus, para um campo fundamental e novo da história dos traumas coletivos. Junto a essa notável expansão é latente a necessidade de revisitarmos e atualizarmos os conteúdos que integram os currículos da educação básica seja no nível infantil, fundamental ou médio.” (SCHURSTER, 2017, p.133-134)

Acredita-se que o estudo do Holocausto deve ser desenvolvido dentro do contexto da história europeia completa. Por causa dessa realidade histórica, a seleção dos conteúdos deve ser minuciosa, sendo possível classificá-los de várias formas. Esta seleção é feita a partir de informações relevantes, de

acordo com a idade e, de preferência, obtidas a partir de relatos pessoais. É importante promover a empatia com o tema e proporcionar modelos de identificação. O trabalho pode ser interdisciplinar e envolver diversas linguagens.

Além da criação e adaptação de diferentes materiais educativos e da formação para educadores, o departamento pedagógico promove anualmente concursos que levam alunos de escolas da rede pública e privada a discutir temas ligados ao Holocausto e Direitos Humanos. Em 2019 foi proposto o tema “Trabalho Infantil: do Gueto de Lodz aos dias de hoje”. Tendo como base um material educativo do Yad Vashem, chamado “A lenda das crianças de Lodz”, o objetivo foi discutir o trabalho infantil em diferentes contextos históricos, trazendo à tona a criação e preservação dos direitos universais da criança. Puderam participar alunos do Ensino Fundamental II e Médio. A proposta era que os professores criassem um projeto para trabalhar com o material e ao final construíssem um produto que reunisse as considerações dos alunos. Dez escolas foram selecionadas e entre os produtos finais estavam documentários, exposições artísticas, instalações, vídeos, animações, entre outros. Os professores que tiveram seus projetos selecionados receberam livros e os trabalhos divulgados nas redes sociais do museu.

Numa ação destinada a formar e informar os seguidores do Museu nas redes sociais, a instituição mantém um grupo denominado “Holocausto: Educação e Direitos Humanos”. Alimentado semanalmente com indicações de filmes, artigos acadêmicos e sugestões de atividades, ele é uma alternativa para educadores que buscam ampliar e/ou aprimorar seus conhecimentos acerca do Holocausto, bem como conhecer o que vem sendo produzido academicamente sobre o tema. As atividades propostas normalmente estão associadas ao filme indicado na semana, trazendo possibilidades de trabalho que podem e devem ser adaptadas à realidade de cada contexto escolar.

As exposições itinerantes do Museu, além de serem compostas a partir dos pilares educacionais, são acompanhadas de catálogos que trazem ações educativas. O departamento procura na produção desses catálogos favorecer um trabalho pedagógico mais efetivo que permita ao professor criar ações educativas antes, durante e depois da apreciação da exposição pelos seus alunos.

As visitas mediadas no museu também seguem na perspectiva do trabalho com narrativas pessoais na tentativa de (re)significar o que foi o Holocausto na história da Humanidade. Ao chegarem, os visitantes recebem cartões que contam diferentes histórias de sobreviventes. A cada sala da exposição, os visitantes são convidados a mudarem de página no seu cartão. Levando em consideração a questão da vida judaica antes, durante e depois da Shoá, os visitantes vão ligando a narrativa pessoal contida no cartão aos acontecimentos expostos materialmente no espaço museográfico. Ao final da exposição, os visitantes se deparam com um painel que retrata outros genocídios da história. Para que o trabalho de mediação, também pautado nos cinco pilares, aconteça, os mediadores recebem capacitação antes de iniciarem o trabalho e

são acompanhados pelos formadores nas primeiras visitas.

Portanto, o que se vê nas ações e produções do departamento pedagógico é uma preocupação com a formação de uma consciência que permita aos professores, estudantes e visitantes expressarem um compromisso com a vida. Ou seja, uma construção de consciência pautada na formação cognitiva, afetiva, ética, política e cultural que permita o diálogo entre os saberes e entre os indivíduos diversos.

