



EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO



Organizadores
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
GUSTAVO DE SOUZA PREUSSLER



EDITORA ÍTHALA



CONSELHO EDITORIAL

Ana Claudia Santano – Professora do Programa de Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia, do Centro Universitário Autônomo do Brasil – Unibrasil. Pós-doutora em Direito Público Econômico pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutora e mestre em Ciências Jurídicas e Políticas pela Universidad de Salamanca, Espanha.

Daniel Wunder Hachem – Professor de Direito Constitucional e Administrativo da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutor e mestre em Direito do Estado pela UFPR. Coordenador Executivo da Rede Docente Eurolatinoamericana de Derecho Administrativo.

Emerson Gabardo – Professor Titular de Direito Administrativo da PUC-PR. Professor Associado de Direito Administrativo da UFPR. Doutor em Direito do Estado pela UFPR com Pós-doutorado pela Fordham University School of Law e pela University of California - UCI (EUA).

Fernando Gama de Miranda Netto – Doutor em Direito pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. Professor Adjunto de Direito Processual da Universidade Federal Fluminense e membro do corpo permanente

do Programa de Mestrado e Doutorado em Sociologia e Direito da mesma universidade.

Ligia Maria Silva Melo de Casimiro – Doutora em Direito Econômico e Social pela PUC-PR. Mestre em Direito do Estado pela PUC-SP. Professora de Direito Administrativo da UFC-CE, Presidente do Instituto Cearense de Direito Administrativo - ICDA. Diretora do Instituto Brasileiro de Direito Administrativo - IBDA e coordenadora Regional do IBDU.

Luiz Fernando Casagrande Pereira – Doutor e mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Coordenador da pós-graduação em Direito Eleitoral da Universidade Positivo. Autor de livros e artigos de processo civil e direito eleitoral.

Rafael Santos de Oliveira – Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e graduação em Direito pela UFSM. Professor na graduação e na pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Curso de Direito e editor da Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global e da Revista Eletrônica do Curso de Direito da mesma universidade.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

E24

Educação, direitos humanos e inclusão [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoití Nozu, Gustavo de Souza Preussler – Íthala, 2021.
240p.: il.; 22,5cm

Vários colaboradores

ISBN: 978-65-5765-048-6

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Educação inclusiva. I. Nozu, Washington Cesar Shoití (org.). II. Preussler, Gustavo de Souza (org.).

CDD 371.9 (22.ed)
CDU 376

Editora Íthala Ltda.
Rua Pedro Nolasko Pizzatto, 70
Bairro Mercês
80.710-130 – Curitiba – PR
Fone: +55 (41) 3093-5252
+55 (41) 3093-5257
<http://www.ithala.com.br>
E-mail: editora@ithala.com.br

Capa: Antonio Dias



Informamos que é de inteira responsabilidade dos autores a emissão de conceitos publicados na obra. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Íthala. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/98 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO

Organizadores

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
GUSTAVO DE SOUZA PREUSSLER



EDITORA ÍTHALA
CURITIBA – 2021

APRESENTAÇÃO

Educação, Direitos Humanos e Inclusão – esta tríade de palavras, em suas interconexões contemporâneas, constitui o fio condutor desta coletânea. Trata-se de expressões polissêmicas, que têm recebido atenção de diferentes grupos sociais com nuances específicas, interesses diversos e variados efeitos de sentidos.

Nesta obra, a Educação, os Direitos Humanos e a Inclusão acenam como prerrogativas atinentes à dignidade humana, cujos destinatários são todas as pessoas, independentemente de origem, classe social, crença, faixa etária, etnia, gênero, condição física, intelectual ou sensorial. Assim, a Educação ganha contornos de um direito essencial, cuja promoção auxilia no desenvolvimento e defesa de outros Direitos Humanos, ou seja, uma Educação em Direitos Humanos. Nessa perspectiva, a Inclusão – como resposta aos processos excludentes cotidianos sociais e educacionais – desponta como um Direito Humano emergente, capaz de equacionar as demandas de acesso universal aos bens materiais e imateriais, com atenção às diferenças e às peculiaridades dos sujeitos e das populações, sobretudo aquelas que historicamente já são marginalizadas, estigmatizadas e vulnerabilizadas.

Germinada a partir de interlocuções entre pesquisadores/pesquisadoras e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), em Educação e Territorialidade (PPGET), em Geografia (PPGG) e em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a proposta ampliou o debate com estudiosos/estudiosas de outras instituições de ensino superior, tais como a Universidade de Coimbra (Portugal), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), o Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE), o Instituto Municipal Matonense de Ensino Superior (IMMES) e as Faculdades Integradas de Três Lagoas (AEMS).

De um modo geral, os 14 capítulos que compõem este livro articulam Educação, Direitos Humanos e Inclusão ora sob a ênfase da universalização e de disseminação geral, ora sob o viés de populações e questões específicas e suas demandas por equidade.

O capítulo *Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos*, de Guilherme Perez Cabral, Pedro Pulzatto Peruzzo e Rafaela Almeida Lima, propõe a identificar o entendimento da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) sobre o Direito à Educação, a partir de

casos concretos. Nesse processo, busca-se estabelecer uma ponte entre o entendimento da CIDH quanto ao direito à educação e o que consta no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), para que se possa compreender qual a relação desse Plano com o posicionamento da Corte nos casos em que foi provocada.

De autoria de Bruna Letícia Marinho Pereira e Tomaz Espósito Neto, o texto *Educação como Direito Humano: uma análise sobre a Revisão Periódica Universal do Brasil* analisa a participação brasileira nos três primeiros ciclos do mecanismo da Revisão Periódica Universal (RPU) e as recomendações e observações recebidas a respeito da educação no país. Assim, almeja-se compreender quais aspectos da temática da educação apareceram nas recomendações, no âmbito da RPU, bem como analisar a posição do governo brasileiro nessas negociações.

O texto *Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil*, de Adriana Kirchof de Brum e Pedro Henrique Rodrigues Rauber, destaca algumas questões que condicionam o atraso do sistema educacional brasileiro e sinaliza alguns desafios que limitam a superação deste déficit e o pleno exercício da cidadania. Nessas reflexões, são elencados elementos que elucidam a educação como um processo essencialmente humano e os desafios educacionais inclusivos frente ao processo de globalização e o papel das boas práticas na construção de uma sociedade mais desenvolvida.

Nathália Alves de Oliveira e Alaerte Antônio Martelli Contini, no capítulo *Educação em direitos humanos através do ensino híbrido*, discutem os potenciais e os desafios que impactam o uso do ensino híbrido na educação em direitos humanos, devido os inúmeros caminhos de aprendizagens pessoais e grupais, proporcionados pelo uso da tecnologia, que concorrem com os métodos formais e questionam a rigidez do ensino e dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais.

Em *Direito humano à educação como conditio sine qua non para a humanização*, Gustavo de Souza Preussler, Adriel Seródio de Oliveira e Luzia Bernardes da Silva apresentam o direito à instrução como um princípio, e não como uma mera letra de lei. Nessa direção, a educação direciona os seres nascidos em sociedade rumo à humanização, para a busca das potencialidades virtuosas obtidas no viver. Trata-se de um imperativo moral do qual nenhum ser escapa. A educação é uma premissa, uma condição sem a qual um indivíduo não se torna um ser humano ou um ente fim.

As autoras Rita de Cassia Moser Alcaraz e Eugenia Portela de Siqueira Marques, com o manuscrito *Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença*, atentas aos mecanismos societários que mantêm as desigualdades raciais sustentados pelos pilares do racismo estrutural, principalmente nas políticas públicas educacionais. Para tanto, propõem como reflexão a ideia de intersecção em uma proposta relacional ao considerar os editais destinados à literatura infantil e juvenil em alguns anos, e verificar como as escolhas dos livros infantis ainda podem reproduzir desigualdades.

O texto *Inclusão e contação de histórias na prática docente no ensino infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo ensino-aprendizagem*, de Arthur Ramos do Nascimento e Janice Ramos do Nascimento, adota uma abordagem *inter* e *transdisciplinar*, aliando Direito e Educação em uma perspectiva inclusiva. Particularmente, o autor e a autora buscam demonstrar como a educação inclusiva se faz possível com a contação de histórias, como meio de atender ao direito humano e fundamental à educação para crianças com deficiência ou que, de alguma forma, demandem por inclusão no espaço escolar e social.

Nubea Rodrigues Xavier, Claudemir Dantes e Magda Sarat, no capítulo *Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil* discorrem sobre os aportes jurídicos sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais, concomitantes com os registros das práticas das professoras de crianças, com faixa etária entre 3 e 5 anos, de um Centro de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Dourados/MS, no ano de 2017. Com o trabalho, as autoras e o autor tecem reflexões sobre práticas pedagógicas com mudanças que permeiem o respeito à diversidade étnico-racial desde a formação infantil.

A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo é o título do texto de Rodrigo Simão Camacho, cujo foco é a luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses ao acesso a uma educação diferenciada, resultado de conquistas de alguns programas educacionais destinados aos sujeitos do campo que, apesar das dificuldades enfrentadas nos últimos anos, constituem-se em práticas concretas de educação do campo. Nessa perspectiva, o autor analisa documentos político-normativos da educação do campo e traz narrativas de militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses ligados à via campesina.

Com o trabalho *Orientações para o projeto de assentamento Egidio Brunetto II – Guaraci/Altair: educação para a reforma agrária em ação – teoria e prática*, Ana Paula Jorge e Plínio Gentil articulam a conjugação da teoria, consubstanciada no estudo jurídico, com a prática, representada pela efetiva ocupação de área improdutiva, para a produção de uma consciência da sociedade, que passe a entender a questão agrária como problema. Assim, a autora e o autor, no caso estudado, compreendem que a teoria e a prática se mostram unidas, construindo um processo de natureza educativa: uma educação para a reforma agrária, em que educadores e educandos comungam do mesmo espaço e compõem um dos múltiplos aspectos de uma educação em direitos humanos.

O capítulo *Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade*, de Mayara Arguelho dos Santos e Sara Asseis de Brito, mostra a relação da cultura de gênero e a violência contra a mulher e contra o feminino. Para tanto, o trabalho traz aspectos históricos de perpetuação do patriarcado e os alarmantes dados de violência contra a mulher. As autoras insistem na problemática para consien-

tizar e contribuir para que a igualdade como direito humano e fundamental se realize, bem como, a urgência em manter, desenvolver e aplicar a educação em direitos humanos, de gênero, em todos os níveis de educação formal.

Por sua vez, em *Educação em direitos humanos: uma forma de combate à discriminação contra os migrantes*, Ana Cláudia dos Santos Rocha e Isabelle Dias Carneiro Santos consideram o crescimento do fluxo migratório nas últimas décadas e também das discriminações em razão da etnia, da origem, da cultura. Diante dessa realidade, estudam as normas de direito internacional e brasileira sobre os migrantes econômicos e os refugiados, focando a situação de vulnerabilidade social desses indivíduos.

O capítulo *Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des) construídas no mundo globalizado*, de autoria de Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi e Jeovana Lima Gavilan, intenta analisar, sob a ótica do Direito, Antropologia e Sociologia, as interferências da globalização sobre as identidades e como a educação pode ser um meio de propagação do respeito à diversidade identitária e cultural.

Por fim, Camila da Silva Teixeira Agrelos, Cristiane da Costa Carvalho e Washington Cesar Shoiti Nozu, com o texto *Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização*, tratam da propositura de ações judiciais, individuais ou coletivas, para viabilizar a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), quer seja para a garantia do acesso quer seja para o fornecimento dos serviços especializados necessários à sua escolarização. Nesse processo, as autoras e o autor problematizam a negligência do saber pedagógico em decisões judiciais, em detrimento do saber clínico.

Espera-se que a leitura da coletânea possa contribuir para uma compreensão atual e crítica de alguns dos meandros atuais que perpassam a Educação, os Direitos Humanos e a Inclusão. Além disso, almeja-se que as reflexões aqui contidas inspirem outros trabalhos, outros olhares e outras considerações atentos à promoção e à proteção da dignidade da pessoa humana.

Washington Cesar Shoiti Nozu e Gustavo de Souza Preussler

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS DECISÕES DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS	10
<i>Guilherme Perez Cabral Pedro Pulzatto Peruzzo Rafaela Almeida Lima</i>	
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: UMA ANÁLISE SOBRE A REVISÃO PERIÓDICA UNIVERSAL DO BRASIL	27
<i>Bruna Letícia Marinho Pereira Tomaz Espósito Neto</i>	
CAPÍTULO 3 - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO BRASIL	42
<i>Adriana Kirchof de Brum Pedro Henrique Rodrigues Rauber</i>	
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DO ENSINO HÍBRIDO	52
<i>Nathália Alves de Oliveira Alaerte Antonio Martelli Contini</i>	
CAPÍTULO 5 - DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO COMO <i>CONDITIO SINE QUA NON</i> PARA A HUMANIZAÇÃO	67
<i>Gustavo de Souza Preussler Adriel Seródio de Oliveira Luzia Bernardes da Silva</i>	
CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO E LITERATURA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL SOBRE A DIFERENÇA	81
<i>Rita de Cassia Moser Alcaraz Eugenia Portela de Siqueira Marques</i>	
CAPÍTULO 7 - INCLUSÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO HUMANO E FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	96
<i>Arthur Ramos do Nascimento Janice Ramos do Nascimento</i>	
CAPÍTULO 8 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	111
<i>Nubea Rodrigues Xavier Claudemir Dantes Magda Sarat</i>	
CAPÍTULO 9 - A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS CAMPONESES PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO	130
<i>Rodrigo Simão Camacho</i>	

CAPÍTULO 10 - ORIENTAÇÕES PARA O PROJETO DE ASSENTAMENTO EGÍDIO BRUNETTO II - GUARACI/ALTAIR: EDUCAÇÃO PARA A REFORMA AGRÁRIA EM AÇÃO – TEORIA E PRÁTICA	146
<i>Ana Paula Jorge Plínio Gentil</i>	
CAPÍTULO 11 - PERSPECTIVA DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A IGUALDADE	165
<i>Mayara Arguelho dos Santos Sara Asseis de Brito</i>	
CAPÍTULO 12 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA FORMA DE COMBATE A DISCRIMINAÇÃO CONTRA OS MIGRANTES	178
<i>Ana Cláudia dos Santos Rocha Isabelle Dias Carneiro Santos</i>	
CAPÍTULO 13 - EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DAS DIVERSAS IDENTIDADES (DES)CONSTRUÍDAS NO MUNDO GLOBALIZADO	192
<i>Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi Jeovana Lima Gavilan</i>	
CAPÍTULO 14 - DIREITO HUMANO À INCLUSÃO ESCOLAR: DA PREVISÃO À JUDICIALIZAÇÃO	207
<i>Camila da Silva Teixeira Agrelos Cristiane da Costa Carvalho Washington Cesar Shoiti Nozu</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	220
ÍNDICE REMISSIVO	224



CAPÍTULO 1

DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS DECISÕES DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

Guilherme Perez Cabral

Pedro Pulzatto Peruzzo

Rafaela Almeida Lima

Introdução

Tem sido colocada em diversos espaços de discussão a ideia de que a educação seria a solução rápida e imediata para problemas sociais complexos, como a intolerância, os discursos de ódio e ideais fascistas, a desigualdade social, a violência e também a preparação para exercício efetivo da cidadania, tanto pelo voto quanto pela participação popular. Diversos são também os compromissos e perspectivas assumidos nessa discussão. No presente estudo, partimos do pressuposto de que a educação tem de fato papel importante na mudança social para enfrentar os problemas do enraizamento da democracia. Contudo, sem alinhamento com outras medidas (políticas públicas e engajamento social e comunitário, por exemplo) não há milagre que possa ser feito pela educação.

Assim, por mais que pareça ser a solução mais óbvia para os problemas apontados, é necessária a reflexão crítica estrutural sobre o tipo de educação de que estamos falando e para onde essa educação nos orienta, aproximando-a, assim, mais da ideia de um tratamento a longo prazo para os dilemas sociais, do que uma pílula que se toma em época eleitoral ou quando há interesse na obtenção de efeitos imediatos. De mais a mais, em tempos de militarização da educação, nunca é demais lembrar que o projeto nazista

também contou com metodologias próprias de educação e, nesse sentido, o que nos move a concentrar esforços sobre esse assunto é especificamente a educação em e para os direitos humanos.

Desta forma, o presente trabalho se propõe a identificar o que a Corte Interamericana de Direitos Humanos compreende por direito à educação. Analisa, para tanto, as cinco decisões da Corte sobre o tema, encontradas por meio de levantamento realizado em seu portal institucional (<http://www.corteidh.or.cr/>) – abas “jurisprudence” e, em seguida “decisions and judgments”, com os seguintes parâmetros de busca: “educação”, “education”, “educación”, “direito à educação”, “right of education”, “right to education” e “derecho a la educación”. As decisões referem-se aos seguintes casos: *Caso do Instituto de Reeducação do Menor vs. Paraguai*; *Caso das Garotas Yean and Bosico vs. República Dominicana*, com duas decisões, sendo uma delas, entretanto, meramente procedimental; *Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguai*; e o *Caso de Gonzales Lluy e outros vs. Equador*.

Em seguida, busca relacioná-las – identificando pontos de convergência – ao que se depreende do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) do Brasil. Isso, em termos de direito à educação em direitos humanos voltada à construção de um sistema educacional orientado para a cidadania e que, ao mesmo tempo, tenha respaldo e promova o exercício da democracia.

1 Análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos

Nos termos do artigo 19 (6)¹ do Protocolo de San Salvador, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) tem competência para julgar demandas que versam sobre violações ao direito à educação, regulamentado pelo artigo 13 do mesmo tratado (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1988). Compreendida esta premissa, analisaremos cronologicamente as decisões proferidas, iniciando pelo *Caso do “Instituto de Reeducação do Menor” vs. Paraguai* (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2004), julgado em 02 de setembro de 2004, que trata da situação precária do Instituto Panchito López, no qual morreram onze jovens em decorrência de um incêndio, um jovem foi morto por um disparo com arma de fogo e outros trinta e nove jovens sofreram ferimentos e intoxicações causadas por outros três incêndios.

¹ 6. Caso os direitos estabelecidos na alínea a do artigo 8, e no artigo 13, forem violados por ação imputável diretamente a um Estado Parte deste Protocolo, essa situação poderia dar lugar, mediante participação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e, quando cabível, da Corte Interamericana de Direitos Humanos, à aplicação do sistema de petições individuais regulado pelos artigos 44 a 51 e 61 a 69 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1988).

² No presente trabalho, utiliza-se o termo “menor” somente para manter a mesma nomenclatura constante na decisão analisada.

Conforme a alegação dos denunciante, após cada um dos incêndios, as vítimas – a maior parte delas ainda sem condenação – foram transferidas a penitenciárias destinadas a adultos, espalhadas pelo território nacional e afastadas de seus defensores legais e familiares. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos solicitou à Corte que declarasse a violação aos artigos 5 (direito à integridade pessoal), 7 (direito à liberdade pessoal), 8 (garantias judiciais), 19 (direitos da criança)³ e 25 (proteção judicial) da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em relação ao dever estabelecido no artigo 1.1 (obrigação de respeitar direitos)⁴ do mesmo documento.

