

organizadoras

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Rita de Cássia da Silva Oliveira

Educação em direitos humanos

reflexões sobre a educação formal e não formal



organizadoras

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Rita de Cássia da Silva Oliveira

Educação em direitos humanos

reflexões sobre a educação formal e não formal



| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

| | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

| | |
|-----------------------|---|
| Direção editorial | Patricia Bieging Raul Inácio Busarello |
| Diretor de sistemas | Marcelo Eyng |
| Editora executiva | Patricia Bieging |
| Assistente editorial | Landressa Schiefelbein |
| Diretor de criação | Raul Inácio Busarello |
| Assistente de arte | Ligia Andrade Machado |
| Editoração eletrônica | Peter Valmorbida |
| Imagens da capa | Freepik, Pressfoto, Nattawatstocker, Piki- superstar, User1394 - Freepik.com |
| Revisão | Vanessa Elisabete Raue Rodrigues Rita de Cássia da Silva Oliveira |
| Organizadoras | Vanessa Elisabete Raue Rodrigues Rita de Cássia da Silva Oliveira |

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E244 Educação em direitos humanos: reflexões sobre a educação formal e não formal. Vanessa Elisabete Raue Rodrigues, Rita de Cássia da Silva Oliveira - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 268p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-141-7 (brochura)

978-65-5939-142-4 (eBook)

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Formação de professores.
4. Educação formal. 5. Educação informal. 6. Pedagogia.
I. Rodrigues, Vanessa Elisabete Raue. II. Oliveira, Rita de Cássia da Silva. III. Título.

CDU: 371.13

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Apresentação..... 13

Parte 1

**A educação em direitos humanos e a educação
não formal: discussões sobre cidadania**

Capítulo 1

Educação para a paz em direitos humanos..... 16

Ana Carolina Henrique Forbeck

Capítulo 2

**As possibilidades de uma Metodologia
Construtivista em espaços não formais:
uma perspectiva pautada
nos Direitos Humanos e Célestin Freinet 26**

Amanda Fernanda Taques Oliveira

Capítulo 3

**Educação em direitos humanos
em espaços de serviços de convivência
e fortalecimento de vínculos 40**

Thayse de Paula Padilha

Capítulo 4

**Meio Ambiente, Racismo e Direitos Humanos:
uma convergência necessária..... 52**

Flavio Ubirathan Yotoko Ferreira

Capítulo 5

Direitos humanos: um olhar a partir
da construção da cidadania na terceira idade 69

Diana Letícia Raimundo de Meira

Capítulo 6

**Educação em direitos humanos, objetivo
de desenvolvimento sustentável 5 -**
alcançar a igualdade de gênero
e empoderar todas as mulheres e meninas..... 86

Beatriz Fernandes Correa

Parte 2

**Educação em direitos humanos, a educação
formal e formação de professores**

Capítulo 7

**Educação em Direitos Humanos
na Formação Continuada
de Professores da Educação Básica..... 100**

Adriana Ferreira dos Santos Cultz

Capítulo 8

Utopia e realidade:
a educação em direitos humanos 113

Victa Ogg Jonson Gonçalves

Jussara de Fátima Ivanski Ruppel

Maria Danieli Ferreira de Souza

Capítulo 9

**Direitos humanos e a educação
para jovens e adultos no Brasil
(re)construções de identidades..... 129**

Cleonice de Fátima Martins

Capítulo 10

**As mulheres como discentes na educação
física: uma luta contra o sexismo
imposto pelas leis e sociedade 147**

Michele de Vargas Custódio

Capítulo 11

Educação em Direitos Humanos 165

Maricleusa Ingles da Silva Gomes

Capítulo 12

**Educação em direitos humanos
na educação para jovens e adultos:
um caminho para a cidadania ativa 181**

Olga Mara Bueno

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Capítulo 13

**Direitos humanos na educação básica
e empoderamento de mulheres encarceradas 197**

Fernanda Soares Pereira

Capítulo 14

O direito de usufruir um direito 214

Denise Tavares

Araci Asinelli-Luz

Capítulo 15

A relação professor-aluno em tempos

de pandemia: a empatia como eixo

da discussão dos direitos humanos na educação..... **229**

Luiz Carlos Vaz Rodrigues

Capítulo 16

A educação e tecnologia: as barreiras

sociais e a atuação docente frente

a cultura tecnológica em época de pandemia..... **246**

Viviane Aparecida Knoepke

Sobre os autores e as autoras **259**

Índice remissivo..... **265**

APRESENTAÇÃO

A educação formal e não formal e seus enlaces teóricos com a Educação em Direitos Humanos representam o fio condutor dessa obra. Neste sentido, as discussões apresentadas são frutos de lutas e resistências históricas que, ainda, permanecem com a esperança de percorrer caminhos mais justos. O debate proposto busca fortalecer as diferentes vozes e problematizar direitos violados que, muitas vezes, são normalizados no cotidiano.

A inquietude dos autores e suas diferentes abordagens indicam uma mesma perspectiva: o direito a educação como instrumentalização de demandas sociais cada vez mais afetadas por um Estado que não consegue garantir os direitos fundamentais. A união das obras dessa coletânea não é por acaso, foi resultado de uma disciplina oferecida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná, no ano de 2020, intitulada *Princípios da educação em direitos humanos e sua ressonância na educação formal e não formal*. O propósito foi problematizar a concepção da cultura do Educação em Direitos Humanos frente a tessitura social, observando as multidimensões nos espaços educativos.

A obra está organizada em dois momentos. O primeiro, busca discutir a Educação em Direitos Humanos no contexto não formal, tratando de abordagens que se referem a espaços e tempos que nem sempre são concomitantes à educação formalizada.

A segunda proposta do livro trata da “Educação em direitos humanos, a educação formal e formação de professores”, procurando discutir como os estudos dos princípios da educação em direitos humanos nos espaços educativos formais pode contribuir no fortalecimento da dignidade humana e na emancipação dos sujeitos de direitos.

Dessa forma, a força que impulsiona as problematizações aqui apresentadas surge de um momento de estudo, mas revela-se a partir do olhar de cada autor. Os estudos descortinaram concepções e provocaram à mobilização contra as opressões e violações.

É com grande orgulho que desafiamos a todos e todas para a leitura dessa obra construída com pessoas comprometidas com a Educação em Direitos Humanos, relacionando os processos formativos à dimensão ética e às práticas concretas do sujeito.

Boa leitura!

As organizadoras

Parte

1

A EDUCAÇÃO
EM DIREITOS
HUMANOS
E A EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL:
discussões
sobre cidadania

1

Ana Carolina Henrique Forbeck

EDUCAÇÃO PARA A PAZ EM DIREITOS HUMANOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.16-25

RESUMO

O trabalho tem como objetivo trazer alguns contextos históricos dos Direitos Humanos, sobre a Cidadania e um breve relato sobre o que é a Educação para a Paz. Ele está dividido da seguinte forma: introdução sobre Direitos Humanos e Cidadania; o que são os Direitos Humanos; seguindo sobre a Cidadania e, por fim sobre o que é a Educação para a paz.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Educação para a paz; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Recentemente, o Brasil, o país vem tornando - se politicamente correto e moderno em educação em relação aos Direitos Humanos. O material teórico e didático produzido é escasso e, os que foram escritos com o apoio de órgãos oficiais, possuem uma grande carga ideológica, um vazio de amor e humanidade. Quanto ao conteúdo, há uma grande confusão quanto ao objeto: direitos humanos e cidadania. Estes termos são utilizados como sinônimos e, embora o autor Warat (2001, p. 4) diga que cidadania e direitos humanos são expressões que passaram tanto pelos seus sentidos que acabam por se unir, são termos cada vez mais sinônimos. No futuro eles vão significar a mesma coisa”.

Para começar precisamos caracterizar o que são Direitos Humanos e cidadania, para depois focarmos na educação que tem atitudes que são pautadas nos Direitos Humanos.

O seguinte trabalho foi organizado da seguinte maneira: falar sobre os Direitos Humanos, trazendo a sua concepção histórica. Posteriormente, é abordado sobre o Cidadania e suas contribuições para a sociedade, juntamente com os Direitos Humanos. Por fim, é trazido as principais características da Educação para a Paz e como ela caminha junto com os Direitos Humanos

O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS?

Os direitos humanos são históricos, eles se adequam através do tempo, correspondendo sempre às necessidades e especificidades de cada momento. A ideia de direitos humanos, a que conhecemos atualmente, é recente, mas há referências históricas que nasceram sob a defesa do pensamento liberal moderno. Começou, por exemplo, a

Carta Magna, em 1921, que delimitava o poder dos soberanos ingleses. Já Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o documento de 1787, estabeleceu a igualdade jurídica dos homens em meio ao processo da Revolução Francesa. Contudo, o documento internacional que é utilizado como suporte atualmente, quando falamos em direitos humanos, foi elaborado no contexto dos pós Segunda Guerra e foi aceito pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Trata-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Os Direitos Humanos são formados por trinta (30) artigos que abordam sobre direitos inalienáveis, individuais e coletivos que, deveriam certificar a liberdade, a justiça e a paz mundial. É necessário recordar que esse documento foi discorrido após o mundo presenciar uma grande guerra, que ficou marcada pela brutalidade genocida de regimes fascistas. Dentre outros direitos, segundo o documento o conjunto de artigos declara o direito à vida, não ser escravizado, não ser preso ou exilado de forma ilógica, o direito de contar com a inocência e ser tratado com igualdade diante das leis e ter o direito à privacidade e à livre circulação, incluindo a imigração. Também ficam declarados, nesse mesmo documento, os direitos à livre expressão política e religiosa, à liberdade de pensamento e de participação política. O lazer, a educação, a cultura e o trabalho (sendo exercido de forma livre e remunerado de forma que garanta uma vida digna a família do empregado) são declarados como direitos humanos fundamentais.

Estes direitos são caracterizados pois fazem parte da natureza humana, fazem parte de sua essência e outros que se diferem de outros direitos. Callo (1977, p. 11-12) afirma:

a) são inatos ou congênitos, porque se nasce com eles, como atributo inerente a todo ser humano. Diferente de outros direitos que se vão adquirindo durante toda a vida; b) são universais, pois se estendem a todo gênero humano, em todo tempo e lugar; c) são absolutos, porque seu respeito se pode exigir de qualquer pessoa, autoridade ou comunidade inteira, diferente dos direitos

relativos, como os emanados das relações contratuais, que somente podem ser exigidos de quem contratou a obrigação correspondente; d) são necessários, sua existência não deriva de um fato contingente (ou seja, que pode ser ou não), mas constitui uma necessidade ontológica derivada da própria natureza da pessoa humana; e) são inalienáveis, pois pertencem à essência do ser humano de forma indissociável, assim não se pode renunciar, transferir ou transmitir-se, sob nenhum título, como ocorre com os demais direitos que são objetos de transações jurídicas; f) são invioláveis, nenhuma pessoa ou autoridade pode atentar legitimamente contra eles (sem prejuízo das justas limitações que podem se impor a seu exercício, de acordo com as exigências do bem comum da sociedade); g) são imprescritíveis, não caducam nem se perdem com o decurso do tempo, ainda que um grupo ou uma pessoa determinada se veja materialmente impedida de exercê-los devido a insuperáveis circunstâncias de fato. (CALLO, 1977, p. 11 – 12).

Os direitos humanos não são inerentes à própria natureza humana, o seu reconhecimento é o resultado de um longo desenvolvimento histórico, que ocorreu de forma demorada e progressivo, passando por vários estágios e, com possíveis retrocessos. Ainda está em constante desenvolvimento e sem homogeneidade, até o presente momento, não podemos nos esquecer que há lugares que se vive ainda em situações similares as primeiras fases da evolução.

O COMPREENDEMOS SOBRE CIDADANIA?

Para compreendermos sobre a cidadania, precisamos saber o que ela é. A cidadania é um conceito que se refere à condição de uma pessoa sentir -se comunidade de país. E por ter esse direito de pertencimento, ela possui direitos e deveres civis, sociais e políticos, que são assegurados pela a Constituição Federal de 1988, assim como Silva (1992, p. 305) afirma:

Cidadania qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente do direito de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política. (SILVA, 1992, p. 305).

A cidadania está muito próxima do nacionalismo, inclusive a maneira de se obter a cidadania é pela nacionalidade, que é um conceito jurídico, enquanto aquele seria um conceito político.

Peirano (1986) afirma que, os cientistas políticos encontraram adversidades para descobrir o real significado do que é a cidadania; mesmo eles reconhecendo que o fenômeno é o resultado de um processo histórico, há uma tendência à simplificação, que disserta sobre os direitos do cidadão. Para Dimenstein (2002, p. 22):

Cidadania é o direito a ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que age com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido. (DIMENSTEIN. 2002, p. 22).

Resumindo, não tem como definir a cidadania sem considerar a circunstâncias que se está mencionada e, com isso ela adquire particularidades próprias que se distinguem de acordo o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas. Na opinião do autor Warat (2001), falar em cidadania, em qualquer época, significa fazer referência aos que tem opinião, pois ser cidadão é compreender que possui voz, tem o poder opinar e decidir.

Na realidade, a cidadania é bem antiga quanto às comunidades humanas e são definidas quem é e quem não é membro de uma determinada sociedade. As sociedades grega e romana, que são comunidades escravagistas, desenvolvera em suas cidades uma forma de exercerem a cidadania. Neste sentido, Dallari (1999) que a Constituição Francesa de 1791, que foi apresentada pouco tempo depois

da Declaração de Direitos de 1789, ela vem contrariando a igualdade de todos, estabeleceu que apenas os cidadãos ativos poderiam votar e serem eleitos para a Assembleia Nacional. E para ser cidadão ativo era necessário, ser cidadão francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e possuir uma renda elevada. As mulheres, os trabalhadores, os estrangeiros e os pobres foram excluídos da cidadania.

Os teóricos liberais, do século XVIII, fomentaram que a cidadania juntamente com a igualdade leva ao caminho da liberdade. Para eles, cidadão é um indivíduo que tem liberdade e, ao possuir essa tal liberdade, todos se tornam iguais, perante a sociedade. Os teóricos socialistas, fortemente influenciados por Marx, priorizam os direitos econômicos e sociais. Já o conceito de cidadania está conectado ao acesso à saúde, educação, trabalho entre outros.

Atenta-se que, há uma certa dificuldade ao definir-se “cidadania”, pois há uma ambiguidade e ideologia que o termo encerra. Em geral, a origem da Cidadania está nos Direitos Humanos, porém é a mais limitada. Para Arns (1988) apresentou uma distinção entre Direitos Humanos de direitos de cidadania (que denomina de direitos concretos). Para ele, os direitos de cidadania são de competência do Estado e tenta igualar fracos e fortes, garantindo-lhes igualdade em todos os aspectos.

Portanto, se os direitos de cidadania e Direitos Humanos são distintos, haverá diferenças também na educação dirigida. Assim sendo, o educar para a cidadania é provocar no sujeito a consciência de que possui os seus direitos e deveres com sua comunidade política, é necessário saber exigir e opor-se a ações autoritárias do Estado e participar politicamente. Educar também para os direitos humanos é orientar sobre como respeitar os direitos dos demais, é saber educar para a paz, tendo a tolerância, o amor, acima de tudo, ensinar é saber a doar-se.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Com a implementação da Cultura de Paz, deve refletir discussões a respeito da diferença entre crescimento e desenvolvimento. Compreende-se que o crescimento não conduz à igualdade nem à justiça social, visto que ele não julga nenhum outro aspecto da qualidade de vida a não ser o acúmulo de bens, que é centralizado.

Federico M. Zaragoza, foi diretor geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO por doze anos, de 1987 a 1999. Ele esforçou-se para ocorrer o organismo das Nações Unidas, uma instituição focada para o serviço da paz, tolerâncias, pautados nos Direitos Humanos e uma convivência harmoniosa.

A UNESCO, aderiu as orientações da Zaragoza, criou o Programa Cultura de Paz, onde o trabalho foi organizado em quatro etapas: (1) a educação para a paz, para a democracia e os direitos humanos; (2) combate à exclusão e a pobreza; (3) a defesa do pluralismo cultural e o diálogo intercultural; (4) cautela com conflitos e a consolidação da paz. Com a análise do autor Sem (2007), em sua obra “Identidade e violência: a ilusão do destino”, o conflito e a violência são hoje sustentados pela ilusão de que os seres humanos se definem exclusivamente, ou sobretudo, a partir de uma única identidade. Ele ainda destaca a necessidade de uma compreensão clara da liberdade humana e a capacidade de ter voz pública construtiva na sociedade civil global.

Falar da Educação para a paz é, inicialmente, reconstruir as condições históricas que fazem as pessoas analisarem os modelos educacionais existentes, partindo do critério da paz. Em um determinado momento, os sistemas educacionais informais, mas principalmente as formais, são sempre criticados por não serem capazes de promover as relações de paz entre as pessoas e entre as nações.

As instituições de ensino, não fracassam por não preparar seus alunos para o mercado de trabalho, para que seja um cidadão materialmente estável, mas fracassa muito por não trabalhar o contexto de uma sociedade sem violência e um mundo livre de guerras. Por outro lado, a paz acaba deixando os quartéis militares, dos tratados políticos internacionais e das crenças pessoais. Não é possível conseguir a paz social estando constantemente contra o outro, com governantes bem intencionados ou com um sentimento de paz interior. A paz só pode ser garantida por meio de um programa de educação sistemático e universal.

A compreensão sobre a parte teórica e prática da Educação para a Paz deve estar relacionada à reconstrução histórica da educação. Na medida em que resgatamos a história da Educação para a paz, compreendemos o real significado de uma paz que só pode se alcançar por meio da educação. Conhecer a história da Educação para a paz nos diz por onde andar, como ensinar e aprender no âmbito escolar, para construirmos em nossa sociedade a tão sonhada Cultura de Paz.

Educar para a Paz, é educar sobre a paz e em paz. É a busca do conhecimento, compartilhado e construído por meio de uma metodologia que permite às pessoas agirem de forma pacífica. Como já sabemos que apenas a transmissão de conhecimento científico, não promove a paz. Ensinar sobre a paz, as distintas formas de violência, a história da guerra e a importância de uma conduta eticamente correta, tampouco retrata verdadeira face da paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que para termos uma Educação para a Paz, precisamos primeiro falar sobre o que são os Direitos Humanos e quais as suas importâncias para a sociedade e o mundo. Devemos

falar sobre a cidadania também, pois elas caminham juntos, tornando-se quase sinônimos.

O trabalho promoveu a reflexão sobre o que atualmente os sistemas de ensino não estão priorizando a Educação para a paz, e honestamente nem formar o cidadão que conhece os seus direitos e deveres perante a sociedade e muito menos para o mercado de trabalho.

E a educação para a Paz vai muito mais além de falar sobre a paz e com paz, é trazer para dentro das instituições formais e informais, para que entendam que o mundo precisa ter menos violência e que não haja guerras.

REFERÊNCIAS

- ARNS, P. E. *Direitos Humanos: um debate necessário*. Prefacio. São Paulo: Instituto Interamericano de Direitos Humanos Brasiliense, 1988.
- CALLO, J. I. H. *Panorama de los Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editora da UBA, 1977.
- DALLARI, D. A. *Direitos Humanos e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PEIRANO, M. G. Sem lenço e sem documento. *Reflexões sobre a cidadania no Brasil*. Sociedade e Estado, Brasília, UnB, p. 85-117, 1986.
- SEN, A. *Identidade e violência: a ilusão do destino*. Lisboa: Tinta-da-China, 2007.
- SILVA, J. A. *Curso de Direito Constitucional positivo*. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.
- WARAT, L. A. Ciudadania y Derechos Humanos de la Otriedad. In: MARTÍN, N. B. *Los nuevos desafíos de la ciudadanía*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2001. p. 117-154.

2

Amanda Fernanda Taques Oliveira

AS POSSIBILIDADES
DE UMA METODOLOGIA
CONSTRUTIVISTA
EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS:
uma perspectiva pautada
nos Direitos Humanos
e Célestin Freinet

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.26-39

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões, ainda preliminares, a respeito das possibilidades dos métodos e técnicas da pedagogia de Freinet em espaços não formais, tais como, os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculo em relação aos Direitos Humanos. A fim de identificar as particularidades das ações pedagógica, como também, as propostas didáticas utilizadas pelos educadores sociais em relação ao educando. Desta maneira, buscando investigar e elencar as práticas dos educadores sociais e as questões relacionadas a pedagogia de Freinet.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas; Espaços não formais; Direitos Humanos; Freinet; Propostas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura expor o interesse em pesquisar sobre as práticas em espaços não formais e em como seria interessante a utilização de métodos e técnicas da pedagogia de Freinet. Em 2018, a atuação como educadora social em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Ponta Grossa-Paraná. No decorrer do ano, percebeu-se a fragilidade e a importância das práticas dentro de sala de aula que um educador social tem em relação aos seus educandos, as quais infelizmente, são quase sem sentido, chulas, desinteressante, credoras e que priorizam certos assuntos, quanto outros são deixados de lado e pouco discutidos.

Assim, atualmente, partindo de um interesse pessoal, essa temática se forma um pouco mais crítica. Pelo fato de hoje atuar como professora em uma escola privada que utiliza a metodologia construtivista, com abordagem na pedagogia de Freinet. Compreendendo que as práticas que realizei no Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) eram apenas a ponta do iceberg. De acordo com Ferreiro (2011, p.33) “nenhuma prática pedagógica é neutra” apenas “estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e os objetivos”. Dessa forma, acredita-se que se deve desenraizar que educadores sociais possuem uma única metodologia, que somente deve-se trabalhar os conteúdos didáticos, ou sendo a penas um “reforço” da língua portuguesa e matemática.

Assim, após participar de Eventos, como EDUSO e de cursos de extensão por meio de projetos, como Justiça Restaurativa e Educação Social e Pedagogia Social na região de Ponta Grossa, surgiram questões que, como e por que ensinar ou qual sujeito irá ajudar a formar, são questões diárias de diversos educadores que acreditam que para obter melhores respostas devemos repensar primeiro, em como está sendo a realizada a nossa prática.

Desta forma, acreditando que desse-se priorizar o uso de metodologias que atinjam os educandos. Em vista que, cria-se possibilidades para os educadores sociais utilizarem métodos e técnicas com um viés integral e humanizado. Com uma didática que não excluísse os problemas de vínculos afetivos, as dificuldades de aprendizagem ou não, os interesses e curiosidades dos alunos e suas necessidades, a cultura, tecnologia, meio ambiente e o lazer.

Consequentemente, gerando problematizações possíveis de serem trabalhadas e compreendidas em conjunto, com uma práxis mutável, flexível e integradora para o desenvolvimento social e cognitivo. Freire (2018, p.58) coloca que “o respeito a autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” pois, toda ação tem reação. Desta forma, as práxis que ocorrem em espaços não formais quando bem mediadas podem vir ajudar formar pessoas éticas, sensíveis e capazes de transformar as suas realidades, capazes de realizar seus sonhos.

Então, a presente pesquisa tem interesse em produzir reflexão na temática das práticas pedagógicas realizadas em espaços não formais, como os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculo e a possibilidade de transformação junto a pedagogia de Freinet. Em vista que, somos diariamente apresentados a situações em que a população tem os seus direitos sociais e humanos indeferidos, levando a uma conscientização de que grande porcentagem de brasileiros vive em situações de vulnerabilidade social.

Nisso, ao utilizarmos a palavra vulnerabilidade, acabamos assumindo discursos de caráter classicistas, onde a fragilidade, vulnerabilidade, dependência ou papel de vítima são infelizmente, vistas como as únicas realidades possíveis por essas pessoas que se encontram em um menor nível socioeconômico. Que acabam sendo excluídas e oprimidas por serem testemunhas ou vítimas de alguma violência, ou fazer parte de uma realidade familiar considerada

desestruturada, populosa ou criminalista. Assim, a relevância desse estudo é a possibilidade de evolução social dos sujeitos que atuam em espaços não formais, na defesa dos direitos humanos e de uma educação cidadã, pública e gratuita.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação, o ensino e a aprendizagem não são únicos e exclusivos das Instituições de educação formal. Muitas pessoas aprendem nos diferentes espaços, como suas próprias moradias, igrejas, locais de trabalho, campos, movimentos sociais, associações, ONG, em toda área de convivência humana (CARBONARI, 2010).

Nossa sociedade orienta-se e se transforma por conhecimento, cultura e luta por uma constante melhoria de formar pessoas de maneira integral. Visto que, somos seres sociais que aprendem uns com os outros, Freire (2019, p. 40) coloca que somos capazes da humanização e da desumanização quando somos conscientes dos nossos direitos, da nossa liberdade e que fazemos parte de uma sociedade. Compreendemos, que para muitos isso não é algo fácil e pronto, requer esforço, estudo e pesquisa daqueles que buscam a garantia de ter os seus direitos e a sua cidadania reconhecida.

Pessoas oprimidas em uma sociedade que os classifica por estarem em um menor nível socioeconômico, tendo os seus direitos sociais e humanos violados, vivendo em situações de vulnerabilidade social. Lutando por uma educação que possa ir além da pedagogia popular, mas que possibilite extinguir as desigualdades sociais promovidas pelo sistema capitalista. Desta maneira, vemos que a maioria dessas crianças, adolescente e jovens estão em espaços não formais, como os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que para muitos são locais de pertencimento, acolhimento e segurança.

Carbonari (2010) coloca junto ao PNEDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que a “educação não formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia” de maneira que garanta uma formação integral e humanizada para todos. Freire (2018) diz que devemos saber respeitar a autonomia e a identidade de cada sujeito e sermos coerentes em nossas praticas a esses dois pilares. Construindo assim, sujeitos que lutem dentro da sociedade cível pelo seu posicionamento ao exigir seus direitos, a sua participação e identidade. Assim, compreendendo que a educação é um direito em si e um meio indispensável para o processo de desenvolvimento humano.

Desta maneira, é crescente os questionamentos sobre as metodologias que são utilizadas em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que contam com esse público. Freire (2018) diz que ensinar exige bom-senso. Nisso, a necessidade de uma metodologia diferenciada, pode ser uma ferramenta de transformação para a evolução do senso crítico. Diante disso, não é possível tal evolução se não realize, todo momento, uma avaliação da minha prática, dando condições para a transformação diária.

Mas principalmente, ao não respeitar o educando quanto a sua “dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo” (FREIRE, 2018, p. 62). Acaba, assim com as suas utopias pessoais, que segundo Carbonari (2010) avivam a construção de novas realidades nos espaços educativos. Freinet (2004) pontua que o apetite e a motivação são fundamentais para uma ação educativa e devem estar presentes em qualquer prática. Pois, se eu não tenho a curiosidade, que de acordo com Freire (2018, p. 61)

[...] quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos poderemos tornar e mais críticos.

Criamos assim, possibilidades de transformação, realizando exercícios de bom-senso. Sendo assim, motivados a saber mais, em vista que, o ensino torna-se multidimensional, respeitando a individualidade, particularidade e universalidade de cada sujeito e deles com os outros. Compreendendo que a humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizagem para a produção de conhecimento e a luta pela vida contra a violência. (CARBONARI, 2010)

Deste modo, abre-se um leque de possibilidades para os educadores sociais atuarem junto aos educandos. Tendo em vista que, percebe-se que existem formas educativas diferenciadas, que contam com uma diversidade de criatividade pedagógica para que haja contato e participação (CARBONARI, 2010). Nisso, reflexões sobre as possibilidades de utilizar as invariantes pedagógicas, as diretrizes pedagógicas e os métodos presentes na pedagogia de Freinet nos espaços de educação não formal, surgem para que os educadores sociais almejem por práticas libertadoras, que não utilizem mecanismos reprodutores das relações sociais capitalistas (MELO; URBANETZ, 2008).

Pois a educação faz parte da sociedade, que segundo Melo e Urbanetz (2008) nos subsidia a articular a didática vivida com a didática pensada. Mostrando assim, a importância de respeitar a individualidade e autonomia de cada sujeito concomitantemente com as suas vivências. Criando assim elementos que podem ser inerentes e articulados com intensão de gerar problematizações transformadoras junto a novas técnicas pedagógicas que alcancem os educandos. Pois, qualquer que seja a situação em que essa criança, adolescente e jovem esteja, irá afetar suas relações sociais e afetivas, na construção da sua personalidade e seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto a curiosidade e a possibilidade de evolução presente na pedagogia de Freinet, ao ser utilizada em espaços como os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, é um desenvolvimento educacional que motiva as ações de educação popular a um exercício inter-

disciplinar de desenvolvimento humano. Com a finalidade de construir um diálogo entre saberes formais e informais, gerando condições para a problematização, para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, com uma grande diversidade de inclusão para a cultura, arte, esporte e lazer, vinculando conhecimentos, luta e expressão.

AS GRANDES POSSIBILIDADES CRIADAS POR CÉLESTIN FREINET

Como antes apresentado, esta pesquisa procura expor uma reflexão preliminar, sobre a possibilidade dos métodos e técnicas da pedagogia de Freinet em espaços não formais, tais como, os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculo em relação aos Direitos Humanos. Assim, muitos educadores sociais, estão sempre em busca de métodos e técnicas que atinjam os educandos. Que consigam incentivar, motivar e gerar vontade de transformação individual de suas realidades. Proposta essa, que atualmente, encontramos alicerces na Pedagogia de Freinet.

Nesse sentido, Costa (2006) apresenta rapidamente em como a proposta de pedagogia popular de Freinet (2006, p. 27), que mesmo sendo construída em um “cenário de profundas desigualdades sociais, oriundas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” se transformou em uma força a ser considerada.

Visto que, toda a técnica de Freinet é constituída de experimentação e documentação, onde a criança é o protagonista de todo o seu desenvolvimento humano e cognitivo. Em que, compreende-se que os trabalhos manuais, em grupo, artísticos, cognitivos, sociais, atléticos, como também, a sua opinião e interesses é válida, tornando-se responsáveis por uma futura transformação social. Por isso, muitos

espaços de educação não formal, como os SCFV [...] deverão se adaptar ao meio social das crianças, serem totalmente ativas e dinâmicas, permitindo assim,” mudanças vivas e diárias (COSTA, 2006, p. 27).

Costa (2006) cita que Freinet

[...] defende a ideia de que não é necessário sufocar as crianças com matérias para que elas consigam aprender. O papel da escola e dos professores é de proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse.

Apresentando assim, métodos e técnicas de uma metodologia integral e humanizada, que para a grande porcentagem de pessoas que se encontram em vulnerabilidade social, gerem intencionalidade de participação para lutar pelos direitos humanos e uma educação pública e de qualidade.

Assim, a conscientização e a reflexão de utilizar a pedagogia de Freinet nos espaços de educação não formal, cresce. Pois,

[...] para uma ação libertadora, é preciso acrescentar aos conhecimentos a vontade de querer mudar. Transformar possibilidades em realidades é papel do educador em nossa sociedade, e a da didática como mediadora é de extrema importância para a educação (MELO; URBANETZ, 2008, p. 64)

Que junto a uma mediação em uma pedagogia construtivista, gera componentes suficientes para mudar vidas. Visto que, ela é composta por três blocos didáticos, suas invariantes pedagógicas, suas diretrizes pedagógicas e os seus métodos. Isto posto, Imbernón (2012) apresenta as invariantes pedagógicas propostas por Freinet,

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.

3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente a uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9. É fundamental a motivação para o trabalho.
10. É preciso abolir a escolástica.
11. Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.
12. A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tratamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.
13. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.

14. A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.
16. A criança não gosta de receber lições autoritárias.
17. A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.
18. A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.
19. As notas e classificações constituem sempre um erro.
20. Fale o menos possível.
21. A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.
22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
25. A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.

26. A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
28. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
29. A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com o qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.
30. É preciso ter esperança otimista na vida.

Com princípios com bases sociológica, psicológica, antropológica e filosófica, muitos educadores sociais, direcionam a forma em que muitos conduzem a sua prática. De modo que, junto a isso utilizem um conjunto de virtudes a serem desenvolvidas concomitantemente com o trabalho de conteúdo, as dez diretrizes pedagógicas propostas por Freinet, respeitam integralmente todos os sujeitos. Sendo a afetividade; livre expressão; sociabilidade; senso de responsabilidade; criatividade; julgamento pessoal; reflexão individual e coletiva; senso cooperativo; autonomia e comunicação. Que para muitos são as preocupações de cada educador com os seus educandos.

Finalizando assim, com a sugestão de algumas atividades de Freinet que poderiam ser inseridas nos planejamentos, como, ateliê; aulas passeio; registros ou ambientação; livro de vida; símbolos individuais; porta temática; jornal da escola; símbolo do grupo; mini aulas; uso de lideranças; entre outro. Criando assim elementos que podem ser inerentes e articulados com intensão de novas técnicas pedagógicas para os espaços não formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o estudo apresentado, procurei mostrar em como a pedagogia de Freinet pode vir a ser um componente essencial para a formação do indivíduo enquanto ser social e histórico. Compreendendo que essa reflexão é a indignação de uma educadora social que buscava e busca a todos os dias a transformação de todos os educandos que entram em sua sala.

O levantamento dessa questão, é para defender ainda mais o posicionamento de Freinet, ao dizer que ao trabalharmos propostas pedagógicas sem influência do cotidiano dos educandos, estaremos apenas “socando” de saberes chulos. Se não levamos em consideração os interesses, opiniões, gostos, necessidades, curiosidades e vivências, ensinaremos e mataremos sonhos, destruindo amores e fortalecendo dores.

Finalizando assim, que a previa reflexão deste trabalho, é semear a dúvida sobre qual é a proposta pedagógica que muitas crianças, adolescentes e jovens estão sendo submetidos nos espaços de educação não formal, que para muitos é um lugar de acolhimento, fuga e segurança. Essa discussão é de extrema necessidade no cenário em que nos encontramos atualmente. Visto que, todos os educadores sociais precisam de uma proposta pedagógica de supere as limitações pela a vida cotidiana e contribua para a completa formação humana.

REFERÊNCIAS

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em Direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. SILVA, Aida. TAVARES, Celma. *Políticas e Fundamentos da educação em direitos humanos*. Cortez, São Paulo. 2010.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista HISTEDBR On-line*. Setembro de 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639708/7275>> Acesso em 10/10/2020.

FERREIRO, Emília. 50 questões básicas sobre construtivismo. *Revista Nova Escola*. Março de 1995. Disponível em: <http://www.coletivoeducacao.com.br/50-questoes-basicas-sobre-construtivismo/>> Acesso em 10/10/2020.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 7° ed. Martins Fontes. São Paulo. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71° ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/ São Paulo. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 56° ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/ São Paulo. 2018.

MELO, Alessandro de. URBANETZ, Sandra Terezinha. *Fundamentos de didática*. 20° ed. IBPEX. Curitiba. 2008.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: *Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO*, 2007.



3

Thayse de Paula Padilha

EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS EM ESPAÇOS
DE SERVIÇOS
DE CONVIVÊNCIA
E FORTALECIMENTO
DE VÍNCULOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.40-51

RESUMO

Atualmente estudos sobre a prática dos Direitos humanos em espaços de educação não-formal são poucos, embora diferentes seguimentos da sociedade direcionem o olhar para essa temática como campo de saber e de ação profissional. O ambiente escolar desenvolve um papel central na formação dos alunos que por ela passam, favorecendo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, entretanto a educação transcende os espaços delimitados pelos muros e salas de aula. Ao refletirmos sobre a educação em direitos humanos vários desafios se apresentam. A metodologia utilizada neste estudo com um enfoque qualitativo foi o levantamento bibliográfico da produção científica e acadêmica sobre a educação em direitos humanos e aprendizagem em espaços de educação não formal. Conclui-se que a efetivação da educação em direitos humanos em espaços de educação não formal se constitui em uma tarefa árdua, difícil e inovadora em virtude da temática.

PALAVRAS – CHAVES: Educação não-formal; Educação em Direitos Humanos; Pedagogia Social.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi elaborado, a partir das reflexões construídas ao longo do Seminário Especial de Educação em Direitos Humanos e a vivência em Serviços de Convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes, ou seja, espaços de educação não-formal. A proposta consistiu em uma abordagem qualitativa de levantamento bibliográfico sobre a legitimação dos direitos humanos que esses espaços proporcionam. Na organização do estudo, buscou-se discutir sobre a educação não formal em direitos humanos e a sua importância.

Apesar de o Brasil ser um país signatário e de princípios internacionais de Direitos humanos e ter avanços relevantes na produção legislativa, ainda mantém uma distância muito grande entre teoria e prática, temos uma lacuna a mais, jogada para a margem dos excluídos. Abordar a temática sobre educação em Direitos Humanos é de extrema relevância, pois é um dos direitos fundamentais do ser humano, porém ainda se encontram muitos desafios para que esse tema se fixe como prática na sociedade.

Na atualidade discutir sobre a temática Educação em Direitos Humanos é uma ferramenta das mais importantes dentro das formas de combate às violações de Direitos Humanos, já que se educa, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

No ano de 2006 foi concluído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos(PNEDH) e nele se traduz uma política pública na efetivação de uma cultura de direitos humanos organizadas em seus cinco eixos, dentre eles, a Educação não formal (BRASIL, 2007).

Educação em espaços não formais favorece o comprometimento e compartilhamento dos indivíduos em suas comunidades e na sociedade em geral. O PNEDH enfatiza a importância da educação não formal,

pois a produção de conhecimento não ocorre apenas nos espaços formais, mas também na família, no trabalho, nos movimentos sociais, nas ONGs, e em todos os lugares de convivência dos indivíduos.

Diante de tais constatações, o estudo tem como objetivo propor uma reflexão acerca da importância do espaço de educação não formal para o empoderamento e a construção de educação em direitos humanos. As reflexões aqui apresentadas partiram de análises e estudos bibliográficos de cunho qualitativo o qual promoveu a assimilação da teoria e da prática.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação nas suas mais variadas modalidades é uma ferramenta significativa para combater e diminuir injustiças. Freire (2000) diz que a educação pode transformar o mundo, esse processo leva ao desenvolvimento de um espírito crítico essencial para evitar novas formas de opressão.

A Educação não-formal muitas vezes é compreendida como aquela formação que acontece fora do ambiente escolar regulado pelo Estado, entretanto vai muito além. A educação não-formal visa proporcionar uma experiência organizada e sistematizada fora do contexto formal da escola.

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura

do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p.2).

É possível entender que a educação não-formal é aquela que se diferencia da educação formal pela flexibilidade em relação aos conteúdos, espaços e rotinas (AFONSO, 1998). O autor afirma que a educação não-formal valida à cultura de todos os indivíduos que se envolvem com ela, possibilitando uma transformação, desta forma a educação formal favorece um processo de socialização dos indivíduos, potencializando os a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo.

De acordo com Gohn (2006), a educação não-formal possui algumas características na sua execução, aprende-se a conviver com os demais, socializa-se o respeito mútuo, ocorre à construção da identidade coletiva de um grupo. Seus objetivos são próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno o qual tem a possibilidade de desenvolver suas habilidades para lutar, por exemplo, contra as discriminações, a favor das diferenças culturais entre outros. É possível afirmar que a educação não-formal educa para a cidadania, pois abrange os seguintes eixos: educação para justiça social, educação para direitos seja eles sociais, políticos, econômicos, culturais, educação para a liberdade, igualdade, educação para a democracia. A aprendizagem na educação não-formal se dá pela prática social. Morais (2012) mostra que a experiência de trabalhos coletivos favorece o aprendizado e o conhecimento, construídos por intermédio de vivências. Gohn (2004) expõe que a educação não formal deve contribuir para igualdade social, desenvolvimento pessoal, melhorar a qualidade de vida e elevar a autoestima de grupos socialmente excluídos. Ainda de acordo com a autora, as estratégias e metodologias devem ser trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar e no confronto com a realidade, permitindo mudanças nas atitudes, valores e práticas dos participantes de programas de educação não formal, de modo que possam adotar valores vinculados a solidariedade e o respeito aos direitos humanos.

O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As atividades ofertadas em espaços do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos têm como objetivo atender crianças e adolescentes com atividades culturais, educativas e esportivas a fim de complementar as ações realizadas pela escola e famílias. O trabalho é executado por educadores sociais, geralmente com formações diversificadas. Ainda não se tem profissionais dessa área com uma formação específica para tal função, por esse motivo abre se espaços para discussões sobre essa formação, devido a importância do trabalho executado. O Art. 2º do ECA “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL 1990).

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais considera o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, um serviço de Proteção Social Básica, que visa reduzir a ocorrência de situações que os coloquem em risco. Conforme o Caderno de Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos (2010, p.17), vulnerabilidade é constituída por fatores biológicos, políticos, culturais, sociais, econômicos e pela dificuldade de acesso a direitos, que atuam isolada ou sinergicamente sobre as possibilidades de enfrentamento de situações adversas.

De acordo com Machado (2006) o discurso dos educadores, sejam eles sociais, da academia ou do chão da escola, é que a educação é possibilidade de o sujeito transformar sua realidade. A educação não deve ser entendida como uma garantia absoluta, mas sim como uma possibilidade que pode levar à melhoria das condições em que se apresentam desta forma a educação não-

formal favorece a superação das vulnerabilidades das crianças e adolescentes assistidos nesses espaços.