Considerações Finais

Pensar o Ensino da História do Holocausto, é pensar muito além do estudo do fato histórico, é pensar nos valores e nas lições que podem ser utilizados para pensar o contexto atual, seja mundial, nacional ou local. Por isso, o Museu do Holocausto de Curitiba tem no seu departamento pedagógico o núcleo de ações educativas que formam professores, alunos e visitantes acerca do tema, ligando-o a questão da Educação em Direitos Humanos. Subdividido em dois departamentos, atua na área educativa e também na área de mediação, ambas relacionadas à formação dos indivíduos que transitam pelo espaço expositivo, fora dele e também acompanham o Museu pelas redes sociais.

O que se observa é que o departamento pedagógico é o principal responsável por materializar em suas produções, formações e mediações os pilares educacionais: Transmissibilidade, Ineditismo, Universalismo, Personificação e Vida. Dessa forma suas ações estão voltadas para a promoção da discussão e reflexão de educadores, alunos e visitantes sobre a intolerância, o ódio, a discriminação, o racismo e o bullying presentes em acontecimentos do cenário contemporâneo mundial e nacional, numa colaboração efetiva para a Educação em Direitos Humanos.

Os materiais produzidos pelo departamento apresentam características interdisciplinares que contemplam a formação dos indivíduos numa escala espiralada, aonde eixos fixos vão sendo trabalhados com graus de complexidade diferentes a cada etapa educativa, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. As atividades propostas nos materiais produzidos e nas formações oferecidas dialogam e conectam educação e cultura, atuando na perspectiva histórica, antropológica, filosófica e religiosa com metodologias e recursos contextualizados e dialógicos.

Sabe-se que a Educação em Direitos Humanos é uma educação para e pela cidadania e que, portanto, promove ações que levem ao desenvolvimento de atitudes que reconheçam no outro o igual a si. O que significa dizer: propiciar atitudes de alteridade, atitudes de respeito, solidariedade e compaixão que ensinam a lidar com conflitos. A partir do relato sobre as produções do departamento pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba, pretende-se evidenciar e enfatizar a importância da Educação para os Direitos Humanos nas diferentes etapas de ensino. Acredita-se que refletindo e dialogando sobre

diferentes situações que levam o ser humano ao desrespeito e à intolerância, se constrói espaço para evitar a discriminação, o preconceito e a violência entre os indivíduos.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: **Diretrizes Nacionais**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de outubro de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores**. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schimidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS. **Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Isabel Barca (organizadora). Minho: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, 2003.

ENSINO DE HISTÓRIA, REGIMES AUTORITÁRIOS E TRAUMAS COLETIVOS/ Francisco Carlos Teixeira da Silva, Karl Schurster (organizadores). Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

GILBERT, Martin. **O Holocausto: História dos judeus na Europa na Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

SPITZCOVSKY, Jaime. **Museu do Holocausto abre em Curitiba**. Morashá. São Paulo, n.74, dez.2011. Disponível em: <http://www.morasha.com.br/brasil/museu-do-holocausto-abre-em-curitiba.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Ministério dos Direitos Humanos**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2020.

REISS, Carlos. **Luz sobre o Caos: Educação e Memória do Holocausto**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, maio-agosto. 2016.

DEFEITO TODOS NÓS TEMOS: UMA PRÁTICA DE EMPATIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

Amanda Macitelli Bastos

Fisioterapeuta. Especialista em Fundamentos da Ed. Inclusiva com Ênfase na Deficiência Física. Mestre em Ensino em Ciência da Saúde

Resumo:

DEFEITOS TODOS NÓS TEMOS, é um projeto idealizado em duas fases com objetivo central de tratar sobre os mitos e as verdades referentes às Pessoas com Deficiência, buscando uma inclusão sócio-educacional efetiva e diferenciada, além de uma sociedade mais igualitária e menos excludente. Funciona como um programa de educação em direitos humanos que abrange funcionários da comunidade escolar e familiares, entendendo suas singularidades e facilitando **a inserção destas pessoas**, sua adequação no ambiente escolar, por meio da aceitação, do respeito e do trabalho em equipe multidisciplinar. Promovendo sua cidadania e a efetivação dos seus direitos. Foi realizado um estudo de caso quanti-qualitativo que estreitou as inter-relações dentro da escola e na sociedade, buscando a qualidade de vida e a não estigmatização deste grupo. Mas foi interrompido por conta da pandemia, até o momento em que foi realizado, mostra-se muito promissora esta prática, necessitando ainda o término do estudo.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Programa de Educação em Direitos Humanos; Inclusão; Pessoa com Deficiência; Estudo de Caso.