Em sua decisão, a Corte entendeu que o Estado não ofereceu a devida educação aos meninos, violando o artigo 13 do Protocolo de San Salvador, e, desse modo, negligenciando em relação à medida fundamental em “etapa crucial de seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, psicológico e social que impactará de uma ou outra forma em seu projeto de vida”. O programa educativo oferecido “tinha sérias deficiências, já que não contava com um número adequado de professores nem com recursos suficientes, o que limitava drasticamente as oportunidades dos internos de realizar sequer estudos básicos e/ou aprender ofícios”. A Corte concluiu ainda, que esse descumprimento do Estado causa consequências ainda mais sérias quando os meninos privados de liberdade advêm de grupos socialmente marginalizados, como sucede no presente caso, pois essa situação limita suas possibilidades de reinserção efetiva na sociedade e o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Ademais, a Corte considerou as alegações da entidade representante, a saber, Centro pela Justiça e o Direito Internacional, no sentido de que, em relação ao direito à educação, o Estado não forneceu programas educacionais formais e contínuos e, embora houvesse capacitação técnica e oficinas de alfabetização, não houve profissionais capacitados nem orçamento para a área. Ainda, as aulas não eram parte do programa de educação direcionado à reeducação dos internos, concluindo que “quando os menores estão privados de liberdade, estão somente privados da liberdade e não da educação ou da dignidade”.

Depreende-se, pois, da análise dessa decisão, que para a Corte Interamericana o direito à educação se atrela à dignidade e independe da privação da liberdade para sua efetivação. Para a realização desse direito, é necessário que haja número adequado de profissionais, recursos suficientes, além do fornecimento contínuo de programas educa-

³ “Toda criança tem direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado.”

⁴ “1. Os Estados Partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.”

cionais capazes de garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, psicológico e social que ajudem a impactar no “projeto de vida” das crianças e adolescentes. O tema do projeto de vida é central.

O Caso das Garotas Yean and Bosico vs. a República Dominicana (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2005), julgado em 08 de setembro de 2005, por sua vez, trata da não emissão de certidão de nascimento, pela República Dominicana, às crianças Dilcia Oliven Yean e Violeta Bosico Cofi, de pais haitianos, mesmo tendo elas nascido em território do Estado, cuja Constituição estabelece o critério *ius solis*⁵ para determinar quem é cidadão dominicano. Violeta Bosico foi admitida em escola primária, em 1991, mesmo sem a certidão de nascimento. Em 1994, depois de ter interrompido seus estudos, reincorporou-se à escola, estudando até a terceira série. Em 1998, contudo, foi impedida de realizar a matrícula para a quarta série, em escola diurna. O motivo: não possuir certidão de nascimento. Assim, Violeta precisou se matricular durante o período escolar de 1998 a 1999, na escola de adultos, no período noturno, para cursar a quarta e a quinta séries, sendo que:

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos solicitou à Corte que a República Dominicana fosse considerada internacionalmente responsável pela violação, dentre outros, do artigo 19 da Convenção Americana (direitos da criança), quanto à falta do Estado em assegurar o direito à educação. Em contrapartida, afirmando os esforços dos órgãos públicos competentes para garantir o direito à educação e facilitar a inscrição de todas as crianças em idade escolar, o Estado enfatizou o princípio de ordem pública insuperável para a escolarização: a exigência da certidão de nascimento para a matrícula escolar.

A Corte, por sua vez, considerou que a vulnerabilidade a que foram expostas as irmãs foi consequência da ausência de nacionalidade e personalidade jurídica, refletida também para Violeta Bosico pelo impedimento de estudar durante o ano escolar de 1998-1999 no turno adequado para sua faixa etária, sendo forçada a estudar em uma escola noturna para maiores de 18 anos, por não possuir certidão de nascimento. Desta forma, entendeu que a situação de vulnerabilidade de Bosico se agravou, pois não recebeu a proteção especial adequada enquanto criança, de estudar no horário compatível, em companhia de crianças de sua idade. A Corte ressaltou, ainda, que o dever de proteção especial às crianças previsto no artigo 19 da Convenção Americana, em relação ao dever de desenvolvimento progressivo contido no artigo 26 do mesmo documento: “o Estado deve prover educação primária gratuita a todos os menores, em um ambiente e em condições propícias para seu pleno desenvolvimento intelectual”.

A Corte condenou o Estado ao pagamento de indenização a cada criança no valor de US\$ 8.000,00 (oito mil dólares dos Estados Unidos da América). Em relação ao direito

⁵ Pelo critério *ius solis* (direito de solo), a nacionalidade é atribuída ao indivíduo de acordo com seu lugar de nascimento.

à educação, entendeu que o Estado deveria cumprir sua obrigação de garantir o acesso à educação primária e gratuita a todas as crianças, sem discriminação por ascendência ou origem, em decorrência da especial proteção às crianças. Podemos inferir, portanto, que nesse caso a Corte Interamericana de Direitos Humanos compreendeu que é dever do Estado garantir o acesso à educação primária gratuita a todas as crianças sem discriminação de qualquer natureza, como nacionalidade ou documentação, e que a educação fornecida deve ser adequada e compatível com a faixa etária e fase de desenvolvimento da criança e do adolescente, possibilitando seu desenvolvimento progressivo, como previsto no artigo 26 da Convenção Americana.

O terceiro caso, *Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguai* (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2010), julgado em 24 de agosto de 2010, envolve os direitos da comunidade indígena Xákmok Kásek situada na região do Chaco paraguaio. Em meados do século XIX o Estado do Paraguai vendeu um terço das terras tradicionais para pagar a dívida contraída com a chamada guerra da Tríplice Aliança, sem o conhecimento da população indígena que lá habitava.

Por demora no processo interno no Paraguai para regularização e indenização dos povos afetados, o caso foi levado à Corte IDH pela violação do Estado do Paraguai aos artigos 21.1 (direito à propriedade privada – estendida às terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas por interpretação da Corte Interamericana), 8.1 (garantias judiciais) e 25.1 (proteção judicial), todos com base no artigo 1 (obrigação de proteger direitos) e 2 (dever de adotar disposições no direito interno). A decisão pauta o direito à educação como estando compreendido junto ao direito a uma vida digna. Considera as alegações da Comissão Interamericana, por seu Relator sobre Povos Indígenas, sobre condições precárias da escola que assistia meninos e meninas da comunidade, onde não havia teto adequado que as protegessem da chuva e sem mesa, cadeiras ou materiais educativos. Também sinalizou que as meninas e meninos ausentavam-se cada vez mais da escola por falta de água e alimentos.

A Corte ressaltou os padrões internacionais que os Estados devem seguir em relação a acessibilidade à educação básica gratuita e, em especial, nas comunidades indígenas, onde o Estado também deve proporcionar uma educação sob uma perspectiva etno-educativa, ou seja, deve adotar medidas positivas para que a educação seja culturalmente acessível sob uma perspectiva etnicamente diversa⁶.

Quanto ao dever de respeitar e garantir os direitos sem discriminação prevista no artigo 1.1 da Convenção Americana, a Corte entendeu que houve a caracterização de um cenário extremo devido à vulnerabilidade dos membros da Comunidade Xákmok Kásek, em razão da falta de recursos adequados e eficazes que protegessem os direitos dos indíge-

⁶ Sobre interculturalidade, conferir: *Direitos humanos, povos indígenas e interculturalidade* (PERUZZO, 2016).

nas. Nesse quadro, entendeu a Corte que o Estado deve fornecer bens e prestar serviços básicos à Comunidade, tais como água, educação, assistência sanitária e acesso à alimentação necessária para sua subsistência. O Estado foi condenado a adotar de maneira imediata, periódica e permanente medidas como equipar a escola com materiais e recursos físicos e humanos necessários para garantir o acesso à educação básica que respeite as tradições culturais e linguísticas para meninas e meninos da comunidade indígena com a garantia de um ensino bilíngue, com os materiais que cada aluno precisa para ser educado adequadamente, bem como os equipamentos que os professores necessitam para lecionar.

Portanto, a partir da análise do *Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek*, afere-se o entendimento da Corte quanto ao dever do Estado de garantir acessibilidade à educação básica gratuita. Em relação à Comunidade Indígena, a educação deve sempre ser proporcionada sob uma perspectiva etno educativa que seja culturalmente acessível e diversa, corroborando ao dever do Estado em respeitar e garantir direitos sem discriminação.

O último caso analisado foi o *Caso de Gonzales Lluy e outros vs. Equador* (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2015), julgado em 01 de setembro de 2015. Trata da situação da jovem Talía Gabriela Gonzales Lluy, privada de frequentar a escola onde estudava, por ser portadora do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV⁷), contraído aos três anos de idade em transfusão de sangue. Em setembro de 1999, quando tinha cinco anos, sua professora descobriu que Talía era portadora do vírus e notificou o diretor da escola, que a expulsou.

A Corte considerou o entendimento (Observação Geral nº 13) do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), em relação ao Art. 13 do Protocolo de San Salvador⁸, no sentido de que a educação, “um direi-

⁷ Sigla em Inglês para “*Human Immunodeficiency Virus*”.

⁸ “1. Toda pessoa tem direito à educação.

2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

3. Os Estados Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação:

a. O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente;
b. O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito;
c. O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito;
d. Devese promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau;

to humano propriamente dito e um meio indispensável para a realização de outros direitos humanos” (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2015), deve em todos os níveis e de todas as formas atender a quatro características essenciais e interdependentes, a saber: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

A *disponibilidade* implica que as instituições e programas educacionais em funcionamento que devem estar disponíveis em quantidade suficiente dentro da jurisdição do Estado parte, contando com a infraestrutura necessária para o seu funcionamento, compreendendo construções ou outra proteção, instalações de saneamento para ambos os sexos, água potável, professores treinados que recebem internamente salários competitivos, materiais didáticos e assim por diante ou mesmo bibliotecas e instalações de informática. Por *acessibilidade*, entende-se que as instituições e programas educacionais devem ser acessíveis à todas e todos, considerando suas três dimensões: (1) não discriminação: a educação deve ser acessível à todas e todos, especialmente aos mais vulneráveis, de fato e de direito, sem discriminação de qualquer tipo; (2) acessibilidade física: a educação deve estar disponível dentro de um alcance físico seguro, atendendo a razoabilidade e conveniência da localização geográfica e por meio da tecnologia, com o ensino à distância, por exemplo; e (3) acessibilidade econômica: a educação deve ser acessível à todos, em termos financeiros, como previsto no artigo 13 (3) do Protocolo de San Salvador.

A *aceitabilidade* diz respeito à forma e conteúdo da educação, incluindo o currículo escolar e os métodos pedagógicos, os quais devem ser aceitáveis (relevantes, culturalmente apropriados e de boa qualidade) para os estudantes e, quando o caso, aos pais (responsáveis). Isso está sujeito aos objetivos educacionais exigidos pelo artigo 13 (2) e os padrões educacionais mínimos que podem ser aprovados pelo Estado, artigo 13 (3) e (4). Por fim, em relação à *adaptabilidade* da educação, entende-se que deve ser flexível, para que possa se adaptar às necessidades das sociedades e comunidades em mudança e possa responder às necessidades dos estudantes em suas diversas configurações sociais e culturais.

Partindo dessa perspectiva, a Corte ainda concluiu que, em relação às pessoas que convivem com HIV, existem três obrigações inerentes ao direito à educação: (1) o direito de dispor de informação oportuna e livre de preconceitos sobre o HIV ou sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS⁹); (2) a proibição de impedir acesso aos centros educativos das pessoas com HIV/AIDS; e (3) o direito que a educação promova sua inclusão e não discriminação dentro do entorno social. Desta forma, a Corte concluiu que Talía Gonzales Lluy sofreu discriminação em decorrência de sua condição de pessoa com HIV, jovem,

e. Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental.

4. De acordo com a legislação interna dos Estados Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima.”

⁹ Sigla em Inglês para “Acquired Immunodeficiency Syndrome”.

mulher e que vive em situação de pobreza e ainda declarou que o Estado do Equador violou o direito à educação disposto no artigo 13 do Protocolo de San Salvador em relação aos artigos 1.1 e 19 da Convenção Interamericana de Direitos Humanos.

Além de todo o auxílio com remédios, tratamento, acompanhamento médico integral, o Estado ainda foi condenado a dar uma bolsa de estudos integral para que Talía continue seus estudos em curso de pós-graduação em qualquer universidade do mundo, independente de desempenho acadêmico. Foi condenado a dar uma habitação digna à Talía no prazo de 1 ano da decisão. Deve também, adotar medidas positivas para combater a discriminação de pessoas portadoras do vírus HIV e, por fim, foi determinada indenização a ser paga pelo Estado.

Do conjunto de decisões, conseguimos compreender que o direito à educação, na perspectiva da Corte Interamericana de Direitos Humanos, tem relação direta com a dignidade da pessoa humana e ao projeto de vida, na medida em que serve como um direito meio para a efetivação de outros direitos humanos. Ainda, do que se extrai da análise das decisões, o direito à educação pressupõe um número adequado de profissionais, recursos e infraestrutura, para que a educação seja fornecida de maneira contínua, a fim de contribuir para o desenvolvimento progressivo da pessoa. A oferta educacional, por fim, deve ser feita sempre de modo não discriminatório, assegurando-se à educação as características da disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

2 Direito à educação na perspectiva teórica e legal dos direitos humanos

Os direitos humanos têm a ver com um processo de afirmação histórica de reconhecimento de que, nas palavras de Fábio Konder Comparato, “todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito” (COMPARATO, 2010, p. 13). E isso tem a ver com a dignidade inerente a todo ser humano, na perspectiva antropocêntrica e racionalista de que:

Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do autoaperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através daquelas qualidades eminentes do ser humano como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas (BENEVIDES, 2000, n. p.).

Assim, a dignidade da pessoa humana repousa em tudo aquilo que respeita, protege e promove as habilidades humanas desde as mais primitivas e sensoriais, como comer,

dormir, trabalhar, se locomover e se comunicar, como também, as que exaltam a sensibilidade, como a arte, a cultura, o pensamento e a própria consciência platônica de que a vida humana é um fim em si mesmo.

Partimos então, da premissa de que todo ser humano, por sua própria condição humana, é digno de direitos que lhe garantam o desenvolvimento pleno. Além disso, a despeito de toda história de violência da colonização das Américas, pelos europeus, desde o século XVI, é no século XX, com o horror e destruição verificado com o holocausto e com as bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki (FISCHMANN, 2001), que se verifica sensível avanço na afirmação e proteção dos direitos humanos, pelo menos em seu nível jurídico-formal. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, na busca pela estruturação de um órgão mediador dos diversos interesses entre os países que pudesse fazer mais do que simplesmente regulamentar a guerra, que a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada, em 1945, reconhecendo a dependência mútua entre os Estados e a necessidade de uma ação conjunta dos diferentes povos para evitar a autodestruição da humanidade.

A partir desse panorama, entende-se a afirmação histórica dos direitos humanos, no âmbito da “história mundial universal”, na qual todas as culturas e povos haveriam de ser situados (DUSSEL, 2005), conferindo a esses direitos o caráter *universal, indivisível e interdependente*. Sem dúvida, é uma história na qual fomos inseridos a partir da violência do “descobrimento” e colonização, mas na qual podemos também, sem recusá-la, assumir criticamente o protagonismo.

Nessa perspectiva, pensaremos o direito à educação em direitos humanos partindo de três pontos essenciais: primeiro a natureza permanente, continuada e global da educação; segundo, que a educação deve ser necessariamente voltada para a autonomia; e terceiro, ela deve promover valores que permitem um convívio social menos violento. Para tanto, é preciso esvaziar o sentido da escola enquanto mecanismo de controle social pela submissão ou autoritarismo. É necessário, pois, ressignificá-la numa posição de autoridade democrática legítima para que seja possível pensarmos numa proposta de educação em direitos humanos voltada para o exercício da cidadania em espaços sociais democráticos.

Ademais, no Brasil, essa reflexão impõe o dever de romper com a fantasia da cordialidade do povo brasileiro “por excelência gentil e pacífico”. É de se reconhecer, pelo contrário, a “feia verdade” da história do país, apresentada por Darcy Ribeiro, num “estado de guerra latente, que, por vezes, e com frequência, se torna cruento, sangrento” (RIBEIRO, 1995, p. 168). A fantasia reflete a tentativa de não encarar as pautas de disputa social dos movimentos minoritários massacrados pela cultura colonial presente na América Latina (LINERA, 2008). Tais movimentos escancaram as feridas ainda abertas de uma sociedade construída sobre premissas racistas, patriarcais e aristocratas. Enfrentar essas demandas significa modificar privilégios socialmente estruturados.

Nesse sentido, falar em educação em direitos humanos, segundo Benevides, significa “essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2000, n. p.) e para criar essa cultura é necessário repensar a estrutura educacional existente e também refletir sobre os objetivos dessa educação. De sua perspectiva europeia – e porque não eurocêntrica –, Adorno contribui para a reflexão sobre *para onde* a educação deve ir (ADORNO, 1995).

A educação, diz o autor, deve estar orientada à emancipação, ideia que, reconhece, é demasiada abstrata. Delimitada, então, com o apoio das noções de conscientização, autonomia, “legislação de si próprio”, corresponde à “aptidão à experiência”. Por tal aptidão, entende a capacidade de realizar experiências sem o apoio e intermediação inquestionada de conceitos e modelos ideológicos a nós transmitidos em nossa formação – repertórios que, no fim, “deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (ADORNO, 1995, p. 150). É verdade, a educação assim orientada, destaca Adorno, encontra-se numa relação dialética com o processo, também fundamental, de adaptação. No diálogo com Adorno, Becker sintetiza tal dialética definindo a educação como um “equipar-se para se orientar no mundo” e complementa:

Evidentemente, a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador (...). Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. (ADORNO, 1995, p. 144)

Resistência e adaptação são os processos em relação dialética. De qualquer forma, diante de uma realidade que se tornou tão poderosa, da pressão imensa que a organização social exerce sobre as pessoas, entende Adorno que a educação teria “muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144). Não se trata de “conservar” alguma individualidade inata ao sujeito: “Eu não diria que é possível conservar a individualidade das pessoas. Ela não é algo dado” (ADORNO, 1995, p. 153-154). A educação para a emancipação, assim compreendida como um processo social está diretamente relacionado à consolidação da democracia. Por certo, “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 1995, p. 169).

Democracia é tomada como modelo de organização social marcada pela *autonomia* e, para tanto, composta por cidadãos emancipados: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Tomada assim a democracia, num sentido radical, remete a um “regime

de soberania popular com pleno respeito aos direitos humanos” (BENEVIDES, 2000, n. p.). Implica, pois, a garantia e efetividade dos direitos humanos fundamentais, passando pelos de natureza sociais, econômicos e o direito de participação social dos indivíduos.

É a partir dessa premissa que nos deparamos com a ideia de cidadania, que é entendida como um *status* conferido aos indivíduos que são membros da sociedade (FERNANDES, PALUDETTO, 2010). Ser cidadão é, segundo Pinsky (2013), “ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, direitos civis” e políticos. Uma vez que a educação em direitos humanos é essencial para a garantia desses direitos, ela reflete também seu papel para garantir o exercício da cidadania.