Segundo a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), criada em 1997 e vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania, define Direitos Humanos como aqueles direitos que o indivíduo tem por ser pessoa humana, ou seja, simplesmente por sua importância de existir. Por tanto, compreendem-se tais direitos como: o direito à vida, à alimentação, à família, à educação, à liberdade, à religião, ao trabalho, ao meio ambiente sadio e à orientação sexual, entre vários outros, independentemente de qualquer condição que esteja inserido, como por exemplo, raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição.

A educação não formal em Direitos Humanos é pautada pelos princípios de emancipação e da autonomia, favorecendo a formação da consciência crítica. As oficinas e temáticas desenvolvidas nos ambientes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos são capazes de empoderar as crianças e adolescentes para que sejam protagonistas da sua própria história lutando pelos seus direitos e conquistando seu espaço na sociedade com igualdade e equidade.

A autora Benevides (2000) afirma que a educação em direitos humanos deve respeitar três pontos essenciais para que seja eficiente e eficaz e efetiva, ou seja, em primeiro lugar, deve ser uma educação de natureza permanente, continuada e global, segundo deve ser necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, busca-se ser uma manifestação de valores, para atingir corações e mentes e não somente instrução, ou seja, tão somente um condutor de conhecimentos. Sendo assim é necessário instigar e fortalecer essa temática, criando atitudes e comportamentos diferenciados que favoreçam os valores dos direitos, acarretando práticas construtivas para a sociedade.

De acordo com PNDH a inclusão da temática de “Educação em Direitos Humanos” nos programas, capacitações, diálogos e parcerias permanentes com movimentos populares, ONGS, entidades e diversos atores da sociedade civil que desenvolvem atividades formativas em seu cotidiano praticam a educação não-formal, pois segundo Gomes (2005) esses espaços estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, seu papel na sociedade onde estão inseridos.

Cabe aqui enfatizar que Gomes (2005) afirma que muitas práticas educativas não- formais dão ênfase a reflexão e o conhecimento das pessoas sobre seus direitos civis, políticos, econômicos sociais e culturais. Desta forma estimulam os grupos sociais, comunidades a se estruturarem e dialogarem com as autoridades públicas, principalmente no que se refere às reivindicações o que posteriormente resulta em formulação de políticas públicas. Esta sensibilização que os espaços de educação não-formal contribuem, favorecem que as pessoas usuárias destes serviços tenham a capacidade de identificarem possíveis violações de direitos e assim recorrerem a autoridades ou órgãos responsáveis pela sua reparação.

Para Machado (2006) instituições e entidades que oferecem o Serviço de Convivência não realizam as oficinas e atividades com um fim em si mesmo. O trabalho desenvolvido possibilita que as crianças e adolescentes recriem, se libertem de preconceitos e visões que muitas vezes traduzem uma realidade que precisa ser superada. As realidades trazidas por eles e com eles não devem ser julgadas ou negadas, pois negando a sua história, o indivíduo nega-se a si próprio. Entretanto as atividades voltadas para educação em direitos humanos levam as crianças e adolescentes a conhecerem potencialidades quem antes não tinham consciência.

A relação da educação em direitos humanos permeia tanto a escola que oferece ensino regular quanto às atividades desenvolvidas no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, por isso deve

existir um trabalho dialógico em prol da aprendizagem dos direitos destas crianças e adolescentes.

Assim, a autora Benevides (2000) afirma que a educação em direitos humanos deve respeitar três pontos essenciais para que seja eficiente eficaz e efetiva, ou seja, em primeiro lugar, deve ser uma educação de natureza permanente, continuada e global, segundo deve ser necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, busca-se ser uma manifestação de valores, para atingir corações e mentes e não somente instrução, ou seja, tão somente um condutor de conhecimentos. Dessa forma, é preciso influenciar e fortalecer mentalidades, atitudes e comportamentos diferenciados que favoreçam os valores dos direitos, acarretando práticas construtivas para a sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização do estudo e reflexão da temática foi possível perceber que os espaços de educação não-formal especificamente ambientes do trabalho de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos não almejam, de forma alguma, a substituição do trabalho pedagógico que é desenvolvido no âmbito da escola, já que está devidamente organizada e regularizada com profissionais para a ministração e ensino das disciplinas curriculares.

Foi possível identificar que as crianças e adolescentes que frequentam esses espaços têm a possibilidade de aprender, construir e desenvolver suas potencialidades, o que permite a emancipação enquanto pessoas de direitos. Fernandes e Paludetto (2010) relatam que no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006, enfatiza que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a

formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local, afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político e desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados.

Observou-se que esses espaços de educação não formal possibilitam e colaboram para que criança e o adolescente permaneçam na escola, visto que muitas vezes a família não conseguem auxiliar nas atividades, ou ver a importância futura que a frequência e permanência na escola podem trazer para eles. O trabalho desenvolvido pelos educadores voltado para educação em direitos humanos é capaz de promover a conscientização das crianças e adolescentes sobre si próprios colaborando para a superação das dificuldades enquanto seres humanos, bem como condição para transformação de sua realidade. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pontua que as atividades proporcionadas através do Serviço de Convivência buscam estimular a participação, a cidadania, o desenvolvimento do protagonismo e a autonomia das crianças e adolescentes, observando, no entanto, os interesses e demandas desse público.

Para Gomes (2005) as iniciativas realizadas nas instituições são de extrema importância, pois estão impactando a vida de crianças e adolescentes de algum modo, já que os próprios se mobilizam para implementar ações de ajuda ao próximo, resolvendo problemas do seu cotidiano e mostrando interesse e debatendo assuntos relevantes e atuais, como violência, preconceito, drogas entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que espaços de educação não formal complementam a educação ofertada no ensino regular. Cada processo educativo deve ser elaborado e desenvolvido de acordo com o contexto do público atendido para que desta maneira seja significativo e relevante, pois o conhecimento dos direitos humanos exige uma vivência compartilhada. A teoria deve estar sempre ligada a prática e a realidade social e concreta do público atendido. O que existe é unanimidade na importância do ensino constante na área de educação em direitos humanos, pois a educação não formal busca suprir a lacuna deixada pelo Estado que em muitos momentos se coloca como onipotente, porém frequentemente falha na promoção de uma vida mais justa, igualitária e digna para todas e não minoria dos indivíduos.

O presente estudo possibilitou comprovar que os espaços nas entidades onde se ofertam o Serviço de Convivência e fortalecimento de vínculos proporcionam às crianças e adolescentes a oportunidade de conhecerem seus direitos, lutarem por eles ou buscarem caminhos e possibilidades para que eles sejam garantidos de fato.

A educação em direitos humanos promove democracia como um modo de vida, o que vai além de uma simples forma de governo. Entende-se que é um desafio coletivo do qual requer esforço de todos os atores envolvidos nesse processo educativo o qual é permanente e global.

Enfim, promover educação em direitos humanos é uma tarefa árdua, desafiadora e, também, libertadora a qual proporciona uma conscientização de tais direitos, ocasionando uma mudança significativa na sociedade, com mais equilíbrio, igualdade e justiça social para todos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BENEVIDES, Maria Victória. *O que é formação para a cidadania?* Entrevista realizada por Silvio Caccia Bava, diretor da ABONG, em janeiro de 2000, p. 03.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Previdência. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Disponível em: Acesso em: 10 de nov. 2015.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Oct. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos, ONGs e lutas sociais no Brasil nos anos 90. In: *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo, Cortez, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *O Protagonismo da Sociedade Civil-Movimentos Sociais, ONGs e Redes Solidárias*. 2ª edição: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, *Proceedings online...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 07 out. 2020.

GOMES, C. A. *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Brasília: UNESCO, 2005.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

MORAIS, P. R. B. *Educação Não Formal: um olhar sobre uma experiência em campinas*. 2012. 143 f. Dissertação Curso de Mestrado em Educação, Universidade Nove de Julho-Uninove, São Paulo, 2012. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/471/1/B_Paula%20Renata%20Bassam.pdf. Acesso em: 24 set. 2020

4

Flavio Ubirathan Yotoko Ferreira

MEIO AMBIENTE,
RACISMO E DIREITOS
HUMANOS:
uma convergência
necessária

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.52-68

RESUMO

O presente estudo identifica a necessidade da ratificação dos acordos que o Brasil é signatário para garantir a existência de garantias dos Direitos Humanos, partindo da premissa de que todas as pessoas têm esses direitos por serem simplesmente humanos, para, além disso, busca identificar como se materializou o racismo no Brasil evidenciando a permanência desse preconceito na sociedade brasileira de maneira estrutural. Ainda contribui na discussão do racismo ambiental, que é uma forma de preconceito quase estatizada, que leva o questionamento de como a etnia/raça negra tem sido vilipendiada. Busca-se então, trazer à baila a origem do termo e como essa questão tem sido tratada no país. Finalmente a relação do meio ambiente intrinsecamente relacionada aos Direitos Humanos e justiça ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Negro no Brasil; Racismo Ambiental; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em Direitos Humanos (DH) devemos entender que eles representam um conjunto de direitos basilares que devem estar assegurados para todas as pessoas, sem o prestígio de classe, etnia/raça, orientação religiosa, aspectos culturais, de gênero, orientação sexual, posição política, ou outra forma de diferenciar direitos das pessoas.

Com isso, os DH são das pessoas por elas serem simplesmente pessoas, neste sentido eles deveriam ser de fato universais, servindo assim para todas as nações. O tema preterido neste trabalho leva em consideração recortes históricos dos DH, sobretudo como eles se consolidaram no Brasil, tendendo para outra questão, o racismo.

Sobre essa temática buscamos identificar como se materializa o racismo no Brasil demonstrando que ele permanece na sociedade brasileira de maneira estrutural. Todo esse movimento para contribuir na discussão do racismo ambiental. Forma de preconceito quase estatizada, que leva o questionamento de como a etnia/raça negra tem sido vilipendiada, então buscamos trazer à baila a origem do termo e como essa questão tem sido tratada no país.

Ainda resta o descaso com que a questão ambiental tem sido tratada, meio ambiente é peça fundamental, pois, todos temos direito a um meio ambiente sadio, equilibrado e sustentável, o meio ambiente está intrinsecamente relacionado aos DH.

É justamente essa a motivação para a realização do presente trabalho e futuras inserções em pesquisas com essa temática, somos um país machista, homofóbico e racista. Embora muitas vezes negamos “essas características”. Assim nestas poucas linhas, o trabalho tem por finalidade alçar discussão sobre DH e o racismo ambiental no Brasil. A questão dos DH e meio ambiente.

EM BUSCA DOS DH NO BRASIL

O tema dos DH está consubstanciado em tratados que vários países são signatários, encontra-se positivados em diversos dispositivos legais de muitos países. No caso do Brasil a Carta Magna assegura direitos para as pessoas e por consequência deveres. Com isso busca-se dizer que os DH estão fundamentados e são fundamentais.

O problema é a garantia que sejam respeitados, como bem observa Bobbio (2004, p. 16):

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados

Neste sentido, ainda o autor prossegue afirmando que a situação mais imperiosa que as sociedades deveriam atentar é justamente a questão das garantias dos DH, desta forma tem-se que:

Mas, quando digo que o problema mais urgente que temos de enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias, quero dizer que consideramos o problema do fundamento não como inexistente, mas como — em certo sentido — resolvido, ou seja, como um problema com cuja solução já não devemos mais nos preocupar. Com efeito, pode-se dizer que o problema do fundamento dos DH teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. (BOBBIO, 2004, p. 16)

É justamente a partir desse evento que se pretende delinear a questão dos DH no Brasil, a internalização ou ratificação dessas normas internacionais, para o direito interno, uma vez assinada pelo chefe do executivo. Por ratificação entende-se que:

É o ato administrativo mediante o qual o chefe de estado confirma tratado firmado em seu nome ou em nome do estado, declarando aceito o que foi convencionado pelo agente signatário. Geralmente, só ocorre a ratificação depois que o tratado foi aprovado pelo Parlamento, a exemplo do que ocorre no Brasil, onde essa faculdade é do Congresso Nacional. (ACCIOLY, et. al. 2012, p. 164)

Ainda nesta esteira Rezek (2014, p. 41) traz conceito de ratificação como um “ato unilateral com que a pessoa jurídica de direito internacional, signatária de um tratado, exprime definitivamente, no plano internacional, sua vontade de obrigar-se”.

Assim, fica evidente que os acordos internacionais que o país é signatário devem ser ratificados e posteriormente internalizados, com a intenção de que tal medida seja efetivamente acatada no âmbito do país, ou ao menos deveria ser, uma vez que, o representante da nação firmou intenção em pactuar com as discussões da reunião que gerou o tratado, acordo ou pacto.

Sob o cenário internacional, Oliveira (2012, p. 63) comenta sobre o sistema global de proteção aos DH, que em síntese é aquele que é “vinculado a Organização das Nações Unidas (ONU) e é composta por inúmeros documentos internacionais. (...) apresenta um caráter mais geral, contendo princípios básicos de proteção.” E para ele os principais documentos dessa natureza seriam:

a) Carta das Nações Unidas- adotada e aberta a assinatura pela Conferência de São Francisco em 26.06.1945, assinada pelo Brasil em 21.09.1945 (aprovada no Brasil pelo Decreto-lei 7.935, de 03.09.1945, e promulgada pelo Decreto 19.841, de 22.10.1945)

b) Declaração Universal dos DH- adotada e proclamada pela Resolução 217-A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10.12.1948, e assinada pelo Brasil na mesma data;

c) Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos - adotado pela Resolução 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16.12.1966, e ratificado pelo Brasil em 24.01.1992 (aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo 226, de 12.12.1991, e promulgado pelo Decreto 592, de 06.07.1992);

d) Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - adotado pela Resolução 2.200-A (XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16.12.1966, e ratificado pelo Brasil em 24.01.1992 (aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo 226, de 12.12.1991, e promulgado pelo Decreto 591, de 06.07.1992);

e) Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 – convocada pela Resolução 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14.12.1950, foi promulgada pelo Decreto 50.215, de 28.01.1961;

f) Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes - adotada pela Resolução 39/46 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10.12.1984, e ratificada pelo Brasil em 28.09.1989 (aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo 4, de 23.05. 1989, e promulgada pelo Decreto 40, de 15.02.1991);

g) Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - adotada pela Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18.12.1979, ratificada pelo Brasil em 01.02.1984 e promulgada pelo Decreto 4.377, de 13.09.2002, que revogou o Decreto 89.460, de 20.03.1984;

h) Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial-adotada pela Resolução 2.106-A (XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21.12.1965, ratificada pelo Brasil em 27.03.1968 e promulgada pelo Decreto 65.810, de 08.12.1969;

i) Convenção sobre os Direitos da Criança-adotada pela Resolução L44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20.11.1989, e ratificada pelo Brasil em 24.09.1990 (aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo 28, de 14.09.1990, e promulgada pelo Decreto 99.710, de 22.11.1990);

j) Estatuto de Roma - cria o Tribunal Penal Internacional, sendo aprovado em 17.07.1998, na Conferência de Roma. O Brasil assinou em 07.02.2000., O Congresso Nacional o aprovou através do Decreto Legislativo 112, de 06.06.2002, sendo promulgado pelo Decreto Presidencial 4.388, em 25.09.2002;

k) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. O Congresso Nacional constitucionalizou tal tratado, pois o aprovou, por meio do Decreto Legislativo 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do 83 do art. 5º da Constituição, sendo promulgado pelo Decreto Presidencial 6.949, de 25 de agosto de 2009. [Grifo nosso]

Em destaque a Declaração Universal dos DH, que se configura no documento com maior relevância em DH, pois, na época teve assinaturas da maioria dos membros, e é referenciado como um avanço na questão do esforço de nações para tratar os DH. Outro ponto destacado é a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, que aventa o próprio título da reunião, e será importante em momento futuro na discussão sobre o racismo, racismo ambiental.

A respeito da retro mencionada convenção, Casado Filho (2012, p. 74-75) lembra que “no início dos anos 1960, apesar de a Declaração Universal já ter mais de dez anos, muitos grupos não tinham tratamento igualitário, especialmente em países como Estados Unidos e África do Sul.”, e, se pensarmos bem alguns continuam com tratamento diferenciado, inclusive no Brasil. Oliveira (2012, p. 77) transita no artigo primeiro da referida convenção suscitando a ideia de “discriminação positiva”. Ambos os autores discutem elementos dessa convenção que visa a buscar o direito de maneira efetivo buscando uma realidade de igualdade real ou material, lembrando que estes dispositivos não têm robustez jurídica forçosa, desta forma não tem ação vinculante no direito interno, a não ser depois de positivados e principalmente constitucionalizado.

No Brasil por ocasião do processo de redemocratização, ao final do período militar as convenções tiveram seu teor revisitado e consolidado na constituição de 1988. Passando a vigorar como direitos e garantias constitucionais.

No caso brasileiro como mencionado, os princípios, direitos e garantia das pessoas, já inaugura os artigos iniciais da Constituição Federal de 1988, cuja titulação se apresenta “Dos Princípios Fundamentais” em seu título I e “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” em seu título II. Mas as discussões sobre DH não se cessaram e não devem.

Tópicos como educação, saúde, meio ambiente, devem ser sempre revisitados, pois, a sociedade como sabemos é bastante dinâmica, novas pautas surgem, que o constituinte não previu (e nem tinha como) na elaboração da Carta Magna. Hoje temos demandas sobre eutanásia, aborto, legalização de drogas, e, ainda persistem problemas sociais, questões de gêneros, problemas ambientais que interferem na vida da população, somos uma sociedade racista, somente para ilustrar o quão é necessária à discussão sobre DH contemporaneamente.

A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL E RACISMO AMBIENTAL

Inevitável buscarmos algumas reflexões a respeito do negro no Brasil a partir de sua chegada logo após nosso “descobrimento”. A forçada entrada do negro no país reflete uma sociedade inicial nacional, rural, escravocrata e acudida pela metrópole.

Parece-nos lógico que o processo de escravidão no Brasil foi substancialmente responsável pelo desenvolvimento da colônia, uma vez que, os portugueses não tinham confiança nos esforços indígenas e demandavam mão de obra. Lançando mão do forte tráfico negreiro erigiram riquezas para seus senhores e pactualmente com a metrópole.

Neste sentido observa Holanda (1995, p. 43):

Pode dizer-se que a presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação do gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. (...) Versáteis ao extremo, eram-lhes inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil.

Ainda, sobre a compreensão do período inicial do negro no Brasil, sua subserviência compulsória e sua servidão à sociedade sob a égide do governo português Freyre (2003, p. 65) contribui ilustrando este cenário:

Formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio - e mais tarde de negro - na composição. Sociedade que se desenvolveria defendida menos pela consciência de raça, quase nenhuma no português cosmopolita e plástico, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política. Menos pela ação oficial do que pelo braço e pela espada do particular. Mas tudo isso subordinado ao espírito político e de realismo econômico e jurídico que aqui, como em Portugal. (...) Bem diversos dos ricos e dos bacharéis letrados da América espanhola - por longo tempo inermes à sombra dominadora das catedrais e dos palácios dos vice-reis, ou constituídos em cabildos que em geral só faziam servir de mangação aos reinóis todo-poderosos.

Recentemente, no ano de 2019 a historiografia sobre o período escravocrata no Brasil é revisitada pelo jornalista Laurentino Gomes, que, tem outras obras que se referem ao contexto nacional, que viraram best sellers como por exemplo: 1808, 1822 e 1889 e especificamente “escravidão”.

A chegada dos primeiros escravos africanos coincide com o início do vertiginoso ciclo econômico que não só transformaria a paisagem brasileira, mas também os hábitos e costumes na Europa (...) A cultura do açúcar gestada nos trópicos caracterizava-se pelo binômio casa-grande e senzala, dos senhores de engenho e seus milhares de escravos, que a partir de então marcariam profundamente a identidade brasileira. “Ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos”, escreveu Antonil. (LAURENTINO GOMES, 2019, p. 240)

O excerto acima evidencia a importância do negro no desenvolvimento do país, em especial no ciclo da cana-de-açúcar, não retirando a importância do escravo para o ciclo do ouro e depois de outras culturas.

Está claro que nos primeiros séculos de nossa existência o índio e posteriormente o negro foram tratados como objeto, uma reificação descarada, esses povos tenham seu valor mensurado ao seu trabalho, sendo assim, o indígena não servia mais como mão-de-obra, enquanto o negro tinha muito valor.

Darcy Ribeiro (1995, p. 120) faz uma observação em sua obra “O Povo Brasileiro” inegável sob o ponto de vista histórico-social, que consiste em:

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, sevir e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária.

Essa cicatriz permanece até os dias atuais, a saber, somos uma nação racista, machista, homofóbica, o país das (in) diferenças. No caso do negro Marx (2003, p. 97) aponta que “o primeiro passo propriamente político contra essa reificação consiste em colocar em questão as condições sociais em que operam.”.

Neste sentido podemos afirmar a existência de violação dos DH para este grupo racial, mas reconhecemos esforços no sentido de assegurar direitos, como a outrora citação das nações unidas e sua declaração dos DH e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Notemos que houve um salto histórico significativo, mas estes foram esforços internacionais que versaram sobre a dignidade humana e a abolição do racismo.

Recentemente outro passo político foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe garantias aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Ocorre que nosso constituinte colocou diversos dispositivos para preservar a integridade dos direitos, mas eles são violados constantemente.

Toda essa explanação histórico-social-legal é para situar no problema que tratamos a seguir, o problema do racismo ambiental e injustiça ambiental no Brasil. O termo racismo ambiental (*Environmental Racism*) surge em meio ao desrespeito dos DH e, é originário no ano de 1981 por Dr. Benjamin Franklin Chavis Jr que lutava pelos direitos civis e DH. Essa denominação surge em meio às manifestações de movimentos negros visando alertar o estado sobre injustiças ambientais. A este respeito Bullard (2004, p. 03)

O racismo ambiental refere-se a qualquer política, prática ou diretiva ambiental que afete de forma diferenciada ou prejudique (intencionalmente ou não) indivíduos, grupos ou comunidades com base na raça ou cor (Bullard 1993a). O racismo ambiental é reforçado por instituições governamentais, legais, econômicas, políticas e militares. Este tipo de racismo combina com políticas públicas e práticas da indústria para fornecer benefícios para os países do Norte enquanto transferir custos para os países do sul. [Tradução nossa]

Na definição de Bullard fica claro o nosso novo pacto colonial, contudo no Brasil, esse conceito se expandiu para mais situações como a dos indígenas, com e sem demarcação de terras, temos aspectos sociais como, comunidades ou favelas, que configuram-se espaços de

riscos de deslizamentos, portanto situação que afeta sua segurança, ainda encontramos lixões que são políticas arcaicas de destinação do lixo, áreas urbanas sem assistência de saneamento básico, todos são amostras do recorte populacional em estado de opressão por esse racismo ambiental e clamam por atenção, por justiça ambiental.

Este último termo definido assim por Herculano (2008, p. 2):

Por 'Justiça Ambiental' entenda-se o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas.

Sobre o meio ambiente, e os esforços de reconhecê-lo como elemento de direito humano, por que é um direito humano fundamental para qualquer cidadão, pois, é afeto a dignidade da pessoa humana:

O reconhecimento do meio ambiente como direito fundamental decorrente de norma constitucional ocorreu em tempos mais recentes, primeiramente na Alemanha em 1949, depois na Suíça em 1957, na Bulgária em 1971, em Portugal em 1976, na União Soviética em 1977, no Chile em 1981 e na China em 1982. No Brasil, apenas após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é que se conferiu à matéria ambiental um tratamento amplo e moderno, em capítulo específico sobre o meio ambiente, inserido no Título da "Ordem Social" (SILVA, 2013, Apud OTERO; RODRIGUES 2018, p. 261).

No caso do Brasil, o Capítulo VI - Do Meio Ambiente da Constituição Federal de 1988, em seu artigo Art. 225. Traz em bojo que "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações." Eis o reconhecimento do direito, porém, não é garantia do atendimento dele.

Neste cenário as discussões sobre o meio ambiente e direito fundamental, DH, configuram-se como tema significativo na medida em que são violados, e, os aspectos ecológicos sofrem danos que dificultam a nossa própria sobrevivência, principalmente pelas nossas ações. Por isso a assunção de postura discriminatória relacionada ao meio ambiente, além de ferir o princípio da dignidade humana, fere também dispositivos de salvaguarda ao meio ambiente, portanto fere um direito da pessoa.

DISCUSSÕES ERIGIDAS

Nas seções trabalhadas anteriormente, sobressaem três questões principais, DH no Brasil, a questão do Racismo Ambiental, e o elo, o Meio Ambiente. A respeito dos DH a Constituição Federal ratifica os vários tratados que o país foi signatário desde a criação das Nações Unidas como citado por Oliveira (2012, p. 63) dos quais se destacou a Declaração dos DH e Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, dois instrumentos que ilustram bem o que se concebe enquanto direito humanos e consolidação na CF.

Discutiu-se a formação do negro no Brasil enquanto etnia/raça do início histórico que apontam Freyre, Holanda, Ribeiro ao processo discriminatório contemporaneamente concebido. Como colocado pelos autores à condição do negro tece alguns avanços no sentido de legislação, mas relacionados à sua posição social e laboral, ele é coisificado, como colocado por Marx (2003) ou reificado como bem constata Lukács (2003, p.194) ao revisitar o Fetichismo da mercadoria, ou estrutura da mercadoria:

Ela se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens. Não pertence ao âmbito deste estudo analisar o quanto essa

problemática tornou-se central para a própria economia e quais consequências o abandono desse ponto de partida metódico trouxe para as concepções econômicas do marxismo vulgar.

Percebeu-se que mesmo na atualidade o ser humano, é precificado, e reside à margem da sociedade, “coincidentalmente” da estratificação social mais sensível, e de pele escura, e que algumas ideias usadas para explicar fenômenos econômicos e sociais de outros tempos, ainda continuam explicando os mesmos fenômenos, não temos a escravidão (aquela do ciclo do açúcar, do ouro), mas o preconceito está estruturalmente fundado na sociedade.

No segundo tópico, partido do exposto, chegamos à clara percepção que as pessoas de comunidade, indígenas convivem com a possibilidade de terem seus territórios tomados por conta da expansão populacional, com desculpas como: é preciso alimentar a população, temos que destinar os resíduos sólidos, são poucos prejudicados e muitos beneficiados. O fato é essa população estão em risco de saúde, por terem áreas degradadas, ou depósitos de lixos, materiais contaminantes.

E nesse cenário a discussão sobre racismo ambiental e injustiça ambiental é pertinente, movimentos sociais começam a debater essas questões nos Estados Unidos na década de 1980. No Brasil o termo vem ganhando força em termos de pesquisas, mesmo com questões como levantadas por Acselrad (2010, p. 103):

(...) como conquistar legitimidade para as questões ambientais, quando, com frequência, a preocupação com o ambiente é apresentada como um obstáculo ao enfrentamento do desemprego e à superação da pobreza? Como dar um tratamento lógico e socialmente aceitável às implicações ambientais das lutas contra a desigualdade social e pelo desenvolvimento econômico?

Não se pode abandonar o meio ambiente, deve-se buscar uma relação mais sustentável e de preservação da vida, toda forma de vida. Neste sentido entramos no terceiro aspecto a questão do próprio meio

ambiente como um direito humano. Na Constituição Federal como mencionado o art. 225 disciplina em síntese que “todos tem direito a um meio ambiente equilibrado”. Tal caput já expressa um direito, só por ele já tem uma obrigação a essas áreas com risco às pessoas. Com isso resta pensar que o negro deva deixar de ser vilipendiado, e seus direitos não sejam transgredidos, que não se esquive do texto legal em subterfúgios e manobras para deixar às pessoas a margem da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho foi possível entender que embora os DH sejam legalmente expressos para todas as pessoas, muitas violações ocorrem, sem falar nos grupos minoritários, a discriminação racial impera no país, aliás, sempre foi relevante desde a gênese do Brasil.

Ainda, entendeu-se o significado racismo ambiental, desde sua origem ao tratamento existente no Brasil, as lutas que fizeram este conceito ser relevante, os esforços para combatê-lo.

Da mesma forma foi possível observar que o direito a um meio ambiente saudável pertence a todos sem discriminação de qualquer tipo. Ainda o direito ao meio ambiente está relacionado ao próprio DH como inerente a dignidade da pessoa, uma vez que, sem assegurar o meio que vivemos, não há como se ter DH plenos, o meio ambiente é peça fundamental para a sobrevivência de todos os seres, sem ele, não se sustenta nenhum DH, pois, em primeiro lugar vem à vida.

As parcimoniosas palavras deste estudo refletiram um exercício de pensar essa temática, e ventilar as discussões de acentuada emergência face ao cenário de descaso ambiental nacional. Compete dizer que existe interesse e vontade em desvelar mais sobre esse tema em outras pesquisas que virão.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hildebrando Pompeo Pinto; SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento e; CASELLA, Paulo Borba; ACCIOLY, Hildebrando. *Manual de direito internacional público*. São Paulo: Saraiva. 2012.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados* 24 (68), 2010. p.103-119. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100010> Acesso em: 01 out. 2020.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: DOU 05/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 out. 2020. REZEK, José Francisco *Direito internacional público: curso elementar*. São Paulo: Saraiva. 2014.

BULLARD, Robert D. *Environment and Morality: Confronting Environmental Racism in the United States*. United Nations Research Institute for Social Development. Geneva. 2004. Disponível em: <[https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/543B2B250E64745280256B6D005788F7/\\$file/bullard.pdf](https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/543B2B250E64745280256B6D005788F7/$file/bullard.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2020.

CASADO FILHO, Napoleão. *Direitos humanos e fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ed. São Paulo: Global. 2003.

GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Vol. I. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

HERCULANO, Selene. O Clamor por Justiça Ambiental e Contra o Racismo Ambiental. *INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*. v.3, n.1, Artigo 2, jan./ abril 2008. Disponível em: <<http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfaceHS/wp-content/uploads/2013/07/art-2-2008-6.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro 1. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial. 2013.

OLIVEIRA, Erival da Silva. *Direito Constitucional: DH*. 3 ed. São Paulo: editora revista dos tribunais. 2012.

OTERO, Cleber Sanfelici; Rodrigues, Mithiele Tatiana. Discriminação Ambiental: da Proteção das Minorias Excluídas pela Sociedade Contemporânea. *Revista de Direito da Cidade*. vol. 10, nº 1. p. 257-287. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/viewFile/30448/23343>>. Acesso em: 01 out. 2020.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

5

Diana Letícia Raimundo de Meira

DIREITOS HUMANOS:
um olhar a partir
da construção
da cidadania
na terceira idade

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.69-85

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo identificar a construção da cidadania por meio dos Direitos Humanos, especificamente na terceira idade. Busca, ainda, analisar como ocorre esse processo, quais são os valores garantidos, velados e, quais são os valores negligenciados a esses sujeitos que já passaram por tantas privações no decorrer de suas vidas. A educação nas Universidades Abertas a Terceira idade demonstra como uma continuidade da construção dos direitos humanos e da garantia à cidadania ao idoso. Por isso essa pesquisa será circunscrita por meio de cunho bibliográfico, pautando-se nos direitos humanos e nas políticas públicas aos idosos.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos; Cidadania, Idoso, Senilidade, Educação.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a importância e a necessidade da promoção dos direitos humanos para os sujeitos idosos, que já passaram por muitas privações durante sua vida, o objetivo dessa investigação é analisar quais as práticas educativas possíveis de educação em direitos humanos na terceira idade e como garantir a reflexão sobre os direitos humanos abordados no quesito educação e na construção da vida cidadã.

A pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo. Neste sentido, para discorrermos sobre o referido tema, fundamentamos a pesquisa por meio de obras que abordam a temática como: Almeida (2005), Mendes (2005), Carbonari (2009), Notari e Fragoso (2011), Piovesan (2012), Lauria, Malta e Dátilo (2012), Casado Filho (2014) e Oliveira (2015), além de documentos nacionais e internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal de (1988), Conselho Nacional do Idoso (1994), Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), Lei de Diretrizes de Bases (1996) e o Estatuto do Idoso (2003).

A partir dos estudos foi possível constatar que os idosos conquistaram muitos direitos no decorrer da construção da sociedade, muitos deles foi por meio dos direitos humanos e através das políticas públicas. No Brasil, esses documentos expressão sua legislação que embasam e proporcionam a garantia de direitos como, liberdade, dignidade, saúde, segurança, educação, alimentação e moradia digna, cultura, lazer, transporte gratuito, atendimento prioritário, combate à discriminação e a violência ao idoso, além da fiscalização e garantia desses direitos no seu cotidiano.

Para tanto, o texto está organizado primeiramente como os direitos humanos surgiram e se consolidaram na sociedade atual, por meio de diretrizes, leis, regulamentos e órgãos que se importam com os direitos dos idosos. Posteriormente, se relata quais são os direitos

destinados ao sujeito idoso, como ocorre a implantação das políticas públicas para a garantia desses direitos, e quais são os descaminhos para a negligência desses direitos. Por fim, a educação se estabelece como mantenedora de todos os outros direitos de um sujeito em sociedade, inclusive dos idosos, através das Universidades Abertas à Terceira Idade, com isso se conclui que a educação é o caminho para a construção e manutenção de direitos, pois qualquer sujeito que se mantém, informado, ativo e reflexivo em uma sociedade pode lutar pela garantia de seus direitos humanos na sua senilidade.

OS DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO

Os Direitos Humanos surgem após a segunda guerra mundial, em 1945, e ganha força com a formação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Por meio dessa declaração fica edificado a universalização que promove à dignidade, a liberdade, a igualdade e a justiça princípios básicos para a garantia dos direitos humanos, independente das questões de cor da pele, credo, orientação política ou gênero.

No Brasil os direitos humanos ganham expressividade com os movimentos sociais e com a educação popular. Essa educação popular acontece nos contextos fora da sala de aula, busca uma conscientização e um processo de educação com uma formação humanística ao sujeito. Quando nos referimos aos Direitos humanos, lembramos, primeiramente, sobre os direitos lesados. Confundimos a garantia do nosso direito vinculado com a Constituição Federal de 1988 de nosso país.

Vamos além, pensamos em direitos humanos como uma política pública de Estado. Direitos humanos são muito mais que uma política pública de Estado, um documento, um parâmetro ou um acordo a ser

seguido mundialmente. Apesar de não ser uma política pública de Estado, a responsabilidade ainda é do mesmo e de toda a sociedade em garantir esses direitos aos seres humanos.

Portanto, os Direitos Humanos representam uma conexão da democratização de uma sociedade, da política e da ética, do comprometimento dos governantes em assegurar o bem estar social, a toda uma nação, ele se funde com a reorganização da sociedade civil, movimentos sociais e a educação. Quando a base de uma sociedade está bem edificada e empoderada ela reconhece e luta por seus direitos sociais, sendo eles coletivos ou individuais, pois o direito de um se torna o direito de todos.

Para Casado Filho (2014) são utilizadas duas nomenclaturas para os direitos do cidadão. Direitos Fundamentais, que seriam os valores e direitos assegurados na constituição, e os Direitos Humanos que são os valores e direitos aprovados pelos tratados internacionais.

Segundo Piovesan (2012) os tratados internacionais em direitos humanos se formam por meio de países signatários, esses países respondem as obrigações dos acordos a serem cumpridos nos tratados, estabelecendo parâmetros mínimos para garantir da dignidade humana. Portanto, os Estados compõem esses tratados com acordos que visam respeitar e proteger a implementação dos direitos humanos entre comitês, comissões e órgão de proteção. Além de monitorar a implementação dos direitos humanos assegurados nos tratados.

Piovesan (2012), ainda, nos traz a ideia de duas correntes determinantes na construção dos tratados internacionais dos direitos humanos, a corrente monista, que busca uma mesma ordem na efetivação das garantias dos direitos e a corrente dualista que tem uma visão mais burocrática e legislativa, onde dificulta os cumprimentos dos tratados nos direitos humanos.

No entanto, mesmo com tantos órgãos, diretrizes, leis e parâmetros, muitos sujeitos, têm seus direitos lesados, individualmente ou coletivamente, quando não se tem os direitos fundamentais para a sobrevivência garantidos, a desigualdade e a pobreza se instauram em uma sociedade escravocrata. Diante disso, a meritocracia se instala nos documentos e na legislação das leis, já a efetivação e o cumprimento ficam a passos longos da realidade dos que mais precisam os excluídos, marginalizados pela sociedade.

DIREITOS HUMANOS PARA A TERCEIRA IDADE

Após muitas mudanças e revoluções na sociedade, como a industrial, a tecnológica, e social, a humanidade também se modificou, com conceitos, costumes, vivências, condições de vida. Todos os sujeitos se modificam por meio do tempo, espaço, e contexto social. O sujeito idoso assim como todos os outros, fazem parte dessas mudanças, hoje vemos um idoso com características mais ativas, se apropriando de tudo que lhe é proposto.

Para Mendes (2005) envelhecer faz parte de um processo natural da vida, por meio desse processo, ocorrem mudanças psicológicas, sociais, físicas, onde se edifica todos os esforços e objetivos projetados durante a vida. A longevidade, a qualidade de vida e os programas sociais são fatores que contribuem para o crescimento da população idosa.

A Declaração Universal dos Direitos humanos coloca o direito à educação como uma condição necessária para atingir a cidadania. Além da educação a tantos outros direitos a serem mantidos para todos os sujeitos, inclusive os idosos. Baseado na Declaração dos Direitos Humanos, (1948, apud Almeida 2005), p. 10-11, nos traz que todos os seres humanos têm direito a:

Vida, à liberdade, à Segurança Pessoal, à Liberdade de Pensamento e de Expressão, a Remuneração Justa que assegure uma existência compatível com a Dignidade Humana, direito ainda a Proteção Social, Saúde, Educação, ao Alimento, Habitação, Lazer, Direito a proteção no desemprego, na doença, na velhice e na Viuvez. (ALMEIDA, 2005, p. 10-11).

No aspecto da Terceira Idade O Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), busca a luta pelos direitos dos sujeitos idosos em todos os aspectos de suas vidas.

O PNDH deve fortalecer programas sociais de apoio à proteção do idoso, a integração da família e da comunidade, além de estimular a capacitação de profissionais ao atendimento do idoso. Dentro dos espaços sociais deve ser facilitada a locomoção dos idosos nos transportes públicos, e no atendimento prioritário em instituições públicas e privadas.

A atuação profissional do idoso é outro item que contém no PNDH, onde deve ser estimulado por meio da sociedade organizada, o estímulo ao trabalho proporcionando interação do idoso no meio profissional. A questão da habitação também propõe adequação nos espaços de moradia e bem estar, instaurando programas destinados a aquisição desse direito. Já a educação permanente precisa ser continuada, por meio de ações conjuntas entre governo e sociedade civil, com a necessidade da ampliação do acesso aos idosos em espaços educacionais. Por outro lado, o PNDH ainda combate à discriminação e a violência, incentivando a criação e fiscalização de serviços de informação, orientação e denúncias como (disque- idoso), assegurando a responsabilidade de familiares pelos sujeitos idosos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), destinados a todos os sujeitos, mas aqui em específico ao idoso, nos mostra que, as medidas legislativas propostas para a proteção do idoso, garantem em todos os aspectos a construção da cidadania no decorrer de sua senilidade.

O PNDH busca a transformação da vida do idoso em sociedade, proporcionando seu bem-estar social, por meio de moradia digna, condições de trabalho, facilidade de locomoção dentro do seu espaço social, gratuidade no transporte coletivo garantindo seu direito de ir e vir, programas de assistência social, atendimento prioritário, combatendo a discriminação, preconceito e violência por motivo de sua idade. Outro aspecto importante é a promoção da capacitação de profissionais no atendimento de sujeitos idosos e o mais importante, a garantia desses direitos, a fiscalização e cumprimentos de todas essas ações propostas no PNDH.

Embora, o PNDH traga o engajamento na formulação de políticas públicas no Brasil, mediante a defesa dos direitos dos idosos, a realidade não condiz com a legislação. Sendo assim, aparece outra versão do cotidiano enfrentado pelos idosos, versão está, onde os direitos aos idosos são negligenciados, pois, quando o sujeito idoso chega à sua senilidade, ele é tratado como incapaz. Segundo Almeida (2005), o ato de envelhecer é discriminado pelo seu meio social, desse modo, o idoso não dispõe de força para trabalhar, condições de estudar, é irrelevante ter relacionamentos amorosos, não consegue se conduzir sozinho, entre tantas outras dificuldades colocadas à prova sem direito a escolha.

Não bastando ainda esses aspectos, as más condições de sobrevivências são outros empecilhos para a garantia de direitos ao idoso, como uma aposentadoria que, muitas das vezes, mal custeia sua alimentação, saúde e uma moradia digna, princípios básicos para cidadania. Nessa etapa da vida, outra questão que aparece é o preconceito em achar que o idoso não tem mais autonomia em expor suas ideias e tomar decisões, além de não poder participar das tomadas de decisões em sociedade, as condições de mobilidade não são respeitadas, pois, a sociedade e sua família o subestimam como o seu direito de ir e vir.