Introdução

Pensar saúde e educação como campos abrangentes, interdisciplinares e complexos possibilita compreender a configuração de um binômio que articula práticas e saberes em diferentes níveis de compreensão e intervenção junto aos sujeitos em seus processos de saúde, implicando distintos compromissos políticos, sociais e educacionais. Saúde e educação constituem práticas socialmente produzidas em tempos e espaços históricos definidos. Adentra-se, assim, num cenário de múltiplas expressões, no qual conhecimentos de diferentes áreas estabelecem uma teia de reflexões, análises, estudos e investigações. (RUIZ-MORENO ET. AL. 2004, p.195).

As Pessoas com Deficiência (PcD's) possuem limitações, que muitas

vezes não as incapacitam ou provocam desvantagem para determinada atividade, mas geram estigmas individuais e coletivos. Essas discriminações sócio educacionais apresentam-se como desvantagens, uma vez que estereótipos e preconceitos impedem que PcD tenha vida normal na sociedade, logo violando seus direitos humanos básicos para conviver em sociedade de forma igualitária. Uma das principais fontes de preconceito é a desinformação existente acerca das potencialidades, desejos e dificuldades deste grupo da população. Além do fato de que toda pessoa está sujeita a adquirir alguma deficiência ao longo do seu ciclo de vida. De acordo com o Censo Demográfico Brasileiro de 2020 (IBGE), 45 milhões de brasileiros, 24 % da população, possuem algum tipo de Necessidade Especial (NE). São homens, mulheres, crianças e jovens que, em muitos casos, não tem assegurado seus direitos mais básicos: de ir e vir, estudar, trabalhar, lazer..., isso sem somar a esses números os familiares, amigos e profissionais da área, pode-se concluir que uma importante fatia da população tem que lidar e também sofre com as dificuldades impostas às PcD (ARRUDA, 2002).

A LDBEN (1961) é o marco inicial para a inclusão sócio educacional no Brasil¹, e a partir dela outros movimentos e ações políticas veem emergindo e contribuindo nos avanços em direção a uma sociedade mais igualitária e menos excludente. Os pressupostos e princípios da Educação Inclusiva significam a busca da superação da perspectiva educativa tradicional. Pode-se perceber que no âmbito das Políticas Públicas para Inclusão, o Brasil apresenta alguns avanços (BRASIL, 2015). Fazer a inclusão sócio educativa da PcD implica em entender suas singularidades e facilitar a adequação no ambiente escolar, por meio do trabalho em equipe multidisciplinar e promover sua cidadania (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Em setembro de 2001, ano em que se instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil, começou-se a pensar de que modo esta inclusão iria ser feita, e o município de Santana de Parnaíba também precisa avançar nesta direção (Brasil, 2001). É neste momento que resolvi desenvolver um estudo de caso que levou o título: Defeitos Todos Nós Temos, no tocante à inclusão, funciona como um programa de educação em direitos humanos que abrange funcionários da comunidade escolar e famílias, no sentido de fazer a inclusão sócio educativa da PcD, entendendo suas singularidades e facilitando sua adequação no ambiente escolar. Este estudo de caso vem sendo realizado desde o segundo semestre de 2018.

Brandão (2004 apud CARMONA, 2005) aborda que a política da Educação e suas práticas estão presentes em diversas culturas, o que nos leva a concluir que se trata de um assunto complexo, cheio de significados, valores e conteúdos. Trazendo então o significado desta concepção ampliada de Educação para compreender a Saúde como:

O maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como

1 Depois atualizada em 1996.

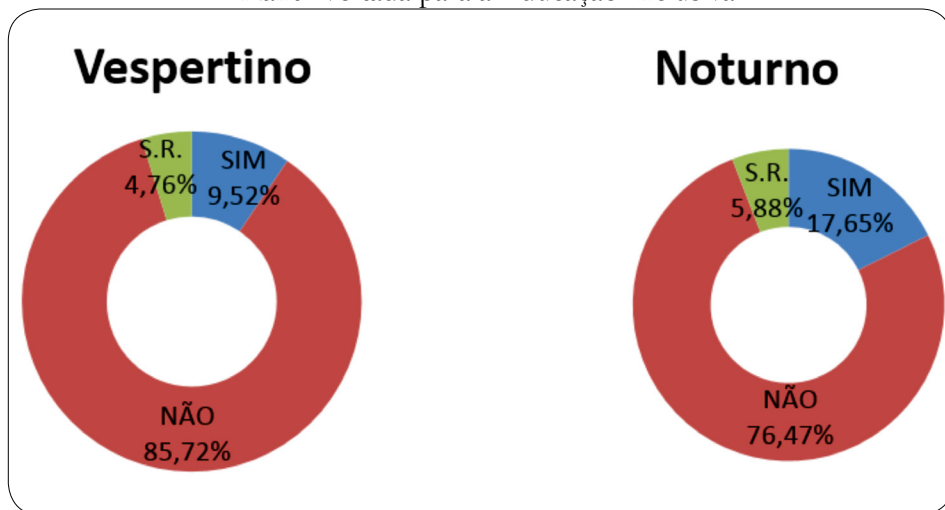
uma importante dimensão da qualidade de vida. Fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos podem tanto favorecer como prejudicar a saúde (OMS, 1986).

Frente a esta nova realidade instituída em 2001, surge em 2004 o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004), e finalmente em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.704 (BRASIL, 2012), que reconheceu o autismo como deficiência dando as estas crianças direitos igualitários.

Conforme podemos perceber, a partir da reformulação da Constituição (1988) os movimentos educacionais foram avançando e melhorando. As políticas públicas nesta área também adotaram um papel de destaque, em especial no ano de 2001 com o novo Plano Nacional de Ensino, que possibilitou desdobramentos consideráveis em direção a implementação e consolidação da Educação Inclusiva no Brasil. E, conseqüentemente, rumo a uma “educação para todos”.

A partir de 2001 os cursos de Pedagogia começaram a ofertar em suas grades curriculares como matéria optativa a Educação Inclusiva e poucos fizeram este objeto de estudo obrigatório. Logo os Formadores / Pedagogos em sua grande maioria, não se sentem preparados para lidar com as diferenças, daí a ideia deste estudo de caso (BASTOS, 2012). Conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Participação em Práticas Pedagógicas no âmbito da Educação Infantil voltada para a Educação Inclusiva



Fonte: Resultado da pesquisa de mestrado aplicada aos egressos do curso de Pedagogia da UNIFESP de 2011.

Objetivos

Objetivo Geral

Através deste estudo de caso, proporcionar a inclusão e a sociabilização de todos os alunos da rede municipal de ensino de Santana de Parnaíba, em especial a dos alunos PcD's. Por meio de uma ação didática pedagógica junto aos auxiliares de ensino (Equipe de Apoio) que trabalham com inclusão escolar (Primeira Fase) e aos familiares (Segunda Fase). Integrando população, a Equipe de Apoio e familiares através de uma visão humanista e transdisciplinar que o município possui.

Objetivos Específicos

Desmistificar sobre as patologias que tornam uma criança PcD (ou com alguma Necessidade Especial (NE));

Problematizar as dificuldades e facilidades da inclusão na rede regular de ensino;

Desenvolver multiplicadores para a continuidade do projeto;

Evidenciar o envolvimento da Gestão Pública de Santana de Parnaíba junto aos munícipes PcD's e/ou com Necessidades Especiais.

Percurso Metodológico

O processo de busca de respostas às inquietações desta pesquisa norteou o percurso metodológico, resultando no desenvolvimento de uma pesquisa de caráter exploratório, de abordagem quali-quantitativa.

Partimos do pressuposto de Minayo (1999), segundo o qual os métodos qualitativos e quantitativos (justaposição de abordagens) podem ser combinados em um estudo para obtenção de uma melhor compreensão da realidade, desde que se levem em consideração suas características e individualidades.