O direito à educação, nessa ótica, deve buscar a formação integral do indivíduo, não como uma disciplina curricular, mas como o modo pelo qual a educação é pensada e gerida dentro do ensino público, formando, gradativamente, indivíduos autônomos, sensíveis, livres e responsáveis por suas atitudes. Contudo, para educar para a democracia é preciso esclarecer com precisão suas debilidades e de suas vantagens, pois somente lidando com esta dialética é que podemos ensinar e viver na e para democracia. A educação em direitos humanos busca *sensibilizar* indivíduos para que possam romper com os padrões da dimensão estrutural da violência, que se opõe à ética ao tratar seres humanos como *coisa* (SCHILLING, 2000). No processo de reificação, há uma ruptura da compreensão do ser humano como um indivíduo livre, racional, sensível e autônomo, na medida em que é tratado como um objeto, e, portanto, irracional, insensível, inerte e passivo.

Essa violência ocorre de diversas maneiras, como a praticada contra as mulheres, os negros e a população LGBT+¹⁰ (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018), situações nas quais as vítimas são tratadas como coisas das quais o agente violador pode usar, fruir, gozar e dispor de sua integridade física, psíquica e social, sem considerar sua condição humana e, conseqüentemente, sua dignidade e seus direitos. Verifica-se também na perpetuação da desigualdade social e na omissão do Estado quanto à garantia, proteção e promoção dos direitos à educação, saúde, saneamento básico e transporte público. É por meio desse rompimento que haverá a percepção, pelo indivíduo, do meio no qual está inserido, permitindo-lhe, desse *lugar* no qual passa a se enxergar, orientar-se por valores que evidenciam a proteção à dignidade da pessoa humana. Essa educação deve fazer com que o indivíduo olhe para as diferentes realidades existentes e possa lidar com elas orientado para garantir, proteger e promover direitos, reconhecendo em si e no outro a *dignidade*. Tem por objetivos proporcionar a vivência do valor de igualdade em dignidade e direitos para todos, proporcionando o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade.

¹⁰ “As pessoas costumam usar LGBTQ+ para significar todas as comunidades incluídas no “LGBTQQIAA+”. Além dessas citadas acima, gênero e sexualidade é um espectro muito grande que abrange muitos mais grupos. Esses grupos variam entre orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero.”

Além disso, a educação em direitos humanos objetiva desenvolver a responsabilidade, com a capacidade de perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha; visa a formação de um cidadão participativo, responsável, crítico e comprometido com a mudança de práticas que violam ou negam direitos; e a formação de pessoas que tenham autonomia intelectual e afetiva, sujeitos de deveres e direitos, capazes de tomar decisões se reconhecendo e reconhecendo o outro como sujeitos de direito (BENEVIDES, 2000). Pretende, portanto, uma mudança de paradigma cultural, em uma perspectiva progressista e inclusiva, na qual considera-se o “outro” como um indivíduo com dignidade e direitos, somente pela razão de sua existência.

Eis a perspectiva que se alinha às decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos que, com afirmado, tem relação direta com a dignidade da pessoa humana na medida em que serve como um direito meio para a efetivação de outros direitos humanos.

Para isso, precisamos pensar em ações que criem nos indivíduos a capacidade de romper com os ciclos de violência que vivenciam, para que em primeiro plano se reconheçam como pessoas autônomas, livres e responsáveis por suas atitudes, para que reconheçam o “outro” como digno. Para isso, são necessárias ações multidimensionais e intersetoriais para romper com antigas exclusões e anulações de discursos (SCHILLING, 2019).

Desse modo, “enfrentar a questão da violência na perspectiva dos direitos humanos e da consolidação de um Estado de Direito que possa garantir o pleno exercício da cidadania pressupõe uma multiplicidade de ações envolvendo o governo e a sociedade civil” (SCHILLING, 2000, p. 59), sendo pautados na indivisibilidade dos direitos humanos abrangendo seus aspectos individuais e sociais como os direitos civis, políticos, culturais e socioeconômicos.

Essa mudança cultural só é possível com o desenvolvimento da noção de tolerância que, de acordo com o artigo primeiro da Declaração de Princípios Sobre a Tolerância:

[...] é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz (UNESCO, 1995).

Assim, a educação precisa viabilizar o contato com as diversidades sociais, para que os indivíduos possam se sensibilizar através do conhecimento, da comunicação e da

liberdade de pensamento e tolerar o “outro” sob uma perspectiva democrática. Essa tomada de consciência e sensibilização se dá por meio da aptidão para a experiência, tal como propugnado por Adorno.

Deve-se, pois, encarar o direito à educação de modo amplo e abrangente, de maneira que “o acesso à escola é apenas o começo da realização do direito humano à educação: o acesso aos bens culturais e tecnológicos, ciência, arte, linguagem, é a forma como a escola se realiza” (SCHILLING, 2019), superando o modelo industrial de ensino, em busca de uma formação e desenvolvimento integral para o indivíduo.

No entanto, falar de tolerância não significa ser complacente com todo e qualquer tipo de situação, pois tratar de tolerância é também, tratar do intolerável. Uma vez que a formação integral do indivíduo é orientada pela tolerância à diversidade de expressão do ser humano, traçamos também um panorama do que é intolerável: as faces da violência, como a violação de direitos, a desigualdade e a injustiça, bem como a defesa de ideais contrários à emancipação dos indivíduos e à decisão consciente e independente de cada pessoa, devido à sua natureza antidemocrática (ADORNO, 1995).

A educação para a tolerância deve se opor às influências que levam ao medo, à violência e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo “autônomo”, realizando uma reflexão crítica e de pensar em termos éticos (FISCHMANN, 2001). Uma educação, pois, que, com Bogdan Suchodolski (ADORNO, 1995, p. 148) corresponde à “preparação para a superação permanente da alienação”.

Diante disso, a educação se torna, como colocado por Adorno, para além de seu aspecto de adaptação, um instrumento de *resistência* às opressões e injustiças, uma vez que cria nos indivíduos a capacidade de se reconhecerem no meio em que estão inseridos, e passa a encarar as injustiças como evitáveis, bem como serve para controlar as mudanças das relações sociais, não de modo repressivo, mas como um balizador que garanta sempre a orientação dessas mudanças para a promoção da consciência e autonomia dos indivíduos.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, a educação é “um dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). O dispositivo é retomado na Lei de Diretrizes e Bases (nº. 9.394/1996), a qual, embora se limite à regulamentação da “educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, reconhece que: “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).

O ordenamento jurídico brasileiro reconhece, desse modo, que:

A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana (COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 43).

Sendo assim, a educação em direitos humanos não poderia acontecer somente na educação formal (escolas). Deve ser implementada de maneira contínua também nos mais diversos espaços sociais, por meio dos movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), partidos políticos, igrejas e pelos meios de comunicação de massa.

De todo modo, a educação formal, desde o primário até a universidade, principalmente na rede pública de ensino, é dever e responsabilidade do Estado e conta com o apoio de órgãos oficiais diretamente ligados à educação, bem como dos ligados à cultura, justiça e defesa da cidadania. É por essa razão que se valoriza os planos oficiais de educação em direitos humanos na escola, em nível federal, estadual e municipal, e, além disso, é por isso que a Constituição e a legislação ordinária garantem plena participação democrática na formulação desses planos.

Nesse sentido, é fundamental a referência ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006. Estabelece “política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades” (COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2019).

Define a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito. A primeira dimensão é a “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local”. Em seguida, a “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade”. A terceira é a “formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político”. A quarta dimensão trata do “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados”. Por fim, o “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”.

Além disso, o PNEDH tem como objetivos destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos, para fortalecer o Estado democrático; enfatizar o papel dos di-

reitos humanos na construção de uma sociedade democrática, equitativa e livre; encorajar ações do poder público para a educação em direitos humanos, além de contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais e estimular a cooperação nacional e internacional para implementar a educação em direitos humanos. Ainda, visa orientar políticas educacionais, estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ação para a elaboração de programas e projetos no âmbito da educação em direitos humanos.

Considerações finais

Tal como extraído das decisões da Corte Interamericana, o PNEDH identifica que o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade, liberdade, criatividade, exercício da crítica e reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Ademais, o Plano reconhece a universalização e democratização das condições de acesso, permanência e conclusão de todas e todos na educação básica como condição essencial para a disseminação do conhecimento e para a democratização da sociedade, sendo importante para garantir a dignidade das crianças, bem como o exercício da autonomia dos envolvidos no processo de ensino formal. A educação em direitos humanos e educação democrática não se dissociam mais (CABRAL, 2017).

Está assim contemplada no *Caso do “Instituto de Reeducação do Menor” vs. Paraguai* na medida em que o direito à educação básica, com profissionais e recursos suficientes é relacionado à promoção da dignidade da pessoa e de forma independente do exercício de outros direitos, como o da liberdade. Também é considerada no *Caso das Garotas Yean and Bosico vs. a República Dominicana* como sendo essencial para o direito à educação sua promoção sem discriminação por origem ou ascendência, sendo importante seu recorte por faixa etária e fase de desenvolvimento.

No *Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguai*, reconhece-se que educação deve ter uma orientação etno educativa, culturalmente acessível e diversa, retomando a necessidade da promoção desse direito sem discriminação. Por fim, o *Caso de Gonzales Lluy e outros vs. Equador*, dialogando com a educação em direitos humanos, numa sociedade democrática, compreende-a como um direito meio para a garantia, respeito e promoção de outros direitos humanos e fundamentais. Disponível, acessível, aceitável e adaptável, constitui como ferramenta fundamental para o empoderamento e emancipação do indivíduo.

Faz-se, nessa medida, como educação democrática a educação que não apenas é assegurada por outros direitos humanos, na relação de interdependência, mas que também promove outros direitos humanos. Por isso uma educação democrática é uma educação “em” e “para” os direitos humanos.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 139-185 p. Tradução de: Wolfgang Leo Maar.
- BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fevereiro 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2019.
- CABRAL, Guilherme Perez. **Educação para a democracia no Brasil**: fundamentação filosófica a partir de John Dewey e Jürgen Habermas. São Paulo: Alameda, 2017.
- 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- 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. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. Ed. 7. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso “Instituto de Reeducação do Menor” Vs. Paraguai**. São José. 2004. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_112_por.pdf. Acesso em 01 abr. 2019.
- CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso das Garotas Yean and Bosico vs. a República Dominicana**. São José. 2005. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_130_%20ing.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.
- CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso das Garotas Yean and Bosico vs. a República Dominicana. Pedido de Interpretação de Sentença**. São José. 2006. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_156_ing.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.
- CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguai**. São José. 2010. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_214_ing.pdf. Acesso em 01 abr. 2019.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguai. **Resumo Oficial Emitido Pela Corte Interamericana**. São José. 2010. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_214_esp.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso de Gonzales Lluy e Outros Vs. Equador**. São José. 2015. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_298_esp.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Caso de Gonzales Lluy e Outros Vs. Equador. **Resumo Oficial Emitido Pela Corte Interamericana**. São José. 2015. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_298_esp.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad y interculturalidad**. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. 2005. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Milena Casari. Educação e Direitos Humanos: Desafios para a Escola Contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p.233-249, Ago. 2010.

FISCHMANN, Roseli. Educação, Direitos Humanos, Tolerância e Paz. **Paidéia**, p.67-77, 2001.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo de San Salvador**. Washington, D.C., 1988. Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

PERUZZO, Pedro Pulzatto. Direitos humanos, povos indígenas e interculturalidade. **Revista Videre**, Dourados, MS, v. 8, n.15, jan./jun. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia da Letras, 1995.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos Direitos Humanos nas escolas. **Programa Ética e Cidadania, construindo valores na escola e na sociedade**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flavia_schilling/textos.htm. Acesso em: 03 abril 2019.

SCHILLING, Flávia. Um olhar sobre a violência da perspectiva dos direitos humanos: a questão da vítima. **Revista Imesc**, São Paulo, v. 2, p.59-65, 2000.

UNESCO. **Declaração de Princípios Sobre a Tolerância**. Paris, 16 nov. 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>. Acesso em: 25 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **O que é LGBTQIA?** 2018. Disponível em: <http://prceu.usp.br/uspdi-versidade/lgbtqia/o-que-e-lgbtqia/>. Acesso em: 15 maio 2019.



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: UMA ANÁLISE SOBRE A REVISÃO PERIÓDICA UNIVERSAL DO BRASIL

Bruna Letícia Marinho Pereira

Tomaz Espósito Neto

Introdução

As Nações Unidas responsabilizaram-se em promover internacionalmente os direitos humanos após as atrocidades cometidos na Segunda Guerra Mundial. Para facilitar os trabalhos da Organização Internacional foi criado em 1946 a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, a qual era encarregada de elaborar as normas internacionais de direitos humanos e fiscalizar o cumprimento entre todos os Estados membros da ONU.

Com o passar dos anos, a Comissão de Direitos Humanos da ONU começou a sofrer uma perda crescente de confiabilidade. Neste mesmo aspecto, discutia-se nos anos 2000, a necessidade de criação e substituição de um novo órgão para tratar especificamente dos assuntos de direitos humanos. Essa modificação do sistema internacional de direitos humanos esteve amplamente atribuída às falhas vivenciadas pelo mandato da Comissão. As principais críticas à Comissão ocorriam devido à falta de ação contra graves violações de direitos humanos, poucos critérios para a escolha dos Estados membros a terem assento no órgão, ineficácia política e constante seletividade.

O Conselho de Direitos Humanos no ano de 2006, foi criado em substituição à Comissão de Direitos Humanos. A principal mudança trazida pela substituição da Comissão pelo Conselho de Direitos Humanos foi a implementação da chamada Revisão Periódica Universal (RPU), estabelecido no dia 15 de março de 2006 pela resolução 60/250 da As-

sembleia Geral. O propósito desse mecanismo de revisão é verificar as situações de direitos humanos dos Estados membros sendo verificados a cada quatro anos e meio, que é a duração de um ciclo.

O artigo está delimitado na análise da educação como direito humano na participação do Brasil, como país revisado, nos três primeiros ciclos do mecanismo da Revisão Periódica Universal da ONU. Sendo assim, o objetivo do trabalho é analisar como foi o desempenho do Brasil no processo de negociação do mecanismo da RPU na temática da educação, fazendo um balanço a respeito da atuação brasileira nos anos de 2008, 2012 e 2017 do mecanismo de revisão.

O artigo está dividido em três partes, sendo que na primeira parte será realizada uma compreensão a respeito do funcionamento do mecanismo da Revisão Periódica Universal da ONU. Na segunda seção, será mapeado e compreendido o desenrolar das negociações da RPU, averiguando o desempenho do Brasil, enquanto país revisado, nas negociações dos três primeiros ciclos do mecanismo no âmbito da educação como direito humano.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, pautada em análise bibliográfica e documental. O trabalho é realizado sob a ótica das Relações Internacionais e tem como recorte temporal do intervalo entre 2008, 2012 e 2017.

1 Mecanismo da Revisão Periódica Universal da ONU

De acordo com o parágrafo 5 (e) e reforçada no parágrafo 9 da Resolução 60/251¹¹ da Assembleia Geral da ONU, a principal mudança trazida pelo Conselho foi a implementação da chamada Revisão Periódica Universal (RPU). A RPU consiste em um mecanismo que permite que todos os Estados membros da ONU tenham suas situações de direitos humanos revisadas a cada quatro anos e meio. O propósito dessa revisão é verificar, inclusive com a participação do próprio Estado e com a contribuição de ONGs de direitos humanos, o cumprimento dos acordos e das obrigações internacionais. Do ponto de vista político, o intuito foi criar um mecanismo realmente universal e, como tal, menos vulnerável às críticas de seletividade que deterioraram o papel da extinta Comissão.

A Revisão Periódica Universal tem como propósito delinear um indicador geral da situação dos direitos humanos no âmbito do sistema internacional de proteção e promoção dos direitos humanos das Nações Unidas (MATIAS, 2014). O mecanismo da RPU evitaria transtornos como a seletividade e a politização das discussões, uma vez que simplificaria a identificação dos Estados considerados violadores dos direitos humanos e discriminaria os que teriam históricos de abusos (GAER, 2007).

¹¹ Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/A.RES.60.251_En.pdf, acesso em 17 de setembro de 2018.

A Revisão Periódica Universal da ONU é um mecanismo que possibilita que todos os 193 Estados membros da tenham suas situações de direitos humanos revisadas periodicamente a cada quatro anos e meio. Desta forma, a cada rodada, 42 Estados passam pelo mecanismo divididas em três sessões anuais do Conselho de Direitos Humanos da ONU.

O processo de negociação da RPU se inicia com a entrega das documentações para o Conselho de Direitos Humanos, os documentos bases são: o relatório estatal de vinte páginas, os informes da ONU de conclusões e recomendações de responsabilidade do Alto Comissário da Nações Unidas para Direitos Humanos de dez páginas, e os relatórios feitos pelas ONGs, sociedade civil e partes interessadas compilados em dez páginas (RATHGEBER, 2008).

O primeiro relatório é o documento elaborado pelos Estados que aponta as principais avanços e dificuldades internos sobre a temática dos direitos humanos. Os atores centrais da elaboração do relatório em nível nacional são os Estados, ONGs e demais organismos interessados em direitos humanos (SEN, 2011, p. 3). A participação de outras entidades além dos Estados permite uma elevação no nível do debate, o qual seria prejudicado em caso de monopólio estatal na fase de elaboração documental (MATIAS, 2014, p. 56).

O relatório realizado pelos informes da ONU analisa os dados e realiza as recomendações e comentários pelos órgãos convencionais da ONU, como Comitês de tratados e de relatores especiais (SCHMIDT, 2010, p. 396). As partes interessadas, como as organizações internacionais de direitos humanos e as organizações da sociedade civil¹², elaboram um relatório no qual viabilizam uma visão da situação dos direitos humanos diferente daquela fornecida pelo olhar estatal. Ao final do processo de entrega de documentação ao Conselho, ocorre a sessão de adoção do relatório final - Grupo de Trabalhos. Ela consiste na participação e intervenção do Estado revisado, de Estados membros e observadores.

Assim, o mecanismo da RPU é formado por quatro etapas. Na primeira fase são coletadas as informações a respeito da atual situação dos direitos humanos em nível domésticos dos Estados. Na segunda realiza-se o diálogo interativo com os pronunciamentos orais da revisão no grupo de trabalho chamado de UPR *Working Group*; depois é realizada a admissão e adoção do relatório final com as recomendações produzido por outros Estados. E por fim, é realizado o acompanhamento da revisão na esfera estatal (ABEBE, 2009, p. 7).

¹² Qualquer ONG/Organização da sociedade civil pode mandar contribuições para a RPU. Existem prazos para a submissão de relatórios e os relatórios devem obedecer um formato determinado pela ONU. O relatório deve ser enviado por meio de um sistema da ONU <<https://uprdoc.ohchr.org/Account/Login.aspx?ReturnUrl=%2f>>. A sociedade civil não pode intervir oralmente durante a sessão e fazer recomendações, mas os relatórios enviados previamente podem servir como base para a formulação de recomendações. As ONGs também podem influenciar os Estados a proporem melhorias no processo da RPU e a fazerem recomendações que tragam realmente uma melhoria nos direitos humanos dos países.

Na última fase do mecanismo de revisão, o Estado é livre para determinar quais recomendações irá aceitar parcialmente ou recusar¹³, e apresentar suas posições na sessão seguinte à revisão, considerando o relatório do Conselho de Direitos Humanos. Há ainda a possibilidade de se pronunciar e responder possíveis questionamentos, enquanto outros países realizam suas observações (MATIAS, 2014).