O acesso à informação fica por conta dos meios de comunicação, como televisão e rádio, onde se caracteriza os únicos meios de

acesso. O lazer, no entanto, fica em último plano com a idade, pois, muitos não têm condições de usufruírem de espaços destinados a idosos, isso quando há esses espaços em seu meio social.

Por isso os Direitos Humanos no aspecto do idoso são tão importantes para a garantia de direitos a esses sujeitos, por mais que haja leis que impõem o cumprimento e a efetivação, cabe a familiares, sociedade e órgãos competentes a fiscalização e a busca por esses direitos garantidos a esses sujeitos que já contribuíram para a formação e sustentação da sociedade, e hoje só necessitam de seus direitos respeitados, bem estar social e empatia.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL PARA A GARANTIA DE DIREITOS À TERCEIRA IDADE.

Segundo Notari e Fragoso (2011), o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) apresentam os direitos humanos do sujeito idoso de forma ampliada, com o artigo 9º, que relata a ideia da seguridade social. Essa seguridade social é um conjunto de políticas sociais que devem amparar os sujeitos idosos na sua senilidade, na saúde e no desemprego. Portanto o poder público deve responsabilizar-se em devolver as contribuições que o idoso realizou durante a sua ocupação profissional no decorrer de sua vida, por meio de uma renda mensal chamada de aposentadoria. Outra questão importante que o Pacto de Direitos Econômicos e Sociais nos traz é que todo sujeito idoso não deve sofrer nenhum tipo de preconceito por conta de sua idade, além de ser de inteira responsabilidade dos Estados concentrarem-se na promoção e proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais do sujeito idoso, para que eles desfrutem de uma longevidade com bem estar social.

No entanto, na Primeira Conferência Internacional Sobre Envelhecimento das Nações Unidas se constatou que as políticas públicas voltadas aos idosos são vistas como gastos e não como investimentos. Em contraste dessa ideia Anna Cruz de Araújo Pereira da Silva (*apud* Notari e Fragoso (2011, p. 265), o direito do idoso:

[...] há de ser compreendido de forma abrangente, não apenas como políticas para os maiores de 60 ou 65 anos. Sob perspectiva amplíssima – e somente assim podemos conceber “direitos de manter-se vivo, ao direito à integração e à independência, direitos a novos padrões de mercado, consumo, trabalho e também direitos que devem ser gozados antes da velhice, para que possa o indivíduo preparar-se para a chegada. (NOTARI; FRAGOSO, 2011, p. 265).

Apesar de esses documentos serem norteadores para as políticas públicas e para as práticas aos direitos dos idosos, eles não têm obrigadoriedades de cumprimento aos países que visam proteger e proporcionar equidade ao idoso.

No Brasil as leis vigentes pareciam ainda cheias de lacunas, apesar de todo o referencial proporcionado mundialmente. No entanto, no Brasil o idoso só ganha força e visibilidade com a criação do Estatuto do idoso em outubro de 2003, sancionado em 2004 no Governo de atuação da época, em que passou por sete anos de tramitação no Congresso Nacional. Com a (Lei n. 10.741/2003) foram beneficiados em média mais de 16 milhões de brasileiros idosos, com faixa etária de 60 anos ou mais de idade. Com isso o Estatuto do Idoso com seus artigos abaixo instituem e edificam os sujeitos idosos:

Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade

e dignidade. Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2004).

Com o Estatuto do Idoso no Brasil se assegurou a continuidade da formação integral do idoso, nos quesitos de saúde, moradia, trabalho, educação, mobilidade, construção socioeconômica, e ao pleno desenvolvimento a dignidade e da valorização do sujeito idoso. Um país que reconhece a serenidade de um idoso reafirma sua história e sua construção como sociedade, proporcionando equidade a quem mais precisa. Além desses quesitos primordiais o idoso ainda tem direito a liberdade, na tomada de decisões, sendo assim, o Estatuto do Idoso é um importante amparo para a garantia dos direitos aos idosos.

A EDUCAÇÃO COMO GARANTIA DE DIREITOS NA TERCEIRA IDADE

Através da educação se constrói o processo de formação social do sujeito, por meio dela se constitui o exercício da cidadania e a busca pela efetivação dos direitos em sociedade. Os direitos humanos se entrelaçam com o processo da educação, essa junção perpassa por toda a vida de uma pessoa, direcionando na garantia e na promoção dos direitos. A partir de análises cotidianas e vivências adquiridas durante sua origem e em todos os espaços de construção da cidadania, sendo escolas, centros de convivência e fortalecimento de vínculos, associações, movimentos sociais, universidades, Ong's, meios de comunicação, família, entre outros, o pensamento crítico e reflexivo se estabelece como ação necessária para a defesa dos direitos humanos que está em constante transformação, assim como a educação.

Para o Estatuto do idoso (2003), a educação, o lazer, a cultura e a diversão, são benefícios a serem proporcionados ao idoso durante sua senilidade. Portanto, por meio de seus artigos e incisos pautados na educação ao idoso o poder público tem o dever de criar.

No art. 21, fica estabelecido o acesso à educação do idoso, com olhar especial as adequações de metodologias, currículos e materiais didáticos voltados a terceira idade. Tudo para proporcionar uma educação de qualidade. Fica também estabelecido que essa educação deva ter a inclusão das tecnologias para a integração da vida moderna ao idoso. Já no art. 22º o processo de valorização da senilidade dos sujeitos idosos, o reconhecimento do processo de envelhecimento tão necessário para entender todas as etapas da vida em primordial essa que gerou tantas contribuições à sociedade, por meio do trabalho e construção da identidade cultural.

A cultura e o lazer devem destinar lugares prioritários com horários exclusivos aos idosos, e mantém-se com desconto de 50% a eventos artísticos, culturais, de esporte e de lazer. Diante disso, se estabelece a plena participação ativa dos idosos, no decreto dos art. 23º e 24º do Estatuto do Idoso. A educação segue apoio do poder público no art. 25º do Estatuto do idoso, por meio das universidades abertas incentiva a integração do idoso no contexto universitário, gerando função social e aprofundamento de conhecimentos nas áreas de interesse do idoso, com linguagem adequada, facilitando o entendimento e a continuidade do idoso no quesito educação.

Por meio do Estatuto do idoso se estabelece a preocupação da formação social, cultural, e cognitiva do sujeito idoso, além de seu bem estar. Demonstra ainda que a idade avançada, não retira nenhum direito por causa de sua senilidade, e nem determina suas condições de acesso a uma vida normal. Ao contrário, os direitos se reafirmam e se consolidam em metodologias adequadas na inserção a educação, a cultura digital e ao avanço tecnológico, também é importante a

transposição dos valores e respeitos dos mais novos, reconhecendo a valorização da senilidade, a participação ativa do idoso deve ocorrer em espaços destinados à cultura o lazer e as universidades. Esses ideais trazem o ápice, que determina: o lugar do idoso é onde ele se sentir bem, incluído no seu meio social, e ainda tendo seu direito respeitado, usufruindo de tudo que lhe é garantido por lei e por toda a sociedade.

AS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE (UNATIS)

Segundo Lauria, Malta, Dátilo (2012), o período de senilidade do idoso é um processo de vulnerabilidade em seu contexto social, através da passagem do tempo (idade), da questão biológica, psicológica e motora, além dos descréditos da família e da sociedade, as suas atividades motoras e cognitivas ficam mais restritivas e superficiais. As Universidades Abertas a Terceira Idade se caracterizam como espaços de educação não escolar, pois possibilita uma educação social aos idosos.

Por isso a educação assume um papel social, como cita o art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O art. 205 aponta a necessidade do exercício da cidadania em uma sociedade do trabalho. Também chama a atenção para as responsabilidades sobre tal promoção cidadã como responsabilidade de toda a sociedade. Portanto, a educação cidadã acontece em outros espaços que não são exclusivamente escolares.

Sob o mesmo ponto de vista a legislação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), nos traz que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

As Políticas Públicas voltadas aos idosos, pautadas na educação, incorporadas por meio do processo educacional das Universidades Abertas destinadas a Terceira Idade se encontram como um exemplo de inclusão social ao idoso, por meio delas ocorre o processo de inclusão educacional, conexão social, a autonomia e o exercício da cidadania.

Conforme Lauria, Malta, Dátilo (2012), a primeira universidade voltada à terceira idade, surgiu em 1973 na França. Já na América Latina especificamente no Uruguai em 1980, surgem as universidades para a terceira idade. Em 1982 as universidades destinadas à terceira idade chegam ao Brasil com adesão pedagógica aos idosos, por meio da Universidade Federal de Santa Catarina.

De acordo com Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2015), se criou as Universidades Abertas à Terceira Idade como modalidade da educação não-formal e educação permanente, fornecendo ao idoso o conhecimento, por meio de informações e o exercício da cidadania.

Seguindo ideias ainda de Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2015), às universidades abertas à terceira idade proporcionam:

A UATI pauta-se nos seguintes objetivos: valorizar o idoso; possibilitar a aquisição de conhecimentos, informações e por conseguinte a atualização do idoso; proporcionar uma melhor qualidade de vida para o idoso, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade; ampliar a convivência e as relações intergeracionais, propiciar a elevação da autoestima do idoso, o desenvolvimento das potencialidades intelectuais; respeitar a individualidade, a sabedoria e as experiências do idoso. A UATI estrutura-se em quatro grandes eixos articuladores, nos quais baseiam-se as disciplinas oferecidas, são eles: saúde, nutrição e qualidade de vida, educação, cultura e arte;

educação, esporte e lazer; direito, empoderamento e cidadania.
(OLIVERA, SCORTEGNA; OLIVEIRA, 2015, p. 355).

Percebe-se que as Universidades Abertas à Terceira Idade promovem à inserção do sujeito idoso a sociedade, por meio do processo de educação e de inclusão social dentro das universidades destinadas a eles, se pautando na construção contínua do sujeito idoso. Isso por meio do processo de interação com o outro, participação ativa na sua vida social, emocional, psicológica, motora, além da autonomia e o constante crescimento pessoal, atribuídos ao desenvolvimento e a valorização do sujeito idoso diante da sociedade, sendo foco principal a qualidade de vida e o bem-estar social do idoso. Portanto o processo de educação, é um direito humano primordial a todos, mas em específico ao sujeito idoso que deve sempre estar comprovando sua eficiência diante da sociedade.

Diante do que já foi proposto dentro da temática dos Direitos Humanos, especificamente direcionado ao sujeito idoso, baseando-se no direito à educação como inserção social e empoderamento ao idoso. A construção da cidadania no aspecto da terceira idade está em constante crescimento e transformação, baseado no processo de educação, a cada modo que os sujeitos idosos se atualizam e adentram no processo educacional, ficam cientes de seus direitos e os buscam por meios das políticas públicas destinadas a eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, por meio do conceito de envelhecimento podemos observar que o idoso se modificou com o passar do tempo, assim como toda a sociedade. Os direitos humanos são uma grande conquista para essas pessoas que já passaram por tantas privações

e contribuições no seu contexto social. Apesar dos direitos humanos não destinarem um artigo específico para sua defesa. No entanto, ele deu início a muitas políticas públicas destinadas a garantia e inclusão dos idosos no seu contexto social.

Uma dessas conquistas ampara todas as outras, por meio da educação em específico as universidades abertas, o sujeito idoso se insere na sociedade, se torna crítico e reflexivo em sua condição de vida, desfruta do bem-estar social, busca seus direitos, vai ao encontro da continuidade da cidadania. Porém esse direito só é garantido quando temos uma sociedade consciente, que valoriza o sujeito idoso, e disponibiliza espaço para ele se inserir, sem preconceito e vitimização por conta de sua senilidade.

REFERÊNCIAS

CASADO FILHO, Napoleão. *Direitos Humanos Fundamentais*. VI. 57. São Paulo: Saraiva, 2014. Cap. 1e 2, p. 19-53.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 5. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012. Cap. 4 e 5, p. 72-102.

BRASIL, *Constituição Federal Brasileira de 1988*. Brasília, 1988.
Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em 05 de Set de 2020.

BRASIL, *Lei de Diretrizes de Bases Nacionais nº 9394 de 16 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 18 de set. de 2020.

BRASIL *Estatuto do Idoso* de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 25 de set. de 2020.

BRASIL, *Programa Nacional de Direito Humanos II 2005*. Disponível em: <http://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH2.pdf>. Acesso em: 07 de out. 2020.

ALMEIDA, V. L. V.; GONÇALVES, M.P. & LIMA, T.G. Direitos Humanos e Pessoa Idosa: publicação de apoio ao Curso de Capacitação para a Cidadania: *Atenção e Garantia dos Direitos da Pessoa Idosa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005*.

LAURIA, V.B., MALTA, C.C.P & DÁTILLO, A.P.M.G. (2015). O papel da universidade aberta da terceira idade-unati, na inclusão educacional do idoso, possibilitando sua melhor qualidade de vida. *Revista Online Unesp, 2015, p. 1-10*. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-papel-da-universidade-aberta.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2020.

MENDES, S.S.P, GUSMÃO., L. J, MANCUSSI, C.A., LEITE, O.B.C.R., (2005). A situação social do idoso no Brasil. *Revista Acta on-line, 18(4):422-6*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ape/v18n4/a11v18n4.pdf>. Acesso em: 03 de OUT. 2020.

NOTARI, M. H. A., & FRAGOSO, M. H. J. M. M. (2011). A inserção do Brasil na política internacional de direitos humanos da pessoa idosa. *Rev. direito GV [online]*. 2011, vol.7, n.1, pp.259-276. ISSN 2317-6172. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n1/a13v7n1.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2020.

OLIVEIRA, R. de C. da S., SCORTEGAGNA, P. A., & OLIVEIRA, F. da S. (2015). Universidades abertas à terceira idade: delineando um novo espaço educacional para o idoso. *Revista HISTEDBR On-Line, 15(64)*, 343-358. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641945>. Acesso em: 03 de out. 2020.

6

Beatriz Fernandes Correa

EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS, OBJETIVO
DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL 5 -
alcançar a igualdade
de gênero e empoderar todas
as mulheres e meninas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.86-98

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos é condição necessária para o fortalecimento da democracia, assim como a inserção da história das mulheres nas ciências nas instituições de educação. A pesquisa bibliográfica teve o objetivo evidenciar a relevância da Educação em Direitos Humanos, com destaque à importância da história das mulheres nas Ciências nas escolas de educação básica, como possibilidade para alcançar o ODS 5, igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas. Isso resultou na análise de que a formação inicial e continuada de professores é necessária para democratizar o conhecimento sobre o legado feminino nas diversas áreas do conhecimento, como um dos possíveis caminhos para buscar a igualdade de gênero, dar visibilidade ao protagonismo de cientistas nos livros didáticos, bem como, em espaços educacionais, pois a escola é um local privilegiado para a formação cidadã, para a igualdade, direito fundamental das mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos; História das mulheres nas Ciências; ODS:5.

INTRODUÇÃO

A história das mulheres nas ciências é um dos temas necessários no atual contexto brasileiro, o resgate por meio da Educação em Direitos Humanos é de extrema relevância para corrigir as desigualdades históricas que deixaram as mulheres cientistas, artistas e filósofas que foram protagonistas de áreas de grande relevância para o desenvolvimento científico e tecnológico do país à margem da história. Desta forma, é de suma importância para a para a educação, sensibilizar as atuais e as futuras gerações sobre a importância do legado construído pelas mulheres, objetivando a construção de uma sociedade com equidade e igualdade de gênero, sobre o prisma da dignidade humana.

Neste viés, é primordial que desde a mais tenra idade, as meninas e os meninos aprendam e sejam educados sobre a relevância das mulheres nas diferentes áreas de conhecimento, corroborando, assim, à igualdade de gênero, bem como a ampliação de políticas públicas na área de proteção à violência contra o gênero feminino. O Brasil está no ranking mundial como o 5º país no mundo que mais comete violência contra as mulheres, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), portanto, é preciso promover ações que visam educar sob a égide dos direitos fundamentais.

Assim, educar sobre a História da Mulheres nas Ciências, com ênfase no Brasil, é um possível caminho para proporcionar mudanças de comportamento, por meio de ações formativas que envolvam professores e alunos da Educação Básica. Educar em Direitos Humanos é valorizar e reconhecer as trajetórias de atuação das mulheres nas ciências humanas, sociais, exatas e naturais, inserir as mulheres no repertório social, para que desta forma a escola seja o local por excelência para a democratização da igualdade de gênero.

Educar as meninas e os meninos sobre o protagonismo feminino, suas reivindicações e conquistas em diferentes áreas do conhecimento e sua inegável contribuição com o desenvolvimento social e científico contemporâneo é também função social da escola.

Oportunizar a sociedade a conhecer e aprender sobre a importância das mulheres nas diversas áreas de conhecimento, evidencia a valorização, a visibilidade e a efetivação dos Direitos Humanos das mulheres em seus contextos sócio-históricos é também um ato democrático.

Pois, a presença das mulheres na história das ciências é tão remota quanto a própria história das ciências, diversas mulheres foram anuladas, é preciso resgatar esses percursos, e por meio deles, educar para as grandes contribuições e conquistas já realizadas, e assim, estimular a sororidade com vistas ao empoderamento feminino. A metodologia utilizada na pesquisa é qualitativa, de revisão bibliográfica, que conforme Moreira e Caleffe (2008, p.73), “[...] visa explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

O artigo inicia com a problematização sobre o legado feminino, a relevância de ser democratizado o conhecimento da trajetória das mulheres nas ciências e seus impactos, assim como o que a forma sistemática de anulação destas histórias acarreta à sociedade. Em sequência é abordado o objetivo de desenvolvimento sustentável 5, que tenciona ao alcance da igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas.

AS TRAJETÓRIAS FEMININAS NAS CIÊNCIAS

Quantas mulheres brasileiras influentes, precursoras, com trajetórias inspiradoras, você lembra de ter conhecido na escola,

na academia? Quantas referências de mulheres cientistas? Este questionamento é para as instituições educativas, para as academias e, para a sociedade brasileira.

Como e por que as mulheres foram historicamente marginalizadas na história, de quais formas foram anuladas, desde a exclusão de suas contribuições aos avanços socioculturais, do esquecimento das precursoras em áreas hoje concebidas como masculinas, das diversas formas de violências estruturais já existentes contra as mulheres, as quais muitas permanecem.

Para resgatar e democratizar as histórias, dar visibilidade às conquistas, deve-se reconhecer e intensificar o conhecimento sobre as mulheres que foram protagonistas, em diversas áreas do conhecimento. Compreender as razões do silenciamento sobre o “Protagonismo das mulheres nas ciências”, sejam nas Humanas e sociais, como nas Exatas e Tecnológicas, para conscientizar sobre o quadro atual de nosso país.

Para promover mudanças neste cenário, a Educação em Direitos Humanos torna-se um dos caminhos mais promissores, assim, destaca-se a necessidade de capacitar professores para educar sobre a importância das mulheres e sua contribuição nas diversas áreas da ciência, pois educar meninas e meninos é um passo crucial para estabelecer a igualdade de gênero, educar para que todos possam exercer seus direitos, principalmente a partir da inclusão de meninas na conversa, a fim de transformar atitudes e crenças que perpetuam a desigualdade de gênero (UNFPA, 2019). Desta forma, a educação com o viés na dignidade humana, desde a mais tenra idade é um dos caminhos possíveis para resgatar a história das mulheres e suas contribuições, bem como, reconhecer a desigualdade de gênero que permeia a sociedade brasileira, visando também ampliar os referenciais femininos e mitigar as lacunas ainda existentes, as quais devem ser reduzidas e sistematicamente superadas.

Neste viés a Educação em Direitos Humanos objetiva, estabelecer um projeto formativo para professores sobre a Igualdade de Gênero, uma visão não linear e de não exclusão de gênero, pois, segundo a ONU (2019), é relevante implementar e reforçar arranjos legais e institucionais sobre igualdade de gênero. O que requer vontade política e colaboração mais forte, envolvendo diversos setores da sociedade, a academia, escolas, a mídia, entre outros. O que implica em criar e ampliar cursos de formação em universidades, de formação continuada para professores da Educação Básica, com o fortalecimento e ampliação da área dos Direitos Humanos no país.

Para tanto, faz-se necessário analisar quais são as vertentes históricas que perpetuam a desigualdade de gênero, pois, conforme Ana López Navajas (2018, p. 21):

Se propuséssemos um mundo em que fosse proclamada a igualdade, mas onde desde a infância se ensinasse que só os homens são os protagonistas quase absolutos da História, das ciências, do pensamento e da cultura, seria um planeta de iguais?

A partir deste questionamento, educa-se para a igualdade de gênero ou perpetua-se somente o legado dos homens? Por que ainda há a ausência delas no relato sociocultural? Esse questionamento cabe também às academias, porque, conforme a autora:

Não percebemos sua ausência porque fomos educados com um padrão cultural androcêntrico. Nos transmitiram um panorama cultural parcial como se fosse universal, mas não é; falta 50% da população. Essa é a grande fraude da educação, que é o elemento fundamental de transmissão cultural”. A recorrência de mulheres nos livros é mínima, assim como sua repercussão. “A presença delas é muito pequena e sua ausência, sistemática”.

Para López Navajas (2018), a ausência de mulheres gera três consequências para os estudantes, e em consequência para toda a sociedade. **A primeira:** os condena ao empobrecimento cultural, por impedir que reconheçam suas obras. Causam a invisibilidade

de mulheres que tiveram relevância na construção das ciências, bem como para a conquista dos direitos humanos femininos. **A segunda:** às desigualdades, se suas contribuições culturais não são reconhecidas, não recebem valor social, são secundárias, sendo a base da desigualdade. Incluir mulheres referências nas escolas é o melhor antídoto para prevenir a violência de gênero.

Incluir o legado feminino na educação é um dos caminhos para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade menos desigual. Para a pesquisadora, os homens as respeitariam mais, as veriam como iguais, se conhecessem esses nomes desde pequenos, pois, o reconhecimento das mulheres como iguais é condição necessária à dignidade humana feminina.

A terceira consequência: é não cumprir a lei: a igualdade não existe nos livros de texto com os quais se educa, assim, é relevante inserir as referências femininas e seus legados, pois, o sistema educativo fica muito afetado por essa omissão, tornando-se parcial e perpetuando a desigualdade de gênero sistematizada e estruturada.

A história das mulheres nas ciências é uma história de exclusão, o que corrobora com a desigualdade de gênero e a desigualdade contribui com as diversas formas de violência que as mulheres passam, pois, além de exercer sobre o bem-estar físico e emocional, também traz impactos econômicos significativos em termos de prejudicar as oportunidades educacionais e de emprego, questões que implicam diretamente na capacidade de geração de renda e avanços sociopolíticos femininos Worldbank (2019). Para Marcelo Viana, diretor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA):

“não podemos aceitar que uma cultura arcaica e machista siga segregando as mulheres nas ciências exatas e da matemática em particular. É muito difícil apagar os fatores socioculturais que fomentam esse fenômeno, mas é nossa obrigação lutar contra essa disparidade” citado por (MELLO, 2019, p.42).

Atualmente diversas Universidades brasileiras buscam por meio de projetos estimular e incentivar meninas a conhecer e praticar ciência, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) possui o projeto “Meninas Super Cientistas”, o foco é nas áreas de ciência, engenharia e matemática, a escolha não é aleatória, mas sim, devido ao baixo número de mulheres nestas áreas.

É preciso estimular e empoderar meninas para ter conhecimento e representatividade nas ciências, pois, conforme a organização para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) há uma prevalência masculina de 65% nas áreas de ciência, tecnologia, engenharias e matemática. Os dados são considerados preocupantes, é um problema estrutural no país, que acontece devido a fatores como, a falta de estímulo das famílias, do sistema educativo, dos professores que também não foram formados para estimular e incentivar a participação feminina nessas áreas.

Assim, é preciso recuperar a história da participação feminina no ambiente de produção das ciências, para buscar mudanças significativas na atual conjuntura, prevalência masculina em áreas de *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), pois, a atuação à margem do cânone ao longo dos séculos serviu para segregar e refletiu na condição atual de menor participação das mulheres nestas áreas de atuação profissional e científica.

OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 5 - ALCANÇAR A IGUALDADE DE GÊNERO E EMPODERAR TODAS AS MULHERES E MENINAS

Com o objetivo de realizar mudanças significativas na sociedade a agenda política global da ONU, propõe os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ênfase no Objetivo 5: “alcançar a igualdade e empoderar todas as mulheres e meninas acabando com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas” visando a efetivação dos direitos humanos femininos.

Pois, como elucida Bonavides (2008, p 343), a “importância funcional dos direitos sociais básicos, assinalada já por inumeráveis juristas do Estado social, consiste, em realizar a igualdade na Sociedade; ‘igualdade niveladora’, volvida para situações humanas concretas”. Portanto, resgatar e educar para a visibilidade da história das mulheres nas ciências é um dos caminhos, pois, *you cannot see what you do not see*, meninas e meninos precisam aprender sobre as cientistas que contribuíram com todo o legado das ciências no Brasil, para ter referências femininas e assim, aprender a admirar e respeitar as mulheres.

Afere-se que, a igualdade de gênero é um direito humano fundamental, basilar para a construção de um mundo pacífico e menos desigual, com vistas à prosperidade e a sustentabilidade ambiental, econômica e política.

O esforço de alcance do ODS 5 é transversal, permeia toda a Agenda 2030, evidenciando a crescente necessidade de democratizar a igualdade de gênero como efeito multiplicador do desenvolvimento sustentável em todas as esferas do estado democrático de direito, e em todos os países. Desta forma assegurar melhores condições de

vida às mulheres e meninas na área da educação, e especialmente no combate às discriminações e violências baseadas no gênero, na promoção do empoderamento feminino configura-se, também, no resgate histórico do legado feminino para a sociedade.

Assim, com vistas a atenuar as barreiras tangíveis e intangíveis que impedem o reconhecimento da história das mulheres, a visibilidade e a valorização do feminino para a sociedade atual, universidades e órgãos internacionais tem colocado o debate e o tema para pesquisa e discussão a nível mundial. A Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015 proclamou o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência em 11 de fevereiro, com o objetivo de “promover o acesso pleno e equitativo, a participação na ciência para mulheres e meninas. A iniciativa responde a baixa participação feminina nas faculdades científicas e nas empresas do setor de Tecnologia e Inovação”.

Conforme a ONU Mulheres, apenas 30% dos que estudam em qualquer área relacionada à *STEM* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) são mulheres. Ao analisar a história da ciência, os livros didáticos, nas várias áreas do conhecimento, vemos muito poucas mulheres com visibilidade, muitas foram apagadas da história e suas conquistas creditadas a homens.

Desta forma, é relevante resgatar as mulheres apagadas da literatura científica, histórica e filosófica, fazer o debate com professores da Educação Básica e democratizar o conhecimento nas escolas públicas do Brasil, dar perspectivas para as meninas conhecerem e se inspirarem no legado construído pelas mulheres brasileiras.

Conforme Casimiro-Soriguer Escofet (2003), existem mulheres cientistas que mesmo tendo conquistado o Nobel, ainda estão excluídas do discurso cultural mais amplo, não são conhecidas pela grande maioria da população e principalmente, pela área da educação nos diversos níveis de ensino. Para Manassero e Vázquez (2003), há

uma invisibilidade das mulheres nos livros didáticos, confirmado por pesquisas de López-Navajas (2014), para Brugeilles e Cromer (2009) há a necessidade de promover a igualdade de gênero para reduzir a invisibilidade feminina nas academias e escolas de educação básica.

Portanto, a história da ciência está incompleta e não porque não existem mulheres cientistas, mas porque elas não receberam a importância que merecem e nem o reconhecimento do lugar que lhes pertence na sociedade. Sem a participação histórica na literatura científica, nos livros didáticos e no discurso social não há igualdade, não há democracia do conhecimento, e sim exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, evidencia-se que inserir o tema da História das mulheres nas Ciências no currículo da Educação Básica, formação inicial e continuada dos professores, é uma das ações necessárias para efetivar, de forma processual, o resgate do legado feminino. Conforme a bibliografia estudada há a necessidade de efetivar políticas públicas para cada vez mais inserir o empoderamento feminino na sociedade, pois tenciona como um dos caminhos a proporcionar às mulheres e meninas o Direito à igualdade, sendo que as escolas e universidades devem estar em consonância à garantia de direitos, à igualdade de oportunidades, que como López Navajas a ausência de visibilidade cultural, educacional e política gera disparidades, como o empobrecimento cultural, sistematiza desigualdades, as quais tem consequências visíveis em todas as áreas do conhecimento, e de forma estruturada descumpra a lei, sendo parcialmente efetivado o Direito à igualdade.

Reivindicar o legado feminino e proporcionar à sociedade a visibilidade das conquistas e avanços que atualmente existem, também, porque muitas mulheres contribuíram com seu conhecimento e trabalho na esfera pública é dever do Estado.

Salienta-se que é dever constitucional de toda a sociedade, assim como do Estado Democrático de Direito assegurar a efetivação dos princípios da Educação em Direitos Humanos, possível caminho para alcançar a igualdade de gênero, ODS 5.

Ressalta-se que a pesquisa precisa ser aprofundada, pois há a urgente necessidade de mais estudos a serem realizados nesta área, principalmente, devido a atual conjuntura do Brasil.

REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Malheiros Editores, 22^a ed., 2008.

BRUGEILLES C., CROMER S, *Promoting Gender equality through textbook. A methodological guide*, UNESCO, Parigi 2009.

CASIMIRO-SORIGUER ESCOFET M, *Las mujeres en la ciencia*", in Rodríguez Martínez, C. (a cura di), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Miño y Dávila, Madrid 2003.

DÍAZ, P. A professora que resgata mulheres que a História quis apagar: Ana López Navajas, assessora de coeducação e igualdade, trabalha recuperando grandes personagens femininas esquecidas. *El país*, 2018. Disponível em: < https://www.google.com/search?q=referencia+de+texto+da+internet&rlz=1C1DVJR_pt-BRBR840BR841&oq=referencia+de+texto+da+internet&aqs=chrome..69i57.7785j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 >. Acesso em: 10 abr. 2019.

LÓPEZ-NAVAJAS A. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada, in *Revista de Educación*, 363, pp. 282-308. 2014.

MANASSERO A., VÁZQUEZ A. Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto, in *Revista Investigación en la Escuela*, 50, pp. 31-45 2003.

MELLO, O. Um lugar para as meninas na matemática. *Pesquisa FAPESP*. São Paulo, ano 20, n. 282, p 42-45, agosto 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NICOLSON, Ambre.; HSU, Jaxon, *A to Z of Amazing South African Women*. 2017.

UIS. 2006. Women in science: Under-represented and under-measured. *UIS Bulletin on Science and Technology Statistics*. (3) November. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: set. 2018.

ONU, *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>>. Acesso em: 05 de abr. 2019.

UNFPA, *Protegendo as mulheres da violência doméstica: uma peça fundamental do quebra-cabeça da igualdade de gênero*. Disponível em: <<http://blogs.worldbank.org/opendata/protecting-women-domestic-violence-key-piece-gender-equality-puzzle>>. Acesso em: 01 de ago. 2019.

SUDRÊ, L. COCOLO, A. C. Brasil é o 5º país que mais mata mulheres. *Entreteses*. São Paulo. nov. 2016. Ed. 07. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/publicacoes/entreteses/item/2589-brasil-e-o-5-pais-que-mais-mata-mulheres> >. Acesso em: 15 de ago. 2019.

Parte

2

EDUCAÇÃO
EM DIREITOS
HUMANOS,
A EDUCAÇÃO
FORMAL
E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

7

Adriana Ferreira dos Santos Cultz

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.100-112

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo conhecer a relevância da Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar e a relação com a Formação Continuada dos professores da Educação Básica. A temática se relaciona às mais recentes problemáticas que permeiam a sociedade, fazendo-se necessário um redimensionamento do processo educativo, enquanto principal responsável pela formação integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizado estudo de documentos norteadores da educação, paralelamente a artigos relacionados ao tema. Como resultado desta, constatou-se nos documentos analisados, que todos vêm legitimar e orientar para que a Educação em Direitos Humanos esteja consolidada no ambiente escolar e, conseqüentemente, a Formação Continuada dos profissionais, para que haja efetividade neste processo. O estudo contribuiu significativamente para a compreensão acerca da problemática, vindo ainda despertar o propósito de aprofundamento de outros questionamentos que surgiram no decorrer da investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos Humanos; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema a Educação em Direitos Humanos na Formação Continuada de Professores da Educação Básica e surge da necessidade de se fazer uma análise sobre como vem sendo trabalhado o referido assunto nas escolas e a relação deste trabalho com a formação do professor. O artigo 2º da LDB vem normatizar:

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.

No sentido de garantir o preparo do estudante para o exercício da cidadania, faz-se necessário que o professor realize um trabalho fundamentado, permanente e persistente, o qual só será possível através da Formação Continuada, pois o conhecimento acerca do tema não se dá em dias ou meses, necessita de estudo contínuo, considerando que os direitos estão sempre em construção e reconstrução, segundo as necessidades que vão surgindo. Bobbio (1992) *apud* Santana (2016, p.44) aponta: “Ainda nesta perspectiva, nos lembrou de que os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. O objetivo da pesquisa é investigar como acontecem as Formações dos professores no âmbito da educação básica.

Se a escola não prepara os estudantes para atuarem enquanto cidadãos ativos e conscientes acerca de seus direitos, o que esperar e cobrar da sociedade? Tal situação demanda medidas urgentes em relação à reorganização da escola e dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É necessário que o ensinar e aprender sobre Direitos Humanos estejam fundamentados, trabalhado e discutido por alunos e professores, que estes tenham propriedade para falar sobre o assunto e que este conhecimento venha contribuir na prática, onde seus valores e hábitos estejam atrelados aos Direitos Humanos e o exercício da cidadania.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 encontra-se expresso claramente que todo ser humano tem direito à instrução e a escola constitui o principal mecanismo para conduzir os estudantes à inclusão social, considerando que o conhecimento (instrução) é a essência do desenvolvimento pessoal e o ensino dos Direitos Humanos é a garantia que este seja concretizado e partilhado na vida em sociedade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) traz de forma clara e explícita os objetivos da Formação e capacitação de profissionais no âmbito educacional, bem como os princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica contemplamos a afirmação de que a educação é um direito universal de cada indivíduo e da coletividade e através dela, preparar para o exercício dos demais direitos, que permitem ao cidadão estar apto para a convivência nos vários ambientes da sociedade. A BNCC, documento norteador mais recente da educação, apresenta as dez competências, ou seja, Direitos de Aprendizagem que os estudantes devem se apropriar e para que tal ação aconteça, os docentes precisam de estudos e formação para que sua prática seja fundamentada e os objetivos alcançados com êxito.

O Referencial Curricular do Paraná, no tópico “Princípios Orientadores”, vem reforçar sobre a educação em Direitos Humanos e o repensar do currículo, neste sentido. Diante de tais propostas, se faz imprescindível e urgente a Formação Continuada dos professores, para que seja cumprido na sua totalidade o que dizem os documentos norteadores.

A pesquisa baseia-se inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Referencial Curricular do Paraná, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise documental vem comprovar o que é colocado, referente

ao ato de ensinar e aprender sobre Direitos Humanos na escola e o estudo bibliográfico, através de materiais já estruturados, por sua vez, investigar como ocorre a efetivação acerca do que declaram os documentos, ou seja, como ocorre a formação dos profissionais da educação e como tem sido a prática pedagógica, no que se refere ao tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar sobre educação em Direitos Humanos no ambiente escolar representa preocupar-se com a formação integral do sujeito, no aspecto político, social e civil, haja vista que o conhecimento conscientiza e empodera para as lutas tanto individuais como coletivas, fortalecendo a democracia.

Nessa perspectiva, o professor tem um papel de extrema importância nesse processo, o qual precisa acontecer de maneira coerente e fundamentada. Padilha (2005, p. 169) propõe os seguintes questionamentos:

[...] como alguém que não se respeita que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Os questionamentos do autor conduzem à reflexão sobre a responsabilidade do ato de ensinar e quando este se trata de educar e ensinar em Direitos Humanos, esta responsabilidade assume uma proporção maior, pois se trata literalmente da apreensão de

conhecimentos para a vida, os quais podem influenciar significativamente na vida do estudante e dos grupos sociais a que ele pertence. Dias e Porto (2010) destacam que os pedagogos também devem ter uma formação voltada para saber lidar com as diversidades do ambiente escolar, objetivando promover a igualdade e inclusão. Considerando que os professores são mediadores no processo educacional, o qual é fundamentado nos valores e aspectos políticos, torna-se evidente a importância da formação continuada em Direitos Humanos.

Os professores têm, assim, uma responsabilidade e um poder muito grandes na transmissão e promoção desses valores, uma vez que dispõem da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções profundamente injustas. E assim podem dar valiosa contribuição para a formação de uma nova sociedade, em que a dignidade humana seja, de fato, o primeiro dos valores e, a partir daí, as pessoas se respeitem reciprocamente e sejam solidárias umas com as outras. (DALLARI, 2004, p.42)

É fundamental que, através das formações, os educadores internalizem que a educação em Direitos Humanos pode e deve acontecer desde a Educação Infantil, quando ensina a criança sobre princípios e valores básicos como empatia, respeito, amizade, disciplina, entre outros.

À medida que os alunos avançam na idade/série, outros conceitos vão sendo apresentados e discutidos, em todas as séries que seguem, sucessivamente. Este é o caminho perfeito também para a formação do estudante em Direitos Humanos. Se a escola, enquanto espaço social privilegiado para fomentar questionamentos, estudos e práticas, conseguir desenvolver este trabalho de forma contínua, dando ao tema o devido valor que representa, pode-se dizer que estará atingindo seu objetivo na formação integral dos sujeitos. Concernente a isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos traz claramente os objetivos da Formação e Capacitação de profissionais:

Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH; b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos; e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.

No que se refere aos profissionais da educação, a realidade não condiz com o que objetiva o documento, pois as formações acerca do tema são escassas e ocorrem de forma isolada, descontextualizada, o que impossibilita que o trabalho em sala de aula também tenha continuidade e conseqüente significado para os estudantes. Ainda no referido documento encontramos que “a prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais”. Confirma-se que a prática dos professores no processo de ensino e aprendizagem em Direitos Humanos não pode acontecer “de qualquer maneira”, é preciso ter objetivos claros e coerentes, aliados a recursos, metodologias e formas de avaliação, que garantam a efetividade do trabalho desenvolvido.

É imprescindível que o professor tenha uma formação ética, crítica e política, sendo o principal disseminador dos valores humanizadores, conscientes e críticos em seus alunos, para que sejam sujeitos de direitos e como tal, colaboradores para uma sociedade mais justa e humana. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica é citado o reconhecimento das dificuldades e entraves que impedem a concretização da Educação em Direitos Humanos, devido à inexistência de formação para os profissionais. Complementa ainda que nesse sentido,

o Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, recomenda:

[...] formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. (BRASIL, 2010, p. 162)

Ou seja, um documento complementa o outro, no sentido de fortalecer e assegurar que a educação em Direitos Humanos ocorra de maneira efetiva no ambiente escolar, pois somente a existência de leis não garante a concretização de uma cultura em Direitos Humanos. Diante desse contexto, a formação dos profissionais da educação aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica como primeiro desafio, considerando que de maneira geral, esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte dos cursos de graduação e pós-graduação, nem mesmo da Educação Básica (SILVA, FERREIRA, 2010). Sendo assim, se faz necessário que a formação continuada destes profissionais esteja pautada no conhecimento dos temas e questões referentes aos Direitos Humanos, para que se auto identifiquem como disseminadores e promotores desses direitos.

O documento da BNCC, mais recente norteador da educação básica, de caráter normativo e considerando a realidade de cada estado, vem provocar reflexões e avanços nas práticas pedagógicas, estabelecendo uma base de direitos e objetivos de aprendizagem, comprometidos com a formação integral dos estudantes, a qual compreende os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos dos sujeitos. Dentre as Competências Gerais da Educação Básica, quatro delas merecem atenção especial, pois vêm destacar o perfil de sujeito que a escola quer formar. Nessa perspectiva, é imprescindível salientar que as **competências gerais da Educação**

Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL 2017, p. 9)

Portanto, fica evidente a responsabilidade do professor nesse contexto, considerando seu papel de formador de opiniões diante dos fatos, ou seja, ele tem que conhecer os fatos para ensinar de forma que provoque seu aluno a pensar criticamente. Para cumprir essa função com excelência e de modo que apresente resultados satisfatórios, demanda que o professor tenha durante a sua carreira, a Formação Continuada em Direitos Humanos.

Compreende-se que todos os documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem, trazem claramente suas contribuições para a implementação da educação em Direitos Humanos na escola.