Os estudos podem ser construídos pela perspectiva da interdisciplinaridade ou da triangulação. Por triangulação entende-se “o trabalho de articular teorias, estratégias, técnicas, instrumentos de ambas as abordagens, bem como estabelecer ligações entre descobertas obtidas por fontes diversificadas” (LANDIM, 2006, p.56).

Para a construção desta pesquisa optei por considerar como eixos orientadores os pressupostos da **abordagem qualitativa**, que segundo Landim (2006, p.55), visa a:

Trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”. Não tem qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grandes grupos, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Em vez da medição, seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário, subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas.

Cabe-lhes, pois, adentrar na subjetividade dos fenômenos, voltando à pesquisa para grupos delimitados em extensão, porém possíveis de serem abrangidos in-

tensamente. Quando aplicada à saúde, a pesquisa qualitativa pode utilizar conceitos importados das Ciências Humanas e Sociais vislumbrando não somente estudar o fenômeno em si, mas compreender seu significado individual ou coletivo e como isso influencia na vida da pessoa.

A trajetória constitui-se de 03 (três) momentos distintos, mas interligados: *pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso.*

A pesquisa bibliográfica objetivou a apreensão de aportes teóricos sobre os temas, em múltiplas bases digitais, nacionais e internacionais, fazendo o cruzamento das palavras-chave.

A pesquisa documental teve como objetivos conhecer os fundamentos e estrutura em especial as leis, decretos e atualizações no Brasil.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de uma estância específica que pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc. É muito utilizado na área das ciências sociais, porém, seu uso na área da educação é recente. Em um estudo de caso qualitativo observamos quatro características essenciais como: particularidade (foca situação específica), descrição (produto final é uma descrição detalhada do fenômeno em estudo), heurística (ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado) e a indução (geralmente se baseiam na lógica indutiva) (GAY, 2008; SEVERINO, 2007; ANDRÉ, 2005).

A escolha de um estudo de caso deu-se por se tratar de um conhecimento obtido mais contextual e sujeito a interpretação do leitor, do que o conhecimento gerado em outros tipos de pesquisa, pois prioriza a relevância da contextualização das informações e situações retratadas. A diferença entre os outros tipos de estudo é a ênfase na singularidade, no particular.

Segundo Yin (2001) deve-se dar preferência ao estudo de caso quando: as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”, quando o observador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou vai acontecer e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

Para Demo (2000, p.21) a pesquisa dedicada ao tratamento da “*face empírica e factual da realidade produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e factual*”. Assim podemos entender que a pesquisa empírica é coleta de dados a partir de fontes diretas (pessoas) que conhecem, vivenciam ou têm conhecimento sobre o tema, que podem causar diferenciação na abordagem e entendimento dos mesmos. Logo, conduzindo a uma mudança ou acréscimo relevante que não distorça, agrida ou altere o conteúdo principal, mas sim que o enriqueça e transforme em conhecimento de fácil apreensão e apropriação.

Demo (1994, p. 37) complementa sua definição de pesquisa empírica com:

A valorização desse tipo de pesquisa é pela possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base factual. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados

agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Freire (1983) descreve outra característica da pesquisa empírica, como sendo a que lida com processos de interação e face-a-face. Isto é, o pesquisador não pode elaborar a pesquisa em “laboratório” ou em uma biblioteca – isolado e apenas com livros à sua volta. Nesta modalidade da elaboração do conhecimento, o pesquisador precisa “ir ao campo”, isto é, o pesquisador precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa.