O próximo capítulo consistirá na compreensão a respeito do funcionamento do mecanismo da RPU e será feito uma análise do desempenho do Brasil no âmbito da educação como direito humano nos três primeiros ciclos da Revisão Periódica Universal da ONU. O trabalho focará na sistematização de quais foram os Estados que mais fizeram recomendações para o Brasil na temática da Educação, analisar quais foram os principais temas recorrentes e apresentará a posição do governo brasileiro nas negociações das recomendações do mecanismo de revisão em relação à aceitação ou não delas.

2 A Participação do Brasil nos Três Primeiros Ciclos na Revisão Periódica Universal da ONU (2008-2012-2017)

O Brasil teve a oportunidade de apresentar seu primeiro relatório em 11 de abril de 2008. Já na segunda rodada do mecanismo apresentou seu relatório em 25 de maio de 2012, na 13ª sessão do Conselho. Por sua vez, no terceiro ciclo da RPU, o Brasil apresentou seu relatório nacional em 3 de fevereiro de 2017, na 27ª sessão.

De acordo com os dados do Conselho de Direitos Humanos, em 2008 doze Estados fizeram quinze recomendações ao Brasil, e todas elas foram aceitas. Em 2012, o Brasil recebeu 170 recomendações de 71 Estados, recusando apenas uma recomendação da Dinamarca. No terceiro ciclo em 2017, o Brasil recebeu, no total, 246 recomendações de 104 Estados, dessas o país aceitou 242 e rejeitou 4, duas da Venezuela, uma do Vaticano e outra do Reino Unido.

Como exposto anteriormente, o processo do mecanismo da Revisão Periódica Universal inicia-se com a entrega dos documentos oficiais a serem considerados na revisão. O primeiro documento a ser entregue é o relatório estatal, depois o documento fornecido pelos órgãos de monitoramento da ONU e, por último, o relatório compilado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas das partes interessadas e demais entidades de direitos humanos, basicamente ONGs de direitos humanos.

¹³ Não existe nenhum tipo de sanção ao Estados que não cumprem as recomendações feitas no âmbito da RPU.

3 O Brasil no Primeiro Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2008)

O primeiro relatório elaborado pelo governo brasileiro foi o relatório do informe nacional. O documento contou com os coordenadores do Ministério das Relações Exteriores (MRE), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), e convocaram as consultas *ad hoc* em conjunto a outros órgãos nacionais do governo ligados à temática dos direitos humanos. Além disso, houve consultas entre ministérios resultando em diálogo interinstitucional entre as áreas dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (BRASIL, 2008). A elaboração do documento contou também com o apoio das organizações da sociedade civil, com reuniões presenciais e por intercâmbio de comunicações via Internet. Tais organizações puderam dar suas opiniões sobre o formato do relatório.

O documento do informe nacional¹⁴, afirma que o governo brasileiro pondera que o direito à educação consiste em uma ferramenta fundamental para o combate à pobreza e desigualdade social. As políticas educacionais do Brasil são relacionadas aos projetos de desenvolvimento com destaques para às desigualdades regionais e econômicas, as diversidades raciais, étnicas, gênero, entre outros aspectos. De acordo com o relatório, o índice de alcance do ensino básico no Brasil atingiu resultados próximos aos níveis universais. Em suma, para a população presentes nas escolas entre 7 a 14 anos, a taxa de frequência bruta seria de 97,4% (A/HRC/WG.6/1/BRA/1, 2008, p. 10).

Uma das políticas apresentadas no relatório nacional, foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, a qual tem como objetivo fornecer dados sintéticos sobre o fluxo escolar e desempenho dos alunos. Outra política concretizada, foi o Programa Brasil Alfabetizado para combater o analfabetismo que tem o objetivo de atender jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou que tiveram que estagnaram seus estudos. Em destaque a política do Programa Universidade para Todos – ProUni, estabelecido em 2014, foi apresentado oferecendo bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior para estudantes com baixa renda familiar, além de reserva de bolsas para estudantes afro-descendentes, indígenas, e pessoas com necessidades especiais (A/HRC/WG.6/1/BRA/1, 2008, p. 11).

O desafio apontado no relatório sobre o direito à educação seria pertinente a qualidade do ensino, a evasão escolar e a baixa escolaridade da população brasileira. Assim, desde 2007, as políticas públicas para a educação estariam articuladas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As metas expostas no relatório em relação à educação foram à ampliação do acesso, qualidade e rendimento educacional; expansão da educação em direitos humanos, garantindo educação para os indivíduos excluídos e pessoas neces-

¹⁴ A/HRC/WG.6/1/BRA/1, 7 de março de 2008, disponível em: <https://www.upr-info.org/sites/default/files/document/brazil/session_1_-_april_2008/ahrcwg61bra1e.pdf>, acesso em 13 de dezembro de 2018.

sidades especiais; consolidar sistemas estaduais e municipais de educação do campo, de educação indígena e de educação para populações remanescentes dos quilombos; acarea-mento das fragilidades dos sistemas de educação para jovens e adultos no Brasil (A/HRC/WG.6/1/BRA/1, 2008, p. 10).

O segundo documento a ser considerado no mecanismo de revisão é o relatório fornecido pelos órgãos de monitoramento da ONU. Esse relatório¹⁵ foi uma compilação de informações contidas nos relatórios dos órgãos de tratados, procedimentos especiais, incluindo observações e comentários de outros Estados interessados e outros documentos oficiais da ONU. O documento inclui informações sistemáticas, do modo que diversos comitês, por meio de pesquisas e relatórios feitos por relatores especiais, apontaram questões específicas ao Brasil.

No tópico do documento intitulado – Direito à educação e participação na vida cultural da comunidade –, foi apresentado que em 2004, o Comitê dos Direitos da Criança CRC comunicou preocupação com as visíveis desigualdades de acesso, frequência, desistência e retenção de crianças nas escolas em todo o Brasil, destacando que as crianças que mais sofrem com essa disparidade seriam os pobres, mestiços, afrodescendentes e crianças que vivem em áreas remotas. Além disso, o CRC destaca a baixa qualidade da educação nas escolas e as oportunidades educacionais limitadas a crianças indígenas (A/HRC/WG.6/1/BRA/1, 2008, p.10).

As principais recomendações para o Brasil no relatório dos informes da ONU para a temática da educação destaca-se a necessidade de aumentar as despesas com educação; o governo brasileiro esforçar-se para a melhoria da qualidade da educação; incluir medidas adequadas para as lacunas nas oportunidades de ensino para os povos indígena; providenciar ações eficazes para combater o analfabetismo; proporcionar recursos apropriados que permitem a implementação de um sistema educacional indígena diferenciado, baseado no regulamento 3 do Conselho Nacional de Educação (A/HRC/WG.6/1/BRA/1, 2008, p.10).

Por sua vez, seguindo as diretrizes adotadas no Conselho de Direitos Humanos, o terceiro documento a ser considerado no mecanismo da Revisão Periódica Universal¹⁶ é um relatório que apresentou um resumo de 22¹⁷ comentários das partes interessadas. As informações contidas no relatório referiam-se principalmente a acontecimentos que ocorreram após 1 de janeiro de 2004.

¹⁵ A/HRC/WG.6/1/BRA/2, 31 de março de 2008, disponível em: <https://www.upr-info.org/sites/default/files/document/brazil/session_1_-_april_2008/ahrcwg61bra2e.pdf>, acesso em 13 de dezembro de 2018.

¹⁶ A/HRC/WG.6/1/BRA/3, 6 de março 2008, disponível em <https://www.upr-info.org/sites/default/files/document/brazil/session_1_-_april_2008/ahrcwg61bra3e.pdf>, acesso em 13 de dezembro de 2018.

¹⁷ O relatório incluiu visões de ONGs como Conectas Direitos Humanos, Anistia Internacional, Human Rights Watch, Center on Housing Rights as Evictions, Rede Feminina, Associação Brasileira de Gays Lésbicas Trans-suais, dentre outras entidades.

No relatório de 2008, não teve um tópico específico designado para o tema da educação, sendo assim, a temática ficou entrelaçada com outros aspectos como direito à seguridade social e a um padrão de vida adequado. Em suma, o relatório apresentou que o Brasil possui um nível de desigualdade social e econômica que afeta o aspecto da educação básica para a população. Neste sentido, o relatório não abordou detalhadamente a respeito situação da educação na conjuntura brasileira (A/HRC/WG.6 /1/BRA/3, 2018, p. 10).

A sabatina do governo brasileiro a respeito do Grupo de Trabalho sobre a RPU¹⁸ ocorreu na 9ª sessão em 11 de abril de 2008. Inicialmente o documento mostra de forma resumida a apresentação do Brasil em análise, em seguida apresentam uma lista de perguntas preparadas pelos governos, depois relata o diálogo interativo e as respostas do Brasil em análise e, por fim, apresentam as conclusões e as recomendações.

Sobre a temática da educação no diálogo interativo dos Estados na Revisão Periódica Universal, em geral, durante o diálogo interativo, várias delegações cumprimentaram o compromisso e as conquistas do Brasil relacionadas à educação. Em resposta a esses países o Brasil declarou que a educação e a extrema pobreza, estariam sendo administradas na criação de programas sociais e levaria à criação de empregos e melhoraria a própria educação. Em relação à educação, o Brasil teria priorizado o conteúdo da história da África e dos indígenas com o intuito de promover um ensino de como o Brasil foi formado (A/HRC/WG.6/1/BRA/4, 2008, p. 15).

Ao longo do diálogo interativo houveram 15 recomendações¹⁹ elaboradas por 12 Estados, todas elas aceitas pelo governo brasileiro. Como o Brasil fez parte do primeiro grupo de países a serem avaliados pela Revisão Periódica Universal, ocorreram baixos números de recomendações, além de terem recebido recomendações muito genéricas e de difícil avaliação de implantação. Os Estados também optaram por elaborar recomendações mais cautelosas com receios de contrapartidas agressivas durante outras avaliações do mecanismo.

Os temas que mais apareceram nas recomendações foram a respeito das detenções com três recomendações, seguido das questões referente à justiça também com três recomendações e direito à terra com duas recomendações. Com isso, não houveram nenhuma recomendação para o governo brasileiro pertinente a temática da educação.

¹⁸ A/HRC/WG.6/1/BRA/4, 15 de abril 2008, disponível em: <https://www.uprinfo.org/sites/default/files/document/brazil/session_01_-_april_2008/a-hrc-wg.6-1-bra-4.pdf>, acessado em 13 de dezembro de 2018.

¹⁹ Os Estados que fizeram as recomendações foram: México, Argélia, Alemanha, Bélgica, Países Baixos, Nigéria, Peru, Eslovênia, Reino Unido, Uruguai, Coréia do Sul e Gana.

4 O Brasil no Segundo Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2012)

A elaboração do informe nacional²⁰ para o segundo ciclo do mecanismo de revisão, teve como objetivo fazer uma avaliação a respeito do cumprimento por parte do Brasil e de suas obrigações internacionais e análise das implementações das políticas públicas. O relatório apresenta de forma sucinta os esforços do Brasil para garantir os direitos humanos desde o último relatório da Revisão Periódica Universal de abril de 2008 a dezembro de 2011.

Sobre a temática da educação, o documento destaca que, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, possuem estratégias para a inserção da educação em direitos humanos na educação básica e superior estavam em fase final no Conselho Nacional de Educação, para isso o governo estaria concentrado em promover a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelecer orçamento para 100 Comitês Estaduais e Municipais de Educação em Direitos Humanos; e criar indicadores sobre Educação em Direitos Humanos. No relatório, foi afirmado que em 2011, o Brasil investiu mais de R\$ 4 milhões em cursos e projetos de educação em direitos humanos (A/HRC/WG.6/13/BRA/1, 2012, p. 14-15).

O Brasil afirmou que, em relação a população em situação de maior vulnerabilidade iriam investir na primeira infância, para isso lançaram o Plano Nacional pela Primeira Infância, o qual possuía como objetivo construir 6.000 creches e pré-escolas, o governo declarou que a construção de novas creches poderia proporcionar educação e desenvolvimento cognitivo como ferramenta para inclusão produtiva para as famílias, em destaque as mulheres (A/HRC/WG.6/13/BRA/1, 2012, p. 7).

Seguindo a estrutura das diretrizes adotadas no Conselho de Direitos Humanos, o segundo relatório²¹ a ser considerado no mecanismo da Revisão Periódica Universal foi o relatório dos informes da ONU que descreveu os dados sobre as ações do Brasil após a primeira sessão.

De acordo com o relatório, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, expressou preocupação com os dados de que 43% das crianças entre 7 e 14 anos não possuem o oitavo ano do ensino básico na idade apropriada. Além disso, afirmou que as taxas de analfabetismo continuavam sendo um problema no Brasil e que não mudaram as desigualdades nos níveis de alfabetização entre as populações brancas e negras, sendo destacado o caso da região norte em áreas rurais que a taxa chegou a níveis significantes

²⁰ A/HRC/WG.6/13/BRA/1, 07 de março de 2012, disponível em: <https://www.upr-info.org/sites/default/files/document/brazil/session_13_-_may_2012/ahrcwg.613bra1e.pdf>, acesso em 13 de dezembro de 2018.

²¹ A/HRC/WG.6/13/BRA/2, 22 de março de 2012, disponível em: <https://www.uprinfo.org/sites/default/files/document/brazil/session_13_-_may_2012/ahrcwg.613bra2e.pdf>, acesso em 14 de dezembro de 2018.

(A/HRC/WG.6/13/BRA/2, 2012, p. 10). De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância:

O UNICEF referiu-se a um estudo realizado em 2009 sobre a situação de crianças e adolescentes brasileiros que mostrou que, apesar dos grandes avanços, as desigualdades ainda prevaleciam no modelo de desenvolvimento do país. No campo educacional, essas desigualdades foram determinadas, em grande parte, pelo local onde as crianças e adolescentes viviam: desigualdades regionais e urbano-rurais; desigualdades relacionadas à cor: as crianças negras e indígenas foram mais afetadas pelas desigualdades educacionais; Desigualdades relacionadas à deficiência: era mais difícil para as crianças e adolescentes com deficiência terem acesso à escola e permanecer nela. Os indicadores mais reveladores foram os que medem o acesso à educação infantil e ao ensino médio (A/HRC/WG.6/13/BRA/2, 2012, p. 11, nossa tradução²²).

As recomendações dos informes da ONU em relação ao direito à educação, em suma, afirmaram que o Brasil deveria conduzir um estudo para identificar os fatores que contribuem para que as crianças não completassem escola primária em tempo e traçar estratégias para resolver tais problemáticas (A/HRC/WG.6/13/BRA/2, 2012, p. 10).

Para tanto, seguindo as diretrizes adotadas no Conselho de Direitos Humanos, o terceiro documento a ser considerado no mecanismo da Revisão Periódica Universal²³ foi um relatório das partes interessadas e sociedade civil que apresentou um resumo de 47 comentários das partes interessadas.

O relatório da sociedade civil enfatizou que os avanços apresentados pelo governo brasileiro na educação não foram suficientes para reduzir a desigualdade, a discriminação e racismo. Destacaram as melhorias ao acesso à educação, identificando uma relação com as taxas de frequência no ensino primário e secundário com o aumento dos gastos públicos com a educação cerca de 5,2% do PIB (A/HRC/WG.6/13/BRA/2, 2012, p. 9). De acordo com o relatório, “embora o acesso à educação tenha se tornado mais equitativo nos últimos 15 anos, havia uma lacuna persistente nos níveis de aprendizagem e nas taxas de graduação entre ricos e pobres, negros e brancos” (A/HRC/WG.6/13/BRA/2, 2012, p. 9).

²² UNICEF referred to a study conducted in 2009 on the situation of Brazilian children and adolescents that showed that, despite major progress, inequalities still prevailed in the country's development model. In the educational field, these inequalities were largely determined upon where the children and adolescents lived: regional and urban-rural inequalities; colour-related inequalities: black and indigenous children were more affected by educational inequalities; disability-related inequalities: it was more difficult for disabled children and adolescents to have access to school and to stay in it. The most revealing indicators were those measuring access to early childhood education and secondary education.

²³ A/HRC/WG.6/13/BRA/3, 14 de março de 2012, disponível em: <https://www.uprinfo.org/sites/default/files/document/brazil/session_13_-_may_2012/ahrcwg.613bra3e.pdf>, acesso em 14 de dezembro de 2018.

O Grupo de Trabalho da Revisão Periódica Universal do Brasil ocorreu na 13ª sessão do Conselho de Direitos Humanos em 25 de maio de 2012. Assim como no ciclo passado, inicialmente o documento proporciona, de forma resumida, a apresentação do Brasil em análise, em seguida o documento aponta os tópicos do diálogo interativo e a resposta do Brasil sobre as análises, e, por fim, são expostas as conclusões e as recomendações feitas pelas outras delegações.

Ao longo do diálogo interativo, 78 Estados fizeram observações. O Brasil foi elogiado pelos os países do Peru, Santa Sé e o Paquistão, a respeito dos programas e esforços relacionados à Educação. No mesmo sentido, foi cobrada resposta ao governo brasileiro sobre os desafios da educação de qualidade e o acesso à educação de forma igualitária.

O Brasil, no segundo ciclo do mecanismo de revisão, recebeu um total de 170 recomendações de 71 Estados em 2012. O número de recomendações recebidas pela delegação brasileira em comparação ao primeiro ciclo foi bastante elevado. Contudo, o conteúdo dessas recomendações ainda era muito genérico. Pelo total de recomendações que a delegação do Brasil recebeu, é possível observar uma participação dos Estados nos debates, refletindo, assim, uma maior desenvoltura quanto ao desenvolvimento das atividades da RPU. Das 170 recomendações que o Brasil recebeu, ele aceitou 159 em sua integridade, 10 parcialmente²⁴ e 1 foi rejeitada. No total de 170 recomendações recebidas 9 recomendações pertenciam à temática do direito à educação, os Estados que fizeram recomendações abordando sobre a educação foram: duas recomendações de Santa Sé, Eslováquia, Hungria, Tailândia, Malásia, Honduras e Irã.

Os exemplos de recomendações aceitas a respeito do direito à educação no segundo ciclo foram: Implementar estratégias para a solução de problemas relativos à educação, principalmente no nível básico (Palestina); Tomar medidas apropriadas para combater o analfabetismo e garantir a todos os cidadãos o exercício do direito à educação, especialmente para os pobres, os que vivem em áreas rurais ou minorias indígenas (Santa Sé); Adotar medidas adicionais para o acesso à educação, a fim de contribuir para a superação da lacuna educacional entre populações negras e brancas (Honduras); Continuar as estratégias educacionais para assegurar que todas as crianças estejam matriculadas na escola e que recebam uma educação básica de qualidade (Irã); (A/HRC/WG.6/13/L.9, 2012, p. 16-18).

²⁴ As recomendações aceitas parcialmente foram vindas dos Estados da Turquia, Portugal, Chade, Reino Unido, Finlândia, Austrália, Países Baixos, Vaticano (Santa Sé), França e Namíbia.

5 O Brasil no Terceiro Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2017)

A elaboração do informe nacional²⁵ para o terceiro ciclo do mecanismo de revisão teve como objetivo fazer uma avaliação a respeito do cumprimento, por parte do Brasil, das normas de direitos humanos e análise de suas obrigações internacionais, como também fiscalizar a implementação de suas políticas públicas do período de 2012 a 2016.