O Referencial Curricular do Paraná aponta sobre o pensar o currículo além de conteúdos sistematizados, mas que reconheça outros saberes e experiências dos estudantes, no sentido de fortalecer suas práticas sociais e individuais, em conformidade com uma consciência cidadã. Tais apontamentos corroboram para políticas públicas educacionais de Formação Continuada em Direitos Humanos, considerando ser o meio legítimo de garantir subsídios aos docentes, contribuindo para sua formação como sujeito crítico em relação à realidade de seus alunos, comprometendo-se por desenvolver uma prática participativa e dialógica, sendo referencial para aqueles que ensina.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa foi realizada através de bibliografia, associando análise documental, para conhecer as legislações e orientações acerca da Educação em Direitos Humanos e paralelamente, artigos relacionados, com o objetivo de descobrir como o tema vem sendo desenvolvido no âmbito educacional e a relação com a necessidade da Formação Continuada em Direitos Humanos, se esta ocorre e de que forma.

Assim, em todas as legislações norteadoras da educação pesquisadas, existem tópicos e/ou capítulos que legitimam a Educação em Direitos Humanos, como necessária para a formação do estudante apto para o exercício da cidadania, que ele tem direito à instrução e que através deste direito será preparado para o exercício dos demais, o repensar do currículo, que deve conter de forma

sistematizada o tema, objetivos da formação e capacitação dos profissionais da educação, entre outros.

Através do estudo de artigos relacionados ao tema, identificou-se a importância da efetivação de Formação Continuada, considerando que os Direitos Humanos são construídos e reconstruídos, de acordo com o momento e as necessidades. Diante disso, o professor precisa estar também em constante capacitação, para que sua contribuição seja efetiva, no sentido de contagiar os estudantes com sua criticidade e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre os Direitos Humanos. Importante que esta Formação se estenda aos pedagogos também, considerando que estes desempenham importante papel na mediação de conflitos, onde os sujeitos podem ser alunos, pais ou professores. Sendo assim, é imprescindível o aprofundamento de estudos referentes ao tema, de modo que venha subsidiar estes profissionais, para que desenvolvam um trabalho fundamentado e colaborativo junto à comunidade escolar.

Sendo assim, o estudo dos documentos e artigos relacionados ao tema, veio estimular o propósito de aprofundamento na pesquisa, haja vista que se comprovou a relevância do tema e que a cada dia aumenta a necessidade de aprender e ensinar sobre Direitos Humanos, para que possamos defender os nossos, da coletividade e dos grupos sociais a que pertencemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a carência do ensinar sobre Direitos Humanos na escola, pois no contexto de sociedade que vivemos faz-se urgente que a formação do estudante seja integral, não só na teoria, mas na prática e que estes se reconheçam como sujeitos de direito, conhecendo cada um deles e fazendo valer na sua vida. Contrário a isso, nos deparamos

com uma maioria de estudantes calados, pouco participativos e alienados do seu papel como cidadão.

Nesse sentido, a Formação dos profissionais da educação precisa acontecer de forma efetiva e contínua, de modo que induza seus alunos à reflexão e posicionamento crítico diante das situações. Importante salientar que ao longo dos anos os estudantes vêm perdendo essas competências, mostrando-se pouco interessados em conhecer fatos importantes que ocorrem na política e na sociedade e de que forma influem, direta ou indiretamente, em suas vidas.

Constatou-se, através da pesquisa, que a luta pela implementação da Educação em Direitos Humanos nas escolas e Formação Continuada dos profissionais existe, sendo contemplada em todos os documentos e legislações estudados. Por outro lado, o entrave parece estar na consolidação destas práticas. Para esta pesquisadora, ao mesmo tempo em que se ampliou a compreensão acerca do tema, surgiu a provocação para prosseguir a pesquisa futuramente, com o intuito de investigar os obstáculos que impossibilitam o cumprimento das orientações dos documentos e legislações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 01. out. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. UNESCO. Universidade de São Paulo. *Direitos Humanos no Cotidiano*. 2ª Ed. São Paulo, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais*

Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

BRASIL. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*/ Secretaria de Estado da Educação e do Esporte- Curitiba: SEED-PR., v. 4, 2019.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Orgs). *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.29-63.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING. F. (Org.). *Direitos Humanos e educação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 166-176.

SANTANA, T.M. *Educação em Direitos Humanos na formação de professores (as)*. In: Bauru, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016.

8

Victa Ogg Jonson Gonçalves
Jussara de Fátima Ivanski Ruppel
Maria Danieli Ferreira de Souza

UTOPIA E REALIDADE: a educação em direitos humanos

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.113-128

RESUMO

A educação para os direitos humanos, vem alcançando um importante espaço de reflexão e debates na sociedade contemporânea. Pretendemos aqui sistematizar breves discussões com o objetivo de compreender o papel da escola enquanto instituição preponderante da disseminação do conhecimento elaborado, pois, ela é um organismo vivo para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação em direitos humanos, engloba a análise do direito à dignidade de vida das pessoas, as lutas, organizações sociais, e mecanismos oficiais, que defendem os valores e os princípios dos direitos humanos em sua complexidade. Esta pesquisa enfoca os conceitos, em relação ao espaço escolar, o conhecimento da educação dos direitos humanos, de forma bibliográfica e documental, pautado na função social da escola e de como a educação pode colaborar para a formação do sujeito crítico e autônomo. Busca a construção de uma sociedade mais democrática, no que se refere às questões das desigualdades sociais, culturais, econômicas, e o acesso aos direitos no exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Escola; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

A escola é sem dúvida uma das maiores organizações sociais com possibilidades de construção e mudanças na sociedade de forma justa e igualitária, é a partir da escola que de fato pode ser efetivada a educação em Direitos Humanos. Todavia, essa educação, direcionada aos Direitos Humanos, ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola na realidade brasileira. Em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos com o objetivo de promover a aplicação de Programas de Educação em Direitos Humanos em todos os setores. A história e sociedade global mostra a necessidade do reconhecimento dos vários Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, manifestados em códigos, declarações, tratados, normativas, que alicerçam a cidadania no mundo contemporâneo. Diante do exposto, propomos um estudo bibliográfico e documental que tem como objetivo central compreender os direitos humanos na fase escolar e entender a escola enquanto lugar preponderante para educação em Direitos Humanos, bem como verificar como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) norteiam à docência.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi de fato organizado para que sejam orientadas as práticas educacionais em todos os campos educacionais. Entretanto, ainda carecemos de políticas públicas educacionais que contribuam para efetivação de uma educação de qualidade, pública e laica. Justificamos este estudo por acreditar que se faz necessário refletir sobre as práticas educacionais que ocorrem dentro e fora das instituições escolares. Desta forma destacamos a escola como um lugar que pode garantir que ocorra a Educação em Direitos Humanos, na prática docente, tendo como fio condutor o PNEDH.

Pensar nas problemáticas que estão relacionadas com as questões educacionais e sociais, requer entender que educação não se aprende somente na escola, é na interação com o outro que aprendemos e juntos contribuimos para a evolução do ser humano. Assim, o entendimento de educar tanto para a vida como para a cidadania, estende-se para a família e a sociedade como um todo.

Acreditamos que é importante entender que a escola precisa ser empoderada, para que possa repassar isso ao seu aluno. Esse empoderamento acontece por meio da formação do professor, da valorização tanto qualitativa, quanto quantitativa de seu trabalho. Pontuamos que outro fator preponderante para a efetivação da educação em direitos humanos é conhecer a realidade sociocultural da clientela escolar, as contradições, conflitos, necessidades e desafios que se constituem como o elemento norteador de todo o processo educativo.

EDUCAÇÃO EM BUSCA DE CIDADANIA

A educação acontece na interação e no processo social, e tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa. Nesta direção a escola tem o seu papel fundamental, considerando a sua função social e cultural, na perspectiva pedagógica da formação do sujeito para exercer a cidadania, sua participação na vida em sociedade, através da aquisição do conhecimento e no contexto dos direitos democrático, para Gadotti (2005, p.74):

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal, que está centrada na competitividade, sem solidariedade. Para ser emancipadora, precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade.

A sociedade tecnológica e do conhecimento a qual vivemos na contemporaneidade, resultam de constantes transformações culturais e sociais, principalmente no que se refere a organização do trabalho, nesse viés a educação necessita adequar-se às novas demandas que vão se construindo ao longo dos processos das relações sociais. Os conhecimentos se renovam ao passo que as sociedades vão evoluindo, o interesse tanto dos cientistas como da população em geral muda o tempo todo, e exige do processo de ensino readequação de seus espaços e práticas educacionais e sociais. Visualizar a educação hoje como um direito garantido na legislação do nosso país não foi uma conquista fácil, ainda mais como direito de todos os cidadãos. Foi um caminho percorrido que passou por várias lutas com perdas e ganhos ao longo da trajetória de sua histórica. Segundo Cury (2002, p. 16)

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimento sistemáticos é também um patamar *sine qua non*¹ a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

A oferta à educação pode ser vista também como um mecanismo para superar a desigualdade social, pois quando ela passa a ser gratuita, abre espaços para que todas os sujeitos tenham acesso e possam colaborar na construção de uma sociedade melhor para se viver. A educação pode ser entendida como libertária da ignorância ou como instrumento, “ [...] uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento do cidadão, um caminho de opções

¹ Extremamente importante, essencial; que não se pode nem se consegue dispensar; indispensável: educação de qualidade é condição sine qua non para o crescimento de um país. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sine-qua-non/>. Acesso em 05/10/2020

diferentes e uma chave de crescimento estima de si” (CURY, 2002, p. 16). Sobre esta questão, podemos entender a educação como uma passagem do sujeito sem conhecimento para um cidadão que compreende seus direitos e deveres na sociedade onde vive ampliando sua visão de vida e de mundo. Segundo Marshall (1967, p. 73)

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito de o cidadão adulto ter sido educado.

Quando o sujeito foi educado para a cidadania, garante sua participação na vida pública. Deste modo, garante que todos tenham acesso aos conteúdos além do sistema educacional. A educação não pode ser entendida como aprendizado individual, permite ao sujeito se inserir no social não permanecendo alheios aos acontecimentos que norteiam a vida em sociedade. Pensar no modo como a educação compõe a sociedade e como faz parte dela, Cury (2002, p. 16) menciona “[...] de onde advém tamanha importância e necessidade reconhecida à educação?”. Neste sentido ressaltamos a importância da escola e sistema educacional, na formação da autonomia e emancipação do sujeito pelo conhecimento, como sujeitos de direitos e construtores da sociedade. O mesmo autor citado acima, refere se que o direito à educação “[...] decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano” (CURY, 2002, p. 16).

Como exposto pelo autor acima, podemos considerar a educação como uma prática social e coletiva, com muitas contradições, conflitos, necessidades e desafios que se apresentam ao longo do processo educativo. Exigindo dos professores um esforço constante

para ensinar na contemporaneidade, pois a cada dia as questões educacionais e sociais evoluem junto com a globalização.

E para nortear a prática pedagógica do professor, são implantadas e implementadas políticas públicas educacionais para legitimar os conteúdos sistematizados repassados na escola. No Brasil a Constituição Federal de (1988) em seu artigo 205 garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família sendo: “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). Outro documento que destacamos onde prevê a garantia do direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (LDBN) em seu artigo 1º reforça a garantia da educação como processo formativo “[...] que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p).

Tendo em vista que os direitos à educação estão garantidos nos documentos mencionados acima, entendemos que a educação em Direitos Humanos, torna-se o eixo fundamental para dar suporte a efetivação de uma sociedade democrática com condições igualitárias, que venham de encontro ao conjunto de normas e instrumentos legais pautados nos documentos que legitimam os Direitos Humanos , oportunizando o mesmo acesso aos direitos para todas as pessoas, possibilitando a dignidade da pessoa humana.

Silva (2012, p.39) explica que:

Nos anos 1990 e 2000, novos movimentos surgiram na direção de realizações de ações mais orgânicas e estruturadas, buscando a profissionalização dos agentes que desenvolvem trabalhos de Educação em Direitos Humanos e fortalecem a ampliação dessa temática no Brasil nos diversos espaços das

instituições sociais e políticas. Criaram-se os Conselhos de Defesa dos Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Direitos Humanos – vinculada inicialmente ao Ministério da Justiça e posteriormente à Presidência da República -, as Secretarias Estaduais e Municipais de Direitos Humanos e organizações não governamentais (ONG) com trabalhos nessa área.

A escola, em seu contexto geral é responsável por dar suporte a legitimação, e efetivação desses direitos a partir do contexto da escolarização, todavia, a maior dificuldade é a formação para os Direitos Humanos, segundo Reis (2014, p.77) ele é um conjunto de situações que reclamam envolvimento pessoal, social e político e que não podem deixar de se refletir ao nível da intervenção explícita e intencional da escola nesta matéria. Importante ressaltar que em 2003, de acordo com Silva (2012, p. 39), o Brasil elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como Política Pública, na busca de contribuir para a efetividade dos direitos assegurados nos marcos legais e, em 2006, foi elaborada a segunda versão do mesmo documento. Direitos Humanos é garantido a toda “pessoa humana”, mesmo antes de nascer, visto que no Brasil é proibido o aborto, e se estende por toda a vida.

Os Direitos Humanos estão subdivididos em dois princípios: direitos humanos e direitos fundamentais da pessoa humana, um é usado na doutrina e outro na jurisprudência, onde seguem um conjunto de normas e atribuições para a efetivação da garantia da vida, dignidade e liberdade da pessoa humana (BRASIL, 2007).

Segundo Casado Filho (2012, p.21) os direitos humanos fazem parte de um conjunto de direitos: “[...] positivados ou não, com a finalidade de assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, por meio da limitação do arbítrio estatal e do estabelecimento da igualdade nos pontos de partida dos indivíduos em dado momento histórico”.

Em 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU), completou 71 anos desde a sua criação, e com ela também a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que foi um marco para momento histórico, onde surge no contexto de profunda escuridão, sofrimento e tristeza humana. O mundo passava pela Segunda Guerra Mundial, e a humanidade precisava de um ideal para promover a paz, a dignidade humana e o bem comum entre os povos e nações. Entendemos que a DUDH, é o primeiro documento universal, que veio para refletir em ações contrárias aos ataques à vida humana, que tem o intuito de evitar os terríveis acontecimentos que marcaram os anos da primeira metade do século XX, são acordos universalmente estabelecidos, atualmente composto por 192 países.

A instituição escolar, sua organização, os instrumentos da educação e do ensino, tem o poder de promover a construção do respeito aos direitos, à vida, à dignidade, igualdade e liberdade humana. A formação da consciência cidadã, se dá no processo de aquisição do conhecimento, seja na família, na escola, onde a educação é o principal mediador dos princípios humanos decorrentes das contradições sociais e necessidades da dinâmica e dever do Estado. A educação em direitos humanos segundo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH “[...] vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem”, (BRASIL, 2005, p.30).

Diante do exposto, é importante atentar-se que a educação acontece em todos os setores formais e não formais, A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. (BRASIL, 2007, p. 31). Porém, quando falamos em uma educação para os DH devemos estar em conformidade com as teorias historicamente elaboradas a respeito do que são os DH e para que, quando ou quem ele se efetiva.

A Educação em Direitos Humanos (EDH), precisa levar em conta a formação de pessoas capazes de elaborar conhecimentos e de entendimento sobre seus direitos e deveres que são indissociáveis e importantes para convivência em sociedade, mantendo a garantia de todos os direitos. Para isso, é preciso conhecer o seu direito para poder exercer, alinhado a dicotomia discurso ideológico entre o direito e o dever. Diante deste contexto, para que a EDH tivesse uma legitimidade em sua objetividade na sociedade, foi necessário a organização de planos e dispositivos normativos que dão base legal para a formação de programas e projetos em relação às políticas públicas em vários âmbitos nacionais e internacionais, no que se refere a EDH.

Na mesma direção o PNEDH ressalta que a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades para a vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2007, p.31).

No Brasil, a EDH pede ações que visam a educação em promoção de sujeitos que venham exercer sua autonomia, de forma democrática. Nesse sentido o PNEDH prevê alguns princípios norteadores na educação básica:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007, p. 32).

Destacamos que a educação que segue estes princípios, trabalhará o conteúdo sistematizado de forma a considerar o contexto social, econômico dos seus alunos, com garantia de direitos universais. Silva (2012, p. 42) ressalta que a instituição escolar é “um espaço privilegiado para a construção e consolidação dessa educação pelo seu caráter coletivo, que deve ser participativo e democrático, ao possibilitar o confronto de ideias, de posições em relação às diferenças, à diversidade”.

O Caderno de Educação em Direitos Humanos enfatiza que a educação em direitos humanos precisa preparar o indivíduo para agir positivamente em sociedade quando trata que “[...] essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade” (BRASIL, 2013, p. 34). A educação deve oportunizar o desenvolvimento significativo de agentes transformadores e protagonistas com possibilidade de modificar o meio em que vivem.

EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros (BRASIL, 2012, p. 34)

Diante dessa necessidade de desenvolver uma educação com vistas à transformação do indivíduo, com visão de mundo de forma crítica, ainda carecemos de políticas públicas efetivas e de uma visão de mundo dos indivíduos envolvidos no campo educacional mais direcionada com vistas ao empoderamento, visto que:

O desenvolvimento, a adoção e a implementação de políticas de educação em direitos humanos, bem como a inclusão de direitos humanos nas políticas educacionais, devem ser coerentes com a autonomia institucional, a liberdade acadêmica e o compartilhamento de direitos e responsabilidades, de acordo com o sistema educacional de cada país (BRASIL, 2007, p,15).

O papel do professor é mediar, ser parceiro, um aprendiz e um efetivador nos diálogos, em relação a uma educação que vise os princípios dos direitos à vida e dignidade e liberdade humana dentro da nossa sociedade. Portanto, o papel da educação em direitos humanos na educação em todos os níveis torna-se fundamental:

Essa educação diz respeito “não só ao conteúdo do currículo, mas também aos processos educacionais, aos métodos pedagógicos e ao ambiente no qual a educação está presente”. Deste modo, a educação em direitos humanos no ensino superior deve ser entendida como um processo que inclui: (a) direitos humanos pela educação – assegurar que todos os componentes e os de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos; (b) direitos humanos na educação – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior.(BRASIL, 2007, p,24).

Como podemos perceber a formação do professor é um ponto essencial para desenvolver uma educação voltada para a EDH, contribuindo para a construção das mudanças sociais e políticas que almejamos em todos os setores da nossa sociedade, todavia precisamos entender qual o tipo de educação estamos oportunizando dentro da escola pública. Importante frisar:

Considera-se que a educação em direitos humanos faz parte do direito da criança a receber uma educação de alta qualidade, na qual não apenas seja ensinada a leitura, a escrita ou a aritmética, mas que, além disso, fortaleça a capacidade da criança de desfrutar de todos os direitos humanos e fomente uma cultura em que prevaleçam os valores dos direitos humanos (BRASIL, 2006, p.6).

Nesse sentido é de fundamental importância atentar-se ao papel do professor nesse contexto. Como a educação precisa ser libertadora, para acontecer fora da escola, a formação do professor precisa acompanhar esse raciocínio. Como exposto no Plano de Ação da primeira etapa estão previstas quatro etapas para os processos nacionais de planejamento, aplicação e avaliação da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino, (2006, p.37).

Analisar a situação atual da educação em direitos humanos no sistema de ensino em questão; estabelecer prioridades e elaborar uma estratégia nacional de aplicação; atividades de aplicação e supervisão e por fim avaliação do processo (BRASIL, 2006, p. 5)

O processo educacional baseado nos direitos humanos não pode ficar somente como responsabilidade da escola, considerando que o processo educativo ocorre em todos os setores da sociedade, tanto no âmbito familiar, no contexto social, bem como no processo ensino aprendido repassado na escola. O que o Plano de Ação destaca alguns dos setores envolvidos no processo

Levando em consideração que os ministérios de educação (ou instituições equivalentes) são os principais responsáveis pelo ensino primário e secundário, na estratégia de aplicação proposta no Plano de Ação são analisadas as suas funções, entre elas a elaboração de políticas educacionais, o planejamento de programas, as investigações, a formação de professores e a preparação e difusão de material didático. Não obstante, na aplicação do Plano de Ação também deveriam participar outras instituições, a saber: instituições de formação de professores, associações de professores, instituições nacionais de direitos humanos, ONG's, associações de pais e alunos e outras entidades (BRASIL, 2006, p.6).

Diante do exposto, fica evidente que a educação em direitos humanos precisa ser pensada em todos os setores da educação, ou seja, na formação do professor, nas políticas públicas e na participação da família. A relação com a sociedade somente acontece na materialização de uma educação de empoderamento que aconteça de forma participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo atual nos desafia a colocar a ação política e a democracia sobre os seus verdadeiros detentores, os cidadãos, seus valores, suas ações coletivas, suas necessidades, seus desejos, seus direitos. Para alcançar tais condições nesta luta, precisamos trilhar novos caminhos, começando a dar os primeiros passos para conhecer, ser sujeito autônomo, ativo, social, crítico e agente de mudança.

Diante disso, importante começar pela base da sociedade que é o chão da escola, indo ao encontro de quem faz a vida social, ao adotarmos o compromisso pedagógico com o desenvolvimento dessas concepções. Significa trabalhar com a perspectiva de mudar

mentalidades e realidades, o que é sem dúvida, uma tarefa das mais difíceis, mas, necessária nos diversos níveis de ensino educacional.

O educador e formador de uma educação para Direitos Humanos, sabe que não deve contar com resultados imediatos. São sementes lançadas dentro do trabalho inicial, de formação dos próprios educadores, na compreensão da íntima relação entre direitos humanos e as formas de participação no trabalho da escola, a colaboração, o respeito, o pluralismo, a responsabilidade, a constatação da presença ou ausência, da defesa ou da violação de quaisquer direitos no cotidiano escolar e na sociedade, levando em conta a realidade econômica, política e cultural, a compreensão efetiva sobre a integralidade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais, coletivos e individuais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 set. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 set. 2020.
- CASADO FILHO, Napoleão. *Direitos humanos e fundamentais*. São Paulo: Saraiva, (Coleção saberes do direito; 57) 20121.
- CURY, C. R. J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Caderno de Pesquisa, n. 116, jul. h204/52-20602, jul. 2002.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Curitiba, editora Positivo, 2005.
- MARSHAL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos Primeira Etapa. Nova Iorque/Genebra: UNESCO, 2006

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos Segunda Etapa. Brasília: UNESCO, 2012.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

PNEDH, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Publicação pela UNESCO- (ACNUDH), Paris, 2012.

REIS, J. *Cidadania nas escolas: perspectivas e realidade*. Disponível em: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14227/1/9_A%20Cidadania%20nas%20Escolas\(Jo%c3%a3o%20Reis\).pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14227/1/9_A%20Cidadania%20nas%20Escolas(Jo%c3%a3o%20Reis).pdf). Acesso em 05 set. 2020.

SILVA, A. M. M. *Elaboração, Execução e Impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de Caso no Brasil, 2012*. In: BRABO, Tânia S. A. M., REIS, Martha dos; (org.). *Educação, direitos humanos e exclusão social* / – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.



9

Cleonice de Fátima Martins

DIREITOS HUMANOS
E A EDUCAÇÃO
PARA JOVENS E ADULTOS
NO BRASIL
(RE)CONSTRUÇÕES
DE IDENTIDADES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.129-146

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal refletir acerca do Direito a Educação e a relevância da educação básica salientando a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Desta maneira, para execução deste, a metodologia utilizada foi a realização de estudo bibliográfico e documental buscando refletir sobre o direito a educação, tendo em alfabetização do quão pode auxiliar na construção da identidade do sujeito da Educação de Jovens e Adultos, ampliando a visão de mundo e os horizontes, além disso contribui para/com outros aspectos positivo na vida do sujeito como na autonomia como cidadão mais crítico e reflexivo na sociedade. Almeja-se que este trabalho instigue a outros estudos nesse campo contribuindo para o aprimoramento do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Direito a Educação; (Re) construções de Identidades; Educação básica.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a relevância da alfabetização, da educação básica para a formação do sujeito como cidadão democrático e reflexivo, conforme sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998/2000), faz-se necessário um olhar mais atendo a essas questões.

Segundo o documento citado a alfabetização pode auxiliar na construção da identidade do aluno, ampliando a visão de mundo e os horizontes, além de contribuir para/com outros aspectos positivo na vida do sujeito como na autonomia, para o mercado de trabalho, entro outros.

Neste viés, preconizam as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica no Brasil, ao citar o Art. 22 da LDB que informa que “a educação básica tem o objetivo de fazer com que o educando se desenvolva, garantindo meios para formação para o exercício da cidadania, que o levará a florescer no trabalho e na educação continuada, se for seu intuito” tendo em vista que a alfabetização é o principal aspecto da educação básica (BRASIL, 2013, p.47).

Desse modo ao direcionar o olhar para a prática pedagógica, em especial, aos professores alfabetizadores do público que frequenta a EJA, remetemos a complexidade de atuar nessa realidade. Sabe-se que a alfabetização, seja na idade “certa” ou na EJA, ela tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, além de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Desta maneira, entende-se que a alfabetização para os educandos da modalidade de ensino em questão contribui para o processo educacional e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que a produção e a reconstrução do conhecimento se realizam em uma troca entre esses sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos, (ALVES, 2008).

Além disso, a educação é um direito ao cidadão e “a garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para [...] a efetividade do acesso às informações” (BRASIL, 2013, p.47) visando à desejada democratização do ensino pautada em compromisso com a educação de qualidade formando o sujeito em um todo, preparando-o para a participação ativa na sociedade, e o histórico.

Logo o objetivo principal deste texto é refletir acerca do Direito a Educação e a relevância da educação básica salientando a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO NA MODALIDADE EJA

Como se sabe, a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, o qual está assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, é um dos direitos humanos fundamentais que compõe o artigo 26 dentre os 30 firmados no documento intitulado: Declaração Universal dos Direitos Humanos criado em 1948 pelas Nações Unidas. Lembrando que todos os Direitos no documento citado são tidos como garantidos a todo ser humano, ou assim deveria sempre o ser.

O artigo 26, explícita que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; isso fomentará a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades de manutenção da paz das Nações Unidas.

Neste viés, Carbonari (2010) defende que o direito em educação é algo que vem sendo construído na luta dos sujeitos, sobretudo, “daque-

les (as) a quem historicamente tais direitos foram negados e dos quais foram violados; [...] que lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento” (CARBONARI, 2010, p. 86) e que estes não estão prontos.

Neste prisma, a escola é tida como instituição de referência na educação e central na formação dos indivíduos, não pode renunciar ao debate, prática, promoção e garantia dos direitos a todos os cidadãos. Iniciando pela garantia do Direito a Educação.

Quando se fala em todos os cidadãos, aí também estão incluídos, obviamente, aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos básicos na idade regular como é o caso de muitos Jovens e Adultos que, por razões diversas, não puderam estudar. Logo, a EJA é uma oportunidade para concluir a Educação Básica.

A ideia de Educação Básica é aquela que compreende a educação infantil, o ensino fundamental I e II, que é obrigatório, e o ensino médio. No Brasil, todos esses níveis de ensino da educação básica são de oferta gratuita, nesta compreende a alfabetização. Por isso, é dever do Estado, como já dito anteriormente, assegurar o ensino fundamental gratuito e de qualidade para todos, indistintamente.

No entanto, fica claro que a educação básica, logo a alfabetização é um direito do que o cidadão tem e que seja de forma efetiva, pois segundo Secretaria de Direitos Humanos do Brasil,

O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade (BRASIL, 2013 p. 51).

Assim entende a relevância da alfabetização, da educação básica e continua por meio destes se amplia o do conhecimento aos direitos humanos e logo empodera o indivíduo a exercer a cidadania.

E para os Jovens e Adultos não poderia ser diferente, logo a luta por uma modalidade de ensino que atendesse de forma específica a esses sujeitos trilhou longa estrada em nossa história da educação brasileira.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO

A conquista e o reconhecimento da modalidade de ensino - EJA - enquanto política pública de acesso e continuidade à educação básica é recente, pois, conforme nos conta a história, durante cerca de quatro séculos, o que se pode observar é o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada, ou seja, os sujeitos homens privilegiados da alfabetização, sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos, revelando o desenvolvimento de uma educação seletiva e excludente, (MARTINS, 2016). É o que fica claro pelos dados do Censo Nacional de 1890, constatando a existência de 85,21% de analfabetos² na população total do Brasil.

Cabe lembrar que a Educação de Jovens e Adultos se tornou obrigatória no início do século XX. Essa obrigatoriedade se deu ao finalizar século XIX, dando início ao século XX, no considerável desenvolvimento urbano e industrial, e tendo em vista a forte influência da cultura europeia que era tida como a elite cultural. Neste momento, projetos de leis são aprovados em prol da obrigatoriedade da oferta da educação de adultos, visando ao aumento do público eleitoral, pois analfabetos não tinham direito ao voto, e ainda a fim de atender aos interesses da elite que tinha certo domínio da classe menos desenvolvida e buscava mão de obra mais qualificada conforme citam as DCEs da EJA.

² Os termos analfabetos e analfabetismo são citados conforme trazidos pela pesquisa do IBGE e, assim, apresentados na tabela do IBGE na nota a seguir.

Em 1925, através da Reforma João Alves, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos atendendo aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral. (PARANÁ, 2006, p. 17)

Assim, no ano de 1934, pela Constituição Federal, foi instituída no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Neste mesmo ano, a educação de jovens e adultos constituía-se em tema de política educacional. (Idem, 1998)

Desse modo, no final da década de 50 e início da década de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire que defendia fortemente a alfabetização para os adultos, segundo Colavitto e Arruda,

O educador Paulo Freire teve um papel fundamental na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, pois foi um dos que mais apoiou a causa. Apresenta as dificuldades que os cidadãos tinham na época do início da alfabetização, e os adultos com a alfabetização já no Brasil colônia. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 1)

A partir de suas vivências, de sua história inclinada para as ações e necessidades das esferas populares, Paulo Freire luta para que se realize uma educação pensada nos adultos, com pedagogia voltada a eles, pois, na visão de Freire, a educação seria um caminho para o sujeito ser parte atuante na sociedade e, para que isso acontecesse, o professor precisava fazer ajustes nas suas práticas pedagógicas de modo que a alfabetização realmente ocorresse.

Para Paulo Freire, “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p.22). Nesta perspectiva, a luta do educador ganha

efeitos e a partir de princípios da educação popular é fundamentada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. (FRIEDRICH, 2010).

Porém, o golpe militar de abril de 1964 impossibilitou a realização de várias práticas pensadas nessa nova perspectiva de educação para jovens e adultos. E três anos depois do golpe, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) “Um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país [...]” (PIERRO, 2001, p.61.)

Com a Nova República, a partir do ano de 1985, o governo federal rompe com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguindo o MOBRAL e substituindo-o pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Esta Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas, de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil. (FRIEDRICH, 2010)

Porém, a busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988. Nesse documento, a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada “idade própria”³

Então, ainda na década de 90, é promulgada a nova (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96, na qual a EJA ganha um espaço no contexto educacional como modalidade da

³ O termo refere-se à idade indicada nos documentos oficiais que orientam a educação básica regular e quando o aluno ultrapassa a idade indicada para concluir cada etapa do ensino e aprendizagem, é indicada a Educação de Jovens e Adultos.

educação básica com especificidade própria e com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 14/1996. Essa emenda tira a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, as instituições públicas de ensino regular não são mais obrigadas a oferecer vagas para alunos que passaram da idade entendida como própria para cada etapa de ensino, deixando esse público destinado para EJA.

Observa-se, então, neste contexto que se inicia em 2000, em consequência das determinações legais que foram promulgadas em 10/05/2000, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação normatiza a oferta desse tipo de ensino para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Neste mesmo período, ressalta-se a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09/01/2001 pelo governo federal. Dessa forma, é nesta política de ensino que as instituições que atendem à modalidade de ensino no Brasil.

O objetivo do documento citado corrobora a realidade, já conhecida, de que estudar e trabalhar é importante e necessário para a manutenção da maioria dos jovens e adultos e de seus familiares e, de modo mais amplo, para o cidadão, lembrando ainda que, através da educação, essas pessoas terão novas trajetórias de trabalho e mesmo de vida. Percebe-se que, com a falta de educação formal, há possibilidade maior de se somar a falta de emprego, saúde, lazer, e, conseqüentemente, de uma vida mais digna para essa pessoa e para suas famílias.

Para as minorias étnicas e linguísticas, o direito à educação é um meio primordial de preservar e reforçar a sua identidade cultural. (MOREIRA; GOMES, 2014, p. 277). Acredita-se assim, que ao serem colocados diante de oportunidades diferentes, oferecidas por ambientes

diferentes, por meio da alfabetização, esses alunos serão capazes de ver formas de mudar seu destino e, nesse contexto, a educação básica, devendo ser sempre um direito em prática, passa a representar um papel fundamental na construção ou (re)construção de identidades.

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A (RE) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Para que se possa falar sobre a construção de identidade torna-se relevante discutir o termo (identidade), na leitura de Eckert-Hoff (2008). Assim colocado, figura um sentido de unidade e de estabilidade que colide com o descentramento que a descoberta do inconsciente e concepção heterogênea da própria linguagem.

Para essa autora a noção de identidade (logocêntrica) carrega a ideia de um sujeito totalizante e homogêneo que o constituem. Seguindo esse pressuposto somos levados a refletir sobre identidade duas direções, como fato já concluído ou como algo em construção.

Nesse sentido Hall (2005) afirma que as identidades estão se fragmentando ou descentralizando e nessa passagem estão ingressando em colisão. Percebe-se por meio dessas afirmações que é inviável a unificação da identidade, uma vez que cada pessoa possui várias identidades dentro de si, as quais se articulam em diferentes contextos a que o sujeito é submetido.

Conforme o autor, a identidade pós-moderna, qual vivenciamos hoje, é formada por pertencer à sociedade cultural em constante mudança. Eckert-Hoff (2008, p. 39) afirma “a construção da identidade é um movimento constante, transformação de tal modo que não podemos vislumbrar senão momentos de identificação [...]”.

Hall ainda diz:

Assim, em vez de falar da identidade como coisa acabada, devemos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta de inteireza* que “é preenchida” a partir de *nosso exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2005, p.39, grifos do autor).

Logo, por essa perspectiva compreende-se que a identidade sempre está em formação e para falar de sua identidade o sujeito evoca o outro, inscreve-se num lugar para se auto narrar. Nas palavras de Eckert-Hoff (2008) ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja se mostrar. Pelo viés da autora e do texto de Hall (2005) a identidade sempre está em construção a partir da visão que temos do outro.

Por esse prisma, tomando emprestada a reflexão de Rajagopalan (2002, apud, TAVARES, 2009, p.56):

[...] a identidade deve ser pensada como um processo de constante (re)construção e não como algo acabado, pronto permite estabelecer relações entre o que há no imaginário social e realidade, afetando a (re)construção das identidades individuais. [...] a importância de identificar um Outro para, em seguida, demonizá-lo como condição essencial para dar a si próprio uma nova identidade [...].

Tendo em vista que os sujeitos se constituem no entrecruzamento dos vários discursos a que estão expostos e que atuam no mundo e por meio destes se constituírem em significados e identidades assim, a alfabetização pode proporcionar a construção das identidades dos alunos ao oportunizar o desenvolvimento da consciência sobre o papel exercido por essa língua na sociedade brasileira, favorecendo ligações entre a comunidade.

Pois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), em seu artigo 37, (apud DCEs EJA 2006 p. 27) fala que "a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria". É característica dessa modalidade de ensino a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola.

Pois, sabe-se que cada indivíduo, especialmente os Jovens e Adultos, possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva que se tem, da concepção de mundo adotada por si próprio.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica. (DCEs, EJA, 2006, p.38).

Entende-se, portanto que o universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais. E que o professor necessita estar preparado para trabalhar com esses indivíduos. Considerando estes pressupostos o aluno da EJA passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, (MOLLICA; LEAL, 2009) com conhecimentos e experiências acumuladas e que a alfabetização, o direito a educação a educação pode mudar a sua história, empoderar o sujeito como cidadão.

DISCUSSÕES E REFLEXÕES

O valor educacional, segundo os documentos oficiais, vai além de meramente capacitar para o mercado de trabalho como se pensava antigamente, é a inclusão e relação a temas transversais como inclusão social, pluralidade cultural, temas locais etc. assim, a educação básica se torna um acontecimento atravessado pela história e o pelo sujeito. Pois, “a Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos”. (BRASIL, 2013, p.26)

Pode-se dizer que ser alfabetizado, ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Ela auxilia na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, ademais de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Pelo viés, que sugerem as discussões apresentadas aqui, a alfabetização viabiliza o acesso a uma enorme quantidade de informações disponibilizadas em redes diversas. Auxilia a compreender outras culturas e divulgar a sua própria, em contextos outros.

Porém se olharmos do ângulo da realidade em que se encontram os Jovens e Adultos, (ALVES, 2008) a alfabetização, a educação básica vai além de preparar sujeitos para o campo de trabalho, a educação é preparação para vida, algo que ninguém tira.

Percebendo a responsabilidade que o professor tem em “mãos”, tendo em vista que em uma sala de aula, há várias identidades em construção, explicita a importância do professor da EJA de trabalhar com responsabilidade e visando a garantia de seus direitos pela educação efetiva.

Deste modo, essa reflexão nos leva a entender que por meio da Educação é possível sensibilizar e difundir a ideia do que são os direitos, conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (CARBONARI, 2010).

Pois é dentro da sala de aula que o indivíduo por muitas vezes tem conhecimento do que é ser cidadão, (DIMENSTEIN, 1998). Pois ali que ele se depara com fragmentos de identidades que permite contribuir na construção da sua.

Assim, pode-se dizer que a alfabetização interfere de alguma (ou de várias) forma na construção da identidade do sujeito. Haja vista que o aprendizado escolar contribui para o aprimoramento do indivíduo, uma vez que agrega conhecimentos diversificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto ao longo deste texto, enfatizamos ao falarmos mais uma vez dos alunos da EJA, que não podemos esquecer que esta parcela da população, que não frequentou a escola regular, independentemente do motivo que a levou ao abandono escolar, precisa receber uma educação particularizada, pois esses indivíduos já possuem outras experiências extraescolares trazidas de sua vivência no mundo que devem ser consideradas e, além disso, carregam o estigma do abandono escolar, como se fosse a imagem do seu fracasso.

As observações destes aspectos abrem possibilidades para o aluno ser visto como centro do processo de ensino aprendizagem, ou seja, para que as aulas sejam centradas no aluno e não nos professores ou nos conteúdos em si. Aqui, entendemos a relevância da educação básica e a construção autônoma do conhecimento que,

com certeza, será potencializado pelo trabalho com a alfabetização e, assim contribuindo com a (re)construção dessas identidades.

Desse modo, entende-se que a garantia do direito a educação é o ponto que deve ser mais discutido e levado para as escolas, elevar a ideia de sempre que propiciar a aquisição de uma educação de qualidade como o dispõe o artigo 26 os direitos fundamentais. Trabalhar de forma efetiva com uma educação emancipadora, é que será possível a realização de maiores conquistas para a educação e por meio dela (re) construções de identidades cidadãos mais atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. R. N. R. *Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Diário Oficial da União. Ministério da Educação, Brasília. 7/6/2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acessado em 20 set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – alunos e alunas da EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acessado em 14 set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 43.033 de 14 de janeiro de 1958*. Secretaria de Informação Legislativa do Brasil. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=153279&norma=174044>> Acesso em 28 de set. de 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.76p.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização. In: *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6182733-Educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-importancia-da-alfabetizacao.html>> Acesso em 24 de ago. de 2020.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos humanos no Brasil*. São Paulo, Ática, 1998.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

FEITOSA, Débora Alves. Uma compreensão sobre os sentidos da escola no imaginário social de mulheres recicladoras. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Editora EDUNISC. Santa Cruz do Sul, RS. 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf> Acesso em 13 de set. de 2020.

FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª edição- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE. *Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. 11ª edição- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIEDRICH, M., et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educação.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362010000200011&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 01 de agosto de 2020.

- GIMENEZ T. Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis? In: *Estudos da Linguagem e Currículo: diálogos (im)possíveis*. CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.). Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis. 1. ed. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009. v. 1. 148 p.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- MEC, SEMTEC. Ensino Médio. *Orientações Educacionais complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação média e Tecnológica- Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- MOITA LOPES, L. P; FABRÍCIO, B. F. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas Rev. Est. Ling., Juiz de Fora*, v.6, n.2, p. 11-29, jul./dez. 2002.
- MOLLICA, Maria Cecilia & LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo, Parábola Editorial. 2009.
- MOREIRA, Vital; GOMES Carla Marcelino. *Compreender os Direitos Humanos: Manual de educação para os Direitos Humanos*. lus Gentium Conimbrigae/ Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC)Portugal Coimbra Editora, set. de 2014.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos*. Curitiba: SEED, 2006.
- PIERRO, M. C. Di; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 50 - 77.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola Editorial. São Paulo, 2003.
- RIBEIRO, Vera Masagão [org.]. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado de Letras. Assoc. de Leitura do Brasil – ALB/Ação Educativa, 2005.
- ROHRIG, Carine; GUSTSACK, Felipe. Sentidos da Linguagem e Aprendizagem nas relações: relatos sobre experiências em EJA. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. [orgs.] *Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Editora EDUNISC. Santa Cruz do Sul, RS. 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, P. A. L. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: < https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaborac > Acesso em 20 de setembro de 2020.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

SOARES. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*: jan /fev /mar /abr, n.25, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> > Acesso em: 02 de outubro de 2017.