A prática deste projeto *Defeitos Todos Nós Temos* foi dividida em duas fases, sendo que a primeira foi concluída 90%² antes da pandemia e a segunda estamos no aguardo para concretizá-la. Eu ia as Escolas Municipais, sempre acompanhada de minha mãe e de um dos coordenadores do Núcleo de Desenvolvimento Educacional da Pessoa com Deficiência (NDEPCD), que previamente me fornecia uma lista dos alunos de inclusão desta escola, e convidava todos da escola a participar. Nosso público alvo era a Equipe de Apoio (controladores de acesso, equipes: da cozinha, da limpeza, da secretaria, inspetores), auxiliares de sala de aula, coordenadores e gestores da Rede Pública Municipal de Ensino, visando: um momento para trazer empatia deste grupo sobre as PcD's, em especial os alunos PcD's daquela escola; desmistificar sobre as patologias que tornam uma criança PcD; problematizar as dificuldades e facilidades da inclusão; evidenciar o envolvimento da Gestão Pública deste município; e criar momentos de desabafo e reflexão coletiva. A palestra começa com um trecho do filme *DivertidaMente*[®], que traz como personagens: Alegria, Tristeza, Medo, Nojinho e Raiva e depois transcorre entre a diferença de Defeitos e deficiência. Durante o encontro são tratadas informações sobre diferentes tipos de deficiências existentes naquela escola e cada especificidade dos alunos em inclusão.

Para a 2ª Fase, os beneficiados pelo projeto serão: os familiares dos alunos PcD's e/ou com alguma NE, pais (e/ou responsáveis) também com duração de 4 horas participarão da **Palestra: Defeitos todos nós temos**, e voltaremos o enfoque para um olhar carinhoso e cuidadoso de CUIDAR DE QUEM CUIDA. Uma vez que o NDEPCD do município conta com uma equipe transdisciplinar.

Resultados

O objeto desta prática é examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta multidimensional e historicamente situada. A generalização é tratada como ato subjetivo e não uma inferência lógica.

Nos encontros referentes à *primeira fase* (pré pandemia) ocorreram muitas trocas e aprendizagens que possibilitaram um novo olhar sobre os alunos

2 É neste ponto de quantidade de escolas do município e do número de funcionários participantes que o estudo também adota uma característica quantitativa.

PcD's, pois foi a primeira vez que todos estes funcionários se reuniram para conversar sobre inclusão, assim concretizando as políticas públicas de inclusão vigentes e a necessária integração desses discentes para a concretização de uma sociedade mais justa e igualitária juntamente com especialista da área e com um membro da Secretaria da Educação através do NDEPCD.

Mostra-se muito promissora esta prática até o momento em que foi concretizada, necessitando ainda o término do estudo.

Referências

ANDRÉ, M. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARRUDA, Antonio. **Cidade e cidadãos não ajudam deficientes físicos**. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 14/03/2002. Disponível em: Acessado em: 30/07/08.

BASTOS, A. M. **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a experiência de uma universidade pública FEDERAL**. 2012. 211f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL - **Constituição da República Federativa do Brasil De 1988**: Disponível em: <<http://www.direitobrasil.adv.br/arquivospdf/constituicoes/C988.pdf>>. Acessado em: 10/01/19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em 13/05/2012.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/ acesso_alunos_ensino_publico_2004>. Acessado em: 20/10/2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>; acessado em: 08/12/19.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm;

acessado em: 09/12/19.

BRASIL, 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acessado em: 08/12/19.

CENSO DEMOGRÁFICO 2020. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Acompanha 1 CD-ROM. Acesso em: out. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

Divertida Mente® (Inside Out). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. 94 min, cor

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LANDIM, F.L.P. et al. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, UNIFOR, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 53-58, 2006. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/file/766.pdf>>.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª edição. São Paulo: Hucitec, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Carta de Ottawa. 1986. In: BUSS, Paulo (org). **Promoção da Saúde e Saúde Pública**. Rio de Janeiro: ENSP, 1998.

RUIZ-MORENO, L. et al. **Jornal Vivo: relato de uma experiência de ensino-aprendizagem na área da Saúde**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.16, p.195-204, set.2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Apoio Cultural:



www.edbrasilica.com.br
contato@edbrasilica.com.br



www.edicoesbrasil.com.br
contato@edicoesbrasil.com.br



EDITORA FIBRA
www.editorafibra.com.br
contato@editorafibra.com.br



**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS
VOLUME 3**

**V CONGRESSO
INTERNACIONAL DE DIREITOS
HUMANOS DE COIMBRA
uma visão transdisciplinar**

www.cidhcoimbra.com



Série Simpósios do V CIDHCoimbra 2020

ISBN 978-65-89537-03-8



9 178658911537038