De acordo com o relatório nacional, em 2014 foi implementado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), no qual possuía o objetivo de incluir e garantir educação básica de qualidade e reduzir as desigualdades. Foi destacado que, as metas de 2015 e 2016 não foram cumpridas, demonstrando uma falha e a necessidade de mais esforços por parte do governo brasileiro. Ainda de acordo com o relatório, foi enfatizado que quase metade dos alunos brasileiros avaliados estavam abaixo do nível de aprendizado (A/HRC/WG.6/27/BRA/1, 2017, p. 19).

Em relação ao analfabetismo entre jovens e adultos, de acordo com a taxa da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), teve uma redução de 12,4% em 2001 para 8,0% em 2015. O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) apresentou que a metas nacionais para o ensino fundamental não foram alcançadas. As taxas de matriculados de crianças em idade pré-escolar aumentou 17%, havendo progresso no acesso à educação básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos: de 89,5% para 93,6% (A/HRC/WG.6/27/BRA/1, 2017, p. 19-20).

A respeito da educação para jovens e adultos (EJA) o relatório demonstrou que:

Entre 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Brasil Alfabetizado. De acordo com o relatório SECADI 2014²⁶, a taxa de analfabetismo caiu 2,2% em relação a 2006. Em termos absolutos, no entanto, o número total de analfabetismo nesse grupo declinou de 14,5 milhões para 13,2 milhões. Isso demonstra a relevância do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) 211, que atingiu mais de 300 mil jovens das áreas urbanas, entre 2012 e 2014, e 37 mil do interior, em 2014. É importante notar a diferença entre as taxas de analfabetismo em áreas rurais e urbanas. O índice nas cidades é de 6,3%, mas nas áreas rurais chega a 20,1% (A/HRC/WG.6/27/BRA/1, 2017, p. 20, nossa tradução²⁶).

²⁵ A/HRC/WG.6/27/BRA/1, 27 de fevereiro de 2017, disponível em: <https://www.uprinfo.org/sites/default/files/document/brazil/session_27_may_2017/a_hrc_wg.6_27_bra_1_e.pdf>, acesso em 17 de dezembro de 2018.

²⁶ Between 2008 and 2012, 6.7 million young people and adults were benefited by Literate Brazil. According to SECADI 2014's report²¹⁰, the illiteracy rate fell by 2.2% compared to 2006. In absolute terms, however, the total number of illiteracy in this group declined from 14.5 million to 13.2 million. This demonstrates the relevance of the National Programme of Youth Inclusion (Projovem) 211, which reached more than 300,000 young people from urban areas, between 2012 and 2014, and 37,000 from the countryside, in 2014. It is important to note the difference between the illiteracy rate in rural and urban areas. The index in the cities is 6.3%, but in the rural areas it reaches 20.1%.

Seguindo a estrutura das diretrizes adotadas no Conselho de Direitos Humanos, o segundo relatório²⁷ foi uma compilação de informações de relatórios dos órgãos de tratados e procedimentos especiais, além de outros documentos relevantes da ONU.

De acordo com os informes da ONU, o Relator Especial sobre questões de minorias, observou que 64% dos brasileiros afrodescendentes não haviam completado o ensino básico. A UNESCO declarou que, mesmo que o Brasil tivesse aumentado significativamente os investimentos na educação, ainda enfrentava grandes dificuldades no financiamento da educação. O Comitê sobre Direito das Pessoas com Deficiência, demonstrou preocupação com as crianças com deficiência, a qual foram recusadas suas admissões nas escolas ou haviam cobradas taxas extras (A/HRC/WG.6/27/BRA/2, 2017, p. 8-9).

O Grupo de Trabalho de Peritos sobre os Afrodescendentes afirmou que o Brasil era um líder regional nas políticas afirmativas em emprego e educação para afrodescendentes, porém havia desigualdades raciais no sistema educacional (A/HRC/WG.6/27/BRA/2, 2017, p. 8). Sobre as ações afirmativas no ensino superior:

Seguindo uma decisão histórica do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade da ação afirmativa no ensino superior, foi adotada a Lei de Cotas estabelecendo cotas para estudantes de escolas públicas, afro-brasileiros e indígenas para aumentar o acesso ao ensino superior. Embora as cotas permitissem o acesso inicial ao ensino superior, os custos associados ainda poderiam dificultar a educação dos alunos. O Grupo de Trabalho continuou preocupado com a falta de treinamento adequado para os professores, a falta de materiais escolares relevantes e a oposição ao ensino das tradições culturais e religiosas afro-brasileiras (A/HRC/WG.6/27/BRA/2, 2017, p. 9, nossa tradução²⁸).

Seguindo as diretrizes adotadas no Conselho de Direitos Humanos o terceiro documento²⁹ a ser considerado no mecanismo da Revisão Periódica Universal foi um relatório que apresentou um resumo de 53 comentários das partes interessadas e sociedade civil.

²⁷ A/HRC/WG.6/27/BRA/2, 24 de fevereiro de 2017, disponível em: <https://www.upr-info.org/sites/default/files/document/brazil/session_27_-_may_2017/a_hrc_wg.6_27_bra_2_e.pdf>, acesso em 17 de dezembro de 2018.

²⁸ Following a landmark ruling by the Supreme Court on the constitutionality of affirmative action in higher education, the Quota Law had been adopted establishing quotas for students from public schools, Afro-Brazilians and indigenous peoples to increase access to higher education. While quotas enabled initial access to higher education, associated costs could still make education difficult for students. The Working Group remained concerned about the lack of suitable training for teachers, the lack of relevant school materials and opposition to the teaching of Afro-Brazilian cultural and religious traditions.

²⁹ A/HRC/WG.6/27/BRA/3, 24 de fevereiro de 2017, disponível em: <https://www.uprinfo.org/sites/default/files/document/brazil/session_27__may_2017/a_hrc_wg.6_27_bra_3_e.pdf>, acesso em 17 de dezembro de 2018.

Segundo o relatório da sociedade civil, a submissão conjunta JS3³⁰, reconheceram que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, foi uma conquista importante além de ser uma ferramenta fundamental de planejamento educacional. O Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) enfatizou o desafio de desenvolver indicadores para o uso de monitoramento e avaliações de políticas de educação em direitos humanos (A/HRC/WG.6/27/BRA/3, 2017, p. 7).

A submissão conjunta JS15³¹, apontou que os projetos da Lei do Programa “Escola sem Partido” estaria violando direitos humanos básicos, como direito à liberdade de expressão e direito à educação, neste sentido, não estaria garantindo o espaço da escola como um local plural de conhecimento (A/HRC/WG.6/27/BRA/3, 2017, p. 8).

Sobre a recomendação 119.158 - tomar medidas apropriadas para combater o analfabetismo e garantir a todos os cidadãos o exercício do direito à educação, especialmente para os pobres, os que vivem em áreas rurais ou minorias indígenas- apresentado pela Santa Sé, a submissão conjunta JS19³², considerou que essa recomendação não havia sido totalmente implementada, pois em áreas rurais ainda havia dificuldades para chegar às escolas, ainda, havia edifícios escolares com infraestruturas inadequadas sem acesso à internet ou energia elétrica (A/HRC/WG.6/27/BRA/3, 2017, p. 8).

Segundo o relatório da sociedade civil, foram informados que o sistema educacional nas aldeias indígenas foi caracterizado com baixa qualidade de ensino, precariedade das infraestruturas e pela ausência de práticas específicas para os contextos indígenas. No mesmo sentido, foram reconhecidos os avanços em relação à educação afrodescendente, porém, ainda havia vários fatores limitantes desse avanço (A/HRC/WG.6/27/BRA/3, 2017, p. 8).

O Grupo de Trabalho sobre a RPU³³ do Brasil ocorreu na 27ª sessão do Conselho de Direitos Humanos em 5 de maio de 2017. Assim como nos outros ciclos passados, inicialmente o documento aponta os tópicos do diálogo interativo e a resposta do Brasil sobre as análises das delegações, e por fim expostas as conclusões e as recomendações feitas pelos outros Estados.

³⁰ Apresentada pela Campanha Brasileira pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE); Associação Nacional dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança (Anced) (Brasil);

³¹ Submissão conjunta 15 apresentada por: Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH); Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM BRASIL); Clínica de Direitos Humanos “Maria Augusta Thomaz” (PUC-SP); Centro Especializado para a Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher (NUDEM); Ecos - Comunicação e Sexualidade; Geledes - Instituto das Mulheres Negras; Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; Rede Feminista de Jurista (deFEMde) (Brasil);

³² IIMA - Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice; VIDES International - Organização Internacional de Voluntariado para Mulheres, Educação e Desenvolvimento (Suíça);

³³ A/HRC/WG.6/27/L.9, 17 de maio de 2017, disponível em: <https://www.uprinfo.org/sites/default/files/document/brazil/session_27_may_2017/a_hrc_wg.6_27_l.9.pdf>, acesso em 17 de dezembro de 2018.

Ao longo do diálogo interativo, 103 Estados fizeram observações ao Brasil. Em relação à temática da educação, os países do Paquistão, Polônia, Serra Leoa, Timor Leste, Ucrânia, Burkina Faso, Colômbia, Estônia, Índia, Madagascar e Líbia, elogiaram as políticas e avanços do governo brasileiro a respeito da educação (A/HRC/WG.6/27/L.9, 2017, p. 4-12).

O Brasil, no terceiro ciclo do mecanismo de revisão, recebeu um total de 246 recomendações de 104 Estados em 2017. Em comparação aos ciclos passados, o número de recomendações recebidas pela delegação brasileira cresceu cerca de 45%. Com isso, é possível observar uma maior participação dos Estados nos debates do mecanismo. Dessas 246 recomendações que o Brasil recebeu, ele aceitou 242 e tomou nota de 4. De 246 recomendações recebidas pelo Brasil, 17 abordaram questões relacionadas à temática do direito à educação, os Estados que fizeram recomendações foram: 2 Malásia, Canadá, Israel, Japão, Turquia, Marrocos, Coreia do Sul, China, Sudão, Indonésia, Haiti, Paraguai, Emirados Árabes Unidos, Liechtenstein e África do Sul.

Os exemplos de recomendações aceitas a respeito do direito à educação no terceiro ciclo foram: Desenvolver ainda mais a Política Nacional de Atenção Primária e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Israel); Continuar a tomar medidas para melhorar a qualidade da educação e reduzir a desigualdade de educação causada pelo nível de renda e status social (Japão); Prosseguir esforços com vista a assegurar uma educação inclusiva no âmbito do Plano Nacional de Educação 2014-2014, em particular nas zonas rurais (Marrocos); Melhorar a qualidade da educação pública, especialmente para aqueles que vivem abaixo da linha da pobreza, particularmente os afro-brasileiros, com foco na saúde psicológica e integrando elementos psicossociais, a fim de alcançar um melhor ambiente de aprendizagem (Haiti).

Considerações finais

Como pôde ser visto ao longo das seções, foi apresentado como funciona o mecanismo da Revisão Periódica Universal da ONU, foi desenvolvido também um mapeamento a respeito da participação do Brasil nos três primeiros ciclos do mecanismo de revisão, com o foco na temática do direito à Educação.

Com base nos dados apresentados referentes à participação do Brasil no mecanismo da Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos da ONU, foi possível identificar que os Estados que mais fizeram recomendações à delegação brasileira em relação ao direito à educação foram a Malásia com 3 recomendações e Santa Sé com 2 recomendações.

Ao longo dos ciclos foi possível observar um aumento expressivo no número de recomendações recebidas pelo governo brasileiro: o primeiro ciclo teve 15 recomendações,

no segundo ciclo 170 recomendações e o último ciclo 246 recomendações. Neste caso, à medida que os Estados, as entidades representantes da ONU e a sociedade civil começaram a entender o funcionamento do mecanismo e a proporção que a Revisão Periódica Universal representa, passaram a participar mais ativamente nos processos de revisão, resultando no aumento de recomendações.

Em uma análise dos três ciclos do mecanismo de revisão, a participação dos Estados foi um dos fatores que mais chamaram a atenção: no primeiro ciclo apenas 12 Estados fizeram recomendações, no segundo teve um aumento para 71 Estados, e no terceiro 104 Estados fizeram recomendações.

Em relação à temática da educação, os Estados começaram a problematizar o direito à educação principalmente para a população indígena e afrodescendente, muitos Estados elogiaram os programas e avanços apresentados pelo governo brasileiro. Por fim, cabe salientar que o Brasil enfrenta problemáticas persistentes em relação à educação, como o ensino de qualidade e acesso igualitário para a população. Os índices de analfabetismo estão sendo reduzido, entre os anos de 2008 a 2017, devido à implementação de programas sociais do governo brasileiro.

Referências

GAER, Felice D. A Voice Not an Echo: Universal Periodic Review and the UN Treaty Body System. **Human Rights Law Review**, V.7 n.1, p.109-139, 2007.

MATIAS, Daniela de Oliveira Lima. **O Relatório Periódico Universal como novo Mecanismo de Monitoramento Internacional**: Inovações, funcionamento e desempenho brasileiro nos dois primeiros ciclos. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – UFPB/CCJ, João Pessoa, 2014.

RATHGEBER, Theodor. The HRC Universal Periodic Review: A preliminary assessment. **Dialogue on Globalization**, FES Briefing Paper 6, p. 1-9, 2008.

SCHMIDT, Markus. United Nations. International Human Rights Law. **Oxford University Press**, p. 391-418, 2010.

SEN, Purna. Universal Periodic Review: Lessons, Hopes and Expectations. **Commonwealth Secretariat**, 2011.



CAPÍTULO 3

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Adriana Kirchof de Brum

Pedro Henrique Rodrigues Rauber

Introdução

A Constituição Federal de 1988, através do Art. 205, concebe “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Ao longo da história, a educação passa a ser reconhecida e disseminada no âmbito do ordenamento jurídico internacional como o primeiro e mais primordial dos direitos do ser humano e como tal, exerce papel central na formação das novas gerações “desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem” (GÓMEZ, 2007, p. 13).

No entanto, para que esse direito seja efetivado denota-se a necessidade de um importante esforço articulado e coordenado da sociedade brasileira nas diferentes esferas de organização política: nacional, estadual e municipal, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Título IV, Artigo 8º.

Embora nos últimos anos seja possível perceber alguns avanços dos indicadores da educação em relação ao número de matrículas, disponibilidades de recursos e financiamentos, bem como, a criação de universidades e escolas, ainda há muitos desafios a serem superados. Fato esse que torna cada vez mais urgente repensar o sistema educacional brasileiro através da criação de práticas inovadoras e transformadoras capazes de reduzir as desigualdades sociais e discrepâncias regionais em termos de acesso às oportunidades de trabalho e desenvolvimento local.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) realizada no Brasil em 2018, verifica-se que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018, porém persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça.

A taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos cresceu de 30,4% para 34,2%, e, na faixa correspondente à pré-escola (entre 4 a 5 anos), essa taxa foi de 92,4% dos estudantes, totalizando quase 5 milhões de crianças na escola. Em relação ao ensino fundamental (6 a 14 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos) os números também avançaram, com taxas de 99,3% e 88,2%. No que se refere ao ensino de nível superior, a taxa manteve-se estável com 32,7%, em 2018, embora a média de anos de estudo tenha aumentado de 8,6 para 9,3 anos, nesse período, com 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda (PNAD, 2018).

Por outro lado, embora o acesso à escola tenha melhorado, permanecem os problemas do atraso escolar e da evasão, mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), onde foi registrada, em 2018, taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola. No Nordeste, a adequação idade/etapa ocorria para apenas 61,3% das pessoas de 15 a 17 anos, no Norte para 61,9%, enquanto no Sudeste para 76,4%. A taxa de frequência líquida nessa faixa era menor para pretos ou pardos (64,9%) do que para brancos (76,5%), sendo menor para homens (64,5%) do que mulheres (74,4%) (PNAD, 2018).

O processo de socialização, genericamente denominado educação, assume papel central na produção de meios, artefatos, normas, valores culturais, códigos de comunicação e de convivência dentro e fora dos grupos sociais. Na medida em que a complexização das estruturas e a diversificação de diferentes grupos culturais, bem como o exercício das funções e tarefas na vida em sociedade passavam a exigir o domínio de novas capacidades humanas tal situação torna-se ainda mais complexa e envolvente.

A educação assume uma relevância política e cultural no processo de formação humana e por isso precisa ser feita com certo ceticismo, considerando-se as possíveis consequências quanto aos efeitos que ela pode gerar diante da negligência política e econômica.

Levando-se em consideração a importância da educação no processo de inclusão social, o presente artigo possui como objetivo principal refletir algumas questões que condicionam o atraso do sistema educacional brasileiro e destacar alguns desafios que limitam a superação do atraso e o pleno exercício da cidadania.

Na sequência, serão elencados elementos que elucidam a educação como um processo essencialmente humano e os desafios educacionais inclusivos frente ao processo de globalização e o papel das boas práticas na construção de uma sociedade mais desenvolvida.

1 A educação enquanto processo essencialmente humano e de humanização do homem

De acordo com Freire (2013), a educação enquanto um processo e um ato essencialmente humano se realizam historicamente envolvendo diferentes gerações sendo capaz de humanizar o ser humano como um ser inacabado. Consciente dessa incompletude, a educação assume tarefa de intervir no processo contínuo de formação do ser humano na sua individualidade.

Na medida em que o ser humano reconhece sua incompletude, a educação formal precisa oferecer meios pelos quais os sujeitos exercitem seu direito de desenvolver suas potencialidades e capacidades humanas no processo de interação social.

Desde a sua origem na Grécia Antiga, século V A.C., o sistema educacional passou por uma série de transformações, advindas das inquietações morais que levaram ao uso da razão pelos filósofos gregos na busca de respostas para as questões da época. Era uma educação escassa e limitada às elites que buscavam na figura dos tutores, ensinar aos seus pupilos a busca da virtude e da verdade através do uso da razão.

Já durante a Idade Média o processo de educação era de total responsabilidade da Igreja Católica. Os estudantes viviam em um ritmo frenético tendo como pauta, calorosas discussões com a população sobre questões rotineiras. De forma geral os estudantes eram de origem humilde e muitos viviam internos em colégios ou internatos que contavam com rígidas formas disciplinadoras estudantis. Destacavam-se cursos de Direito, Medicina e Teologia (AGUIAR, 2020).

Foi após a Reforma Protestante, no século XVI, e o rompimento da subordinação com a Igreja Católica que a cientificidade tornou-se o pilar das práticas de ensino e aprendizagem, as quais passaram a ser pautadas desde então, pelo conhecimento e a propagação das ideias sobre a obrigatoriedade do direito a educação na concepção dos direitos humanos.

Em discordância às práticas educacionais já implantadas na Europa, a história da educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil. Fundaram inúmeras escolas de ler, contar e escrever de reconhecida qualidade.

Com a vinda da Família Real para o Brasil-Colônia (1808), a educação e a cultura tomariam um novo impulso com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores (como os de Medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia). Além disso, intensificou-se a abertura de escolas e cursos em diversos setores com o objetivo de preencher demandas de formação profissional necessárias a atender as demandas da Corte Portuguesa, a exemplo das Guildas surgidas na Europa entre os séculos XII e XV.

Com a Independência do País, conquistada em 1822, algumas mudanças no panorama sócio-político e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. De fato, na Constituinte de 1823, pela primeira vez se associa sufrágio universal e educação popular – uma como base do outro (PILLETTI, 1996).