TAVARES, Carla N.V. Deslocamentos identitários no encontro com a língua estrangeira. In: BERTOLDO, Ernesto S. [org.]. *Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. Editora Claraluz. São Carlos, 2009.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - Brasília, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf> > Acesso em: 03 de out. de 2020.



10

Michele de Vargas Custódio

AS MULHERES
COMO DISCENTES
NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
uma luta contra
o sexismo imposto
pelas leis e sociedade

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.147-164

RESUMO

Este artigo versa sobre as questões que envolvem as mulheres desde a implementação do curso de Educação Física no Brasil. A visão da sociedade e as leis que amparam as mulheres no decorrer do tempo são objeto de estudo na atualidade. Com o direito à educação consagrada em lei e, internacionalmente, através da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres, este trabalho busca, através de uma revisão bibliográfica, traçar um percurso histórico das mulheres na inserção destas como discentes na graduação em Educação Física. Sendo este campo predominantemente masculino, restou às mulheres travar uma luta em busca de um espaço na área e um ambiente menos sexista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; CEDAW; Mulheres como discentes; Sexismo; Direito à educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo compila diversos dados em um levantamento bibliográfico sobre o feminino na área da Educação Física no Brasil, desde o surgimento da primeira escola de Educação Física de nível superior até a última mudança curricular, e trata sobre as evoluções que existiram nesse contexto, visando propiciar indagações sobre os direitos adquiridos de fato pelas mulheres em uma área por muito tempo de hegemonia masculina. Fez-se uso da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979), em que o Brasil se tornou Estado-parte, sendo o ponto de convergência entre as mulheres e o direito a educação, acesso igualitário aos diversos níveis de ensino, dentre outros direitos que a Convenção conferiu as mulheres.

Tal estudo se fez necessário diante da inquietude para esclarecer a trajetória das mulheres em busca de direitos inexistentes ou suprimidos no transcorrer da sua participação como discentes nos cursos de graduação em Educação Física.

É necessário observar as diversas ferramentas que propiciaram alguma igualdade entre homens e mulheres, ressaltando que esta busca ainda ocorre na sociedade nos mais diversos setores, sendo de suma importância dar continuidade às pesquisas nessa área de conhecimento, visando propiciar as futuras gerações uma sociedade justa, ética e de valor.

CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES: O EIXO EM BUSCA DA IGUALDADE

Diante da necessidade atemporal das mulheres serem detentoras de direitos amplos sobre suas características e sobre todas as condições que as tornam únicas, porém, igualitárias em questões de gênero, a Organização das Nações Unidas (ONU), discutiu amplamente o assunto, gerando diversos documentos oficiais que garantiram os mais variados direitos na tentativa de evitar qualquer discriminação contra as mulheres. Dentre eles, se deu a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres^{2,4}.

Esta Convenção foi resultado de décadas de discussão sobre a proteção e garantia de direitos femininos, e foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1979, entrando em vigor no ano de 1981.

A Convenção da Mulher deve ser tomada como parâmetro mínimo das ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às suas violações, tanto no âmbito público como no privado. A CEDAW é a grande Carta Magna dos direitos das mulheres e simboliza o resultado de inúmeros avanços principiológicos, normativos e políticos construídos nas últimas décadas, em um grande esforço global de edificação de uma ordem internacional de respeito à dignidade de todo e qualquer ser humano. (PIMENTEL, 2013, p. 15)

O artigo 1º onde se esclarecia que “discriminação contra a mulher” significa qualquer ato que torne a mulher excluída ou restringida apenas pelo sexo, que cause distinção, a fim de prejudicar ou evitar reconhecimento dela, tendo em vista os direitos humanos, a igualdade entre homens e mulheres, em qualquer área, seja política, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra área. (CEDAW, 1979)

⁴ CEDAW do inglês, *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*.

Pode-se citar também o artigo 5º, alínea A, onde se lê:

Os Estados-parte tomarão todas as medidas apropriadas para: Modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, com vista a alcançar a eliminação dos preconceitos e práticas consuetudinárias, e de qualquer outra índole, que estejam baseados na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres. (CEDAW, 1979)

E, na parte III do documento, no artigo 10º foi contemplada a área da educação com o seguinte texto:

Os Estados-parte adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres: a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional; b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade; c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino; d) As mesmas oportunidades para obtenção de bolsas de estudo e outras subvenções para estudos; e) As mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluídos os programas de alfabetização funcional e de adultos, com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimento existente entre o homem e a mulher; f) A redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente;

g) As mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes e na educação física; (CEDAW, 1979)

Para uma compreensão mais ampla do contexto da Convenção no Brasil, o país consta como um dos 180 países (Estados-partes) que aderiram a CEDAW até outubro de 2005, assinando o documento na cidade de Nova York, em 31 de março de 1981. O Congresso Nacional aprovou a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, pelo Decreto Legislativo nº 93, de 14 de novembro de 1983, com reservas quanto ao artigo 15, §4º e artigo 16, § 1º que tratavam sobre questões de matrimônio e propriedade. (BRASIL, 1983)

O país passou por diversos momentos históricos marcados pelas suas Constituições Federais (CF) datadas de 1824 (Brasil Império), 1891 (Brasil República), 1934 (Segunda República), 1946, 1967 (Regime Militar) e a atual CF que rege o país que foi promulgada no ano de 1988. Nota-se que o ano em que o país assinou e, posteriormente, ratificou a CEDAW foi anterior à atual Constituição Federal.

As reservas foram possíveis por serem incompatíveis com a legislação vigente na época, onde os direitos das mulheres eram dissonantes aos concedidos aos homens. Destaca-se que o Brasil retirou as reservas quanto ao documento revogando o Decreto Legislativo nº 93 através do Decreto Legislativo nº 26, de 22 de junho de 1994. E surgiu, posteriormente, o Decreto Legislativo nº 4.377, de 13 de setembro de 2002, o qual promulgou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revogou o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984.

Por fim, este documento internacional objetivou reformular uma sociedade mundial pautada nas diferenças entre homens e mulheres. Grande parte da história da Educação Física no Brasil foi anterior à CEDAW, assim, os efeitos da Convenção se deram anos depois da criação do primeiro curso no país.

BREVE TRAÇADO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E SUAS CONQUISTAS NA ESFERA DAS LEIS FEDERAIS

Segundo Souza Neto (2004), a Educação Física surgiu no âmbito militar, onde se tem conhecimento das primeiras escolas de preparação profissional, Escola de Educação Física da Força Policial - 1910 (reestruturada em 1932 e 1936); Marinha (Escola de Preparação de Monitores – 1925); Exército (Centro Militar de Educação Física, 1922, 1929; Escola de Educação Física do Exército - 1933). Os militares e médicos deram um caráter utilitário, eugênico e higiênico à educação física.

A predominância de médicos e militares no corpo docente refletia a influência sanitário-higienista e a compreensão de que cultura corporal física seria um importante instrumento de consolidação de um espírito nacionalista. Ambos foram fatores determinantes na estruturação da Educação Física brasileira. Além disso, as primeiras escolas de formação em Educação Física no Brasil estavam vinculadas a instituições militares. Por consequência, quando, anos mais tarde, começaram a se estruturar as escolas civis de formação de Educação Física, muitos dos docentes foram militares ou civis que haviam feito sua formação nas escolas militares. (WACHS, 2014, p. 208)

A primeira escola de educação física civil no Brasil foi a Escola de Educação Física e Esporte (EEFE), criada em 1934 no estado de São Paulo. Surgiu com o objetivo de formar professores para atuar no ensino formal, pois a área da Educação Física era vista quase em sua totalidade pela perspectiva profissional e não acadêmica (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, 2015).

Alguns anos depois, em 1939, surgiu o decreto-lei nº 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

A Constituição de 1937 vai tornar a educação física obrigatória nas escolas, fazendo surgir outras reivindicações especialmente relacionadas à profissão, como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação. Essa conquista deu-se em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. (SOUZA NETO, 2004, p. 116)

Por muitos anos a Educação Física não foi devidamente regulamentada, emergindo assim o Decreto-lei n° 3.199, de 14 de abril de 1941, promulgado durante a Era Vargas, o qual tratava sobre as bases de organização dos desportos em todo o Brasil. Este decreto foi revogado apenas no ano de 1979. Segundo Souza Neto (2004), a Educação Física foi caracterizada como curso técnico até o ano de 1957, pois o certificado do secundário complementar não era exigido.

Diante da disparidade de ensino da Educação Física nos diferentes ambientes de aprendizagem e do avanço das conquistas da área, observou-se a necessidade de se obter um currículo mínimo de licenciatura para equiparar a formação de professores, visto que a didática não era obrigatória na Educação Física, assim como era em outros cursos de licenciatura. Assim, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, houve uma mudança nesse cenário.

Com as diversas mudanças nas leis, o campo de atuação dos profissionais de Educação Física se expandiu, exigindo a formação de um número maior de professores licenciados. Anos mais tarde, foi sancionado o Decreto-lei n° 705, de 25 de julho de 1969 que "tornou obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior" (BRASIL, 1969).

Vale citar que em 1968 houve uma Reforma Universitária, no período militar, que pretendeu suprir a demanda das universidades públicas através das particulares e, também objetivou criar cientificidade ao curso de Educação Física (MARTINS, 2009).

Foi somente em 1º de novembro de 1971 que surgiu o Decreto nº 69.450 que regulamentou a Educação Física como atividade regular nos currículos em todos os níveis e qualquer sistema de ensino. Além disso, também dispôs sobre seus objetivos em cada nível de ensino (primário, médio e superior).

Atenta-se para o fato de que este Decreto especifica diversas determinações sobre como iria se pautar o ensino da Educação Física, deixando claro que deveriam ser turmas com alunos do mesmo sexo e mesma aptidão física, sendo que a formação profissional seria a título de Magistério Superior.

A graduação em Educação Física foi dividida em Licenciatura e Bacharelado através da Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. Conferindo ao curso aspectos singulares para cada área de atuação.

Com esse breve histórico sobre as diferentes fases pelas quais passou a Educação Física no Brasil, considerando que todos os decretos e leis citados anteriormente possuíam especificidades e restrições em seu texto, relativas às mulheres e, ainda, sobre os momentos de avanço ou retrocesso da sociedade em relação ao papel da mulher conforme a época, a análise sobre a temática do sexismo no campo da Educação Física pode ser aprofundada.

MULHERES DISCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RESTRIÇÕES LEGAIS E SOCIAIS

O século XX foi marcado no Brasil com o Código Civil de 1916, que “subordinava a mulher ao homem, legalizando uma dependência e subordinação que já eram defendidas com argumentos biológicos”. (RUBIO, 2009, p. 196)

Mulheres eram vistas como mães, donas de casa e esposas.

Por razões biológicas, eram asseguradas como características das mulheres a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afectivas sobre as intelectuais e a subordinação da sexualidade a vocação maternal. A gestação e a maternidade eram as justificativas para esses cuidados” (RUBIO, 2009, p. 196).

Entretanto, foi neste século que o movimento feminista começou a ganhar força e as mulheres iniciaram sua luta na aquisição de maiores direitos e liberdades individuais. Eram mulheres que rompiam com os padrões da época e se inseriam em discursos e comportamentos não condizentes com o que se esperava de uma mulher. Toda essa luta foi devido às restrições que tanto a sociedade quanto a própria legislação impunham as mulheres, e isso não foi diferente no campo da Educação Física.

Nessa área o olhar para o feminino permanecia o mesmo. As atividades eram limitadas àquelas que manteriam a delicadeza, harmonia, feminilidade e um corpo saudável para gestação. Isso impactou diretamente na constituição dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física por todo o Brasil, além da visão sexista que a sociedade mantinha sobre homens e mulheres.

Os exercícios recomendados a elas deveriam fortalecer quadris e membros inferiores, para que pudesse cumprir adequadamente sua função de procriação. A graça, a beleza e a harmonia do corpo eram recomendadas para melhorar sua lânguida condição física. (JUBÉ, 2019, p. 16)

A grande maioria das mulheres voltava-se ao Magistério, pois ele era encarado como uma continuação do ambiente doméstico em que elas poderiam oferecer seus cuidados maternos às crianças.

Sendo assim, a entrada de mulheres em cursos superiores de Educação Física se deu também sob o prisma dessa perspectiva, onde elas eram vistas como mantenedoras de características maternas.

Com isso, passam a ser associadas ao magistério características tidas como femininas, tais como paciência, afetividade e vocação. A entrada de mulheres em maioria em um curso de licenciatura em Educação Física pode estar relacionada com a tradição, que instituiu o magistério como um espaço predominantemente feminino. (SILVEIRA, 2011, p. 863)

Sabe-se que mulheres e homens eram vistos de forma diferente onde cada um exercia papel completamente distinto tanto no ensino quanto na aprendizagem da Educação Física. Portanto, mesmo com a conquista feminina de acesso à aprendizagem no âmbito acadêmico, elas ainda eram discriminadas e só poderiam atuar em determinadas atividades.

Apesar de haver candidatos do sexo masculino e feminino inscritos em todas as disciplinas que havia na seleção; nas disciplinas de Biometria, Socorros de Urgência, ginástica com peso e halteres, futebol de campo e futebol de salão, foram selecionados somente candidatos homens. Já nas disciplinas de Ginástica Rítmica e Recreação, foram selecionadas mulheres e, para as disciplinas práticas, como o voleibol, o basquetebol, o atletismo e a ginástica, foram selecionados dois professores, um de cada sexo, para trabalhar respectivamente com a turma masculina e feminina. Apesar de não termos feito uma investigação mais detalhada sobre esta seleção, principalmente pela falta de fontes específicas do episódio e dos critérios avaliativos que orientaram a seleção, o resultado é instigante, ele explicita certa segregação por gênero já na constituição do corpo docente. (SILVEIRA, 2011, p. 862)

Os Decretos deixavam evidentes as disparidades entre homens e mulheres através de alguns artigos constantes em seus textos, que tratavam sobre as atividades propostas às mulheres ou as restrições relativas a elas.

O ensino da ginástica rítmica será ministrado, em todos os cursos, somente aos alunos do sexo feminino (BRASIL, 1939). Isso se deve à visão de que seria constrangedor para os homens realizarem

movimentos graciosos, tidos como tipicamente femininos, pois a eles restava a rigidez muscular e força corporal. Também havia na letra da lei um artigo em que designava apenas professoras e assistentes mulheres para ministrar as aulas de Educação Física Geral e Ginástica Rítmica. Finalmente, deixa claro, que os programas de educação física geral e de desportos destinados aos alunos do sexo masculino serão diferentes dos destinados aos alunos do sexo feminino. (BRASIL, 1939)

A divisão por gênero pode em primeiro momento parecer inofensiva, isto é, homens para um lado e mulheres para o outro, contudo a relação se desenvolve de forma que se configuram comportamentos, estereótipos, formas de dominação do corpo do outro, aparecendo nas relações de trabalho e findando na concepção que as formas binárias são modos de separar o homem e a mulher e diferenciar o tratamento a partir disso, como se fosse possível enquadrar os seres humanos em polos, dualidades e formas pré-determinadas. (MARTINS EVANGELISTA, 2017, p. 695)

A presença de professoras mulheres no ensino superior para o ensino de matérias específicas não foi um direito conquistado, foi apenas algo que se fez necessário (WACHS, 2014). Essa questão foi devido à visão, quase generalizada, de que os homens deveriam ser ensinados por outros homens por terem os mesmos fatores biológicos e comportamentais.

Existia uma relação direta entre os esportes que eram considerados compatíveis com as características femininas, que poderiam ser praticados, e o ensino deles nas instituições superiores ou entidades desportivas porque um não acontece sem o outro. Diante disso, cabe mencionar o Decreto-lei nº 3.199, onde diz em seu art. 54, que não era permitida a prática de esportes incompatíveis com as mulheres e sua natureza; sendo assim, era de responsabilidade do Conselho Nacional de Desportos informar as instruções para as entidades desportivas do Brasil. (BRASIL, 1941).

Retornando ao âmbito acadêmico, gradativamente os costumes da sociedade foram se alterando e com isso, o sistema de ensino também sofreu pequenas mudanças. Mesmo com a amplificação da área da Educação Física devido à criação de novos cursos superiores para a formação acadêmica de professores (as), as diferenças entre os sexos permaneceram existindo. Surgiram turmas mistas para o ensino de matérias teóricas, mas permaneceram as divisões de sexo nas matérias práticas.

Assim, alguns aspectos do sexismo não eram mais tão aparentes, porém em outros, nitidamente, se observavam características de segregação de homens e mulheres.

O Regimento Interno da ESEF/UFRGS, elaborado no ano de 1960, reforça a distinção entre homens e mulheres no currículo e a estende às disciplinas teóricas, a notar pelo artigo 55 do próprio Regimento, que diz: Os alunos do sexo masculino e feminino só terão em conjunto as aulas teóricas; as aulas práticas e os exercícios serão ministrados, tanto quanto possível, separadamente, por turmas. Entretanto, sempre que houver possibilidade, as aulas teóricas serão ministradas aos alunos do sexo masculino e feminino, separadamente. (WACHS, 2014, p. 208 apud ESEF, 1960)

Quanto ao ensino e à prática de esportes surgiram as nomenclaturas “masculino” e “feminino” nas matérias ofertadas, indicando que ambos poderiam aprender/praticar, porém, em turmas separadas. Sinalizando com isso as diferenciações biológicas e comportamentais impostas pela sociedade conforme o sexo do aluno (a).

Se até 1970 tínhamos turmas de homens e turmas de mulheres para algumas disciplinas, e até 1986 ainda havia disciplinas masculinas e disciplinas femininas para um mesmo esporte, como são os casos do Futebol (Futebol Feminino/Futebol Masculino), do Remo (Remo Masculino/Remo Feminino), da Rítmica (Rítmica Masculina/Rítmica Feminina), tais separações de percurso na formação de homens e mulheres desaparecem das grades curriculares a partir de 1987; desaparecem os adjetivos “masculino” e “feminino” das disciplinas de um mesmo esporte;

desaparecem também as últimas disciplinas de acesso exclusivo para homens ou para mulheres. O Futebol de Salão passa a ser oferecido para homens e mulheres, o Polo Aquático deixa de constar nas grades e passa a ser eventualmente abordado nas disciplinas de natação e a disciplina de Defesa Pessoal Feminina desaparece do currículo. (WACHS, 2014, p. 217)

Posteriormente, passou-se a negar os fatores biológicos como preponderantes no ensino da Educação Física, na tentativa de tornar este campo de atuação acessível a ambos os sexos.

Seguindo uma tendência de outras áreas (Antropologia, Sociologia, História, Literatura), simultaneamente à efervescência política das décadas de 1970 e 80 e ao movimento feminista, a Educação Física (EF) brasileira também passou a refletir sobre a temática de gênero, negando o argumento biologicista que historicamente tornou-se justificativa para a exclusão das mulheres no âmbito da EF e do desporto. (DEVIDE, 2011, p. 93)

É importante destacar também que existiu um aumento na oferta de cursos de pós-graduação stricto-sensu, a Educação Física necessitava de valorização na área de produção científica. E as mulheres, sendo a maioria dos discentes à nível de ensino superior, deveriam ser grandes produtoras de material científico. Porém, como dito anteriormente, as disparidades persistem nos variados campos de atuação, não podendo ser diferente na Educação Física, com um histórico de sexismo que marcou gerações.

Conseqüentemente, se tratando do universo constituído pelas acadêmicas de Educação Física, aquelas que conseguiram destaque na ciência tiveram que lidar com preconceitos originados de dois campos: do esportivo e do científico, já que apresentam a idiosincrasia de fazerem ciência sobre outra realidade, que frequentemente exclui o feminino: os esportes de competição. (TEIXEIRA, 2016, p. 16)

O número de mulheres que adentraram o nível superior foi relativamente maior que o número de homens nas últimas décadas, demonstrando retrocesso no pensamento de diferenciação entre os sexos.

O acesso à educação, em especial a superior, é a porta de entrada para uma atuação profissional mais qualificada e valorizada. Nesse sentido, o Brasil já não apresenta mais uma situação de maioria masculina, ao contrário, as mulheres passaram a predominar tanto na graduação quanto na pós-graduação. Contudo, a distribuição por gênero nas diferentes áreas de atuação e as posições ocupadas por homens e mulheres ainda apontam para diferenças resultantes do longo período histórico de discriminação em relação às mulheres no mundo público. (BARROS, 2018, p. 8)

As mulheres também se tornaram maioria com as titulações de mestres e doutoras, desde 2010. Segundo Barreto (2014, p. 34) “desde então, as mulheres são maioria no total de tituladas/os. Como conclusão, o estudo afirma que o Brasil é pioneiro entre os países que já alcançaram a igualdade de gênero em níveis mais elevados de formação acadêmica”.

“O fato de as mulheres serem maioria entre estudantes universitários brasileiros é um evento relativamente recente, considerando que, em 1956, elas representavam 26% do total de matriculados/as e, em 1971, não passavam de 40%.” (BARRETO, 2014, p. 13)

Ainda, segundo Barreto (2014), os dados apontaram para o fato de que mesmo a maioria das estudantes serem mulheres, existiam nichos predominantemente masculinos, como a área de engenharias, enquanto as mulheres permaneciam na área de educação e cuidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar um resumo da evolução feminina no ensino superior da Educação Física desde que esta ganhou espaço no Brasil. Realizando um traçado singular sobre o direito à educação garantido pela CEDAW, a concepção que a sociedade brasileira tinha das mulheres e as leis e decretos que instituíam normas para a prática de desportos e a organização curricular do curso.

Verificou-se em todas as épocas analisadas, uma enorme disparidade relativa ao papel social das mulheres e o direito ao acesso à educação, mesmo após a assinatura da CEDAW em 1981. Foi após 40 anos da assinatura da CEDAW que os direitos garantidos pelo documento foram relativamente conquistados, porém, ainda persistem os estigmas do passado que refletem na sociedade. Atualmente, as diferenças são discretas se observadas de longe, porém quando existe um estudo mais aprofundado sobre as questões de gênero, é possível visualizar as limitações ainda impostas às mulheres.

Destaca-se a discriminação que as mulheres sofreram e as barreiras que ainda precisam ultrapassar para atingir posições de destaque na sociedade. Todas essas dificuldades advêm de décadas de submissão e inferiorização diante do masculino. Portanto, é importante desenvolver trabalhos científicos que esclareçam cada vez mais a trajetória das mulheres e que suas conquistas sejam apreciadas para que outras mulheres se sintam encorajadas a ocupar todos os espaços da sociedade. Assim, também se faz necessário que a sociedade passe a ofertar as mulheres um tratamento digno, sem distinção de sexos; para tanto os trabalhos científicos são de suma importância no que tange a disseminação de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, v. 3, n. 6, p. 3-46, 2014.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, v. 30, 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, 1987.

BRASIL. *Decreto nº 3.199, de 14 de abril de 1941*. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Diário Oficial da União, 1941.

BRASIL. *Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969*. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, 1969.

BRASIL. *Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. *Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002*. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. *Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939*. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação física e Desportos. Diário Oficial da União, 1939.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961.

DE SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 2, 2004.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. Motriz: *Revista de Educação Física*, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.

Escola de Educação Física e Esporte. Escola de educação física e esporte: pioneirismo desde 1934. Disponível em: <http://www.eefe.usp.br/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 29 set. 2020.

JUBÉ, Carolina. Artigo-Georges Hébert e a educação do corpo feminino no Brasil. *Educação em Revista*, v. 35, 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & sociedade*, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS EVANGELISTA, Kelly Cristiny; RIBEIRO BAPTISTA, Tadeu João. As relações de gênero no corpo: olhares de estudantes de licenciatura em educação física. *Inter-Acao*, v. 42, n. 3, 2017.

PIMENTEL, Silvia. *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher-Cedaw 1979*. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf. Acesso em: 08 set. 2020

RUBIO, Katia. As mulheres e as práticas corporais em clubes da cidade de São Paulo do início do século XX. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, v. 9, n. 2-3, p. 195-202, 2009.

SILVA, Marcelo Moraes; CAPRARO, André Mendes. O contexto de fundação da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná: educando corpos para a vida urbana. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 3, p. 623-636, 2011.

SILVEIRA, Viviane Teixeira et al. Escola de formação de " professoras": as relações de gênero no currículo superior de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 4, p. 857-872, 2011.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DE ALMEIDA FREITAS, Marcel. Mulheres cientistas nos cursos de física e de educação física na Universidade Federal de Minas Gerais. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 18, n. 1, 2016.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. A formação de futur@s professor@s de educação física: reflexões sobre gênero e sexualidade. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

WACHS, Felipe et al. Percursos Distintos de Homens e Mulheres na Formação Superior em Educação Física: um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos de ESEF/UFRGS. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 203-225, 2014.



11

Maricleusa Ingles da Silva Gomes

EDUCAÇÃO
EM DIREITOS
HUMANOS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.424.165-180](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.424.165-180)

RESUMO

A Modelagem Matemática na Educação Matemática é uma tendência que se aplica nos diferentes níveis de ensino. Com ela é possível abordar temas diversos e trabalhar conceitos da Educação em Direitos humanos aliados a conteúdos escolares. O presente estudo tem como objetivo, analisar a relação existente entre a Modelagem Matemática na Educação Matemática e a Educação em Direitos Humanos. Assim organizou-se o referencial teórico de Modelagem Matemática ancorado nas fases do desenvolvimento de Modelagem Matemática e suas principais características, relacionando a Educação de Direitos Humanos quando da utilização desta alternativa pedagógica. Este trabalho segue a abordagem qualitativa. Os resultados obtidos após as reflexões acerca dos temas indicam que a Modelagem Matemática favorece a discussão de temas referentes a Educação em Direitos Humanos no contexto escolar proporcionando aos envolvidos um ambiente educacional democrático com vistas a discussão e aprofundamento de temas sociais diretamente ligados ao contexto vivenciado pelos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Modelagem Matemática; Educação em Direitos Humanos; Dimensões da EDH.

INTRODUÇÃO

A investigação foi instigada pelas reflexões na disciplina “Seminário Especial - Princípios da Educação em Direitos Humanos, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. A oportunidade de estudos propiciou uma imersão na história e os conceitos dos Direitos Humanos, discutindo sobre o surgimento da Educação em Direitos Humanos e suas implicações na sociedade, fato que nos motivou a pesquisar sobre o tema. O objetivo desta investigação é analisar a relação existente entre a Modelagem Matemática na Educação Matemática e a Educação em Direitos Humanos.

Como discente do Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciência e Matemática - PPGEN, da UNCENTRO, tendo como pesquisa a Modelagem Matemática no sistema prisional, foi possível perceber as relações com as diferentes áreas do conhecimento, numa descoberta de como a Educação em Direitos pode estar relacionada em um ambiente escolar quando se faz uso da prática de atividades de modelagem matemática.

Para tanto, buscamos, pela pesquisa qualitativa, trazer questões sobre a Modelagem Matemática, entendendo-a como uma alternativa pedagógica e suas relações com a Educação em Direitos Humanos. O estudo foi baseado em leituras dos referidos temas com objetivo de relacioná-los e oferecer à comunidade acadêmica e interessados na área mais uma leitura para estudo e discussão, entendendo que estes temas se complementam e favorecem a formação de um estudante crítico pelo conhecimento reflexivo. Conforme identificado por Almeida, Silva e Vertuan (2019). Freire (1996) Meyer, Caldeira e Malheiros (2018).

No cotidiano escolar, é urgente que façamos uma reflexão acerca do porquê e como a componente curricular Matemática está presente

no dia a dia escolar dos estudantes. Como com esta podemos fazer uma educação crítica que muito mais de assimilação de conteúdos historicamente construídos possamos despertar nos estudantes, reflexões sobre as problemáticas atuais presentes também fora do âmbito escolar e que essas discussões estejam permeadas de senso reflexivo e do empoderamento através das descobertas que alunos e professores fazem quando utilizam a Modelagem Matemática. Essa tendência, que a cada dia ganha mais adeptos e aventureiros, uma vez que a utilização desta alternativa pedagógica tira professores e alunos da zona de conforto e gera em ambos uma oportunidade de pesquisa e investigação nos diversos níveis de ensino ambos os conscientes do “inacabamento de que nos conscientes, nos torna seres éticos” (FREIRE, 1996, p.59).

Neste capítulo abordaremos alguns tópicos da Modelagem Matemática, na perspectiva de Almeida, Silva e Vertuan (2019), explicitando de uma forma geral as fases da Modelagem Matemática. Na sequência, trazemos algumas características dos Direitos Humanos, pontos importantes de sua história e a Educação em Direitos Humanos no Brasil. No último tópico, abordamos a relação entre a Modelagem Matemática na Educação Matemática e as possibilidades com a Educação em Direitos Humanos.

MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Modelagem Matemática na Educação Matemática em nosso país é marcada no final da década de 1970. Antes, porém, autores a utilizavam no âmbito da Matemática Aplicada.

Mas o que consiste a Modelagem Matemática em Educação Matemática? Diferentes autores a definem de acordo com suas convicções e paradigmas. Mas de uma forma geral ela advém de problemas de fora da escola, problemas da realidade dos estudantes, ou partem de questões que eles queiram pesquisar.

Para Almeida, Silva e Vertuan, “de modo geral uma atividade de Modelagem Matemática pode ser descrita em termos de uma situação inicial (problemática), de uma situação final (desejada) e de um conjunto de procedimentos e conceitos necessários para passar da situação inicial para a final.” (2019, p. 12)

Utilizando a Modelagem Matemática na Educação Matemática, o professor desenvolve conteúdos matemáticos contextualizados. Ou seja, as aulas de Matemática passam a ter uma situação-problema que deve ser investigada e esta não precisa ser essencialmente matemática. A partir daí, podem surgir hipóteses, que desencadeiam perguntas e soluções, e é neste momento que os conteúdos matemático escolares emergem.

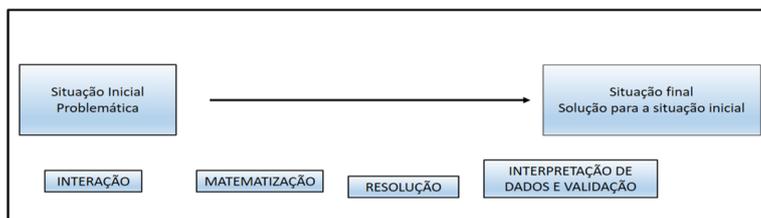
Como exposto acima, a situação inicial advém de uma problemática, esta pode surgir no diálogo entre o professor ou a professora com os alunos e entre os estudantes em seus grupos, pois uma característica presente nesta tendência de Educação Matemática é o trabalho em grupo, como abordam entre outros, os autores Bassanezi (2015), Burak (2010) Almeida, Silva e Vertuan (2015).

Neste sentido, percebermos que trabalhar com Modelagem Matemática tira o professor da zona de conforto e talvez seja um dos motivos pelos quais esta prática é negada ainda por muitos docentes. Não há a relação com o plano de trabalho docente ou um plano de curso fechado, com as aulas e conteúdo, previamente, definidos por bimestres, trimestres, registros ou mesmo anos. A Modelagem Matemática faz com que conteúdos que não seriam trabalhados

naquele momento em que o estudante se encontra seja necessário para a validação de uma situação-problema estudada.

Em uma atividade de Modelagem Matemática, Almeida, Silva e Vertuan (2019) apresentam as fases da Modelagem, sendo importante ressaltar que estas fases se inter-relacionam, não se esgotando em uma única etapa.

Figura 1: Fases da Modelagem Matemática



Fonte: Adaptado de Almeida, Silva e Vertuan (2019).

Da problemática rumo a solução para a situação inicial têm um caminho, aqui abordado como fases da modelagem matemática, sendo a interação, matematização, resolução e interpretação de dados e validação.

A interação se dá a partir da escolha do tema, os estudantes em grupos buscam informações qualitativas ou quantitativas de diferentes fontes para ter uma visão ampla da problemática, nesta fase os estudantes orientados por seu professor formulam um problema bem como as metas para o estudo.

A matematização, configura-se como a segunda fase, pois mesmo que, na interação, os estudantes tenham delimitado o problema a ser estudado, o fizeram em uma linguagem natural. É necessária a transposição para a linguagem matemática com a utilização de símbolos que a caracteriza.

A outra fase é a resolução que se apresenta como o momento da construção de um modelo matemático objetivando a descrição da situação-problema em estudo.

Para finalizar a atividade tem-se a interpretação de resultados e validação em que os estudantes irão verificar, identificando se o modelo encontrado responde aos questionamentos sobre a problemática inicial.

O trabalho com a Modelagem Matemática propicia aos alunos e professores um ambiente pedagógico totalmente democrático. O professor não perde a sua autoridade enquanto docente e responsável pelo desenvolvimento cognitivo de seus alunos, muito pelo contrário, os torna corresponsáveis pelo seu aprendizado, Bassanezi (2015), uma vez que, no desenvolvimento de atividades com modelagem os discentes podem opinar sobre a problemática a ser estudada. A formação de grupos de estudo durante as aulas faz com os estudantes vivenciem a necessidade de ouvir o outro e entender as suas colocações, bem como tornar a sala de aula um ambiente de aprendizado comunitário para todos os envolvidos.

Durante o desenvolvimento de aulas, utilizando-se a Modelagem Matemática, como os problemas a serem discutidos e estudados não necessariamente serão matemáticos o ambiente escolar torna-se um espaço importante para o desenvolvimento do conhecimento reflexivo, ancorado numa abordagem crítica, espaço em que surgem as discussões de diferentes assuntos em que a Educação em Direitos Humanos é uma das possibilidades. (ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2019)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos tem sua promulgação após a 2º guerra mundial em 1948. Possui 30 artigos

que correspondem aos direitos inerentes a todo ser humano pela única condição de ser humano.

As discussões e as reflexões sobre direitos humanos iniciaram-se logo após o genocídio promovido pelo nazismo, na Segunda Guerra Mundial, culminando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993. (VIEIRA. MOREIRA. p.549. 2018)

O Brasil é signatário deste tratado internacional, ou seja, foi um dos 48 países a ratificar o documento no ano de 1948. Nesse sentido, pensar em Direitos Humanos, requer analisar as condições de vida da sociedade, que como Casado Filho (2012) nos traz apesar de estar na declaração universal, não necessariamente está sendo positivado.

Os Direitos Humanos são um conjunto de direitos, positivados ou não, cuja finalidade é assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, por meio da limitação do arbítrio estatal e do estabelecimento da igualdade nos pontos de partida dos indivíduos, em um dado momento histórico. (CASADO FILHO, 2012, p. 21)

O mesmo autor apresenta as características dos direitos humanos, como sendo universalidade, indisponibilidade, inalienabilidade e irrenunciabilidade, imprescritibilidade, indivisibilidade, interdependência e complementariedade, historicidade e proibição de retrocesso, aplicabilidade imediata e caráter declaratório. Todas estas características têm a sua importância e de certa forma estão correlacionadas, porém, é necessário destacar que a interdependência e a complementariedade como características desta declaração a tornam necessariamente interligadas. Quando um direito humano é negado vários outros o são. "A interdependência, por sua vez, pressupõe interatividade entre direitos: a não realização do direito à Educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia e à alimentação adequada, entre outros. (BRASIL,2013).

O Brasil possui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que entre outros, “objetiva a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 7).

Para que a Educação em Direitos Humanos aconteça faz-se necessário que seja um componente no currículo escolar, não como forma de disciplina isolada, mas como uma discussão constante entre toda a comunidade escolar. Com a discussão e a observação da realidade e através da escuta dos envolvidos é possível criar um ambiente escolar democrático e participativo que torna todos reconhecidos e sabidos de que são sujeitos de direitos.

É através da educação que o sujeito pode reconhecer-se como agente ativo de modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos. (BRASIL, 2013, p.26).

Na dinâmica escolar, Freire (2009), já afirmava: “Aprender para nós é construir, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito”.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E DIREITOS HUMANOS

O atual documento nacional que direciona a educação no Ensino Fundamental já totalmente homologada e no Ensino Médio ainda necessitando desta homologação, porém com diversos aspectos que já a caracterizam a Base Nacional Comum Curricular, traz em sua organização dez competências que devem ser estimuladas juntamente com as aprendizagens para contribuir com a transformação da sociedade. Entre essas dez competências, duas especificamente relacionam-se diretamente com a Educação em Direitos Humanos:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2016, p.9-10).

As duas competências citadas acima, fazem parte das competências gerais, atribuídas a todos da educação básica. Além destas a base traz competências específicas para cada componente curricular. Destacamos aqui a competência sete de Matemática que está em consonância com a Educação em Direitos Humanos:

Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2016, p.267).

Paulo Freire nos instiga a sermos como educadores, pessoas que tem um papel fundamental de contribuir positivamente para que os educandos sejam artífices de sua formação (FREIRE, 1996). Nesse sentido temos na Modelagem Matemática uma excelente tendência de através da educação, no interior da sala de aula motivarmos os estudantes para pensarem além do livro texto.

Na Modelagem como abordam Meyer, Cadeira e Malheiros (2018), “o sujeito do processo cognitivo é o aprendedor, é o aluno. Cada pessoa constrói o seu conhecimento, o sujeito atribui significados pelos próprios meios”. Esta afirmação vem justificar que atualmente a Matemática vem sendo colocada como um objeto a ser ensinado e neste processo o sujeito é o professor. Por isso em se

tratando de trabalhos com modelagem o sujeito em questão não é o professor e sim o estudante.

Através da Modelagem é possível abordar questões sociais. Concordando com Meyer, Caldeira e Malheiros, os autores trazem algumas sugestões de temas que vão além da sala de aula e que por isso atingem não só o estudante, mas o ambiente em que eles vivem:

Por exemplo: a forma da compra de um eletrodoméstico; parcelar ou pagar à vista o IPVA (imposto sobre a propriedade de veículos automotores); quanto de desconto tem um taxista na compra de um automóvel; como se relacionam espaço e tempo de um objeto que cai em queda livre? Todos esses problemas exigem significação, avaliação e crítica. Nomeado um problema, no momento seguinte a modelagem exige hipóteses de simplificação, ou seja, devemos conhecer o problema e simplificá-lo. Por exemplo, perto da escola passa um rio, como é que podemos avaliar a sua poluição? É um fábrica ou são os habitantes do bairro que o poluem? Conforme a chuva ou a seca como varia a vazão desse rio? (MEYER; CALDEIRA, MALHEIROS, 2018, p. 27)

Nessas sugestões acima temos alguns questionamentos sociais envolvidos, entre eles, poder de compra, pagamento de impostos, poluição, responsabilidade ambiental, entre outras oportunidades de diálogo envolvidos em temas amplos dentro de espaços escolares.

No Quadro 1 apresentamos as dimensões da Educação em Direitos Humanos, as fases da Modelagem Matemática de acordo com Almeida, Silva e Vertuan (2015) e algumas possíveis articulações entre ambas.

Quadro 1: Relação entre as dimensões da Educação em Direitos Humanos e as fases da Modelagem Matemática

| Dimensões da EDH | Fases da MM | Articulação entre as dimensões e a prática da Modelagem Matemática |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre DH. ▪ Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade ▪ formação de uma consciência cidadã, capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, étnico e político; ▪ desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; ▪ fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações”. (BRASIL, Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais, p. 35) | Inteiração | Nesta fase os estudantes em seus grupos buscam informações, dialogam, contrapõem, defendem suas ideias ou acatam a dos demais como forma de aceitação ao discurso do outro ou defesa de seu discurso. |
| | Matematização | A linguagem natural é transformada em linguagem matemática, nesta fase surgem as hipóteses para a resolução de um problema, dado o tema, este não se esgota a partir da definição do problema, pois a discussão do tema ou situação-problema está presente no decorrer de toda a atividade. |
| | Resolução | Nesta fase a matemática escolar é utilizada e os estudantes retomam conteúdos já incorporados e obtêm novos conhecimentos à medida que a situação estudada exige. Mesmo sendo um momento de cálculos e procedimentos matemáticos o foco da investigação não se esgota, a situação inicial permanece presente. |
| | Interpretação de resultados e validação | Aqui o grupo de alunos assessorados pelo docente retomam o objetivo da situação estudada, e na interpretação dos resultados os discursos sobre a problemática se evidenciam para a compreensão de uma indagação inicial, mediada pela matemática escolar permeada pela utilização da Modelagem Matemática. |

Fonte: a autora

No trabalho pedagógico utilizando Modelagem Matemática, o estudante terá em mãos quando da validação do problema um “instrumento político”.