Passados alguns anos da promulgação do Ato Adicional de 1834, o qual delegava às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, verifica-se o comprometimento nos resultados da educação básica, justificadas pela ausência de um centro de unidade e ação assim como ocorria nas nações europeias, nos Estados Unidos e no Japão, frente aos antagonismos presentes na formação cultural e política do País (PILLETTI, 1996).

A partir da década de 1920, houve uma reestruturação do sistema educacional e inúmeras reformas do ensino primário são feitas em âmbito estadual. Destacaram-se entre os educadores dessa época Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que através da divulgação do *Manifesto dos Pioneiros* em 1932, propõe os pontos centrais de redefinição do papel do Estado em matéria educacional. A partir dessas reformas verificaram-se a abertura das primeiras Universidades Brasileiras, do Rio de Janeiro-(1920), Minas Gerais-(1927), Porto Alegre-(1934) e Universidade de São Paulo-(1934).

No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945, até a Revolução de 1964, o sistema educacional brasileiro passará por uma série de mudanças como a criação da atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação CAPES) em 1951, a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961 e, a expansão do ensino primário e superior.

Com a Promulgação da Constituição de 1988, procurou-se introduzir inovações e compromissos, com destaque para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, a educação passou a ser vista cada vez mais como um direito fundamental necessário ao processo de formação e de humanização do homem, constituindo-se num meio de produção e difusão de valores, sonhos, esperanças e de mecanismos imprescindíveis para a convivência pacífica e harmoniosa entre os grupos sociais.

Só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo de socialização, que é, de fato, educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, nos tornamos humanos por um processo social e o qual, segundo nossos princípios axiológicos, tem o direito fundamental de vivenciá-lo através de formas e instituições próprias. (ANDRADE, 2013, p. 23)

De acordo com Candau (2011), a educação, como instituição social da modernidade, está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, onde o caráter monocultural, que tem valores considerados “universais” são valorizados e afirmados e outros conhecimentos são invisibilizados, silenciados, estereotipados e negados.

Se a cultura escolar produzida na perspectiva da modernidade esteve “baseada na força e voltada à disciplina” características concebidas como necessárias “para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado” (ADORNO, 1995, p. 128), ela é ainda marcada, em geral, pelo caráter monocultural e pela existência de um forte discurso homogeneizador que invisibiliza, estereotipa, nega as diferenças que são “apagadas” sob o argumento de que “são todos iguais”.

Em decorrência disso, duas situações contraditórias e complementares se entrelaçam no paradoxo da educação, com efeitos sobre a autonomia na formulação de políticas adequadas ao atendimento das demandas locais. Em primeiro lugar, observa-se que a educação como prática obrigatória tem se distanciado do propósito maior que seja o da formação de massas críticas e empreendedoras. À medida que houve a propagação de valores e padrões de comportamento globais, as rotinas nas escolas do pensamento tornaram-se cada vez mais limitadas à reprodução do capital e ao distanciamento das condições de formação de mão-de-obra qualificada e preparada para ocupar as melhores condições de empregabilidade.

A segunda questão refere-se às contradições existentes entre os anseios dos docentes e dos estudantes. De um lado, profissionais do magistério altamente organizados e politicamente motivados, mas com formação limitada em relação às competências e do conhecimento didático adequado às suas áreas de trabalho, conforme Brock e Schwartzman (2005). De outro lado, o alunado que objetiva qualificar-se para obter as melhores oportunidades no mercado de trabalho, verificando-se um descompasso entre as expectativas e os resultados obtidos em termos de qualificação.

Este histórico nos dá uma primeira resposta à pergunta de por que a educação no Brasil não se desenvolveu como nos outros países: a sociedade brasileira não tinha elementos que levassem a população a organizar e desenvolver suas próprias instituições de ensino, e o Estado brasileiro, tanto no nível nacional quanto no regional, não tinha os recursos financeiros e humanos, e tampouco a motivação, para inte-

grar a população em um sistema educacional coerente e centralizado. Além disto, faltavam dois elos cruciais entre estes dois níveis, o das instituições da sociedade e o dos governos: uma profissão docente bem estruturada e organizada, para a educação básica, e uma profissão acadêmica bem constituída para o ensino superior, que pudessem desenvolver, implementar e divulgar os valores e a boa prática da educação. (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p.19)

As dificuldades de longa data enfrentadas pelo sistema educacional remetem a urgência de implantação de metodologias inovadoras e eficazes na preparação e formação de novas gerações capacitadas para agir nas esferas política, social, cultural e científica em sociedades plurais e cada vez mais complexas.

2 Desafios educacionais à promoção de práticas inclusivas

Os problemas no sistema educacional brasileiro incluem questões de diferentes naturezas e motivações relacionados à gestão de recursos financeiro e pedagógicos, defasagem na criação de indicadores de desempenho e produtividade, falta de incentivos para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica, bem como, o distanciamento das famílias na escola no acompanhamento do desempenho no aprendizado. Em decorrência dessa sobreposição de fatores, a educação no Brasil amarga no ranking mundial como sendo uma das piores, ocupando a 57ª posição entre os 77 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, 2019).

Propor soluções à altura dos desafios destacados requer uma gama de iniciativas em diferentes frentes de atuação.

Nesse sentido, Brock e Schwartzmann (2005) destacam a necessidade de repensar a carreira docente, de forma a valorizar profissionais comprometidos com boas práticas educacionais, capazes de fornecer os artifícios à inclusão social a exemplo de outros países:

Na Europa, a profissão docente e a profissão acadêmica se desenvolveram como parte de um processo mais amplo de formação de comunidades profissionais especializadas na elaboração, uso e transmissão do conhecimento (Bourdieu 1985, Larson 1977, Muller, Ringer e Simon 1987). As profissões liberais modernas evoluíram a partir das antigas corporações de ofício e se tornaram entidades em grande medida autorreguladas, que levaram à frente o processo de racionalização tanto do setor público quanto da vida social e da atividade empresarial, criando novas formas de prestígio e poder, mas colocando também limites à atuação dos poderes absolutistas. [...] A profissão científica se desenvolveu a partir das academias de ciência, e mais tarde se integrou, em grande parte, às universidades, constituindo desta forma a base da moderna profissão acadêmica. (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 20)

Segundo o autor, uma das diferenças do sistema educacional brasileiro com outros países, devia-se ao fato de o Brasil não possuir um sistema próprio de formação docente. Além disso, a tentativa de desenvolvê-lo como parte do sistema universitário regular não funcionou muito bem, deixando a formação do professor isolada, relegada aos segmentos de menor prestígio das instituições de ensino superior e à iniciativa privada, sem a elaboração de sólidos programas de pós-graduação e pesquisa para os assuntos de natureza mais técnica e educacional.

Para além da carreira docente, estratégias de melhoramento no aprendizado devem ser consideradas na construção de um novo projeto educacional. De acordo com o relatório PISA (2019), para o Brasil avançar nos indicadores da educação faz-se necessário a implantação de importantes mudanças estruturais, sobretudo no ensino básico e fundamental.

Dentre os aspectos verificados destacam-se: 1) a necessidade de organizar as escolas em turmas menores de forma a beneficiar a alocação do tempo dos professores em sala de aula em prol de uma maior atenção dedicada aos alunos, dada a redução do tempo gasto na organização da sala de aula. No Brasil o tamanho médio da turma (36 estudantes) encontra-se entre os resultados mais elevados, acima do Peru (26,0 estudantes), Costa Rica (27,1 estudantes) e Uruguai (27,4 estudantes). Nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o tamanho médio das turmas é de 26 alunos, sendo que Finlândia (19,6 estudantes) e Portugal (25,6 estudantes); 2) reduzir a proporção entre o número de alunos e o corpo docente das escolas de forma a prover mais recursos na educação. De acordo com o relatório, nos países integrantes da OCDE, em média, há cerca de 13 alunos por professor, com destaque para a Argentina (10,2), Portugal (10,4) e Finlândia (10,9), que apresentaram as menores proporções. O Brasil (29) e o México (33) estão entre os que apresentam os maiores índices. Dentre as regiões geográficas brasileiras a região Sul apresentou a menor proporção aluno-professor (19,3), enquanto a região Norte (35,5) obteve o maior resultado dentre as demais. No entanto, o maior destaque deve-se à rede de ensino federal (13), por apresentar a menor proporção aluno-professor, índice semelhante ao resultado encontrado na média dos países membros da OCDE e distante do resultado encontrado nas escolas da rede de ensino municipal (35); 3) em relação a disponibilidade de recursos físicos escolares (infraestrutura escolar e recursos educacionais) o Brasil apresentou um índice próximo a dos países membros da OCDE. O Canadá (-0,6), os Estados Unidos (-0,7) e o Chile (-0,3) se destacam por apresentarem os melhores índices e a Colômbia (0,6) e o Peru (0,5) por figurarem entre os piores resultados; 4) incentivar atividades extracurriculares (aulas de musicalização, aulas de arte e aulas de esporte), sobretudo nas escolas municipais rurais, haja vista que são entendidas como fatores que enriquecem o conhecimento e o processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com o relatório, os países com maiores índices e, portanto,

melhores resultados são Estados Unidos (2,9), Canadá (2,7), Coreia (2,4), seguidos de Costa Rica (2,4) e Chile (2,2). O Brasil (1,6) obteve um resultado abaixo da média dos países da OCDE (1,9) e similar ao do Uruguai (1,6). No contexto nacional, o melhor resultado foi encontrado da região Centro-Oeste (1,8) e o pior resultado foi observado na região Sul (1,2); 5) melhorar o suporte escolar aos estudantes no que tange às tarefas de casa. Entre as recomendações destacaram-se o provimento de uma sala onde os alunos pudessem fazer as tarefas; a existência de uma equipe de professores que possam auxiliar os estudantes na realização das tarefas e, o incentivo da monitoria aluno-aluno. O resultado é dado pelo percentual de estudantes cujo diretor assinalou a existência do suporte escolar. Observa-se que cerca de metade dos estudantes em cada uma das regiões geográficas do Brasil (exceto Centro-Oeste) possuem diretores que assinalaram como existentes salas para os estudantes fazerem seus deveres de casa. A existência de uma equipe de professores encarregada de auxiliar nas tarefas de casa é pouco frequente em todas as regiões, especialmente no Norte e Nordeste (8% dos estudantes estão em escolas cujos diretores responderam que há uma equipe de professores de apoio às tarefas de casa). Em relação à monitoria aluno-aluno, o Sul apresenta o melhor índice (42% de estudantes estão em escolas cujo diretor respondeu que há monitoria aluno-aluno para auxiliar nos deveres de casa).

No intuito de contribuir com o processo de inclusão social a partir da educação, que as Nações Unidas incluíram na pauta dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a preocupação em “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas” (PNUD, 2017).

A ênfase em proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária em todos os níveis, desde a pré-escola até o universitário, bem como, a formação técnica e profissional deve ser prioritária a todos os países.

Todas as pessoas [...] devem ter acesso à possibilidade de aprendizagem ao longo da vida que permita adquirir os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para aproveitar as oportunidades que se apresentem e participar plenamente da vida em sociedade. (PNUD, 2017 p.25)

Sob o intuito de alcançar tal propósito o documento destaca algumas ações necessárias a serem alcançadas como: garantir a matrícula de crianças e adolescentes que estão fora da escola; aumentar substancialmente o número de pessoas jovens e adultas que contam com as competências necessárias, especialmente, técnicas e profissionais para obterem oportunidades de empregos, trabalho decente e empreendedorismo; desenvolver programas e currículos que garantam os conhecimentos teóricos e práticos necessários à promoção da aprendizagem, incluído a formação inicial e continuada dos professores; garantir que os estudantes adquiram os conhecimentos teóricos e práticos necessários à promoção do desenvolvimento sustentável; construir e adequar as instalações esco-

lares de forma a permitir a acessibilidade de pessoas deficientes; garantir ambientes de aprendizagem seguros, sem violência e inclusivos; aumentar o contingente de professores qualificados, bem como fortalecer a formação de educadores.

Considerações finais

Através das questões expostas nesse artigo percebe-se a importância de repensar a educação no Brasil. Apesar dos avanços obtidos em termos de acessos ao sistema de ensino, os resultados encontram-se aquém das expectativas e potencialidades de um país com a riqueza cultural e de dimensões geográficas como o Brasil.

Reduzir as desigualdades regionais, promover o aprimoramento das técnicas de aprendizado bem como priorizar a qualificação contínua dos professores da educação básica, criar e organizar indicadores claros de gestão e de desempenho, criar instrumentos de gerenciamento de recursos financeiros e pedagógicos encontram-se entre alguns dos desafios. Para tal, emerge a formulação de políticas educacionais exequíveis, que ao questionar e desconstruir os paradigmas existentes permeiem a transformação das práticas de ensino para patamares de qualidade competitivas internacionalmente.

Através da problematização torna-se possível desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores, discursos e práticas que configuram as ações educativas. Tendo o foco central a apreensão de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais será possível o empoderamento de pessoas de diferentes grupos que integram uma sociedade.

Reinventar a escola exige compreender a educação como um direito de todos. Repensar a escola exige também aumentar a consciência de que somos sujeitos e grupos culturais inacabados e em contínuo processo de formação, construção, negociação, reinvenção e formação em um mundo de universos e de sentidos diferentes e em permanentes processos de transformação de seu viver.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.
- AGUIAR, Lillian Maria Martins de. **Educação na Idade Média**: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/historiag/educacao-na-idade-media.htm>. Acesso em 03 de maio de 2020.
- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano, **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (org). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos e interculturalidade hoje. In: CANDAU, Vera Maria & SACAVINO, Suzana (org.). **Educar em tempos difíceis: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 207-216.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: RJ. Paz e terra, 2013.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno & GOMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. – Artmed, 2007.

PILLETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **Relatório Brasil no PISA 2018**. INEP/MEC: Brasília-DF, 2019.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Articulando os Programas de Governo com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: orientações para organizações políticas e a cidadania**. San José: PNUD, 2017.



CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DO ENSINO HÍBRIDO

Nathália Alves de Oliveira

Alaerte Antonio Martelli Contini

Introdução

A história da educação ultrapassou diferentes fases. Inicialmente, nas sociedades primitivas, utilizava métodos informais, onde, através da chamada endoculturação, a transmissão de valores, princípios e costumes ocorria apenas através do convívio em sociedade. Os primeiros ensaios em escrita, no entanto, surgiram somente a partir de 13.000 a.C. quando gravuras em pedras e cavernas representam o início de um processo educativo formal (COSTA, 2009).

A partir deste momento surgem registros nos mais variados pontos do mundo com o modelo chamado “ensino presencial”. Alves (2011) aponta que este modelo, também conhecido como “ensino convencional”, é utilizado para os cursos regulares onde os professores e alunos mantêm encontros fixos, em salas de aulas físicas, e a transmissão de conhecimento é efetivada em tempo real. A Educação a Distância surge, a nível mundial, com o seu propósito inicial de levar conhecimento a qualquer pessoa que, de alguma forma, não pode ter acesso à educação formal.

De acordo com Barros (2003), em Boston, nos Estados Unidos, há o registro desta utilização pioneira no século XVIII, quando uma instituição ofereceu o primeiro curso por correspondência. No Brasil, a Educação a Distância surgiu no início do século XX, em meio ao processo de industrialização, e tinha como principal objetivo atender à demanda de formação dos trabalhadores do meio rural, por intermédio de meios radiofônicos, tendo em

vista a dificuldade de deslocamento dos mesmos para os centros urbanos (LOPES, 2007). Esta forma de ensino foi reconhecida oficialmente através da Lei Federal nº 9.394, de 1996 e regulamentada pelo Decreto 5.622 de 2005 a Educação a Distância (EaD).

Na atualidade, discute-se a Educação em Direitos Humanos que é um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de Direitos Humanos, já que se educa, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. Em relação aos termos “Educação” e “Direitos Humanos”, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos menciona que:

[...] é um paradigma que foi construído com base na diversidade e na inclusão de todos os estudantes. É considerada também um meio de efetivação do diálogo entre estas diversidades no ambiente educacional, o qual pode ocorrer por meio da produção de conhecimentos voltados à defesa e promoção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 8).

Nesse sentido, envolve nesses dois termos questões sobre valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Sendo assim, educar em Direitos Humanos, é educar a partir da prática, para a construção comunitária da cidadania e a participação ativa no coletivo, para uma formação ética, crítica e política, possibilitando que à pessoa ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, exercendo e promovendo ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro (CULAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015).

As implicações educacionais dessa afirmação são claras. Especificamente com relação à educação em direitos humanos, ela terá de ser repensada na sua estrutura, bem como na abordagem pedagógica que tem sido utilizada. Nesse sentido, têm surgido diversas propostas de práticas pedagógicas alternativas, como a metodologia híbrida de aprendizagem, também conhecida como *blended learning* ou semipresencial. A combinação de experiências e tecnologias digitais tem como objetivo promover uma reorganização do tempo e do espaço da aula, além de redefinir os papéis do professor e do estudante, promovendo maiores autonomia e engajamento, fundamentais para a evolução intelectual e maior aproveitamento de conteúdo. Como afirmam Tapscott e Williams:

O atual modelo pedagógico, que constitui o coração da universidade moderna, está se tornando obsoleto. No modelo industrial de produção em massa de estudantes, o professor é o transmissor. [...]. A aprendizagem baseada na transmissão pode ter sido apropriada para uma economia e uma geração anterior, mas cada vez mais ela está deixando de atender às necessidades de uma nova geração de estudantes que estão prestes a entrar na economia global do conhecimento (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, p. 18-19).

Contudo, fala-se em motivações, flexibilização de espaços, potencialidades dessa modalidade nos processos de ensino e de aprendizagem, mas muito pouco é abordado em relação à qualidade do ensino (SCORSOLINI-COMIN, 2016). Além disso, é fundamental que haja uma discussão sobre esta interação, a fim de discutir o *blended learning* como sistema de aprendizado personalizado, baseado em dados e necessidades reais que busca o equilíbrio entre aulas online e presenciais para possibilitar experiências completas a todos os alunos respeitando as suas singularidades.

Portanto, o presente artigo está dividido em três seções. A primeira aborda aspectos gerais da educação em direitos humanos, bem como alguns aspectos históricos. Na segunda conceitua-se inovação disruptiva e ensino híbrido, e por fim, na terceira seção apresenta-se a educação em direitos humanos e o ensino híbrido como uma metodologia ativa de ensino.

1 Direitos Humanos em Educação

A tematização e discussão sobre os Direitos Humanos (DH) iniciaram-se após o genocídio conferido pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e, posteriormente, em 1993 ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de Viena. Tais declarações passaram a introduzir uma concepção de direitos universais e inalienáveis.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2007).

Assim, diante da contextualização conceitual dos Direitos Humanos, torna-se imprescindível pensar a educação nesta empreitada, uma vez que na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, o direito à educação encontra-se destinado para “[...] o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (Art. 26). Desse modo, uma Educação em e para os Direitos Humanos já consta como preocupação na DUDH, trazendo, inclusive, importantes considerações aos docentes:

[...] Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que ultrajam a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum [...], uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

O tema ganha destaque novamente com a inserção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos que nasceram na Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena no ano de 1993. Nessa Conferência, decidiu-se recomendar aos países presentes que elaborassem programas nacionais com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos como programa de governo. O Brasil, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso anunciou sua intenção de propor um plano de ação para os direitos humanos com 228 propostas, e foi a partir desse marco que o PDDH1 foi lançado. Seis anos depois, ainda no governo FHC, foi lançado o PNDH2, resultado de revisão e aperfeiçoamento do primeiro programa à vista das críticas e recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos (1999). O PNDH3 inserese nessa mesma linha de orientação, onde traz o aperfeiçoamento e ampliação do elenco de direitos humanos a serem protegidos e promovidos (ADORNO, 2010) e inova ao fomentar pesquisas de tecnologias socialmente inclusivas.

A Educação em e para os DH, constrói-se na base de uma compreensão pluridimensional do sujeito de direitos, promovendo os espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação crítica. Por isso, a tarefa de acolher os novos e mostrar a eles como o mundo é e introduzi-los nesse mundo público, através da transmissão dos saberes teóricos (que buscam o saber pelo saber, independente de um fim ou utilidade), é papel da escola.

Portanto, é a escola que deve apresentar aos mais novos as tradições, as histórias, suas conquistas e os conflitos, é ela que cuida do mundo que confiaremos às próximas gerações, agregando para a continuidade dele. É a partir da educação que também se acolhe os recém-chegados, que têm o direito de conhecer o mundo, de se apropriar dele para depois buscarem seus próprios caminhos e intervir naquilo que compartilham com os outros (SCHÜTZ, 2016). Logo, uma Educação em e para os Direitos Humanos impõe a necessidade de uma nova pedagogia.

2 Inovação Disruptiva

Clayton M. Christensen, professor de Harvard, inspirado no conceito de “destruição criativa” cunhado pelo economista austríaco Joseph Schumpeter em 1939, criou o termo “inovação disruptiva” para explicar os ciclos de negócios e este termo expandiu-se para outras áreas do conhecimento, como por exemplo, o ensino híbrido.

Christensen (1997) define “Tecnologias Disruptivas” ou “Inovações Disruptivas”, como aquelas que rompem ou superam algo já existente. Inovações disruptivas podem originar novos mercados e modelos de negócio, apresentando soluções mais eficientes do que as existentes até o momento. Em outras palavras, ocasiona a ruptura de um antigo modelo de negócio e altera as bases existentes. Christensen *et al.* (2015) oferecem uma rápida revisão da ideia:

Disrupção descreve um processo no qual uma pequena empresa com poucos recursos é capaz de desafiar com sucesso uma grande companhia já consolidada no mercado. Especialmente quando essas companhias são focadas em melhorar seus produtos e serviços para seus consumidores mais fieis (e normalmente os mais rentáveis), excedendo assim as expectativas de alguns segmentos de clientes e ignorando as necessidades de outros.

Desse modo, evidencia-se que Tecnologias Disruptivas apresentam “algo que traz uma nova solução eficiente e de fácil acesso” (SILVA, 2017). Nas palavras de Ribeiro (2017): a inovação disruptiva é aquela que deve “ser mais que um aprimoramento incremental, provocando uma alteração drástica no mercado que, via de consequência, muitas vezes levará à significativa redução, ou até mesmo destruição, dos agentes de mercado até então estabelecidos”.

As inovações disruptivas, por sua vez, não procuram trazer produtos melhores para clientes existentes em mercados estabelecidos. Em vez disso, elas oferecem uma nova definição do que é bom, assumindo normalmente a forma de produtos mais simples, mais convenientes e mais baratos que atraem clientes novos ou menos exigentes. Quando uma tecnologia disruptiva surge, as empresas líderes no setor normalmente não a ignoram completamente em sua marcha rumo a melhores produtos com maiores lucros para seus melhores clientes (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Ao contrário, elas tentam adotar a tecnologia disruptiva, mas fazem isso por meio de uma estratégia sustentada, elas criam um híbrido. A solução híbrida combina a tecnologia antiga com a nova, em uma tentativa de criar uma alternativa que seja a “melhor dos dois mundos” e que as empresas líderes atuais possam vendê-la como um produto melhor a seus clientes existentes (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

As inovações híbridas são facilmente confundidas com as inovações disruptivas pela simples razão de que ambas contêm a tecnologia disruptiva. Híbridos podem ser classificados em inovações sustentadas, quando trazem a versão tradicional junto com a inovação ou tecnologia, ou inovações disruptivas, quando apresentam apenas a nova versão/tecnologia. As inovações, no entanto, precisam de mais que a nova tecnologia para se qualificarem como disruptivas; elas precisam também de um modelo de negócios disruptivo. Este é o ponto onde os híbridos se distinguem (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

No mundo da educação, aqueles interessados em levar o ensino online para as escolas têm duas opções: a opção sustentada e a disruptiva. A opção sustentada é inventar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor dos dois mundos, isto é, as vantagens do ensino online combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino online em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nos não-consumidores que valorizem a tecnologia pelo que ela é (mais adaptável, acessível e conveniente)” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

A característica fundamental do modelo disruptivo para o ensino híbrido é o que será discutido na próxima seção, a fim de demonstrar que através desta modalidade de ensino os estudantes têm seu ritmo de aprendizagem e podem evoluir nos conteúdos segundo as suas necessidades e habilidades.

3 Ensino Híbrido

Avanços tecnológicos, mudanças no perfil dos estudantes e busca por novas possibilidades de ensino direcionam a novos métodos de instrução. Baseada na aprendizagem centrada no aluno, uma alternativa ao ensino tradicional é o ensino híbrido. Para ser híbrido, o ensino deve: i) em parte, ocorrer por ensino on-line, onde o aluno aprende controlando seu tempo, lugar, conteúdo e ritmo de aprendizagem; ii) em parte, em um local físico supervisionado, longe de casa; iii) ser uma experiência de aprendizagem integrada.

Desse modo, o ensino híbrido torna-se uma grande tendência por respeitar as necessidades dos alunos e oportunizar formatos personalizados de ensino ou, “ensino sob medida” a fim de atender às necessidades individuais dos alunos. Christensen, Horn e Staker (2013) conceituam o ensino híbrido como:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Lilian Bacich (2015) afirma que na adoção do Ensino Híbrido é necessário repensar a organização da sala de aula, o plano pedagógico e a gestão do tempo para favorecer os momentos de interação, colaboração, envolvimento com o tema e o uso das tecnologias digitais para inovar o modelo tradicional de ensino e transformar os alunos em protagonistas do próprio aprendizado.

De acordo com Tori (2009), a aprendizagem ativa do aluno com qualidade depende da tecnologia, dos recursos e habilidades dos professores elaboradores e ministradores dos cursos, assim com uma pedagogia compatível. O processo de ensino e aprendizagem tradicional baseado na transmissão de informação foi criticado por John Dewey há mais de um século como sendo antiquado e ineficaz (DEWEY, 1944). Sua proposta era a aprendizagem baseada no fazer, “*hands-on*”. O argumento utilizado é que as aulas expositivas partem do pressuposto de que todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo e absorvendo informação ouvindo o professor.

Na verdade a sala de aula tradicional é um subproduto do industrialismo, idealizada na concepção da linha de montagem (VALENTE, 2014) e com propósito de treinar os alunos segundo as conformidades do modelo industrial. Como observado por Davidson (2011), independente do conteúdo a ser trabalhado na sala de aula, a maneira como isso acontece tem como objetivo construir uma prática disciplinar voltada para a fábrica ou empresa, que mais tarde poderá contratar seus graduados.

Desse modo, através do ensino híbrido que permite ao aluno o acesso on-line, este dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar. O conteúdo e as instruções são elaborados especificamente para a disciplina ao invés de usar qualquer material que o aluno acessa na internet. Além disso, a parte presencial conta com a supervisão do professor que irá valorizar as interações interpessoais e complementar às atividades on-line, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado (VALENTE, 2014).

O papel desempenhado pelo professor no *Blended Learning* muda para curador, orientador e cuidador. Curador, pois é ele quem filtra as informações relevantes. Orientador, pois ele vai auxiliar os alunos na busca de sentido nos diferentes materiais e atividades disponíveis. Quando se fala em orientar, entende-se que ele precisa ser competente intelectualmente, afetivamente e, ainda, ter a capacidade de gerenciar as aprendizagens múltiplas e complexas. Identifica-se a necessidade de o professor estar preparado, remunerado e valorizado, pois ele será o cuidador de seus alunos, e este cuidado deve ser realizado de forma individual e coletiva. De acordo com as necessidades de cada aluno, é papel deste professor dar apoio, acolher, estimular, valorizar, orientar e inspirar (MORAN, 2015).

Gardner (1995) chamou atenção para as “múltiplas inteligências” em que enfatiza a importância de estimular todas as habilidades potenciais dos alunos quando se está ensinando um mesmo conteúdo. Segundo o autor, as condições adequadas de aprendizado

suscitam alguma resposta positiva do aluno e devem despertar o prazer do aprendizado. O professor só tem uma ou duas dessas “múltiplas inteligências”. Quando ele está ensinando, a maioria dos alunos não aprende, ou aprende de forma ineficiente. Quando você entrega o conteúdo on-line, é possível personalizar de acordo com a forma de aprender de cada um. Isso permite qualidade maior a custo mais baixo.

Seguindo esta tendência de parceria entre educação e tecnologia, surge a Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, criada pelos professores norte-americanos de Química, Jonathan Bergmann e Aron Sams. Nessa metodologia, os alunos têm autonomia maior para estudar os conteúdos das aulas antecipadamente em casa, por meio de material digital fornecido pela escola (textos, vídeo aulas, *games* educativos, e outros). Por exemplo, nas escolas públicas da área de Stillwater, ao longo do rio St. Croix em Minnesota, os alunos matriculados em aulas de matemática da 4ª à 6ª séries usam dispositivos conectados à internet para assistir às lições assíncronas, em vídeo com duração de 10 a 15 minutos, e completar questões de compreensão no Moodle (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Na escola, eles praticam e aplicam seu aprendizado com a presença do professor. Este modelo não transforma as operações escolares ou os atributos tradicionais das salas de aula, incluindo os grupos divididos por idade, horários programados ou o desenho básico de suas instalações. Em vez disso, ele aproveita melhor seus professores e salas de aula existentes para oferecer melhorias de desempenho sustentadas a seus estudantes tradicionais (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Nesse sentido, Christensen, Horn e Staker (2013) definem quadro modelos que categorizam a maioria dos programas de ensino híbrido, são eles: Rotação; Flex; A La Carte; e o Virtual Enriquecido.

O “modelo de rotação” é aquele em que dentro de um curso ou matéria os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino online. Este modelo tem quatro submodelos: Rotação por Estações (alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula); Laboratório Rotacional (a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online); Sala de Aula Invertida (a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor na escola, na residência ou em outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online); e Rotação Individual (cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis) (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

O “modelo Flex” é aquele no qual o ensino online é o centro de aprendizado do aluno, mesmo que ele o direcione para atividades off-line em alguns momentos. Os estudantes seguem um roteiro fluido e adaptado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, e o professor responsável está na mesma localidade (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

O “modelo a La Carte” é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente online, com um professor responsável online e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. O “modelo Virtual Enriquecido” é uma experiência de escola integral na qual, dentro de cada curso, os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdos e lições online (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

4 Disrupção no Ensino Híbrido

As inovações disruptivas trazem grandes mudanças e novos desafios em uma perspectiva de educação. Estas inovações são recentes, mas vêm mostrando resultados surpreendentes em muitas instituições, especialmente nos Estados Unidos. Os modelos disruptivos geralmente diferem do padrão híbrido oferecendo a nova tecnologia trazendo poucas características da sala de aula tradicional, em que suas necessidades de instalações físicas, rotinas de horários, funcionários e outras operações diferem significativamente daquelas do modelo tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual não dependem da sala de aula como a conhecemos, isto geralmente pode ser observado nos nichos de não-consumo. Estes modelos não são focados na tarefa de manter os estudantes em suas cadeiras por certo número determinado de minutos, pelo contrário, os modelos se especializam em permitir que os alunos percorram o conteúdo no seu próprio ritmo, tornando a quantidade de horas presenciais totalmente variáveis. Eles competem em relação a uma exigência de desempenho diferente daquela das salas de aula tradicionais. Sua força está no modo como permitem que os alunos controlem o tempo, caminho, ritmo e, em alguns casos, o local de seus estudos. Um exemplo de disrupção no ensino híbrido é o modelo Virtual Enriquecido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Os alunos dos programas Virtuais Enriquecidos dividem seu tempo entre o aprendizado em uma localidade física e a educação remota online e quase nunca vão a uma sala. Essa desconexão entre estudantes e cadeiras tem implicações significativas para a melhoria da utilização das instalações e estruturas. O modelo se difere pela grande diferença em relação às inovações híbridas. Os híbridos começam tentando fazer o trabalho da tecnologia original, mas de maneira melhorada. Os programas que aplicam o modelo Virtual Enriquecido geralmente não começam como um esforço para melhorar o desempenho da sala de aula tradicional, ele começa como um esforço para melhorar os serviços da tecnologia disruptiva, ou seja, o ensino online (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

A inovação disruptiva pode levar mais tempo do que o necessário para se estabelecer, uma vez que vem sendo implementada em espaços físicos de escolas tradicionais, as quais, da maneira como estão organizadas hoje, não são os locais ideais para esta nova

proposta de ensino. Entretanto, é importante esclarecer que propostas de ensino baseadas em inovações disruptivas irão mudar as escolas em nível de sala de aula, e não em nível de instituição. As escolas continuarão existindo, contudo, provavelmente apresentarão arquiteturas físicas diferentes e novas dinâmicas de ensino e aprendizagem (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Problemas escolares, como disparidade na aprendizagem entre alunos, desistências escolares, notas baixas, carência de disciplinas eletivas ou atividades extracurriculares são o ponto de entrada para experimentar a aprendizagem centrada no aluno sem incorrer em resistência por parte do sistema já estabelecido.

Percebe-se, portanto, que os modelos de ensino híbrido têm mais chances de predominar nas escolas primárias que os modelos disruptivos por conta da ausência de não-consumo naquele nível. A falta de uma porta de entrada para a disrupção torna difícil aos modelos puramente disruptivos entrarem no sistema em qualquer posição que não seja para atender alunos tradicionais da educação primária em áreas chave. Consequentemente, a maior parte dos modelos de sala de aula das escolas serão híbridos que oferecem uma solução de “o melhor dos dois mundos” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

5 Educação em Direitos Humanos através do Ensino Híbrido

A educação em direitos humanos é um campo recente tanto no contexto brasileiro como no latino-americano, apesar de vários documentos internacionais já tratarem sobre a necessidade de sua implementação. O Relatório do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, sobre o tema, aponta que, desde a Declaração Universal e, mais especificamente, no Protocolo Adicional à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, o direito à educação em direitos humanos faz parte do direito à educação (INSTITUTO INTERAMERICANO, 2000).

No Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) concebe a efetivação dos direitos humanos como uma política de Estado, centrada na dignidade da pessoa humana e na criação de oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. Parte, de princípios essenciais definidos em seu texto. O Eixo V traz a Educação e a Cultura em Direitos Humanos, referindo-se ao desenvolvimento de processos educativos permanentes voltados à formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade.

O ensino híbrido tem o potencial para promover a educação de forma que respeite os princípios norteadores de direitos humanos, respeitando a individualidade e os limites de cada indivíduo. Com a utilização do ensino híbrido, é possível transformar aspectos do processo educacional através da ampliação do pensamento crítico correlacionando o que está sendo estudado com as situações da vida real.

Para que o ensino híbrido seja implantado, é importante observar o que já está previsto no terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNH3):

- 296. Contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às necessidades das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.
- 304. Apoiar a popularização do uso do microcomputador e da internet, através da massificação dessa tecnologia e da realização de cursos de treinamento em comunidades carentes e em espaços públicos, especialmente nas escolas, bibliotecas e espaços comunitários.
- 312. Equipar progressivamente as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e kit tecnológico para recepção da TV Escola.
- 320. Estabelecer políticas e mecanismos que possibilitem a oferta de cursos de graduação por meio de metodologias alternativas tais como a educação à distância e a capacitação em serviço.
- 321. Apoiar a criação, nas universidades, de cursos de extensão e especialização voltados para a proteção e promoção de direitos humanos.

Observa-se que o PNH3 busca o desenvolvimento da educação em alguns de seus eixos temáticos através da tecnologia. Nesse sentido, metodologias ativas de ensino começaram a se difundir no cenário da tecnologia e educação. As metodologias ativas consistem na mudança do paradigma do aprendizado e da relação entre o aluno e o professor. O aluno passa então a ser o protagonista e transformador do processo de ensino, enquanto o educador assume o papel de um orientador.

O ensino híbrido é um exemplo de metodologia ativa de ensino e através dele é possível aprimorar a qualidade da educação, proporcionando novos caminhos para o ensino e aprendizagem, bem como ajudar a elevar os índices de desenvolvimento da educação tornando aulas mais atraentes e inovadoras, aumentando a integração e o diálogo entre alunos e professores e, principalmente, melhorando o desempenho dos alunos através da cultura digital.

Para o sucesso de novos modelos, além de uma equipe qualificada e motivada, é necessário se colocar no lugar dos alunos para entender suas dificuldades e anseios, a fim de garantir uma educação voltada aos direitos humanos, onde não basta assegurar os direitos do indivíduo apenas juridicamente, é preciso que seja despertada uma consciência nas pessoas de modo que passem a promover e respeitar os direitos.

Desse modo, para a construção dessa formação através da Educação em Direitos Humanos, é preciso desenvolver uma prática pedagógica coerente e articulada com seus valores. Esta prática, segundo Nascimento (2000) deve oferecer “a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de

vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade”, criando canais de participação e organização que fomentem o exercício efetivo da cidadania e a tomada de decisões coletivas.

Este tipo de prática pedagógica deve promover o empoderamento individual e coletivo, com o objetivo de ampliar os espaços de poder e a participação de todos, em especial, dos grupos sociais excluídos e vulneráveis. Para Sacavino (2000), uma educação que promova esse empoderamento, pode fomentar as capacidades dos atores e direcioná-las ao desencadeamento de processos de democratização e de transformação.

Dessa forma, é imperioso trabalhar com uma metodologia que articule os três níveis de saberes. Esta metodologia deve incluir uma prática pedagógica que possibilite a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora.

Através do ensino híbrido é possível alcançar tais níveis, bem como aprimorar a formação dos educadores em direitos humanos, que deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse dos alunos, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles.

Portanto, a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

Considerações finais

O ensino híbrido implica mais do que vincular tecnologias a salas de aula, ele envolve planejamento profundo do modelo pedagógico, reflexão das demandas dos alunos e integração de todas as partes da escola. Proporciona aos alunos aprendizagens mais dinâmicas por promover a ampliação de possibilidades de facilitação do processo de ensino e de aprendizagem.

A integração das partes é essencial para um bom resultado, mas pode se tornar um desafio. Existem várias formas de implementar o modelo híbrido de aprendizagem, porém, o primeiro passo é traçar um plano estratégico de infraestrutura educacional, definir orientação pedagógica, definir formação de professores, estabelecer cronograma de aulas, modos de avaliação e muitos outros pontos, pois trata-se de um sistema integrado.

De forma geral, é preciso reestruturar todo o conteúdo de forma coesa e linear. Posteriormente, é necessário avaliar o tipo de tecnologia necessária para complementar as

aulas presenciais, a fim de delinear um novo plano de estudos, devidamente ajustado aos propósitos do curso híbrido e ao tipo de tecnologia utilizada.