Quando trabalhamos com Modelagem Matemática em que o aluno é o sujeito do processo cognitivo, esse com certeza vai poder enxergar além. E não apenas quanto ao conteúdo matemático, mas poderá ver como esse conteúdo matemático é importante nos processos decisórios em sociedade. (MEYER; CALDEIRA, MALHEIROS, 2018, p. 29)

No cotidiano escolar “nós professores de Matemática devemos estar dispostos a discutir em nossas escolas problemas advindos da realidade dos alunos. Problemas de fora da escola” (MEYER, CALDEIRA, MALHEIROS, 2018, p. 40).

A educação bancária discutida por Freire (1996) onde os estudantes são receptores de conhecimentos e os professores são os sujeitos ativos do processo, em que o discurso é horizontal, são entraves no desenvolvimento da criatividade de educandos e educadores. “... nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Na Modelagem Matemática o que se faz é um discurso horizontal em que alunos propõe um tema, ou uma situação-problema e juntos professores e alunos vão em busca de uma solução. De acordo com Meyer, Caldeira e Malheiros (2018): quando os alunos trazem o tema a ser estudado eles trarão temas referentes a sua realidade, quando trabalhamos com alunos da periferia os temas abordados serão de problemas referentes a esta situação, se trabalharmos com estudantes privados de liberdade os temas serão relacionados com essa cultura e se trabalharmos em uma escola central perceberemos temas referentes a sociedade urbana. O contexto vivenciado pelo aluno é trazido para dentro da escola em atividades de modelagem matemática.

[...]incluir os fenômenos da qualidade de vida em atividades que levam à aprendizagem matemática, os sentidos, a memória, as concepções, os saberes de alunos e suas comunidades são fundamentais, e as tensões geradas por anseios e angústias não apenas aumentam o interesse a motivação do grupo aprendiz (incluindo além dos alunos, o professor de matemática, os de outras disciplinas, diretor, secretário e funcionários) como também a consciência da relevância de se usar os saberes para a melhoria da vida – e da urgência em fazê-lo agora. (MEYER, CALDEIRA, MALHEIROS, 2018, p. 100)

Vivemos num momento em que os direitos fundamentais estão sendo cada dia mais afrontados, e como professores temos uma grande responsabilidade social. Convivemos diariamente com seres em formação e temos o dever moral de trabalhar criticamente a consciência desses seres em formação. E podemos fazê-lo. Aqui trabalhamos especificamente a tendência de Modelagem Matemática, sendo uma das entre tantas outras que permeia a Educação Matemática. Mas acreditamos que para que isso aconteça com mais profundidade se faz necessária e urgente a formação continuada docente sobre a Educação em Direitos Humanos e a sua efetiva instauração nas aulas do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos motivou a fazer estes apontamentos foi analisar a relação existente entre a Modelagem Matemática na Educação Matemática e a Educação em Direitos Humanos. Observamos que uma das tendências da Educação Matemática aqui pesquisada como Modelagem Matemática traz muitas contribuições para a inclusão das discussões sobre direitos humanos, pois principalmente na escolha do tema ou da situação problema o que se observa é a intenção de estudos que advém da realidade da comunidade escolar.

Conforme analisamos a discussão e a inserção de momentos que propiciem a integração da Educação em Direitos Humanos na educação escolar é algo já posto nos documentos oficiais do Brasil, e a Modelagem Matemática é uma das tendências na Educação Matemática que muito se aproxima não de uma superficial mas de uma forma dinâmica e que proporciona aos estudantes diálogos ricos de conteúdo e que alia a Matemática a formação de um cidadão crítico consciente de sua capacidade e permite ao mesmo uma análise da situação vivenciada.

Dentro da Educação Matemática tem-se diferentes autores dentre eles, alguns que estudam o Movimento da Matemática Crítica, que também tem relação com as ideias do pensador e professor Paulo Freire e que juntas relacionam-se com os dois temas propostos neste estudo.

Acreditamos que estas relações possibilitariam uma rica discussão desses temas. Para o momento fica a esperança de que os professores se abram a discutir e a refletir sobre sua prática profissional e pedagógica pois um dos caminhos para a mudança de paradigmas, principalmente a aula expositiva, com exercícios do livro-texto, sem nenhuma problematização ou com problematizações fantasiosas, seja a formação continuada e logicamente a abertura do profissional para novas aventuras pedagógicas e de conhecimento de novas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lourdes Ver-lhe de.; SILVA, Karina Pessôa da.; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. *Modelagem Matemática na Educação Básica*. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ALMEIDA, Lourdes Werle de.; SILVA, Karina Pessôa da. *Modelagem Matemática em foco*. 1ª Ed., Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016.

BURAK, Dionísio. *Matemática sob um olhar de educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula*. Revista de Modelagem na Educação Matemática, Vol. 1, 10-27, 2010.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FILHO, Napoleão Casado. *Direitos Humanos e Fundamentais*. Coleção Saberes do Direito, 57. São Paulo. Saraiva. 2012.

MEYER, João Frederico da Costa de A. CALDEIRA, Ademir Donizete. MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. *Modelagem em Educação Matemática*. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG. 2ª edição. Editora Autêntica. 2018.

VIEIRA, Lygianne Batista. MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *Direitos Humanos e Educação: O Professor de Matemática como agente sociocultural e político*. In: Revista de Educação Matemática. Ano 2018, V. 15, n 20. setembro/ dezembro. 2018. São Paulo. SBEM.



12

Olga Mara Bueno
Rita de Cássia da Silva Oliveira

EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NA EDUCAÇÃO
PARA JOVENS E ADULTOS:
um caminho para
a cidadania ativa

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.181-196

RESUMO

Este artigo traz uma análise da relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação para Jovens e Adultos e da forma como essa articulação pode ser construída. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, com objetivo exploratório. O estudo tem como referenciais principais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). Os resultados evidenciam possibilidades e desafios para a Educação em Direitos Humanos na prática da Educação para Jovens e Adultos, com o reconhecimento da educação como um direito social fundamental, que leva os sujeitos à busca da efetivação de outros direitos, à prática da cidadania ativa. Para isso as políticas públicas direcionadas à formação da escola e aos profissionais de ensino precisam ser fortalecidas sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

PALAVRAS- CHAVE: Educação em Direitos Humanos; Educação para Jovens e Adultos; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a Educação em Direitos Humanos (EDH) na Educação para Jovens e Adultos (EJA), tendo como propósito discutir essa relação, as possíveis articulações que podem ser estabelecidas, a forma como a EDH pode ser materializada na prática da EJA.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu artigo 26 destaca que todo ser humano tem direito à instrução, colocando o acesso à educação como um direito social fundamental. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, assegura a escolaridade básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assim como garante a oferta gratuita para todos os indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade própria. A partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 96), art. 37, a Educação para Jovens e Adultos e Idosos adquire a condição de modalidade de ensino, destinada aos sujeitos que não tiveram “acesso ou a continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade própria”.

A presente pesquisa se dá em um momento histórico em que a sociedade brasileira rediscute as questões pertinentes à escola, seus espaços e características inclusivas ponderando sobre garantias de direitos, de transformações aquele grupo ou comunidade, enquanto as políticas públicas equacionam a relação custo-efetividade na educação, restringindo possibilidades de desenvolvimento a grupos historicamente excluídos, como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a Educação em Direitos Humanos na Educação de Jovens e Adultos como propulsora de articulações que levam o sujeito jovem, adulto ou idoso a atitudes proativas, merece mais estudo, necessita ser debatida e defendida junto aos sistemas de ensino como uma política pública. Para isso, o debate busca ancorar-se

nos principais referenciais da Educação em Direitos Humanos para apontar as possíveis articulações com a EJA, por compreender que há demandas para aprofundamento de pesquisa nessa área.

Esta pesquisa tem uma base teórica bem definida, ancorada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), além de outros estudos como Gadotti (2013), Candau e Sacavino (2013), Benevides (1991) e Freire (1987, 2000), para aprofundamentos e comparações. É definida como uma pesquisa bibliográfica, com análise documental. A pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p.44), e quase todos os estudos requerem inicialmente esse tipo de investigação, enquanto a análise documental se constitui a partir de materiais que ainda não foram objeto de tratamento analítico. Dessa forma, se concentra no estudo de materiais já elaborados e que norteiam a prática da Educação em Direitos Humanos na Educação para Jovens e Adultos, buscando compreender quais articulações são possíveis, para que a EDH possa permear a prática da EJA.

O estudo apresenta inicialmente o entendimento do que são Direitos Humanos e a proposta da Educação em Direitos Humanos. Na sequência discorre sobre a EJA, estabelecendo conexões com os Direitos Humanos ao dialogar sobre as características e especificidades de sujeitos já marcados por um processo de negação de direitos e exclusão. Dando continuidade, argumenta sobre a prática da Educação em Direitos Humanos na Educação para Jovens e Adultos, evidenciando possibilidades e desafios. E para finalizar traz os resultados e as considerações para EDH na EJA, sob a perspectiva da educação proativa, para a vivência da cidadania.

OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos ou Direitos Fundamentais são usados como sinônimos e constituem um conjunto de direitos e garantias essenciais à preservação da dignidade humana. A dignidade humana corresponde a uma questão de inerência a todo ser humano independente de qualquer característica pessoal ou condição econômica, social ou cultural. Pela questão da inerência, entende-se que não depende de concessões do Estado ou de qualquer ente público ou privado para que uma pessoa tenha assegurada a sua dignidade humana, na garantia de seus direitos fundamentais. (CASADO FILHO, 2012)

Desta maneira, é pela condição humana que a sua dignidade deve ser assegurada, sendo função do Estado a proteção dessa dignidade. Sob essa perspectiva, Direitos Humanos podem ser definidos como

um conjunto de direitos, positivados ou não, cuja finalidade é assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, por meio da limitação do arbítrio estatal e do estabelecimento da igualdade nos pontos de partida dos indivíduos, em um dado momento histórico. (CASADO FILHO, 2012, p. 21)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tem como um dos seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana. Por esse princípio, consagra que a dignidade humana deve ser valorizada e respeitada por todos, Estado e sociedade. De acordo com Casado Filho (2012), os Direitos Humanos apresentam características que os definem pela universalidade, possuem validade e são legítimos para todos, pela indisponibilidade, inalienabilidade e irrenunciabilidade, pois não podem ser transmitidos, nem renunciados por seus titulares. São também imprescritíveis, pois não deixam de ser exigíveis com o tempo. São indivisíveis, interdependentes e complementares.

Os Direitos Humanos são uma criação humana em constante mutação, possuem uma linha evolutiva que permite novos direitos e garantias conforme a evolução da sociedade, sendo proibido o retrocesso. E por fim, devem ser assegurados, independente de normas regulatórias.

Sobre as normas regulatórias oriundas de tratados, Piovesan (2012) coloca que o ponto de partida para a adoção de inúmeros tratados internacionais que visam proteger os direitos fundamentais foi a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No Brasil, com a Constituição de 1988

intensifica-se a interação e conjugação do Direito Internacional e do Direito interno, que fortalecem a sistemática de proteção dos direitos fundamentais, com uma principiologia e lógica próprias, fundadas no princípio da primazia dos direitos humanos. (PIOVESAN, 2012, p. 43)

Sendo assim, para que se intensifiquem no Brasil, o respeito à dignidade humana, há que se difundir uma prática de Educação em Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos está relacionada com o direito à educação. É através da educação que os sujeitos se instrumentalizam para o acesso, para a busca de outros direitos. A educação nesse contexto torna o sujeito mais consciente, crítico e comprometido. (BRASIL, 2013)

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos trabalha na prática para a restauração de valores, para que cada indivíduo possa exercer o poder que tem como cidadão. Para isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelece que na Educação Básica

a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade,

aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, 2007, p. 29)

Para se trabalhar EDH na Educação Básica, deve-se ter como referência o cotidiano, partindo das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), artigo 22, destaca como finalidade da Educação Básica o desenvolvimento do educando e a formação para o exercício da cidadania, com meios para que ele possa se desenvolver no trabalho e em estudos posteriores. É certo que o exercício da cidadania perpassa pela necessidade do conhecimento do que são os Direitos Humanos.

Partindo desse posicionamento, entende - se que a Educação em Direitos Humanos é um instrumento importante para que a escola possa na prática formar cidadãos mais preparados e conhecedores de seus direitos, e isso pode muito bem ser aproveitado na Educação para Jovens e Adultos, com sujeitos cidadãos que pela educação podem se entender e se reconhecer como detentores de direitos, sendo que nesse mesmo processo se fortalecem o respeito ao próximo e a aceitação das diferenças.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIREITO HUMANO

A Educação para Jovens, Adultos ou Idosos se caracteriza hoje como o resultado de significativas lutas de movimentos que buscaram a democratização do direito de acesso à escola no Brasil, um país em desenvolvimento e historicamente marcado pelas desigualdades e exclusão social.

A garantia de direito à educação aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria está positivado na Constituição Federal de

1988, no artigo 208 que institui a obrigatoriedade aos sistemas de ensino quanto à oferta de EJA. A LDB 9394/96, art. 37, assegura a oferta da EJA como uma modalidade de ensino. Portanto, a escolarização constitui-se como instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

Paula e Oliveira (2011) ao discorrerem sobre a EJA como educação ao longo da vida ponderam que para fazer frente aos muitos anos de abandono e equívocos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, as políticas públicas ainda precisam evoluir e considerar as reais necessidades desses brasileiros, para evitar a continuidade das concepções assistencialistas, aligeiradas e infantilizadas no processo de escolarização. A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura que é através da instrução que se dará o pleno desenvolvimento do homem, “o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. (ONU, 1948, p.14)

Nessa perspectiva, a Educação é entendida com um direito fundamental, um direito humano. Sobre o acesso à educação pelo jovem, adulto ou idoso, Gadotti (2013, p. 25) nos lembra que o maior desafio é mudar a visão do próprio sujeito da EJA em relação não só ao acesso, mas à exigência de uma instrução de qualidade. Para Paulo Freire (2000, p. 56) “reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual nada há que fazer”. Nesse sentido, essa afirmação nos conclama a luta, conforme defende Paulo Freire sobre o acesso à instrução por grupos excluídos

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos

opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 19)

E sob esse pressuposto, nos fortalecem os pensamentos de Gadotti e Freire, em relação ao entendimento da Educação para Jovens e Adultos como um direito humano, uma educação urgente e necessária, para tornar o mundo mais humano, principalmente em regiões, marcadas por grandes desigualdades sociais como é o nosso país. E Freire (2000) ainda afirma que “faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação.” Para a desconstrução de tais ideologias e conformismos, podemos considerar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para Jovens e Adultos (Brasil, 2000, p. 01) quanto à oferta da EJA, pautada no princípio da equidade, sendo “a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação”, como uma possibilidade para a transformação de sujeitos historicamente afetados pela negação de direitos. Isso significa que na prática, a EJA deve ser um instrumento para a instrução, fazendo com que os sujeitos pelo conhecimento sejam movidos, instigados a lutar por seus direitos.

Outro desafio vivenciado na efetivação da EJA é a necessidade de políticas públicas comprometidas com a educação de qualidade, diante das transformações e exigências enfrentadas pela sociedade no Brasil, constatando que “É uma vergonha que estejamos ainda discutindo o custo do analfabetismo. Só há uma explicação para isso: temos uma elite gananciosa, insensível, atrasada, “malvada”, como dizia Paulo Freire, querendo explorar ao máximo a força de trabalho” (GADOTTI, 2013, p. 21). Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2000, p. 02) orientam quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos “com

espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica”, buscando se colocar numa condição de igualdade de acesso aqueles que a tem na idade adequada, com implicações diretas na sua formação. É nesse sentido que se reforça o entendimento de que o acesso à educação não pode estar dissociado dos demais direitos sociais, visto que os Direitos Humanos são todos interdependentes. (GADOTTI, 2013)

Sendo assim, podemos defender a Educação para Jovens e Adultos como um direito humano, sendo que o acesso proporcionado pela escola a grupos historicamente excluídos está associado à busca de outros direitos, à prática da cidadania.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

O objetivo da Educação em Direitos Humanos é abarcar os reais interesses e anseios da comunidade educacional em relação aos Direitos Humanos e apontar os caminhos para a sua execução. (BRASIL, 2013).

Essa intenção corrobora com o posicionamento da Educação como caminho para a mudança e a transformação social. Para Candau e Sacavino (2013), a educação para os Direitos Humanos visa ao fortalecimento da democracia participativa e defende o método de aplicação pelo empoderamento

A educação em Direitos Humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura

da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social. (CANDAUI; SACAVINO, 2013, P. 61)

As autoras defendem que por esse método de aplicação, grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, excluídos ou silenciados nos aspectos sociais, políticos, econômicos ou culturais terão suas ações potencializadas

O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver (CANDAUI; SACAVINO, 2013, P. 62)

Essa afirmação nos direciona aos grupos que frequentam a escola da Educação para Jovens, Adultos ou Idosos e Gadotti (2013) vai além ao afirmar que a EJA revela o mapa da pobreza em nosso país, sendo a falta de acesso à escola, o mesmo mapa, onde se encontram outras carências, não só a do acesso à escola.

E não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo. Há, em nosso país, muitas bolsas de estudo para pós-graduados que se dedicam, exclusivamente, aos estudos, e nenhum auxílio para os analfabetos que precisam trabalhar para se sustentar e enfrentam as piores condições de estudo (GADOTTI, 2013, p. 26)

Assim, diante de tantas fragilidades enfrentadas na prática da EJA, precisamos pensar em possíveis articulações, para o trabalho pedagógico, considerando a Educação em Direitos Humanos, para o empoderamento de sujeitos vulneráveis em relação a seus direitos, para que tenham atitudes proativas na vivência da cidadania. Nessa perspectiva, Benevides (1991) reforça o sentido da escola na formação de sujeitos cidadãos, ao defender que a cidadania ativa é desenvolvida através da educação política, uma educação que possibilite a construção de conexões entre o conhecimento teórico sistematizado

e a vivência das práticas sociais. Trata-se de uma Educação em Direitos Humanos voltada para além da contextualização, para uma conscientização política e democrática que estimule a participação popular, a transformação e o controle do poder. (BENEVIDES, 1991)

Para abarcar essas potencialidades, a Educação em Direitos Humanos deve ser um “dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação.” (BRASIL, 2007, p.32).

Na prática da Educação para Jovens e Adultos, é fundamental que os gestores e professores tenham uma leitura crítica da realidade, tendo o cotidiano como referência e a proposta de trabalho tendo que necessariamente constar no Projeto Político Pedagógico, Regimentos Escolares e Planos de Desenvolvimento Escolar, entendidos como resultados de manifestações coletivas.

As metodologias de ensino precisam de premissas básicas como a discussão dos problemas da comunidade e o debate acerca das questões relacionadas ao preconceito na sociedade, até o trabalho de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar. Nas disciplinas, os conteúdos curriculares podem ser integrados aos conteúdos da área dos Direitos Humanos, através de diferentes linguagens, com metodologia ativa, participativa e problematizadora.

Para que essa efetivação ocorra de fato, é fundamental que a formação inicial e continuada dos profissionais, da área de educação seja fortalecida, contemplando as áreas do PNEDH. Candau e Sacavino (2013, p.66) identificam urgência nessa questão para a efetivação na prática, visto que “poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva” para a formação de professores. É necessário “empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços – disciplinas, seminários, estágios,

etc.". Trata-se de uma questão importante que precisa ser enfatizada para que os Direitos Humanos possam permear as diferentes práticas educativas, como a da Educação para Jovens e Adultos.

UM CAMINHO PARA A CIDADANIA ATIVA

O estudo nos mostrou que os Direitos Humanos são historicamente negados em regiões pobres e fragilizadas, como o nosso país. Há muito que avançar para a efetivação das políticas públicas estabelecidas até então. A falta de acesso à educação dificulta o acesso a outros direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948), assegura a instrução como um direito humano universal, sendo a Educação para Jovens e Adultos no Brasil considerada um direito humano. Os grupos que frequentam a EJA, são constituídos em sua maioria, pelos excluídos e fragilizados socialmente. Sendo assim, a “diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior”. (GADOTTI, 2013, p. 25)

O maior desafio apontado nesse aspecto é a conscientização desses grupos acerca de seus direitos. Nesse sentido, a EDH é uma importante ferramenta para o fortalecimento da cidadania, conforme defendido por Candau e Sacavino (2013) e Benevides (1991) para a formação de sujeitos de direitos e atores sociais, para a construção do empoderamento tanto individual, quanto coletivo, principalmente dos grupos sociais fragilizados, para a vivência da cidadania ativa. É também um instrumento para os despertar para a luta contra a opressão, a alienação e o conformismo com a miséria e negação de direitos, como nos coloca Freire (2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos trazem as orientações para a efetivação na prática da Educação em Direitos Humanos, defendendo-a como um eixo norteador do currículo, sendo este entendido como a principal manifestação das políticas públicas para a área. A EDH deve perpassar todas as disciplinas ditas convencionais na escola, partindo sempre das questões cotidianas de determinada comunidade, e isso se aplica muito bem à Educação para Jovens e Adultos, pelas características dessa modalidade.

A formação de profissionais foi apontada como um dos pontos que carece de políticas efetivas. Os conteúdos e metodologias fundados em Direitos e na Educação em Direitos Humanos ainda são incipientes e insuficientes na formação dos profissionais da educação. O estudo, a partir de Candau e Sacavino (2013), identificou uma iminente necessidade de se insistir no cumprimento do que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos sobre a formação de profissionais da educação, além da produção de materiais didáticos e pedagógicos para a formação dos alunos, questões essas que materializadas poderão solidificar a formação para a cidadania ativa, principalmente na Educação para Jovens, Adultos e Idosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo podemos afirmar que já demos passos importantes para o entendimento e construção da Educação em Direitos Humanos na escola. Mas, ainda é preciso avançar na prática da Educação em Direitos Humanos na Educação para Jovens e Adultos. Devemos trabalhar para que a EJA seja a garantia da libertação dos grupos oprimidos, para que deixe de ser “um gueto, para tornar-se se uma política pública” (Gadotti, 2013), para a vivência da cidadania ativa

por seus sujeitos. Pelas especificidades e dimensão dessa modalidade na formação de sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos proporciona o entendimento e pode motivar a indignação e a mudança, tão necessárias ao desenvolvimento deste país.

Para a sua materialização na EJA, há inúmeras possibilidades, pois definida com eixo norteador do currículo deverá estar presente em todas as disciplinas de formação, permeando os conteúdos. Mas, neste aspecto nos deparamos com outro desafio que é a insuficiente formação dos profissionais de ensino para a atuação sob essa perspectiva.

Devemos lutar para que o que está posto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos seja efetivado na prática, para que os sistemas de ensino insistam na formação dos profissionais da educação, tanto inicial, quanto continuada sob a perspectiva dos Direitos Humanos, para que sejam garantidas políticas de continuidade e o fortalecimento das ações.

O estudo reforça que a Educação em Direitos Humanos na Educação para Jovens e Adultos é um caminho possível para a construção da cidadania ativa e torna relevante o aprofundamento desse debate para encorajar mais estudos acerca dessa relação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 22 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 28 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A Cidadania Ativa*. Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular. São Paulo: Ática, 1991.

CANAU, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, Suzana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. In: *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CASADO FILHO, Napoleão. *Direitos Humanos e Fundamentais*. VI. 57. São Paulo: Saraiva, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em 21 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como direito humano. In: *EJA em Debate*. Florianópolis, Ano 2, n. 2. jul. 2013, p. 01 a 18. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>>. Acesso em 28 ago. 2020.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: IBPEX, 2011.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. 5. ed. – São Paulo: Saraiva 2012.

13

Fernanda Soares Pereira

DIREITOS HUMANOS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA
E EMPODERAMENTO
DE MULHERES
ENCARCERADAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.197-213

RESUMO

A presente pesquisa permeia discussões acerca da temática de gênero, papel da mulher ao longo do tempo a partir de uma perspectiva marxista; as implicações subjetivas do encarceramento nos sujeitos, especialmente na mulher, em decorrência dos padrões de comportamento estipulados ao longo do tempo que colocaram a mulher em uma posição submissa em relação ao homem e ao Estado. A partir disso, pressupõe-se que a educação sobre direitos humanos na educação básica tornará os sujeitos mais críticos, reflexivos sobre as diversas demandas sociais, a exemplo da questão do cárcere como medida punitiva em relação ao ato criminal, e, fortalecer estes sujeitos para serem mais atuantes na sociedade, e empoderados de seus direitos. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, a fim de explorar os conteúdos já produzidos sobre a temática. Foram coletados artigos de bancos de dados que possuem vasto acervo relacionado às temáticas centrais e filtrados conforme o objetivo da pesquisa. Foi possível observar que, a educação democrática, transformadora, auxiliará o indivíduo em todos os momentos e contextos que perpassa, tornando-os mais autônomos, críticos e transformadores de sua própria realidade, se posicionando politicamente e lutando por seus direitos, principalmente a mulher, que permanece em constante luta por espaço social e respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Prisional; Mulheres encarceradas; Direitos Humanos; Educação transformadora.

INTRODUÇÃO

O sistema carcerário é visto como uma ferramenta de adestramento social, destinado àqueles indivíduos que apresentam algum comportamento desviante às regras, tendo como objetivo, por meio da punição de restrição da liberdade, reabilitar, e tornar o sujeito adequado para a convivência em sociedade. (RIBEIRO; DEUS, 2017). No entanto, os crescentes índices de pessoas respondendo processos em restrição de liberdade, e reincidência, colaboram para a compreensão de que o sistema não cumpre com seu objetivo.

O sistema prisional tem como principal característica a subversão da subjetividade humana, quando encarcerados, os sujeitos abandonam sua família, seus pertences, seus trajes, suas regras de convivência para adaptar-se à condição de existência do cárcere. As mulheres, sofrem ainda, com as dificuldades relacionadas às suas especificidades em relação à sua saúde, visto que, o sistema prisional brasileiro ainda sofre com superlotação, condições estruturais precárias, colocando em risco, expondo a doenças, a saúde da mulher, além da saúde mental, tendo em vista que, o julgamento social já acontece mesmo antes do cárcere, simplesmente por sua condição de mulher, e após o cumprimento da pena, soma-se ainda, o estigma do cárcere, Boris e Cesídio (2007) discorrem sobre essa trajetória do corpo da mulher marcado por uma história de opressão desde o período patriarcal até os dias de hoje, com cobranças ainda mais severas propagadas pela mídia.

Segundo Alves e Pitanguy (1991), *apud*, Boris e Cesídio (2007), durante a idade média, os pensamentos religiosos exercia grande força sobre o modo de existir de homens e de mulheres, a estas, tinha-se o principal papel, a maternidade e o cuidado com o lar, opondo a isto, eram severamente punidas. No início do século XV com o espaço

progressivo que a ciência e inovações tecnológicas foram ocupando, a mulher passa a ter certo espaço social, ainda que pequeno, no entanto, com as revoluções industriais e a nuclearização da família a mulher volta a ocupar prioritariamente o papel de reprodutora, mãe e esposa, obediente e devota ao seu pai, posteriormente, por seu marido, preservando sua virgindade até o casamento, deveria se atentar aos cuidados do lar e gerar filhos. Seu corpo e sua subjetividade eram determinados pelos homens de seu vínculo familiar, a mulher era tutelada pela figura masculina, que tinha o dever de sustentar sua família.

Costa-Junior, F. et al (2016) reforçam os estudos de Scott (1995), sobre gênero como uma categoria histórica, carregada da cultura e interesses sociais, políticos e econômicos ao longo do tempo, construindo o que é ser homem e o que é ser mulher, conforme Foucault (1998), essas categorias são construídas e agem a partir de mecanismos de controle do Estado. “Mais do que a distinção sexual, o gênero marca a relação humana nas esferas sociais e políticas e enviesa a produção de conhecimento, de modo a legitimar os mecanismos de exclusão e dominação (Lamas, 2000; Laqueur, 2001 *apud* Costa-Junior, F. et al (2016), p. 100). Por muito tempo,

Os autores ressaltam ainda, que o cuidado com o corpo também é historicamente construído, como o homem assumiu o papel de provedor do lar, aquele que não poderia se mostrar frágil, vulnerável, dedica-se menos a estes cuidados por, no imaginário social, demonstrarem fraqueza, já a mulher, por conta do cuidado histórico com a reprodução, aprendeu a ter mais atenção com seu corpo. Por muito tempo, o discurso biomédico vinculou estas especificidades da mulher com fragilidade, para reforçar seu papel subalterno. Com o movimento social e político feministas estas pautas foram problematizadas, e rompe-se com a concepção de fragilidade, sem desconsiderar os cuidados e atenção à saúde da mulher. (COSTA-JUNIOR, et al, 2016).

Tendo em vista o quanto o sistema prisional afeta o sujeito, e considerando os fatores de gênero, que agravam a estadia e o estigma que as egressas do sistema prisional carregam, a presente pesquisa tem como objetivo discorrer sobre a necessidade da discussão sobre direitos humanos na educação básica como meio de construção do empoderamento feminino, e apropriação dos direitos não somente enquanto sujeito punido, como mas, sujeito humano, a fim de que, a mulher, em qualquer espaço que ela ocupe, tenha consciência de seus direitos e lute pela garantia destes, e por dignidade e respeito, principalmente em situação de restrição de liberdade, respondendo criminalmente, pois, trata-se de um espaço ainda mais caótico, opressor e que negligência direitos.

Como método, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, que conforme Gerhardt e Silveira (2009), trata-se de levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas anteriormente, que procuram reconhecer informações ou conhecimentos já obtidos a respeito da temática abordada. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Sobre a abordagem da pesquisa qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), explicam que o pesquisador não se preocupa com valores, trocas simbólicas ou provas de fatos, mas sim tem como objetivo descrever, compreender e explicar algum fenômeno. Para isto, utilizou-se dos bancos de dados Scielo, google acadêmico, periódicos da CAPES e Revista Imagens da Educação. Para analisar os artigos, utilizou-se como metodologia a análise de conteúdo, Campos (2004, p. 612), que relata “atualmente a técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos.

A pesquisa está organizada em categorias, iniciando com uma discussão acerca das especificidades do gênero feminino, acentuando a contento de instituição total, posteriormente, uma reflexão acerca da função do sistema prisional e a sua eficácia, posteriormente, inicia-

se a discussão destes dados entrelaçados a temática dos direitos humanos, e direitos humanos na educação básica, encerrando com uma discussão acerca dos resultados obtidos.

ESPECIFICIDADES DA MULHER ENCARCERADA: UMA DISCUSSÃO DE GÊNERO

Araújo (2000), tece uma reflexão sobre as influências do Estado nos papéis sociais conforme o gênero, a partir da teoria Marxista. Ao longo do tempo a sociedade se estruturou e consolidou a partir de uma relação desigual entre duas classes, uma que detém os meios de produção, portanto, maior poder e domina e a outra que, possui apenas sua força de trabalho para oferecer, e sobreviver, portanto, é dominada, burgueses e proletários. A autora pontua que no âmbito privado, do lar, essa relação hierárquica e desigual construída no processo de êxodo rural, revolução industrial e nuclearização da família, se manteve, a mulher foi colocada em um lugar de submissão ao homem, ocupando lugares em que cabia o zelo pelo lar e pelos filhos. Enquanto a mulher gerava filhos, mais mão-de-obra, ao homem, destinava-se a produção de bens, àquele que goza de o direito trabalhar, exercer o ofício e atividades que lhe bem entenderem, detentor do poder, provedor do lar, construiu-se então um padrão de família e de papéis sociais.

Haraway (2004) amplia a discussão de gênero, classes sociais e desigualdade, pontuando que o conceito de gênero foi interpretado e discutido de forma distinta em cada região, por questões políticas e culturais, como também pelas traduções do inglês, alemão, francês e espanhol. Além disso, salienta, que a luta das mulheres por espaço na sociedade foi diferente para aquelas que tinham ou não dinheiro, e entre brancas e negras, pois, muitos países, principalmente o Brasil, se construíram e enriqueceram a partir da exploração de índios e negros,

dentro de um sistema escravocrata, baseado em “opressões coloniais, racistas e sexuais entrelaçadas nos sistemas de produção e inscrição do corpo e seus consequentes discursos libertários e de oposição.” (HARAWAY, 2004, p.210). Para a autora, discutir a questão de gênero e etnias é primordial para compreender os lugares históricos que cada indivíduo ocupou ao longo do tempo e que carrega resquícios destas opressões até os dias atuais. Todas as mulheres carregam as cargas da sociedade patriarcal, contudo, mulheres negras sofrem ainda por conta do racismo estrutural, resquício da escravidão marcada pela supremacia branca europeia. Neste sentido, vale ressaltar que, desacordo com o mapa do encarceramento do InfoPen (2019), maior parte da carceragem no Brasil é de homens e mulheres negros.

Cunha (2010) tece reflexões acerca do processo de minimização subjetiva da mulher no sistema prisional e a possibilidade de ressocialização por meio da educação. De acordo com a autora, o aprisionamento como medida meramente de punição tem ganhado cada vez mais espaço em uma sociedade capitalista, individualista, que goza ao fazer justiça com as próprias mãos, julgando e marginalizando, mesmo com evidência de que ele não cumpre seu papel. Pontua ainda, que, embora o número de homens presos seja relativamente maior que de mulheres, há um crescente nos índices de mulheres encarceradas, e que, esse processo de punição da mulher deve ser analisado amplamente, considerando as implicações dos interesses econômicos, políticos e do poder ideológico que permeia uma sociedade.

Ao realizar uma revisão histórica sobre o papel da mulher para o Estado, é possível perceber que, em certos momentos, serve-se dela para reprodução, manter o lar e o homem - no poder, colocada como frágil, incapaz, que deve ser cuidada, zelada pela igreja, homem e Estado, instituições que tendem a agir de modo a preservar seu poder, contudo, no século XVIII, durante o auge da revolução industrial, surgiu a necessidade de utilizar da mão de obra da mulher para aumentar a pro-

dução e enriquecer homens. A mulher trabalhava por horas exaustivas, subumanas, e ainda, ganhava menos que os homens. (CUNHA, 2010).

Na década de 1920, com as primeiras manifestações feministas, a mulher passa a ser vista, gradualmente, como sujeito de direitos, ainda assim, em todos os setores que a mulher conquistou permear, ainda há machismo, opressão, controle, objetificação do corpo e controle da autoimagem etc., toda essa estrutura social faz com que a mulher se culpe, se julgue, se deprecie, sua energia é roubada e direcionada pelo Estado. A mulher que comete um crime é duplamente julgada, primeiro, quando não segue tudo que lhe é imposto do que é ser mulher, segundo, por agir em desacordo com as regras sociais previstas em lei. Assim, ela irá se culpabilizar mais duramente, por, além do seu crime, ter falhado em seus papéis sociais tão cobrados e julgados comumente, e, ainda, “nesse processo, ela é incapaz de perceber todas as implicações sociais que contribuíram para colocá-la nesta condição.” (CUNHA, 2010, p. 163). A mulher não lhe é permitida a crítica, a reflexão, a se posicionar mais duramente, a organização social se estrutura para que ela se cale, salienta-se aí a importância da escola, da educação básica como instituição problematizadora, que desenvolva o empoderamento.

O APRISIONAMENTO DO SUJEITO, REALMENTE CUMPRE O SEU PAPEL RESSOCIALIZADOR?

Almeida (2016), tece algumas reflexões sobre a história das prisões a partir de uma análise marxista e pontua que desde a desapropriação do trabalho entre os artesãos e subversão destes sujeitos aos novos meios de produção, já se constituía um sistema de organização social violento, opressor e punitivo, entre as classes de proletários e burgueses. E que, ao longo do tempo, a relação de

violência com justiça tem se estreitado e se tornado vantajosa para os que detém poder. Logo, a indústria do crime tem se tornado “necessária” para o Estado à medida em que faz girar dinheiro, alimenta a indústria bélica, abastece os Estados com verbas de impostos da população, destinados à segurança pública. Ou seja, o surgimento das prisões está atrelado ao surgimento do Estado, enquanto instituição detentora de poder para regular a sociedade.

Cunha (2010), salienta que uma sociedade com sistema econômico baseado no capitalismo desenfreado produz condições desumanas, injustiças no que diz respeito ao alcance dos direitos previstos constitucionalmente. E que, com os avanços tecnológicos, econômicos e sociais, a desigualdade também tem aumentado, devido à má distribuição de renda, principalmente em países subdesenvolvidos como o Brasil. Estas pessoas privadas de recursos mínimos para subsistência, podem vir a tentar conseguir adquirir mantimentos, bens de consumo, por meios não aceitos socialmente e juridicamente. Esse comportamento pode ser compreendido como uma revolta contra o sistema e a situação de marginalização, que acarretam aumento da população prisional. Por conta disto, “é de fundamental importância pensar a educação como possibilidade de novos caminhos.” (CUNHA, 2010, p. 160).

Foucault (1987) o poder do Estado sobre os sujeitos é exercido a partir de um discurso de ordem e poder, que se sustenta também a partir de aplicação de penas, aprisionando os sujeitos em ambientes afastados do convívio social. Este sistema de correção tem por objetivo a construção de corpos disciplinados, submissos, dóceis. O corpo do preso é mergulhado em um campo político, poder, força e dominação.

Estes sujeitos convivem em um clima de constante instabilidade, sujeição e vigia, em torno deles um aparelho completo de observação, registro e anotações, constituir sobre eles um saber que se acumula e centraliza. (FOUCAULT, 1987, p. 105).

Julião (2008) ainda pontua que, ao longo da constituição do sistema prisional, os castigos, que eram físicos, foram se tornando mais sutis, violências verbais, simbólicas, que não ferem o corpo físico, mas toda a constituição de existência do ser. E que, o atual discurso de ressocialização, serve apenas para encobrir os reais danos que o cárcere produz nos sujeitos e agradar àqueles que acreditam fazer justiça se o mal produzido for devolvido em maiores proporções ao sujeito que cometeu um crime.

É preciso pensar em novas formas de corrigir o comportamento infracional, e mesmo este sistema de aprisionamento, deveria repensar o trato da violência com mais violência, promover ações que visem novas perspectivas de vida, possibilidades de aprendizagem para o trabalho, cidadania, desenvolvimento pessoal e domínio do próprio corpo, pois, a disciplina que impera reverte valores e incentiva ainda mais a criminalidade. Neste meio, gestos, comportamentos, são minimamente supervisionados, anulando autonomia, e conseqüentemente, a criatividade, o corpo “entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

A proposta da disciplina prisional acaba fabricando corpos espelhados em sua própria cultura de violência e assim os devolve à sociedade. Quando os sujeitos concluem suas penas, voltando aos grupos de convívio, deparam-se com uma sociedade disciplinar e discriminatória, que os abomina e marginaliza, ou seja, novamente os impele a condição de violência. Assim como os antigos monarcas, as pessoas apoderam-se da função da vigilância e da soberania, com olhares nítidos da não aceitação. (FOUCAULT, 1987).

O homem é um ser social e não poderia estar privado da convivência em sociedade. Ele está fadado a transformar e ser transformado pela realidade que o cerca, coabitando determinado contexto social, cultural e político. Quando institucionalizado, conforme pontua Julião (2011), o sujeito adere às regras de funcionamento do

ambiente que está inserido, se o modo de existir é violento e opressor, é assim que ele precisará ser para sobreviver.

ESTADO E DIREITOS HUMANOS: INCLUSÃO DOS ESTUDOS SOBRE DIREITOS HUMANOS COMO GARANTIA DE PRESERVAÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

No que diz respeito à responsabilidade do Estado para com a população, Mészáros (2011) apud Silva (2014), afirma que todo sujeito é dependente do Estado, à medida que é submetido ao seu poder e regras, para sair desta condição seria necessário que esta instituição, e a população mais abastada, abdicasse do seu acúmulo de capital excessivo e de seus interesses particulares em prol de atender as necessidades diversas de cada um, para amenizar a disparidade entre as classes. Teríamos, assim, uma sociedade mais justa, e mais próxima do cumprimento do que se entende hoje por direitos humanos. No entanto, a autora destaca que o caminho trilhado é o oposto do que Marx propunha, neste, o Estado tem cada vez mais se eximido de trabalhar em prol da maior parte da população, pelo contrário, tem-se discursado sobre a desresponsabilização do Estado, e estimulando a privatização.

Silva (2014) ainda reflete sobre os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade proliferados como discurso democrático, mas que, no entanto, estava reservado a apenas uma parcela da população: homens livres para pensar e discursar, eram dotados de bens de consumo, propriedade privada e segurança. Sistema este, construído para atender uma classe específica, a burguesia. Logo, o Estado e o sistema jurídico se constituíram para preservar essa distinção de classes e de direitos.

Casado Filho (2014) pontua que o ideal iluminista marca a história do desenvolvimento econômica, mas era uma utopia para as camadas populares, pois se dá a partir da exploração de mão-de-obra, estímulo ao consumo e crescente nos preços, em nome do acúmulo de capital na mão de poucos, perpetua-se uma cultura de subversão da socialidade ao capital. “Contudo, de acordo com o jurista tcheco, caracterizou-se como a primeira geração de direitos humanos.” (CASADO FILHO, p. 49, 2014). Esse complexo e lento processo de reflexão e mudança social sobre a inclusão da população não pertencente à burguesia nas decisões do Estado e do comércio justifica que políticas voltadas para discussão de direitos humanos na educação básica tenham sido construídas tão tardiamente no Brasil, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que teve sua primeira versão em 2003, como base na declaração de 1948 e movimentos humanizadores.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, foi adotada na Constituição brasileira apenas em 1988, por conta disso, vivemos ainda, um processo de construção de políticas públicas que visam garantir o cumprimento destes direitos, ainda há apenas uma manutenção de políticas já consolidadas em vez de ampliação de projetos para nova realidade social. Casado Filho (2014) aponta que há uma distância entre a lei e a garantia de que toda pessoa, na extensa diversidade da humanidade, tenha sua dignidade e seus direitos garantidos conforme a característica da universalidade, tal princípio foi consagrado no art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

De acordo com Silva e Tavares (2010), por muito tempo tivemos uma sociedade escravocrata, sem educação emancipatória, voltada ainda para formação de sujeitos produtivos, adaptados a sociedade, exploração da mão de obra, e educação diferenciada para as classes abastadas. No Brasil, a Educação em Direitos humanos ganha campo

de maneira informal com movimentos sociais na ditadura, entre 60 e 80. Com a constituição de 1988, fim da ditadura e período de redemocratização do país, passamos ao discurso sobre a perspectiva de uma educação básica para o ser humano: formação para emancipação, formação humana, para além do conteúdo científico, alunos atores e protagonistas da sua própria história, que respeitam o outro, as diversidades (sujeitos e comunidade), e agir em defesa dos direitos de todos. A escola proporcionou um espaço de possibilidades, de ascensão para as camadas menos favorecidas.

A autora ainda defende que essas mudanças durante o período de redemocratização, não devem se consolidar apenas em discurso, mas estarem previstas nos Projeto Político Pedagógico das escolas, e ser prática cotidiana. Cita ainda dois pontos desafiadores na aplicação da discussão de direitos humanos na educação básica, primeiro, as diversas realidades presentes neste contexto, quando falamos em igualdade é para quem, muitas não têm condições mínimas de existência que não conseguem ter acesso ao que lhe deveria ser seu por direito. O segundo, é a formação dos profissionais, como se trata de uma discussão relativamente nova, muitos profissionais não tiveram acesso em sua formação, e por vezes, não há investimentos para formação continuada, além de outros fatores que influenciam como: preconceito, falta de interesse, entre outros. (SILVA; TAVARES, 2010),

No que diz respeito a discussão de diversas temáticas relacionadas aos direitos humanos na educação básica, para que as crianças e adolescentes compreendam seus deveres, mas também, seus direitos inerentes, Portugues (2011), destaca que além das circunstâncias judiciais, o crime é um fenômeno social, por isto, se faz importante pensar e problematizar questões acerca da estrutura que constitui o sistema prisional e a ideia equivocada de que este sistema prepara o sujeito para vida após o cárcere e previne crimes. A discussão não deve se consolidar apenas em instâncias jurídicas e

acadêmica, mas deve atingir o imaginário social que reforça o estigma pejorativo e descriminalizado que é colocado o apenado e o egresso do sistema social. Segundo o autor, o ambiente educacional é palco de discussões e reflexões sobre a realidade, é neste ambiente que questões como esta devem ser colocadas em pauta.

Onofre (s/n) reforça a ideia da disseminação desse assunto no ambiente escolar, pois é na educação básica em que crianças e adolescentes estão em processo de amadurecimento e construção de conceitos. Muitas das vezes, assuntos como estes, não são refletidos durante toda a formação escolar e resquícios de um discurso de ódio e violência como únicas medidas eficazes para “corrigir” comportamentos inadequados permanecem durante a vida adulta, inclusive no ensino superior.

A discussão sobre os direitos humanos na educação básica deve servir como empoderamento, e caso o sujeito venha a cometer um crime e responder com restrição de liberdade, terá arcabouço para compreender os limites da tutela do Estado dentro do sistema, não se submeterá a qualquer perspectiva de medidas corretivas por meio de violência. A mulher ainda, que já carrega em si expectativas e culpabilização que não execução de todos os papéis desempenhados na sociedade, poderá enfrentar de forma mais resiliente e com perspectivas futuros pós cárcere, compreendendo as implicações do estigma social, mas das suas potencialidades e direitos como ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não pretende afirmar que a discussão sobre direitos humanos tornará a vida de mulheres encarceradas mais fácil, mas, a partir das pesquisas realizadas em relação à temática de gênero, sobre

o papel da mulher ao longo do tempo, no lugar de oprimida por uma sociedade patriarcal e machista; das implicações do sistema prisional na formação do sujeito; e da importância da educação para formação de sujeitos emancipados, críticos e autônomos. É possível perceber que estar consciente de que há uma constituição, que lhe garante direitos essenciais e inerentes a todo cidadão, que há mecanismos de monitoramento do cumprimento destes direitos, conselhos que pessoas podem peticionar uma reivindicação de garantia, proteção ou por ter sido lesionada em relação à algum direito, pressupõe-se que estas mulheres se sentiram mais seguras, protegidas em contestar qualquer negligência do Estado. Além de, tornarem-se cidadãs mais participativas e conscientes da dinâmica social.

Espera-se que a educação emancipa o sujeito para que ele constitua um futuro próspero e que não venha a infringir a lei para conquistar bens de consumo, no entanto, considerando os constructos políticos, econômicos e sociais que perpassam a contemporaneidade, voltados para o consumo, acúmulo de bens e individualismo, continuaremos abastecendo os sistemas prisionais, proliferando este ambiente opressor que não possibilita resignificação do ato criminal, e só o conduz para mais comportamentos violentos. Por isto, se faz importante fortalecer estes indivíduos desde a tenra infância.

Além disto, cabe neste assunto, o incentivo as escolas, cursos técnicos e profissionalizantes no sistema prisional, também acompanhados de discussões sobre direitos humanos a fim de orientá-los de seus direitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. *Crítica Marxista*, São Paulo. Boitempo, v.1, n. 11, 2000. Acesso em: Disponível em:

< https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie28Dossie%201.pdf >. Acesso em: 13 de out. de 2020.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESIDIO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 451-478, set. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 out. 2020.

CASADO FILHO, Napoleão. Direitos Humanos Fundamentais. VI. 57. São Paulo: *Saraiva*, 2014. Acesso em: 13 de out. de 2020.

COSTA-JUNIOR, F. *et al.* Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista latino-americana*. n. 23 - ago. / ago. / aug. 2016 - pp.97-117. isponível em: < www.sexualidadsaludysociedad.org >. Acesso em: 13 de out. de 2020.

CUNHA, ELIZANGELA LELIS DA. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Acesso em: 13 de out. de 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel, *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: *Editora da UFRGS*, 2009. Acesso em: 13 de out. de 2020.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cafajeste*. Pagu, Campinas, n. 22, pág. 201-246, junho de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: <05 de outubro de 2020>.

JULIÃO, E. F. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2320>>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

_____. O Sistema Penitenciário como fenômeno urbano. Paris: REDLECE, 2008. *Publicação no Site da Rede Latinoamericana de Educação em Espaços de Privação de Liberdade (REDLECE)*. Acesso em: 13 de out. de 2020.

LIMA, G. M. B. et al. Mulheres no cárcere: significados e práticas cotidianas de enfrentamento com ênfase na resiliência. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 446-456, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042013000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

RIBEIRO, M. A. T., DEUS, N. M. S. F. Mulheres encarceradas: a saúde atrás das grades. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 6, n. 4, p. 324-339, nov. 2017. Disponível em <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1708/1065>>. Acesso em 09 set. 2010.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual significado? In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/24112>>. Acesso em: 13 de set. de 2020.

SILVA, Camila Maximiniano Miranda. *Trabalho e política de qualificação profissional do sistema prisional: um estudo contextualizado no presídio Helena Maria da Conceição de Ituiutaba/MG e nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACS) de Ituiutaba e Itaúna/MG- 2014*. 203 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13679>>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 27, n. 2, pág. 355-374, julho de 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02 de novembro de 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 13 de set. de 2020.



14

Denise Tavares
Araci Asinelli-Luz

O DIREITO DE USUFRUIR UM DIREITO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.214-228

RESUMO

O texto de que trata esse capítulo deriva de pesquisa de mestrado, aplicada em uma Unidade Penitenciária do Complexo Penitenciário de Piraquara – Paraná e teve como foco investigar o quanto as alcunhas, apelidos ou codinomes pejorativos causam estigmas no aluno-detento levando-os a sensação de pertencimento ao crime, dificultando a vida cidadã pós cárcere e o papel da escola na reelaboração dos sentidos de ser chamado pelo nome de registro. Para a coleta de dados utilizou-se da aplicação de questionário sociodemográfico e grupo focal Utilizou-se o software IRAMUTEQ para analisar as falas transcritas a partir do grupo focal. O aprofundamento teórico está embasado principalmente em Paulo Freire, Goffman e Foucault

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Prisional; Educação de Jovens e Adultos; Estigma.

INTRODUÇÃO

O que moveu na direção de realizar essa pesquisa foi por ter observado, no exercício do magistério dentro do estabelecimento penal, afronta a um Direito Humano básico: o de ser chamado pelo nome e não por alcunha, codinome pejorativo ou apelido, principalmente se tais segundas formas de se referir a pessoa presa, fizer menção ou referência ao mundo do crime.

Nos Direitos Humanos encontram-se contidos os direitos fundamentais individuais da cidadania, expressos tanto nos instrumentos internacionais Pactos, Convenções etc., como no texto constitucional, direitos estes, assegurados taxativamente como irrevogáveis, irrenunciáveis e inalienáveis, de acordo com o previsto nos artigos 1º ao 5º e respectivos incisos, da Carta Magna. Os Direitos Humanos são universalmente aceitos de forma tácita, presentes nas Declarações e nos Tratados; já os direitos fundamentais individuais, constam dos instrumentos internacionais aderidos e/ou ratificados pelo Estado, fazendo desta forma parte dos dispositivos da Carta Magna ou do ordenamento jurídico vigente, no seu todo. Mas há que se afirmar, ainda, que os direitos fundamentais estão contidos nos Direitos Humanos, ou vice-versa.

Considera-se que, no cárcere, a escassez de atividades para a efetiva promoção humana e os estigmas que o cárcere produz fazem aumentar ainda mais a dificuldade de suportar a pena e, ainda pior, não promovem no educando o querer “ser mais” como defende Freire (2003). A aglomeração de homens, que na maioria do tempo vivem adversidades, resulta em atitudes inadequadas e inaceitáveis no convívio em sociedade, aumentando a possibilidade de perpetuação no mundo do crime, perversão, descontrole emocional, como afirma Santos (2000, p. 120) “(...) a prisão e sua forma organizacional não

contribuem, senão, para acentuar a privação do indivíduo, posto que as relações ali travadas são permeadas pelo medo, pela violência e o não reconhecimento da identidade do sujeito.” O caminho para que as mudanças ocorram está ligado às garantias fundamentais da dignidade humana. A escola atuante no interior dos presídios, ao contrário do que muitos na sociedade podem pensar é, antes de tudo, a porta para a diminuição da criminalidade, no entanto, aquele que ao infringir a lei é retirado da vida em liberdade para pagar sua pena em estabelecimento prisional fechado perde muito mais que a liberdade, junto a ela, perde sua identidade.

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. (GOFFMAN, 1974, p. 24)

Aqueles que são escolhidos, ou escolhem estudar já passaram pelo processo de mortificação descrito por Goffman. Acreditam ser o que a exclusão social ou a prisão definiu que são. Sob o olhar da escola são pessoas dotadas de direitos, mas que, muitas vezes, não o sabem que são ou não têm voz para clamar por eles.

Os alunos detentos da unidade em que se realizou a referida pesquisa faziam parte da população carcerária da Penitenciária Estadual de Piraquara II (PEP II) que conta com infraestrutura com capacidade para novecentos e vinte e oito presos que são distribuídos em trinta galerias e duzentos e quarenta e oito alojamentos. No entanto, no momento da pesquisa, havia mil e cento e oito presos e destes, apenas

84 podiam estudar por estarem alojados em galerias que a segurança da unidade separou para o convívio dos presos que têm perfil para frequentar a escola, tal perfil é medido pelo grau de periculosidade, que é determinado no momento de triagem, pela equipe de segurança responsável por receber o preso na unidade prisional e o número de faltas graves descritas no capítulo III do Estatuto Penitenciário, porém o número de presos que podiam estudar não condizia com o número de presos que efetivamente estavam matriculados.

Entre os alunos-detentos, participantes da pesquisa, dez não tinham o nível inicial do Ensino Fundamental, portanto frequentam a sala de aula destinada a alfabetização e séries iniciais. Os demais matriculados se dividem em outras duas turmas existentes na unidade e que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. São pessoas que cometeram os mais diversos delitos, alguns são reincidentes outros primários e dentre estes há também faccionados.

Recebem a alcunha de ladrão por parte do agente penitenciário que justifica assim o fazer por não saber o nome de cada preso para chamar-lhes, pela dificuldade de decorar todos os nomes ou ainda, pelo desprezo que sustentam querer tratá-los. E entre os alunos há os mais diferentes apelidos e justificativas para que atendam pela alcunha e não por seus nomes de registro. A maioria destes não recebe visita e nem alimentos advindos dos familiares. Consideramos, que todos os estudantes dentro do sistema prisional são seres passíveis de mudança de vida, de postura, de assunção da identidade cidadã, aceitos, portanto, novamente em sociedade.

Para Freire (2003, p. 55) o ser humano é um ser histórico, cultural, inacabado, consciente do inacabamento e em permanente movimento de busca do ser mais, sujeitos, portanto, cognoscentes.

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de

sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2003, p.58)

Lecionar em presídios é ajudar a alicerçar a esperança de alguém que vê negada todos os dias a sua condição de ser humano. Freire (2003) nos diz que é impossível ajudar os educandos a superarem suas ignorâncias se não superamos a nossa como educadores. Fechar os olhos em situações descabidas à humanidade de outrem é continuar na ignorância. Negar que homens e mulheres, em sua grande maioria, estiveram sempre à margem da sociedade construída em torno do capital, também é alienar-se. Para Elenice Onofre (2007. p. 7)

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados.

Não podemos passar pelas “celas” de aula sem o olhar aguçado de educador que vê alunos, não “ladrões”, “bandidos”, mas sim pessoas marginalizadas, no sentido literal desta palavra, pessoas que não podem ser (re) socializadas, pois raros pertenceram a algum setor da sociedade capitalista, que atribuisse a eles a natureza de cidadãos “iguais perante a lei” (BRASIL, 1988). Não há como conceber a legitimidade da Constituição do país quando atentamos para o fato de que as pessoas presas não podem ser iguais perante a lei visto que estão sob o jugo dela. Os custodiados, no cumprimento da pena, veem negados muitos de seus direitos previstos em diversos documentos legais, por isso pode-se dizer que estão, então, sob o jugo dela e tais

atentados contra os direitos traz à pessoa presa revolta contra o sistema que o prende, revolta contra a sociedade que, muitas vezes, não fez parte e para qual dificilmente será bem recebido no retorno à liberdade.

A força que emerge do ambiente sociocultural das prisões pode produzir pessoas cada vez mais violentas, pois perdem seus referenciais identitários como cidadão, pai, irmão, filho para assumir aquilo que ele é no interior dos presídios, de acordo com os vocativos direcionados a ele: sua alcunha. Para ilustrar tal assertiva Lima (2010, p. 170) trata como políticas de identidade:

O que parece de forma inicial é o fato de que determinadas políticas de identidade configuram determinadas identidades coletivas [...]. Assim, tais políticas identitárias acabam por expressar um tipo de discurso a favor de uma autodeterminação excludente, o que significa que dentro de tais políticas o indivíduo acaba por se colocar diante do outro de forma estigmatizada.

Essa política que age de maneira sutil, estigmatizada, deixa marcas que podem constituir subjetividades na autoestima dos detentos e levá-los à assunção da identidade advinda das prisões transformando-se em estigmas internalizados e indissociáveis. A identidade social estigmatizada, segundo Goffman (1975), carrega um estigma que repercute no reconhecimento da pessoa em somente uma via de compreensão opressora: ser reconhecido além de seu nome de registro, além de suas funções sociais, além de seus pertencimentos cidadãos, para ser reconhecidamente ladrão ou outro pejorativo qualquer que reidentifique. A legitimação dos pejorativos, contribui para a deterioração da identidade e cria um status do crime. O próprio sistema penitenciário, atuando de modo opressor, contribui com a degradação do ser humano e aumento da criminalidade, uma vez que muitos dos que assumem as identidades pejorativas do mundo do crime sentem-se fortalecidos e, portanto, situados em um segmento da sociedade.

Para que o cidadão possa ter vida digna, depende do acesso aos direitos civis, sociais e coletivos, ou seja, entrar ou permanecer na criminalidade parece estar intimamente ligado à negação dos direitos, que historicamente vêm sendo negados, principalmente à população mais empobrecida do país. Não é suficiente ter direito de votar e ser votado, para sentir-se cidadão é urgente ter direitos primários garantidos, que estão ligados à segurança alimentar, de moradia, saúde e educação. Maria Vitória Benevides (2007, p.339) nos diz que [...] numa democracia efetiva não se pode separar o respeito as liberdades da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mais continue preso às teias da pobreza absoluta. O sistema penitenciário abriga, de acordo com inúmeras pesquisas, empobrecidos e de pele negra ou parda, pois é para essa população que mais se nega direitos no país, são os excluídos da história, os que sempre viveram à margem da sociedade.

Há que se olhar para a modernidade, sua relação com os direitos humanos e o paradoxo sobre o humano e a humanidade, pois nesses tempos tão obscuros em que vivemos hoje, se ouve nas mídias a negação do direito à vida quando autoridades do país proclamam que bandido bom é bandido morto contrariando tudo o que o país avançou em termos de garantias de direitos e que engatinhamos para que tais direitos se efetivem na vida dos cidadãos brasileiros. Tais posicionamentos de autoridades trazem retrocessos ao país, acentua a sensação de insegurança, gera dúvidas quanto ao reconhecimento da Constituição Brasileira como documento motivador para a efetivação da democracia, garantia de obediência às leis por parte de todo e qualquer brasileiro e a garantia de que os estabelecimentos prisionais sirvam de fato para o cumprimento da pena tendo os apenados seus direitos garantidos.

Os dados do INFOPEN (2017) demonstram que havia até aquele ano 726.712 pessoas encarceradas no Brasil, dessas 47%

em prisão provisória, ou seja, nem sequer haviam sido julgados/as, o que configura inconstitucionalidade e violação de direito humano. Em 2018 Vanessa Elisabete Raue Rodrigues traçou um panorama do atendimento educacional nas prisões do Paraná e apresenta que em 2017 havia 8.539 pessoas presas, apenas nas prisões de Curitiba e Região Metropolitana, cujo atendimento educacional é feito pelo CEEBJA Dr. Mário Faraco, destes, apenas 1.319 tinham acesso à escola. A desculpa para o não atendimento à legislação, que obriga o Estado a ofertar Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário, era e é sempre a mesma: “falta de estrutura física e a quantidade insuficiente de profissionais de segurança para movimentação e garantia da ordem na instituição.” (RODRIGUES, 2018, p. 122)

O que se percebe no cotidiano das prisões é que a falta de pessoal para a movimentação carcerária é sempre a causa obstrutora para a garantia do direito à educação. Mesmo tendo salas de aula, alunos matriculados, professores e professoras para lecionar, as aulas são dispensadas muitas vezes no ano, no mês ou até mesmo na semana, como se fosse algo descartável, desnecessário, supérfluo. É comum que os/as docentes, dentro deste ambiente de trabalho, enfrentem comentários jocosos advindo de seus colegas, também funcionários públicos, desmerecendo o trabalho realizado em sala de aula. O próprio lanche oferecido aos detentos é tratado como regalia, sob a perspectiva de moeda de troca para agradá-los, incentivando a continuidade deles na condição de estudante. Ocorre que, este tratamento de desprezo pela escola e tudo aquilo que ela representa, acaba por relativizar os direitos inerentes à condição humana, pertencente também aos privados de liberdade, em ter acesso à educação, bem como, o direito do profissional em realizar seu trabalho dentro do sistema carcerário, garantindo a preservação do direito de livre cátedra.

O que é percebido nas falas dos profissionais que usam do deboche para se referir ao trabalho do professor/da professora é

reflexo da sociedade. Não é raro ouvir ou ler nas mídias, nas conversas informais que a prisão contém regalias e dentro das regalias elencam a escola, a alimentação, o banho, as roupas. A mentalidade de um povo só pode ser mudada por meio da cultura, do acesso aos bens culturais, aos livros, à escola, e, como dito anteriormente, o povo brasileiro não desfruta de muitos direitos humanos, sendo assim o que se verifica na prisão é meramente reflexo do pensamento do povo. É urgente que a escola seja colocada em lugar de destaque, que o texto constitucional seja colocado em prática dentro e fora das prisões e que, nas prisões o direito à educação seja visto como o é de fato. Sobre a importância da educação em espaços de privação de liberdade, Rodrigues (2018, p. 112) observa:

(...) a educação formal da escola não pode representar somente passos da reinserção social. Ela é um direito fundamental do ser humano, não um simples instrumento da prisão. Ela potencializa ou desperta na pessoa privada de liberdade a superação da prisão, dando visibilidade à possibilidade de fortalecimento na luta de direitos da dignidade humana.

É importante colocar o aluno detento como sujeito de transformação, situá-los no seio da sociedade para que se vejam como parte, pois muitas vezes, os apenados não se veem parte da sociedade, mas excluídos, o que também se comprova nesta pesquisa. Ressalta-se aqui a importância da formação dos profissionais que atuam nesses espaços. Promover a reflexão sobre a sociedade, sobre as pessoas que compõem o grupo social e as condições de vida dos brasileiros livres para que seja possível pensar a prisão como lugar de reintegração social. Baratta (2019, p. 3) evidencia para a nociva invisibilidade da prisão e para a urgente necessidade de sua abertura à sociedade:

Ressaltamos a necessidade da opção pela abertura da prisão à sociedade e, reciprocamente, da sociedade à prisão. Um dos elementos mais negativos das instituições carcerárias, de fato, é o isolamento do microcosmo prisional do macrocosmo social, simbolizado pelos muros e grades. Até que não sejam derrubados,

pelo menos simbolicamente, as chances de “ressocialização” do sentenciado continuarão diminutas. Não se pode segregar pessoas e, ao mesmo tempo, pretender a sua reintegração.

E mesmo os termos reintegração social, tratamento e ressocialização são questionáveis para esse autor que chama a atenção para a palavra reintegração como um conceito mais abrangente para se propor do que tratamento e ressocialização os quais remetem a postura passiva do apenado e ativa das instituições, referem-se a uma sociedade “boa” e um sujeito “mau” que precisa de tratamento para a sua ressocialização.

As histórias que os detentos contam são sempre de privação, de exclusão, de preconceitos. De que maneira queremos diminuir a criminalidade, tornando a pessoa presa menos “agressiva à sociedade” se o que oferecemos a essas pessoas são agressões? Não é incomum ouvir-se que Direitos Humanos são para os humanos direitos, como se algum outro ser estivesse em condição de julgar quem tem a humanidade e quem não a tem. É preciso garantir ao educando e demais internos o direito de ter direitos e dentre eles o direito de sonhar, superar as violências sofridas e causadas, ser um cidadão do amanhã e não do ontem. Fazer adentrar os muros cinzas da prisão a utopia poetizada por Galeano (1994, n. p.): “A educação não será privilégio daqueles que podem pagá-la / E a polícia não será a maldição daqueles que podem comprá-la.”

O que se pretende é que os seres humanos encarcerados sejam vistos como tal, pois quando se trata da população encarcerada aquilo que é direito humano, e que já não é garantido antes do cárcere, depois da prisão as negações de direitos se avolumam, inclusive o direito a ser chamado pelo nome ou por um pronome que não fira sua autoestima e seu auto reconhecimento como pessoa. O fato é que as camadas pobres da população são privadas de vários direitos, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, então essa realidade torna-se

ainda mais contundente e pior – mais invisível ou naturalizada – em se tratando de pessoas condenadas pelo sistema de justiça penal.

É fato que a educação sozinha não vai fazer acontecer as mudanças necessárias ao tratamento humanizado no Sistema Prisional, contudo sem a educação não há mudanças possíveis como visto em Freire (2014, p. 50): “A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária a conquista dos direitos humanos, contudo sem ela vejo que jamais haverá transformação social.” É preciso querer ver que a vitória sobre as mazelas da prisão deve ser constante e com políticas públicas sérias que de fato desejem diminuir as violências e que elas nem sempre são artigos de crime, mas de exclusão, de fome, de miséria.

O Estado tem o dever de implementar políticas públicas de valorização da educação e do conhecimento para a mudança de paradigmas, não só para os detentos, mas para que todos e todas, trabalhadores e trabalhadoras das prisões tenham acesso à formação continuada, valorizando sempre a garantia da dignidade humana, tanto dos trabalhadores e trabalhadoras como dos que cumprem pena nestas instituições. O Sistema Prisional, como defende Baratta (2019), precisa ser visto, precisa abrir suas portas para que a sociedade conheça as condições precárias de vida que existem ali, tanto dos/das que ali trabalham quanto dos detentos. Ao ser aberto para a sociedade, talvez as infrações cometidas aos Direitos Humanos daqueles/daquelas que trabalham, em precárias condições, nestes espaços, talvez sejam vistas. A começar pelo número ínfimo de trabalhadores porque o estado precariza as contratações por meio de concurso público. No momento desta pesquisa, para atender todas as demandas de mobilização dentro da unidade prisional, havia 7 agentes penitenciários para 1.382 detentos, esses trabalhadores também são pessoas signatárias de direitos humanos.

Os detentos ocupam celas superlotadas, também dormem no chão, no rigoroso inverno do sul do país, têm apenas um cano com água fria para fazerem a higiene diária. A superlotação nas celas é fato que traz insegurança e instabilidade para todos. Quando as condições de existir de qualquer ser são ameaçadas faz com que o instinto de sobrevivência aflore. Assim motins e rebeliões são esperados todos os dias: agentes penitenciários trabalham sobre um barril de pólvora prestes a explodir e isso é do conhecimento tanto dos gestores de unidades, quanto do Departamento Penitenciário e demais órgãos que regulam o Sistema Penitenciário Sendo assim as prisões precisam urgentemente ser revistas e com olhar humanizado, porque ali trabalham e habitam seres humanos.

Com relação à educação, precisa ser olhada com mais respeito por um conjunto de entes: agentes penitenciários, diretores, o próprio departamento penitenciário, secretarias e governo como um todo. Paulo Freire escreveu, em sua Terceira Carta Pedagógica: *“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”* (FREIRE, 2000, p.67). No atual contexto sociológico-histórico em que nos encontramos, percebemos que se faz mais apologia à cópia, ao plágio e às manifestações de ignorância do que àquilo que é real, ao trabalhado, ao estudo, às artes e ao conhecimento. A escola no Sistema Prisional é um dos meios de levar o que é bom, o que forma, o que humaniza, o que dialoga, o que escuta e o que diz e é ouvida, se fosse levada mais a sério, se lhe dessem o devido valor aos poucos a sociedade mudaria.

E ainda, observar que homens e mulheres encarcerados e encarceradas já possuem um distanciamento sofrido da sociedade e que, pensar para essas pessoas uma educação aligeirada e à distância é não levar a sério a diferença que um professor/uma professora fazem na vida para além do cárcere, visto que no decorrer dos anos letivos os profissionais da educação têm sofrido ameaças constantes,

principalmente de serem substituídos pela educação à distância o que é visto como precarização na formação escolar dos alunos-detentos.

REFERÊNCIAS

- BARATTA, Alessandro. *Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado*. Alemanha. Disponível em: www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf. Acesso em: 19/07/2019.
- BENEVIDES, Maria Vitória. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In *Educação em Direitos humanos: Fundamentos teórico metodológicos* / Rosa Maria Godoy Silveira, et al.- João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN) – junho 2016. Brasília: Ministérios da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- GALEANO, Eduardo. *O direito de sonhar*. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/> Acesso em 25/07/2019
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Lambert M. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução: Leite, D.M. Ed. Perspectiva S.A. São Paulo, 1974.
- LIMA Aluisio Freire de. *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. São Paulo: FAPESP EDUC, 2010.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Escola da Prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado?* In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCAR, 2007.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. *A Educação nas penitenciárias: a contradições entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná*. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018.

SANTOS, Paulo Fernando. *Lei de Execução Penal: Comentada e Anotada Jurisprudencialmente*. São Paulo: Leud, 2000.



15

Luiz Carlos Vaz Rodrigues

A RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO
EM TEMPOS DE PANDEMIA:
a empatia como eixo
da discussão dos direitos
humanos na educação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.229-245

RESUMO

Este artigo tem como pressuposto a empatia como princípio fundamental na relação professor-aluno em tempos de pandemia. Sabe-se que as relações entre as pessoas são complexas e envolvem inúmeras interfaces da comunicação física ou virtual. A espécie humana de modo especial, na relação com os seres semelhantes para manter a preservação e sobrevivência da espécie, carrega nas relações as marcas pela busca de manter a espécie em segurança e para superar os desafios que ao decorrer da vida forem expostos. Na relação professor-aluno as sensibilidades são encaminhadas em torno de um bem maior, quer seja a incessante busca pelo conhecimento ou pelas novas formas de aprendizagens que a interação promove. Como seres de direitos, professor e aluno têm em si potenciais de ressignificar sua história e sua trajetória de vida, neste sentido é que a educação em Direitos Humanos, especialmente no Brasil, se revela como ferramenta para promoção e fortalecimento da autonomia enquanto pessoa com dignidade e, portanto, importante para abrir caminhos ou proporcionar a memória da história dos Direitos Humanos, a abertura ao diálogo, ao respeito ao outro e à empatia, valores essenciais na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Empatia; Relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta considerações acerca das relações dos seres humanos, especialmente na relação professor e aluno tendo na empatia o eixo para discussão dos direitos humanos na educação. A contextualização da educação em direitos humanos no período de pandemia justifica a intencionalidade em apresentar, por um recorte das relações na educação, a relação professor e aluno após a suspensão dos calendários letivos no Brasil.

Convém ressaltar que as pesquisas de grandes nomes da educação e da saúde em nível mundial, alertam para a necessidade do cuidado consigo mesmo e com o outro. Assim, as relações entre as pessoas seguiram vertentes desconhecidas, uma vez que de hora para outra os relacionamentos, o caminho até o trabalho, as idas e vindas da escola já não existiram mais como eram.

As discussões dos direitos humanos no Brasil não são novas, porém, recentes são suas práticas. O Plano Nacional dos Direitos Humanos garante as discussões e a formulação de ações para que se desenvolva a cultura do respeito na sociedade. Dessa forma, conforme o PNEDH consolida a educação em direitos humanos no Brasil:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2006, p. 25).

As premissas acerca da investigação da pesquisa versam sobre o princípio da empatia como comportamento capaz de integrar as relações entre professor e aluno. O direito à educação não deve ser restrito ao acesso de todas e todos, mas deve promover uma educação que promova o desenvolvimento humano enquanto pessoa de direitos. Assim, deve garantir conhecimento, mas também ferramentas e instrumentos para o uso ético, responsável e sustentável do conhecimento, ou seja, uma educação que seja voltada para a cidadania que abranja habilidades intelectivas, mas também as habilidades socioemocionais e dentre elas, a empatia, por exemplo. (BNCC, 2017).

HOMO SAPIENS: UM SER DE RELAÇÃO

Desde sempre, a convivência entre os seres humanos é complexa e um desafio para as relações sociais. A vida em sociedade exige que os homens se relacionem entre si, caso contrário, a sobrevivência da espécie se torna insuportável e praticamente impossível. Desde cedo e ao longo de toda a vida, o homo sapiens desenvolve diversas maneiras de se relacionar com os outros. Inicia-se no relacionamento com a mãe, depois com a entidade paterna, com os familiares e depois com os outros que passam a fazer parte do mundo que são os amigos, escola, mundo do trabalho, movimentos sociais etc.

O fato verificado nas relações dos homens, é que se dão conta de sua incompletude. Diante disso, a relação do homem com o mundo é primordial para que se entenda a si mesmo, as concepções de mundo e sociedade. Por esse motivo, é que o homo sapiens está sempre em busca de alguma coisa o que Freire (1987), adverte que:

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização

que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. (FREIRE, 1987, p. 43).

Sendo assim, o homem vive numa busca incessante por compreender sua existência e suas relações com o mundo e com os outros. O homem buscando compreender a si mesmo elabora questões de pensamento e conhecimento para o mundo e o mundo numa relação dialógica coloca o pensamento humano em crise, uma vez que pensar o mundo é pensar com ele e não de maneira isolada dele.

Na relação com a natureza imersa no mundo, o homem objetiva-se e constitui a sua humanidade por meio do trabalho. É uma ação que o homem ao viver na busca por dar sentido a sua existência reproduz a cada momento, de forma que o homem tem como referência uma realidade historicamente já construída por outros homens (MARX; ENGELS, 1984). É essa produção objetiva que o difere dos outros animais, que existindo no mundo e na sua relação com ele, atuam na natureza de forma inconsciente. Portanto, o homem humaniza a natureza e a si mesmo através da ação produtiva na relação com os outros e consigo mesmo. Para Marx e Engels (1984),

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1984, p. 27-28).

O homem ao produzir no mundo produz a si mesmo e se constrói como sua natureza de consciência. Na relação entre os homens há um encontro de vontades e de interesses, porém, sabe-se que desde os primórdios em que a relação foi estabelecida, houve necessidade de acordos através de contratos estabelecidos para que a convivência tivesse o mínimo de respeito à manifestação do outro.

O outro é um ser que em si mesmo possui valor, independente de nacionalidade, cor, crenças religiosas ou orientações de gênero. Porém, nem sempre os direitos de uma maioria desvalida não são garantidos pelas políticas públicas de governo. Por fim, as relações entre as pessoas se dão num determinado espaço e tempo configurado a estruturas de sociedade com valores morais, éticos e ambientais. Assim a manifestação do indivíduo no mundo na relação com os outros se dá por meio da observância dos direitos fundamentais de cada cidadão: os direitos humanos.

DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E A EMPATIA

As discussões acerca dos Direitos Humanos na América Latina e no Brasil chegaram tardiamente, mesmo o Estado brasileiro tendo feito adesão à Declaração Universal da Organização das Nações Unidas de 1948, os Direitos Humanos passaram efetivamente a fazer parte da história nacional quando foram enxergados como possibilidade de defesa à vida, liberdade e democracia, em resposta às práticas autoritárias da ditadura militar. (VIOLA, 2010).

Os direitos humanos são fundamentados filosoficamente no princípio do respeito, seja do respeito dos homens entre si ou com relação às legislações, mas também dos governantes quanto a

homologação de leis que regulem direitos à sociedade e que também os direitos sejam colocados em prática. Os direitos humanos têm caráter de universalidade que, no discurso carregam um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades. (PEQUENO, 2001).

A dignidade é o princípio que define e garante o caráter excepcional da essência humana, ou seja, é o valor que confere que o ser humano sujeito de direitos. Cada pessoa possui na sua singularidade a dignidade como valor maior, portanto, este valor norteará todos os demais que a pessoa possuir.

A dignidade é um valor incondicional (ela deve existir independentemente de qualquer coisa), incomensurável (não se pode medir ou avaliar sua extensão), insubstituível (nada pode ocupar seu lugar de importância na nossa vida), e não admite equivalente (ela está acima de qualquer outro princípio ou ideia). Trata-se de algo que possui uma dimensão qualitativa, jamais quantitativa. A dignidade possui um valor intrínseco, por isso uma pessoa não pode ter mais dignidade do que outra. (PEQUENO, 2001, p. 04).

A formação dos profissionais da educação deve estar pautada em princípios do respeito aos direitos dos alunos seja na comunidade interna ou externa da escola. Profissionais da educação que possuem somente interesses particulares como salarial ou de estabilidade, sem ter empatia pela realidade dos alunos não pode ser exemplo de emancipação e cultivo dos direitos coletivos, pois [...] “como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente sua cidadania e saibam defender seus direitos civis, sociais e políticos”? (SILVA, 2010). A dignidade do homem fundamenta-se pela sua racionalidade que a difere dos outros animais, mas também pela manifestação das suas emoções, pela solidariedade e pelas ações para garantir os direitos do outro, de vivenciar a dor do outro: a empatia.

É fundamental recordar que deve se ter “consciência de si e do outro como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte”. (FREIRE, 2000). Por este motivo pode-se afirmar que [...] “o homem não é nem partícula isolada, indivíduo despojado de suas limitações históricas, nem sem realidade da ‘massa’ moderna”. Assim, ele passa a ser concebido como [...] “‘pessoa’: de valor próprio indisponível, destinado ao livre desenvolvimento, mas também simultaneamente membro de comunidades”. (PIOVESAN, 2012, p. 284). A consciência e o respeito de si e do outro não nasce num momento histórico e acabado, mas é um processo de conhecimento que envolve a educação para os direitos humanos. A educação é a grande esperança para a promoção de valores dos direitos humanos e sua vivência entre as pessoas. Sem a educação, princípio básico dos direitos humanos, as portas para os demais direitos permanecem trancadas, uma vez que quanto menos se conhece os direitos, menos se tem consciência das violações de direitos presentes nos contextos históricos, de modo particular, em tempos de pandemia.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Esse processo é a educação. Mais precisamente porque nós achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ótica se funda nas leis do mercado – nunca, talvez tenhamos tido necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido de esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais a prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: *mudar é difícil, mas é possível*. (FREIRE, 2000, p.52).

A educação como um direito humano fundamental é assegurado pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB, 1996) e outros documentos que asseguram que a educação deve preparar o sujeito para o exercício da cidadania para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988) e conceder acesso a estudos posteriores e, sobretudo, para o reconhecimento da dignidade que define sua natureza e condição. O processo educacional pode fornecer ao homem os instrumentos necessários para que ele possa constituir as bases de um viver compartilhado e baseado nos valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade. A realização desses valores o torna mais apto a viver com dignidade. (PEQUENO, 2001).

As leis que implementam ações para garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes em idade escolar e a Educação de Jovens e Adultos são inúmeras e organizadas teoricamente, porém, a aplicação integral destas medidas é ineficaz. Dessa maneira, o direito a educação como princípio básico se torna mera política de papel e não de prática. De acordo com Bobbio (1992), apud DIAS (2007, p. 448),

Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

A relação entre professor e aluno passa por crise desde a concepção do professor como aquele que sabe tudo e o aluno como tábua rasa. Em tempos de pandemia a relação-professor aluno é ainda mais complexa, uma vez que os contatos físicos não são permitidos e por eles professor e aluno criavam laços de afetividade de modo que as angústias, sonhos e alegrias eram compartilhadas, agora a virtualidade é uma realidade da qual não se pode escapar.

A crise que se instala na relação dos professores e alunos afeta toda a comunidade educativa e o interior das famílias. Muitos alunos assumiram outras responsabilidades além de se adaptar a dura realidade de um ensino remoto. Alunos cuidam de seus irmãos mais novos, tomam conta da casa para seus pais irem ao trabalho, quando não demitidos em meio à crise da pandemia. Professores não souberam de um dia para o outro o que realizar para levar adiante suas funções de ensino. Então, a crise se instala internamente nos alunos e professores e depois a relação entre estes dois sujeitos fica comprometida. A crise, além daquela provocada desde aquela de 1980, quando as ideias neoliberais foram crescendo e implantando, inclusive nas relações educativas, a lógica do capital, possui dois pontos de vista.

Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. (SANTOS, 2020, p. 05).

A crise provocada pelo Covid-19 colocou em xeque várias questões culturais e sociais. As emoções foram as mais afetadas. A educação não é feita somente de razão como apregoa a educação tradicional, mas também pelas emoções. Assim, o primeiro aspecto da crise nas emoções foi que ao manifestá-las, já não poderiam ser mais fisicamente, mas virtualmente. Assim, através de telas de celulares e computadores, os seres humanos encontraram um meio de se conectar com o outro, de interagir para fugir do tédio de permanecer em casa o dia todo sem sair na rua, ou ir ao trabalho para produzir ou comparecer a escola para cumprir suas competências conforme os “ossos do ofício”.

As instituições de ensino que consideram os alunos como sujeitos de direitos e deveres, que na medida em que aprende também ensina, foram resistentes a modelos de imposição das formas de

ensino remoto. Passou-se a defender o direito de acesso para o ensino remoto, tendo no suleamento das ações pedagógicas, a defesa dos direitos humanos para todos, sem exceção. (SANTOS; MENESES, 2009). As ações praticadas a partir do Sul levam em consideração os aspectos da cultura e dos direitos de um território que foi colonizado pelo Norte e que desde lá, os direitos são violados. Assim, cabe recordar a configuração daquele tipo primeiro de professor. Professor que não ensina, não cria relação afetiva com o aluno, mas mero memorizador de conhecimentos historicamente produzidos.

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p. 15).

A sensibilidade para com a realidade do outro na educação é princípio vital para a aprendizagem dos sujeitos. É nesta realidade que professores e alunos devem se colocar para vivenciar a empatia. A empatia coloca o ser humano como altruísta sem desconectar da sua própria realidade. É favorecer que o outro adquira autonomia ou a reforce sem abandonar a sua própria essência enquanto pessoa de direitos. Em tempos de pandemia é impensável que as instituições de ensino abandonem a realidade dos seus alunos. Os professores não devem se acomodar em suas zonas de conforto e viver como se o problema da pandemia fosse apenas político e governamental e de saúde.

O acesso à internet se tornou um drama para as instituições de ensino, pois de maneira geral foram adotadas ações educacionais

que, na maioria das vezes, não levaram em conta se havia alunos com acesso à internet, se em casa havia espaço para estudos, e de modo especial os problemas de saúde mental que provocou aumento na evasão escolar. Neste sentido pôde-se observar se os professores das escolas desenvolviam a empatia nos momentos de aulas presenciais.

No Paraná, por exemplo, há pesquisas que indicam que mais de noventa mil estudantes não entraram em contato fisicamente e nem virtualmente com a escola. Dá para imaginar o quanto as políticas governamentais são um fracasso pelo fato de tantos alunos não criarem vínculo com a escola. Se nos momentos de aulas presenciais havia professores que não criaram a empatia com os alunos, na pandemia aumentou ainda mais a distância entre professores e alunos.

É inegável que há muitas ações louváveis e que merecem respeito pelo bem que fazem ao professor e ao aluno. Porém, exigir que uma criança, adolescente ou adulto permaneça em frente ao celular, computador ou outro tipo de equipamento, - a quem é privilegiado acessar este direito -, é praticamente massacrar o público estudantil com mais sobrecarga de responsabilidades. Porém, o professor preocupado com o ensino emancipador se preocupa com a vida concreta dos educandos, de modo que o que os alunos veem no professor e o que mais eles apreendem são os exemplos que sua vida proporciona. Mas se, pelo contrário, o professor não quer nenhuma comunicação diferente daquela em que ele se vê frente a uma turma transmitindo conteúdos sem criticidade, prejudica não somente as dimensões intelectuais dos seus alunos, mas também dos sentimentos e das realidades duras que cada aluno vive. O professor deve se esforçar dia por dia para ser exemplo de empatia e acolhimento aos alunos.

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da

professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 1996, p. 19).

Neste sentido é que os professores e alunos devem convergir estudos para a vivência de valores éticos e que garantam a aplicação de uma educação calcada nos princípios dos direitos humanos e tendo na empatia o valor central na relação entre eles. Inegável que os conhecimentos matemáticos, das ciências naturais e humanas têm valor para o aprendizado do educando, mas também os alunos e professores devem ter a capacidade de construir em conjunto, os valores que são inerentes a condição humana e que esta condição, ao mesmo tempo pessoal e universal, possibilite a criação de uma cultura na qual prevaleçam os valores dos direitos humanos. (VIOLA, 2010).

Necessária condição entre as pessoas são as relações serem mais qualitativas, haja vista que os contatos físicos e as manifestações afetivas se tornaram impossíveis neste contexto caótico. É preciso construir um mundo de pessoas que respeitem o outro, a si mesmo e ao mundo, a biodiversidade etc. Mas esse cuidado deve ser conjunto, principalmente na relação professor-aluno, onde os professores podem correr o risco de discutir entre si as medidas para o futuro da educação sem ouvir os alunos e suas famílias. Este é o contexto em que os professores [...] “medeiam entre si, entre as suas pequenas-grandes divergências ideológicas. Escrevem sobre o mundo, mas não com o mundo”. (SANTOS, 2020, p. 13).

[...] precisamos partir das percepções do aluno, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam estudantes universitários, não importa. Temos que partir de seus próprios níveis de percepção da realidade. Então, isso significa que temos que começar a partir da linguagem deles e não da nossa linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos,

com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso. (FREIRE, 1986, p. 92).

Sabendo que a prática educativa envolve mais que ensinar conteúdos no espaço da escola, a empatia na relação professor-aluno é de suma importância para alcançar o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos e que nem um nem outro estão acima ou abaixo nesta relação de igualdade. Quando há a solidariedade do professor para o contexto social, econômico e cultural do aluno há a garantia de princípios no mínimo que visem à cidadania ativa. (SILVA, 2010).

A relação professor-aluno em tempos de pandemia deve ser profundamente marcada pela empatia. Não possuir empatia por um ou ambos os lados nesta relação, é legitimar as barreiras que o ensino tradicional historicamente promove, baseados em princípios catequéticos ou militares para a distância entre aquele que sabe (professor) e aquele que não sabe nada (aluno). Por isso, enquanto educadores é preciso defender uma postura de políticas com princípios que considerem os saberes variados dos alunos e que abarque a todos os sujeitos, sem exceção. A luta conjunta por direitos humanos fundamentais para todas as pessoas é a construção de um sujeito de presença. Uma presença que afete de forma positiva a vida do outro, pois lutar por direitos humanos é marcar presença contra o que a sociedade gera na vida: ausência de pessoas, situações e processos. (CARBONARI, 2010).

Durante este tempo pandêmico, no mundo todo, muitas realidades se tornaram invisíveis, seja porque a grande mídia não divulga casos de que nem todos têm o privilégio de viver em quarentena e outros que já vivem uma quarentena antes mesmo da pandemia, seja porque já estão isolados por direitos que lhes são negados ou violações a direitos básicos que são cometidos contra as classes vulneráveis. Temos então que no lugar da presença do ser humano com o outro há a sociologia das ausências. (SANTOS, 2020).

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também. (FREIRE, 1997, p. 62).

Não ouvir e nem ser ouvidos pelos alunos é uma sensação de invisibilidade. No contexto de pandemia, seres humanos passaram invisíveis, direitos humanos se tornaram invisíveis pelas políticas públicas dos governos neoliberais e que fizeram com que as realidades das pessoas se tornassem mais invisíveis ainda. É tempo de cuidar do outro, mas não tornar o outro invisível, porque ao lado da casa de cada um há alguém que necessita de presença, não física, mas que promova a tomada de consciência de que é sujeito de direito simplesmente pela humanidade que possui. Os problemas do mundo e da pandemia estão ao nosso redor, e para perceber [...] “talvez baste abrir a janela”. (SANTOS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas breves análises e reflexões abordadas, é possível reafirmar que os Direitos Humanos viveram, e ainda vivem, momentos contraditórios de afirmação e se consolidam como enfrentamento às violações contra os direitos fundamentais que conferem dignidade aos seres humanos. Ao mesmo tempo, percebe-se que a luta para efetivar os direitos humanos é necessária e permanente, e carece de pessoas conscientes e das ferramentas para construção de uma educação que vislumbre o respeito à dignidade, à igualdade, à liberdade e a diversidade.

A educação em direitos humanos se constitui em um campo de conhecimento e em prática recentes na realidade educacional brasileira. Por este motivo, é uma área de construção de conhecimento e de lutas que apresenta uma gama de possibilidades para uma educação

baseada nos princípios dos direitos humanos. Na relação entre alunos e professores o respeito deve ser basilar para que o direito fundamental à educação possibilite que outras portas a outros direitos sejam abertas. Em momentos de pandemia, o que levou a dificultar ainda mais a relação entre os homens e mais ainda a relação entre professores e alunos, a empatia se faz urgente e essencial para a garantia de direitos inerentes a vida individual dos estudantes e dos professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. LDB – *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2020.
- CARBONARI, Paulo Cesar. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- DIAS, Adelaide Alves, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

PEQUENO, Marconi. *O Fundamento dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/O-FUNDAMENTO-DOSDIREITOS-HUMANOS.pdf>>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 5. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina; 2020.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; FÉRNANDES, Mónica Beatriz; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; (Org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016.

16

Viviane Aparecida Knoepke

A EDUCAÇÃO
E TECNOLOGIA:
as barreiras sociais
e a atuação docente frente
a cultura tecnológica
em época de pandemia

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.424.246-258

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a educação voltada para a tecnologia acontece no contexto da prática docente neste período pandêmico e sua articulação com a educação em direitos humanos, compreendendo a realidade vivenciada nessa era tecnológica e as possibilidades de aprendizado voltada para a equidade social. O presente estudo consistiu em análise qualitativa, sobre o ensino remoto na prática docente da rede pública do município de Ponta Grossa no estado do Paraná. A pesquisa foi desenvolvida através de um questionário com sete questões sobre a realidade vivenciada no contexto da educação voltada à tecnologia e as barreiras sociais enfrentadas na prática docente. Ao considerar os dados referidos foi necessário compreender que o estudo empreendido sobre a prática docente estruturada com a tecnologia é primordial para o desenvolvimento da aprendizagem na atual conjuntura. As questões relacionadas à educação em direitos humanos corroboram para que o acesso às informações, pelos meios tecnológicos, precisam ser encaradas com a visão da equidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Tecnologia, Equidade social; Prática Docente; Pandemia.

INTRODUÇÃO

As tecnologias sempre existiram no contexto social da humanidade, mesmo não sendo reconhecida por essa terminologia. As tecnologias detêm ferramentas que possibilitam solucionar de forma facilitada as questões que levariam muito tempo para ser definidas. A tecnologia exerce determinada influência em diversos setores da sociedade, sejam pelas empresas, fábricas ao qual oferece atendimento em diversos segmentos. O setor educacional sofre interferência das tecnologias relacionado com o ensino aprendizagem. A tecnologia vem sendo incorporada na sociedade nos últimos anos, formando assim a cultura tecnológica.

Segundo Fontoura (2018 p. 2) “a incorporação das novas tecnologias no ensino tornou-se um dos principais debates da educação na atualidade”, mas por que a utilização da tecnologia vem trazendo questionamentos e debates? Os conhecimentos sobre robótica, jogos tecnológicos interativos e inteligência artificial vem oferecendo novidades no mercado educacional principalmente na rede privada, mas será que isso corresponde com a realidade da rede pública? Será que os professores das escolas municipais estão preparados para ensinar em modalidades tecnológicas?

O estudo tem como objetivo, compreender como a educação voltada para a tecnologia acontece no contexto da prática docente neste período pandêmico e se está articulada com a educação em direitos humanos ao qual possui o caráter de compreender a realidade vivenciada nesta era tecnológica articulando com as possibilidades de aprendizado voltada para a equidade social. Verificar se os direitos a educação como direito fundamental é evidenciado na formação dos professores neste contexto onde a tecnologia e seu acesso são fundamentais para a evolução dos indivíduos. Se faz necessário

compreender os anseios e dificuldades dos educadores para que novos questionamentos e impasses de enfrentamento as dificuldades encontradas nesta modalidade de educação voltada a tecnologia, possam realmente ser solucionadas.

O presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica e de campo. Foram utilizados para a construção desta pesquisa, contribuições advindas de artigos da internet, livros e análises de planos de ação voltadas para a educação em direitos humanos. O levantamento de dados tem uma abordagem qualitativa através da obtenção de dados através de um questionário criado através do Google Forms um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, ao qual foi construído sete questões voltadas para a prática pedagógica e a utilização da tecnologia sendo respondidas por 63 professoras da educação básica do município de Ponta Grossa nos dias 15 e 16 de outubro de 2020.

O artigo divide-se, a partir da Introdução em quatro seções, a tecnologia e os desafios da prática docente em época de pandemia; a educação tecnológica e os direitos humanos em educação; reflexões sobre os dados do estudo e as considerações finais.

É relevante considerar a tecnologia como um instrumento que facilite a caminhada para alcançar uma educação de qualidade, oportunizando ferramentas essenciais no processo da aprendizagem e na formação docente no contexto atual.

A TECNOLOGIA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM ÉPOCA DE PANDEMIA

A inovação pode passar a ser materializada através da resposta a um problema ou desafio enfrentado no contexto social. Através de dificuldades pode ser oportunizado novas propostas de transformações

significativas. A educação brasileira tem sofrido com os impactos da pandemia do coronavírus, com aulas sendo paralisadas, por tempo indeterminados, em escolas e universidades do país.

De acordo com Kieperman (2020 p.2) “bem, talvez a crise do coronavírus esteja oferecendo a chance de experimentar novas maneiras de fazer as coisas – e questionar velhos hábitos. É hora de ‘aproveitar a oportunidade’ para sairmos melhor deste pesadelo.” Desde o princípio desta pandemia por Covid 19, se faz essencial e ao mesmo tempo, desafiador o uso de meios tecnológicos para que a prática educativa seja efetuada pelos professores. Esta condição reabriu várias questões sobre como se adequa a metodologia ao qual se utiliza tecnologias para criar laços e a aprendizagem dos alunos. Compreender as dificuldades de aprendizado e, neste caso, dos professores aos quais precisam continuamente transformar sua prática, principalmente, com a atual situação em que é necessário trabalhar, simultaneamente, com a questão do acesso dos seus alunos sobre os meios tecnológicos e de apropriação de conhecimento relacionado à tecnologia, para que sua prática transcorra de forma com que o aluno compreenda crie laços com a escola, seus colegas e professores e que a aprendizagem seja bem sucedida e acessível para todos os seus alunos.

A função do educador, em torno da concepção da aprendizagem voltada para o uso das tecnologias como o meio imprescindível da articulação da aprendizagem com o caminho em que alcance o educando, segundo Valente e Almeida (1997, p. 08) precisa:

[...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

A utilização de métodos inovadores faz com que o educador saia da “zona de conforto” e se confronte com a realidade em que é imprescindível relacionar-se com a sociedade escolar através da

internet e os meios tecnológicos. Os educadores buscam o uso da criatividade para melhorias em sua prática e ao mesmo tempo deve atender uma demanda de trabalho exacerbada.

Segundo Santos (2020, p.1)

Os desafios para testar e aplicar essas ferramentas digitais são inúmeros: além da própria demanda elevada, muitos estudantes não têm acesso regular à internet, ou dividem aparelhos celulares com outras pessoas da casa. Some-se a isso que poucos educadores tiveram contato com tecnologias educacionais em sua formação e, em muitos casos, não possuem equipamentos adequados para produzir conteúdos digitais.

O educador encara adversidades por muitas vezes em seu conhecimento precário das mídias tecnológicas em uma realidade em que todos os alunos, por sua vez, também não têm acesso aos meios tecnológicos essenciais para que seja acessível o conhecimento.

A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E OS DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO

Quando é analisado o contexto atual ao qual a atuação docente é vivenciada diante de incertezas e receios, também é importante analisar se a educação necessária nos dias de hoje ao qual se torna imprescindível um educador preparado para esta nova realidade. Alunos precisam ter acesso às informações necessárias para que seja bem sucedida a aprendizagem, ao qual o questionamento fundamentado no acesso aos meios tecnológicos e a questão dos direitos humanos ao qual destaca o Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2006 p.1):

As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a

igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural

A educação em direitos humanos tem em seus fundamentos concepções voltadas para a capacitação e a difusão de informações. A Educação voltada para a questão de direitos humanos consiste em mecanismos que promovem o entendimento sobre seus direitos, assinalando assim estruturas para que a questão dos direitos humanos seja defendida e segura na questão da vida cotidiana. Hoje o cotidiano da Educação consiste em acesso à tecnologia e seus meios, ao qual na realidade vivenciada é essencial a utilização dos meios tecnológicos para que o ensino aconteça.

De acordo com Perrenoud (2000):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p, 128)

As novas tecnologias têm em sua existência uma grande relevância, sua utilização pode provocar mudanças drásticas na sociedade, pensar em senso crítico evidenciado consiste em analisar indivíduos com senso de justiça. A informação sobre questões mundiais, acontecimentos na esfera global estão cada vez mais acessíveis, a sensibilidade sobre os desafios para o alcance da equidade social pode ser refletida em uma análise tecnológica da prática docente frente a nova realidade vivenciada nos dias de hoje.

A questão da qualificação e a prática docente deve estar respaldada em um currículo de formação em direitos humanos, considerando um dos elementos necessários para a formação do currículo.

Segundo o Plano de Ação do Programa Mundial em Direitos Humanos (2015 p. 24)

[...]informações sobre recursos existentes de ensino e aprendizagem para a educação em direitos humanos, incluindo tecnologias de informação e comunicação, para desenvolver as capacidades de avaliar e escolher entre elas, bem como de produzir novos recursos.

O uso das tecnologias tornou-se praticamente indispensável para a prática docente nos dias de hoje, devido ao período pandêmico ao qual encontros presenciais podem ter como consequência riscos a própria vida, mas a educação precisa se moldar e encontrar meios para que ela seja concedida. A articulação da educação tecnológica com a educação em direitos humanos deve ser refletida e praticada em nossa sociedade, por questão social, econômica e educacional.

REFLEXÕES SOBRE OS DADOS DO ESTUDO

O presente estudo consistiu em análise qualitativa de dados, sobre como está sendo realizado o ensino remoto articulado com a prática docente. Através de um questionário com 63 professoras da rede pública do município de Ponta Grossa no estado do Paraná, ao qual foram respondidas questões sobre a realidade vivenciada no contexto da Educação articulada com a tecnologia e as barreiras sociais enfrentadas na prática docente.

O questionário utilizado para a coleta de dados foi composto por sete questões em sua totalidade. Sendo que seis questões estruturadas

com resposta única e uma questão semiestruturadas. A formulação e o compartilhamento deste questionário foram através do programa Formulário Google e compartilhado o link através do aplicativo WhatsApp.

Nesta era pandêmica global relacionado ao vírus Covid 19, a tecnologia e seus meios são utilizados para que a aprendizagem ocorra. Os docentes estão precisando se adaptar à nova realidade tecnológica para que o ensino aconteça em todas as esferas. Educadoras responderam a seguinte questão: Como você analisa sua prática docente frente o desenvolvimento tecnológico, principalmente neste período pandêmico? 82,3% responderam que realizam o trabalho aliada a tecnologia, mas encontram desafios e estão em busca de novos conhecimentos, enquanto 16,1% não apresentam dificuldades outra questão relacionada com a prática docente com a tecnologia consistiu na seguinte pergunta Como educadora, sente preparada e tem domínio da tecnologia em sua prática? 74,2% encontra dificuldades, mas busca conhecer e desenvolver uma prática docente voltada para a tecnologia.

A capacidade para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais pressupõe que a formação de professores sinalize perspectivas para as novas formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros indivíduos e com o mundo. A formação continuada de professores, deste modo, deve ser vista como a possibilidade de ir além dos cursos de cunho técnico e operacional, mas que assegure que o professor reflita acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação. (FRIZON; LAZZARI, 2015, p.10196)

Refletir a prática docente voltada a utilização das tecnologias impri-me o quanto é necessário a compreensão e o domínio dos meios tecnológicos e buscar o aperfeiçoamento através da formação que capacite os educadores acompanharem esta evolução ao qual a tecnologia e seus recursos imperam e definem padrões sociais e educacionais.

Os recursos tecnológicos ou equipamentos que os professores responderam que utilizam em sua prática 96,8% utilizam notebooks e

computadores, 66,1% Smartphones e tablets, 37,1% Televisão, 1,6% Projetores, 1,6% não utilizam e 3,2% aparelho celular. Sobre a questão de como os recursos são disponibilizados 95,2% adquiriram por conta própria e 4,8% a escola disponibiliza.

Com o desenvolvimento intenso das novas tecnologias, tornando-se cada vez mais essenciais para a nossa sociedade, a educação por ser primordial na construção do conhecimento, torna-se necessária a utilização das tecnologias e seus instrumentos. É notável que o educador vai em busca dos recursos necessários de acordo com os dados da pesquisa

Segundo Paiva (2015, p.9)

A tecnologia da informática evoluiu rapidamente e o computador e seus periféricos, além do correio e do telégrafo, passaram a integrar todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone e fax.

A evolução tecnológica evolui de forma frenética, onde os recursos tecnológicos desenvolvem constantemente. Os recursos para que um trabalho tenha sucesso são imprescindíveis, repensar de como está o acesso aos recursos por parte dos profissionais da educação é uma forma de estar analisando de como os educadores estão tendo acesso e construindo sua prática docente através dos meios tecnológicos.

Segundo as educadoras que responderam ao questionário 74,2% acreditam que a tecnologia não promove a igualdade social e 91,5% afirmam que a tecnologia promove a desigualdade social, onde poucos tem acesso aos meios tecnológicos.

O mundo digital, oferece inúmeras vantagens, principalmente no que diz respeito ao alcance das informações e promove rapidez na comunicação entre os indivíduos. Entretanto a facilidade e a

acessibilidade que a tecnologia oportuniza, não é disponibilizado para todos de forma igualitária.

[...] inclusão digital é uma faceta particular das questões de inclusão social, não se podendo empreender a primeira na ausência da segunda. Por outro lado, a inclusão (digital ou social) é par da exclusão (idem), sendo a própria exclusão social uma manifestação particular das desigualdades sociais, sobretudo das desigualdades que se expressam sob o rótulo da pobreza. (SANTOS, 2006, p. 15)

A exclusão digital corrobora para que a desigualdade social ocorra. Promover a inclusão digital, contribui para que a equidade social seja processada e para que todos tenha acesso a uma educação de qualidade e ao considerar a tecnologia e suas múltiplas possibilidades de interação com outros indivíduos como também diversos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os dados referidos, é necessário compreender que o estudo empreendido sobre a prática docente estruturada com a tecnologia é primordial para o desenvolvimento da aprendizagem na atual conjuntura. As questões relacionadas à educação em direitos humanos corroboram para que o acesso às informações, através de meios tecnológicos, precisam ser encaradas com a visão da equidade social.

Os estudos sobre a utilização da tecnologia no meio educacional precisam ser aperfeiçoados e se faz necessário ampliar estes dados, para que seja encontrada soluções permanentes para as questões do acesso ao conhecimento tecnológico para os professores e aos recursos necessários. No interim dessa problemática é perceptível que os professores encontram adversidades em sua prática docente relacionados com a utilização de recursos tecnológicos, seja por parte

de formação continuada ao qual deve ser pensada e adotada pela rede pública como uma das formas para que os professores se incluam neste contexto tecnológico em que o mundo é construído

Os estudos sobre tecnologia e a educação na concepção da prática docente, precisa ser contínuo. Desta forma, as indagações relacionadas ao uso das tecnologias digitais, no contexto da prática docente, podem contribuir de forma efetiva nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, a formação inicial de professores que especifique o uso das tecnologias digitais, torna-se necessário.

REFERÊNCIAS

FONTOURA, Juliana. Quais os desafios dos professores para incorporar as novas tecnologias no ensino. *Revista Educação*. 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/05/09/quais-os-desafios-dos-professores-para-incorporar-as-novas-tecnologias-no-ensino/>> Acesso em: 13 out. 2020.

FRIZON, Vanessa. LAZZARI, Márcia de Bona. A formação de professores e as tecnologias digitais. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.12, Curitiba, *Formação de professores, complexidade e trabalho docente Paraná*, Pontifícia Universidade Católica (PUC) 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf> Acesso em: 16 out.2020

KIEPERMAN, Adriane. Lições do coronavírus: tecnologia educacional é caminho sem volta. *Desafios da educação*. 06 abri, 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/tecnologia-educacional-coronavirus/>> Acesso em: 04 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Educação para todos*, 2015. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/14WKVMBEumg4z_0uAelOy8O-KmSXTN3yb/view> Acesso em: 13 out.2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Plano de Ação*: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; primeira fase. Paris: UNESCO, 2006. Disponível

em: <https://drive.google.com/file/d/14WKVMBEumg4z_0uAelOy8O-KmSXTN3yb/view> Acesso em: 13 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; terceira fase*. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1G0AOU6YfflKLNy62RvEPzWwTOPBFHv1u/view>>. Acesso em: 13 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Edvalter Souza. *Desigualdade social e inclusão digital no Brasil*. 2006. 228f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Victor. Estratégias criativas que os professores encontraram para dar aulas a distância. *Nova Escola*. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-osprofessores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia>> Acesso em: 13 out. 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Florianópolis, v. 1, 1997.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Doutora em Educação e Pós doutora em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É pesquisadora do Grupo GEPÉPrivação da Universidade de São Paulo e participa dos Grupos História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR e Sociedade Internacional Hegel - Marx: Seção Brasil da Universidade do Centro Oeste. É integrante do Comitê do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro. É coordenadora pedagógica do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos, Nova Visão instalada no Complexo Penitenciário de Guarapuava Pr, além de atuar como Docente Colaboradora da Unicentro no Departamento de Pedagogia e no curso de Especialização em Intervenção Sociocultural em Contextos Escolares e Não escolares e Libras em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1980) e Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação - Universidade de Santiago de Compostela (1998), revalidado pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Pós Doutorado em Educação -Universidade de Santiago de Compostela (2011). Coordena o Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é Professora Associada C da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Coordenadora do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva, na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Ferreira dos Santos Cultz

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação

Especial- Área da Surdez-LIBRAS. Atualmente é pedagoga - Secretária de Educação do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Graduação em andamento em Letras Libras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil.

Amanda Fernanda Taques Oliveira

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014 - 2017). Estagiário remunerado no CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (2014 - 2015); Colégio SEPAM - Sociedade Educacional Professor Altair Mongruel (2016 - 2017). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UP – Universidade Positivo (2019 - 2020). Certificada em curso de Justiça Restaurativa: Formação de Facilitadores em Círculos de Construção de Paz (2018); Curso de Oficinas Teatrais oferecidas pela Prefeitura de Ponta Grossa, no Programa Conecta Biblioteca, coordenada pela atriz e diretora, Michella França (2019); Curso de Educadores Sociais de Ponta Grossa/Paraná oferecido pelo NUPEPES com parceria da UEPG e a Universidade sem Fronteiras (2019); Atualmente atua como Professora Regente do Grupo Educacional GE - 01B na Educação Infantil da Escola Desafio e cursa Teatro na Escola de Artes Bianca Almeida (2020).

Ana Carolina Henrique Forbeck

Carreira desenvolvida na área de Pedagogia, com experiência como docente titular em turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Formada em licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2019, fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Dentro do PIBID tive a oportunidade de estar em sala de aula, mesmo cursando o primeiro ano da graduação. Foi dentro do programa que pude estar sentindo a realidade escolar e confirmar o meu interesse pela profissão de docente. Tive a honra de fazer parte de uma disciplina isolada pelo programa de pós-graduação da UEPG, denominada de Seminário Especial: Princípios da Educação em Direitos Humanos e sua ressonância na educação formal e não formal, onde tive a oportunidade de escrever um artigo e que contribuirá na construção deste livro.

Araci Asinelli da Luz

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professor associado 4 junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. É pesquisadora na linha da cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da UFPR, orientando teses

e dissertações na sub-linha Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional).

Cleonice de Fátima Martins

Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Esp. em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em Ensino de Língua Espanhola e em Mídias na Educação. É Graduada em Letras Português/Espanhol e em Pedagogia. Dentre outros estudos e afazeres: atua em Letras Português/Espanhol - UEPG UAB e Português na USFX - Bolívia. Leciona na SEED-NRE/PG. Principais áreas de atuação: EJA; Ensino e Aprendizagem de Línguas; Tecnologia na Educação; Políticas Linguísticas; Traduções.

Denise Tavares

Possui graduação em Letras - Português/ Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2003). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Tem experiência na área de Educação. Atua nas unidades prisionais de Curitiba e Região Metropolitana e na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas do Paraná. Possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Instituição IBEPEX- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão de Curitiba Pr e Especialização em Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Diana Letícia Raimundo de Meira

Pedagoga formada no ano de 2019, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Durante a graduação participou do Programa Residência Pedagógica nos anos de 2018 e 2019, ofertado pela universidade de sua formação. Ainda trabalhou como colaboradora em uma ONG's, em Guarapuava/PR, onde desenvolveu atividade na área de Educação, com ênfase em Pedagogia Social, investigando o seguinte tema durante a graduação: A relação da educação em contexto não escolar: ONG's e seu trabalho socioeducativo. Atualmente cursa Pós-Graduação na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Polo de Guarapuava, na linha de pesquisa Pedagogia Social e Gestão de Projetos Sociais. Dando continuidade à sua vida acadêmica, é aluna da disciplina especial do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a disciplina: Seminário Especial: Princípios da Educação em Direitos humanos e sua Ressonância na Educação Formal e Não Formal.

Fernanda Soares Pereira

Graduada em Psicologia pela Faculdade Guairacá (2012-2016). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2013-2019). Pós graduada em Docência no Ensino Superior na Faculdade São Braz (2019). Professora na Faculdade de Telêmaco Borba - FATEB (2020). Experiência profissional na área jurídica, com sistema prisional em regime aberto e fechado, e em psicologia social em atividades temporárias no Creas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, e no Acolhimento do Município de Pitanga, com crianças em situação de institucionalização.

Flávio Ubirathan Yotoko Ferreira

Bacharel em Ciências Contábeis pela UEPG, graduado em Licenciatura em História (UEPG), em Licenciatura em Letras/Francês (UEPG), em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (UTFPR), Especialista em História, Arte e Cultura (UEPG), pós graduando em Ensino de Ciências (UEL), atualmente servidor público municipal e professor PSS da rede estadual de ensino da disciplina de ciências.

Jussara de Fátima Ivanski Ruppel

Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro Irati e Guarapuava). Graduada no Curso de Pedagogia, Licenciatura pela Unicentro Campus Irati-PR. graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Especialista em Educação Infantil pela Unicentro Campus Irati-PR. Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação. Membro do Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica.

Luiz Carlos Vaz Rodrigues

Graduado em Filosofia pela Faculdade Padre João Bagozzi em 2015. Especialista em Educação e Sociedade pela Faculdade São Braz (2018) em Gestão Educacional: Organização Escolar e Trabalho Pedagógico pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019). Atua como Assistente de Alunos no Instituto Federal do Paraná - campus Jaguariaíva. No campus, participa como colaborador no projeto União Cultural. Também é membro do Núcleo de Arte e Cultura (NAC); participa do NEABI (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) e é membro do NAPNE (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas).

Maria Danieli Ferreira de Souza

Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro Irati e Guarapuava). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação. Especialista em Educação e Cidadania pela Faculdade Integrada de Camões/FICA. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste Unicentro e professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação em Irati/PR.

Maricleusa Ingles da Silva Gomes

Licenciada em Matemática pela UNICENTRO em 2003. Especialização em Ensino de Matemática pelo ESAP em 2006. Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo ISAL em 2010. Mestranda do Programa de Ensino de Ciências e Matemática – PPGEN – UNICENTRO, com pesquisa sobre a Modelagem Matemática na Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade em andamento no biênio (2019-2021). Docente na Educação Básica do Estado do Paraná, atuando na Educação de Jovens e Adultos desde 2005.

Michele de Vargas Custódio

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desenvolveu atividades na área até o ano de 2013. Já atuou durante 4 anos como soldado da Polícia Militar do estado do Paraná. Atualmente é personal trainer e professora em uma academia na cidade de Ponta Grossa/PR.

Olga Mara Bueno

Possui Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itararé (2002), graduação em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013), pós-graduação em Educação Especial Inclusiva (Faculdade Internacional de Curitiba, FACINTER, maio de 2003 a setembro de 2004), pós-graduação Alfabetização e Letramento (Centro Universitário UNINTER, de fevereiro de 2012 a dezembro de 2012). É professora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, desde o ano de 2005. Mestranda em Educação Inclusiva, Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Thayse de Paula Padilha

Bacharel em Psicologia pela Faculdade Sant'Ana, com pós graduação em Psicopedagogia Institucional pela FAEL, especialização em Gestão Pública pela UEPG, especialização em Psicologia Sistêmica pela INTERCEF. Psicóloga na Prefeitura Municipal de Porto Amazonas PR, atuando no CRAS do município trabalhando com famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Terapeuta familiar na Associação Menonita de Assistência Social.

Victa Ogg Jonson Gonçalves

Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro Irati e Guarapuava). cursando Especialização em Libras pela Unicentro- Polo Curitiba. Graduada no Curso de Pedagogia, Licenciatura pela Unicentro Campus Irati-PR. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras. Especialista em Pedagogia Social Educação Especial e Inclusiva. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação. Membro do Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica.

Viviane Aparecida Knoepke

Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Educação Infantil do município de Ponta Grossa desde 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

adultos 134, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 146, 151, 213

aluno 108, 116, 131, 136, 140, 142, 159, 174, 177, 215, 223, 229, 230, 231, 232, 237, 239, 240, 241, 242, 250

aprendizagem 28, 29, 30, 32, 41, 43, 44, 48, 102, 106, 107, 109, 121, 124, 136, 142, 154, 157, 177, 178, 188, 191, 206, 239, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 260

atualidade 42, 65, 148, 230, 248

B

barreiras 37, 95, 162, 242, 246, 247, 250, 253

Brasil 18, 25, 42, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 76, 78, 79, 82, 85, 88, 94, 95, 97, 98, 119, 120, 122, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 163, 168, 172, 173, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 193, 195, 202, 205, 208, 221, 227, 230, 231, 234, 244, 245, 258, 259, 260

C

cidadania 15, 18, 20, 21, 22, 25, 30, 44, 49, 51, 69, 70, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 102, 104, 109, 114, 115, 116, 118, 119, 123, 124, 131, 133, 181, 182, 184, 187, 190, 191, 193, 194, 195, 206, 216, 232, 235, 237, 242

construtivista 28, 34

convivência 23, 30, 40, 43, 47, 79, 82, 103, 119, 122, 191, 199, 206, 232, 234

cultura 13, 19, 29, 30, 33, 42, 44, 49, 61, 71, 79, 80, 81, 82, 91, 92, 107, 122, 125,

134, 153, 176, 177, 190, 200, 206, 208, 223, 231, 239, 241, 246, 248

D

desenvolvimento 20, 23, 29, 31, 32, 33, 43, 44, 49, 59, 60, 61, 65, 79, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 94, 102, 103, 108, 116, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 131, 132, 134, 139, 166, 171, 176, 177, 183, 187, 188, 195, 206, 208, 231, 232, 236, 247, 254, 255, 256, 260

desenvolvimento sustentável 86, 89, 94
direitos 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 59, 62, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 141, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 156, 162, 172, 173, 174, 176, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 256

direitos humanos 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 30, 31, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 83, 84, 85, 86, 92, 94, 102, 106, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 141, 144, 150, 172, 173, 174, 176, 178, 186, 188, 198, 201, 202, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 221, 223, 225, 229, 231, 234, 235,

236, 237, 239, 241, 242, 243, 244, 245,
247, 248, 249, 251, 252, 253, 256
discentes 147, 148, 149, 160, 171
docente 115, 151, 153, 157, 169, 171, 176,
178, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253,
254, 255, 256, 257, 258, 260

E

educação 13, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 30, 31,
32, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 59, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79,
80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 92, 95,
96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154,
158, 161, 162, 163, 164, 168, 173, 174,
177, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205,
208, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 221,
222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230,
231, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 241,
243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258,
260, 261
educação básica 87, 96, 102, 103, 107, 122,
123, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137,
138, 141, 142, 174, 192, 197, 198, 201,
202, 204, 208, 209, 210, 213, 245, 249
educador 28, 34, 36, 37, 127, 135, 177,
219, 250, 251, 255
empatia 77, 105, 108, 174, 229, 230, 231,
232, 235, 239, 240, 241, 242, 244
empoderamento 43, 83, 87, 89, 95, 96, 116,
124, 126, 168, 190, 191, 193, 197, 201,
204, 210
encarceradas 197, 198, 203, 210, 213,
221, 226

equidade 46, 78, 79, 88, 189, 247, 248,
252, 256
espaços não formais 26, 27, 28, 29, 30, 33,
37, 42
evolução 20, 30, 31, 32, 116, 161, 186, 248,
254, 255

F

ferramentas 149, 232, 243, 248, 249, 251
formação 13, 31, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 49,
51, 64, 67, 68, 72, 77, 79, 80, 87, 91, 92,
96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 133,
139, 140, 141, 144, 146, 153, 154, 155,
159, 161, 163, 164, 167, 171, 174, 176,
178, 179, 182, 187, 189, 190, 191, 192,
193, 194, 195, 196, 208, 209, 210, 211,
223, 225, 227, 231, 235, 241, 248, 249,
251, 253, 254, 257, 258, 261
formação continuada 91, 105, 107, 178,
179, 209, 225, 254, 257
formal 13, 30, 31, 32, 34, 38, 41, 42, 43, 44,
46, 47, 48, 49, 50, 51, 82, 137, 153, 186,
190, 223, 260
fortalecimento 13, 40, 42, 47, 50, 79, 87,
91, 132, 176, 188, 190, 193, 195, 223,
230, 231

G

gênero 19, 54, 72, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 94, 95, 96, 97, 98, 123, 150, 157, 158,
160, 161, 162, 163, 164, 198, 200, 201,
202, 203, 210, 211, 234

H

humanidade 18, 32, 74, 121, 189, 208, 219,
221, 224, 233, 243, 248
humanos 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 29, 30,
31, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 53, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73,
74, 77, 79, 83, 84, 85, 86, 92, 94, 102, 106,

108, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132,
133, 141, 144, 150, 158, 166, 172, 173,
174, 176, 178, 186, 188, 197, 198, 201,
202, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 221,
223, 224, 225, 226, 227, 229, 231, 232,
234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242,
243, 244, 245, 247, 248, 249, 251, 252,
253, 256, 261

I

idade 45, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 80, 81,
82, 83, 85, 88, 90, 105, 131, 132, 133, 136,
137, 140, 183, 187, 190, 199, 237
identidades 108, 129, 138, 139, 141, 142,
143, 145, 174, 220
igualdade 19, 22, 23, 44, 46, 50, 58, 72, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 105,
120, 121, 127, 149, 150, 151, 161, 172,
185, 189, 190, 207, 209, 242, 243, 252, 255
igualdade de gênero 86, 87, 88, 89, 90, 91,
94, 96, 97, 98, 161
inteligência artificial 248
internet 97, 239, 240, 249, 251

J

jogos tecnológicos 248
jovens 30, 38, 135, 136, 137, 143, 144,
145, 146, 151

L

leis 19, 35, 71, 74, 77, 78, 84, 107, 127,
134, 147, 148, 154, 155, 161, 195, 221,
235, 236, 237, 244

M

metodologia 24, 28, 31, 34, 41, 89, 130,
192, 201, 250
mulheres 22, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 134, 144, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159,

160, 161, 162, 164, 197, 199, 202, 203,
210, 211, 218, 219, 226
mulheres encarceradas 197, 203, 210

P

pandemia 229, 230, 231, 236, 237, 238,
239, 240, 242, 243, 244, 246, 249, 250, 258
paz 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 121,
132, 141
professor 98, 102, 104, 106, 108, 110, 116,
119, 124, 125, 126, 130, 135, 140, 141,
144, 146, 164, 169, 170, 171, 174, 175,
178, 179, 222, 229, 230, 231, 232, 235,
237, 239, 240, 241, 242, 254, 258, 260, 262
professor-aluno 229, 230, 241, 242
professores 13, 34, 37, 87, 88, 90, 91, 93,
95, 96, 101, 102, 103, 105, 106, 110, 112,
118, 126, 131, 142, 153, 154, 157, 159,
168, 171, 177, 178, 179, 192, 213, 222,
238, 239, 240, 241, 244, 248, 250, 254,
256, 257, 258

R

racismo 53, 54, 58, 62, 63, 65, 66, 203
realidade 21, 29, 36, 44, 45, 47, 49, 50, 58,
74, 76, 106, 107, 109, 113, 115, 116, 127,
128, 131, 137, 139, 141, 160, 169, 173,
177, 178, 192, 198, 206, 208, 210, 224,
233, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242,
243, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 260
robótica 248

S

senso crítico 31, 133, 252
serviços 40, 47, 75
sexismo 147, 155, 159, 160
sociedade 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31,
32, 34, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53,
54, 59, 60, 61, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 90,
91, 92, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 105,

106, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130,
132, 133, 135, 136, 138, 139, 143, 147,
148, 149, 152, 155, 156, 159, 161, 162,
163, 167, 172, 173, 176, 177, 183, 185,
186, 189, 191, 192, 198, 199, 202, 203,
205, 206, 207, 208, 210, 211, 216, 217,
218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226,
231, 232, 234, 235, 242, 248, 250, 252,
253, 255
sustentável 54, 65, 86, 89, 94, 232

T

tecnologia 29, 93, 246, 247, 248, 249, 250,
252, 253, 254, 255, 256, 257
tecnologias 80, 145, 248, 250, 251, 252,
253, 254, 255, 257, 258
terceira idade 69, 70, 71, 80, 82, 83, 85

U

Utopia 113

V

vínculos 29, 40, 42, 47, 50, 79

www.pimentacultural.com

Educação em direitos humanos

reflexões sobre a educação formal e não formal