Além disso, o tema possui grande complexidade, visto que o reconhecimento e a incorporação dos Direitos Humanos na educação são permanente, continuado e global e deve ser um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem dos alunos de forma inclusiva com respeito à dignidade humana.

A tecnologia, somente, não solucionará as deficiências da educação brasileira, que necessita refletir sobre os elementos desse processo, como o papel do aluno e do professor, o uso das tecnologias digitais e até mesmo os objetivos de aprendizagem, bem como os conceitos e modos de aprender.

Referências

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estud. - CEBRAP [online]**. 2010, n.86, pp.5-20.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALVES, Lucineia. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, art. 7, 2011. Disponível em: < http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf >. Acesso em: 07 jun. 2019.

BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando Mello. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria. (2007). **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf >. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Ministério da educação conselho nacional de educação. Brasília, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton Magleby; HORN, Michael; STAKER, Heather. (2013). **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em: < https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf >. Acesso em: 09 jun. 2019.

CHRISTENSEN, Clayton Magleby; CRAIG, Thomas; HART, Stuart. The great disruption. **Foreign Affairs**, 2001, 80, 80-95.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. In: PILLON, Ana Elisa *et. al.* (2018). O ensino híbrido (blended learning) como metodologia na educação atual: o caso de uma instituição de ensino superior do norte do

estado de Santa Catarina. Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0368-1.pdf> > . Acesso em: 07 jun. 2019.

CULAU, Julia; LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins (2015). **Educação em direitos humanos: um desafio da sociedade e da escola**. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18221_7983.pdf > . Acesso em: 08 jun. 2019.

DAVIDSON, Cathy. N. **Now You See It: how technology and brain science will transform schools and business for the 21st century**. New York: Penguin Books, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Cópia revisada, 1944. New York: The Free Press, 1944.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 292.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países. Parte I – desarrollo normativo**. San José: IIDH, 2002.

LOPES, Maria Cristina *et al.* O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades. In: PILLON, Ana Elisa *et. al.* (2018). **O ensino híbrido (blended learning) como metodologia na educação atual: o caso de uma instituição de ensino superior do norte do estado de Santa Catarina**. Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0368-1.pdf> > . Acesso em: 07 jun. 2019.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: PILLON, Ana Elisa *et. al.* (2018). **O ensino híbrido (blended learning) como metodologia na educação atual: o caso de uma instituição de ensino superior do norte do estado de Santa Catarina**. Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0368-1.pdf> > . Acesso em: 07 jun. 2019.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000. p. 115-124.

RIBEIRO, Leonardo Coelho Ribeiro. Instrumentalidade do Direito Administrativo e a regulação de novas tecnologias disruptivas. In: FREITAS, Rafael Veras de; RIBEIRO, Leonardo Coelho; FEIGELSON, Bruno. (Coord.). **Regulação e novas tecnologias**. Belo Horizonte: Fórum, 2017, p. 61-82.

SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000, p. 36-48.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **Educação e cidadania: reflexões à luz de Hannah Arendt**. (2016). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, 2016.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 3, p. 447-455, set./dez. 2014.

SILVA, José Benedito Lazaro. O efeito disruptivo das inovações tecnológicas frente às ciências jurídicas e sociais. In: FREITAS, Rafael Vêras de; RIBEIRO, Leonardo Coelho; FEIGELSON, Bruno (Coord.). **Regulação e novas tecnologias**. Belo Horizonte: Fórum, 2017.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony. Innovating the 21st-Century University: It's Time! **Educause Review**, January/February 17-29, 2010. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1010.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

TORI, Romero. **Cursos híbridos ou blended learning**. In: PILLON, Ana Elisa. E *et. al.* (2018). O ensino híbrido (blended learning) como metodologia na educação atual: o caso de uma instituição de ensino superior do norte do estado de Santa Catarina. Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0368-1.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014, pp. 79-97. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796006.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019. Universidade Federal do Paraná.



CAPÍTULO 5

DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO COMO *CONDITIO SINE QUA NON* PARA A HUMANIZAÇÃO

Gustavo de Souza Preussler

Adriel Seródio de Oliveira

Luzia Bernardes da Silva

Introdução

O presente trabalho tem por tema a Educação, e traz a seguinte pergunta: qual a importância da Educação na formação do ser humano?

Assim, sob uma perspectiva metodológica qualitativa, e tendo por base a busca bibliográfica acerca da temática acima exposta, explora-se, singelamente, o processo educacional como uma condição sem a qual os seres humanos não poderiam se desenvolver socialmente.

Dividido em três partes, fora a introdução e a conclusão, inicialmente a presente produção explorará a Educação posta em um contexto principiológico, concebendo-a, assim, como um princípio, e como um Direito Fundamental, ou como um imperativo moral e categórico, pois da educação ninguém pode escapar. Presente na configuração do processo de ambientação cultural, por intermédio da humanização e da socialização, a Educação desloca o *homo sapiens* para o posto de *ser humano*, na medida em que expande a sua criticidade e a sua percepção das instituições e institutos sociais já consolidados – mas ainda permeados pela mutabilidade inerente à espécie humana.

Sem embargo, após tal enunciação, exporão, na segunda parte da pesquisa, os diplomas, bem como os dispositivos legais, sejam nacionais ou internacionais e universais, que preveem o direito à Educação como exigível do Estado, da família e da sociedade. Ve-

rifica-se tal importância em decorrência dos processos de evolução dos Direitos Humanos e da própria democracia, *in casu*, a brasileira, que apenas ganhou corpo e maior força formal a partir do ano de 1988, ao fim do governo militar e início da promulgação da nova Constituição Federal.

Não obstante, na terceira parte do trabalho será explorado, sob a perspectiva de Theodor Adorno, contemporâneo das duas grandes guerras mundiais, o mal que se pode depreender da ausência da Educação, ou seja, quando esta falta ou não está voltada para a aquisição de consciência das potencialidades humanas que conduzem tanto às ações virtuosas quanto às barbaras. Deste modo, a partir da análise do passado e das consequências depreendidas do campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, o enfoque a ser dado nos processos educacionais deverá ser direcionado para a necessidade de distanciamento da coisificação e frieza do *ser sapiens*, a fim de que este evolua e venha a ser um *ser humano*.

Derradeiramente, por meio de considerações finais faz-se um apanhado geral das informações trazidas à baila, fundamentadas em meio às referências igualmente colacionadas ao fim do capítulo.

1 O nobre princípio da educação como uma necessidade humana

As normas pertencentes a um ordenamento acabam por serem derivações de um cerne mais nobre. Na proposição jurídica as implicações ou aplicações acabam por se materializarem no desenvolvimento da obrigação por parte do Estado com relação aos seus cidadãos, ou da família com relação à sua prole, quanto ao fornecer e fomentar práticas educacionais em ambientes adequados para tanto.

Contudo, a sublime composição axiológica do educar, em sua origem, faz o interessado se deparar com “uma necessidade primordial dos humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo no qual se encontram”. (ANDRADE, 2013, p.22)

Deste modo, o *princípio*, do latim *principium*, do qual derivam as normas, significa o início, o fundamento ou a essência de algo. Por que educar? Carlos Brandão afirma que da Educação ninguém pode se desvencilhar, ou fugir. (BRANDÃO, 1995)

Trata-se a Educação, portanto, de um ponto de partida, de uma necessidade: os *seres humanos* simplesmente precisam ser ensinados a serem *seres humanos*. E tal conclusão que à primeira vista talvez pareça ser um mero jogo de palavras, na sua pormenorizada análise reside um paradoxo cruel. Senão vejamos.

Os relatos que permeiam a história – alguns baseados em mitos (tais como Tarzam e Mogli), mas outros também em fatos (tal como Amala e Kamala, em 1929) – rezam que crianças e jovens após viverem a infância fora do convívio social com sua própria espé-

cie, quando são enfim acolhidos pelas sociedades humanas apresentam comportamentos desviantes ou socialmente inadequados, faltando-lhes conhecimentos básicos da comunicação oral, de higiene pessoal, do uso de vestimentas etc.

Isso demonstra ser a Educação uma *conditio sine qua non* para tornar-se o *homo sapiens*³⁴ um *ser humano*, vez que estes últimos são desprovidos de uma “programação biológica” tal qual outras espécies de animais (ANDRADE, 2013, p. 23). Por exemplo, gatos ou cachorros mesmo quando precocemente arredados do convívio com seus pares genéticos, continuarão a miar e a latir, a ronronar e a enterrar ossos, seja qual for o ambiente – sendo essas, na verdade, ações instintivas de seres desprovidos de consciência.

A mesma “programação biológica”, entretanto, não possui o *homo sapiens* – um ser absolutamente valioso, vez que provido da potencialidade de consciência, e que se encontra sujeito à “ambientação cultural” (ANDRADE, 2013, p. 23). Veja, os elementos da cultura, tais como os valores morais, éticos, religiosos, estéticos, variam de região para região do globo terrestre; de modo que são os brasileiros diferentes dos alemães, que são distintos dos indianos, que divergem dos australianos. Ainda que todos esses seres, desde seu nascimento, mantivessem a essência, ou a potencialidade, de serem *seres humanos*, em razão de sua origem biológica, o meio em que estão inseridos os moldam e lhes acrescentam incomensuráveis níveis e cargas de valorações.

Nas palavras de Andrade, “talvez tenha sido Durkheim que melhor tenha formulado essa concepção, ao defender que a Educação é o esforço das gerações adultas em moldar as gerações mais jovens, fazendo com que estas aprendam a funcionar em sociedade”. (ANDRADE, 2013, p.22).

Pondera-se, e frisa-se, que o “funcionar em sociedade” carrega uma carga muito grande de dinamismo, considerando a fluidez das culturas e das próprias sociedades. Com isto tem-se que os símbolos materiais e imateriais, ou seja, as estruturas sociais já solidificadas, não são apenas propagadas no processo educador, mas acabam por sofrerem alterações igualmente simbólicas por parte de seus receptores – que mais tardes serão novamente os mesmos propagadores e recriadores. A prática educativa reproduz, majoritariamente, mas possui também “uma dimensão crítica e reflexiva, que possibilita o alcance da autonomia do educando em relação aos condicionamentos históricos”. (CAMPOS, 2009, p. 361)

Assim a Educação precede e supera a “programação biológica” gerando humanização na mesma medida em que propicia a “ambientação cultural” ao desenvolver as capacidades de socialização do *ser* que mais tarde deverá reproduzir o mesmo ciclo em que fora introduzido, de modo diferente se lhe aprouver, e sob a ótica criticamente mais

³⁴ Considere “homo sapiens” nesse ínterim o indivíduo que não tenha tido contado com os processos educativos, sejam formais ou informais. A ideia é deslocar a humanidade do indivíduo que não passou pelos processos educativos da “ambientação cultural”.

refinada, ou não. Logo, é a educação tão importante para a humanização do ser, quanto para a sua socialização – estes intrinsecamente ligados e relacionados.

A Educação, portanto, é gênero do qual *humanização* e *socialização* são espécies. Pois a humanidade do ser é desenvolvida por intermédio da socialização ofertada pela Educação (ANDRADE, 2013).

Trata-se a socialização de um processo educativo que atribui humanidade ao indivíduo, e que advém do princípio que define tais relações como um *Direito Fundamental*, a ser garantido pela norma positiva, isto é, a lei escrita, bem como a ser assegurado como um *Direito Perfeito*³⁵.

A Educação - compreendida como um Direito Fundamental - vai ao encontro com o princípio da dignidade humana. Sem embargo, antes de mais nada, convém gizar que Canotilho (2007) traz o alerta de que o cerne dos direitos fundamentais não deve ser reduzido à dignidade humana, pois isto seria cercear suas possibilidades de conteúdo.

Razão lhe assiste, pois o conceito de Direitos Fundamentais não pode ser restringido. Aliás, o que são direitos fundamentais? Considere que esses possuem características inerentes que lhes conferem mutabilidade, por exemplo, a historicidade. No período da Revolução Francesa, a liberdade, a igualdade e a fraternidade eram os resumos dos direitos fundamentais. Jamais imaginariam os franceses que séculos depois, em 1988, a Constituição Federal brasileira consideraria o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art.225, *caput*) como um direito fundamental (FILHO, 20-).

Assim, a Educação, como um Direito Fundamental, em muito se aproxima da dignidade da pessoa humana, por força da base que tal princípio fornece para os demais Direitos Humanos como um todo. Rememore que, providos de consciência, os *seres humanos*, sendo livres e capazes de imporem a si normas de conduta, em razão de sua racionalidade tornam-se fins em si mesmos (KANT, 2004). E esta consciência de si enquanto fim reverbera na própria percepção do agente com relação aos demais à sua volta, produzindo, deste modo, uma ideia ou um princípio que vem a ser um imperativo categórico (KANT, 2004).

Ademais, a Educação compreendida como um *direito perfeito* implica na necessidade de interlocução, ou seja, há o reclamante que demanda ao reclamado: o cidadão que exige do Estado; ou o filho menor que busca e encontra assistência familiar. Isso é posto deste modo em razão de mais um imperativo moral que estas relações representam, vez que em sua inexistência residiria a usurpação da própria humanidade do ser. E, frente à possibilidade da materialização de tal mal arrebatador, a instrução se faz necessária em razão da valorização da dignidade dos *sapiens*, para que estes sejam e se desenvolvam como

³⁵ Trata-se da clássica divisão entre direito perfeito, aquele que exige obrigação de resposta, vez que reclamado por uma coletividade ou um indivíduo (direito à educação, *v.g.*) e o direito imperfeito, aquele que não encontra interlocutor em razão da indefinição em relação a quem poderia exigí-lo (direito ao meio ambiente, *v.g.*).

seres humanos completos que podem vir a ser, possuidores de finalidades incondicionadas e introspectas à sua identidade e subjetividade; sendo, ainda, absolutamente valiosos para a estruturação do coletivo. Este é o *dever ser* que a Educação representa.

Foi Kant, na Fundamentação da metafísica dos costumes, quem reconheceu pela primeira vez numa ética filosófica que todo e qualquer ser humano é um ser absolutamente valioso. Absolutamente valioso significa o contrário de relativamente valioso. Há seres valiosos em si mesmos e seres nos quais o valor é relativo porque servem para outra coisa. Relativamente valiosos são seres que têm o seu valor em função das necessidades às quais eles respondem, como, por exemplo, instrumentos e mercadorias. É no âmbito dessa reflexão que Kant apresenta a fórmula do célebre imperativo categórico: age de tal forma que a humanidade, tanto em sua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro seja considerada um fim e nunca somente como meio (ANDRADE, 2013, p. 57).

Dentro do imperativo moral que a Educação representa para aferição e reconhecimento da humanidade, depara-se, dentro desta consciência do que se é, com uma perspectiva acerca das potencialidades humanas positivas e negativas, nobres e ignóbeis; as quais são essenciais na diferenciação de um *ser humano* consciente de um inconsciente; daquele que é um *fim em si mesmo* e daquele que é um *meio* ou um *instrumento frio*.

2 A Norma do Princípio da Educação

Na orbitação de um *princípio* humano acerca de um ordenamento jurídico há a possibilidade deste vir a se tornar uma *norma*, a qual, dentro desse sistema devidamente positivado (onde lê-se: norma escrita) materializa-se em um meio com potencial para a efetivação de um Direito que poderá ser descrito como uma garantia fundamental.

Assim, considerando o capítulo anteriormente exposto, reafirma-se ser a Educação um elemento constitutivo da pessoa humana. Frente a tal máxima, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, ratificada por intermédio da Convenção Nacional Francesa, de 1793, que em seu art. XXII dispõe que “a instrução é a necessidade de todos”. Devendo a sociedade “favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pensada por líderes e representantes mundiais, e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, no ano de 1948, em seu o art. XXVI assegurou que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A ins-

trução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

Vê-se com clareza o intento disposto no excerto acima, o qual não apenas assevera ser a instrução e a Educação um direito a que faz jus todo ser humano, mas também as direcionam em prol de uma “Educação em Direitos Humanos”, título de uma obra de Maria Benevides (2007).

Faz-se um aparte: para a correta conceituação do termo “educação em direitos humanos” poderia esse ser dividido em três pontos. O primeiro deles diz respeito a uma educação global e permanente, ou seja, continuada. O segundo é entendido como uma educação voltada para a mudança cultural, isto é, uma eliminação de preconceitos, de discriminações e da não aceitação da diferença. Por fim, pelo terceiro ponto, compreender-se-ia a “educação em direitos humanos” como uma Educação baseada em valores humanos aptos a atingir corações e mentes, quer dizer, desviar-se-ia o educador da mera transmissão de conhecimentos. Isto faz com que o poder desta modalidade educacional abranja tanto educandos quanto educadores. (BENEVIDES, 2007)

Pois bem, de volta às descrições normativas, não obstante, no ano de 1993, na cidade de Viena, fora realizada a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Nesse ensejo foi possível ser estabelecido objetivos para o ensino e a Educação, os quais deveriam ultrapassar os limites da formalidade, de modo a educar para criação não apenas de mão de obra técnica, mas para incluir uma formação integral em prol da democracia, da paz e da justiça social; ou seja, uma Educação em direitos humanos. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993)

Nesta mesma esteira, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou a chamada Agenda 2030 (2015), na qual estabelece determinados “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODSs), sendo que o de número 4 determina como alvo o “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Mais uma vez, depreende-se uma disposição normativa que avança no sentido de querer compreender algo além do ensino formal, além das salas de aula; de modo a buscar uma igualdade “ao longo da vida”.

Nesta seara, no que atine ao Brasil, ao término de um período marcado por explícitas violações aos Direitos e às Garantias Fundamentais que se deram, inclusive, com a devida vênica jurídica propiciada por intermédio dos mal afamados Atos Institucionais, os *legisladores constituintes*, munidos da força que emana das sociedades livres e democráticas, talharam na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 o Direito à

Educação como uma *garantia fundamental*, conforme depreende-se do disposto no artigo 6º. Mas não somente neste, pois ante a previsibilidade também dos artigos 205 ao 214, ainda encontra-se:

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

Isto posto, faz-se outro aparte: há de se mencionar que o período anterior à Constituição Federal brasileira de 1988, compreendido pela ditadura militar, bem como o de sua pós ocorrência, pode ser considerado como nascedouro dos Direitos Humanos nas terras brasileiras – um país até então marcado por três séculos de escravidão e uma República forjada através de um outro golpe militar. Assim, diante das inúmeras e cediças violações³⁶ ocorridas nas ações militares de 1964 a Direitos já reconhecidos como intrinsecamente humanos – isto é, já averbados na DUDH de 1948 –, e materializadas por intermédio das práticas de tortura, de violências, de prisões arbitrárias etc., viu-se a necessidade de fomentar as discussões acerca dos Direitos Humanos em si; dentre eles, claro, a Educação (humanização e socialização), que se faz necessária para arredar qualquer hipótese de repetição deste mal histórico (ZENAIDE, 2008).

Ademais, de volta às descrições normativas, e ainda dentro do contexto brasileiro de pós promulgação da Carta Magna de 1988, não se pode olvidar a presença da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a qual afirma que, *in verbis*:

Art. 2º 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.

Depreende-se do fático, portanto, que o compromisso do Estado brasileiro para com a Educação nasce a partir de 1988, quando se caminhou de volta ao Estado Democrático de Direito, e quando foram instituídas políticas educacionais nacionais, bem como quando ratificados foram os códigos internacionais sobre a proteção dos Direitos Humanos. Sendo que de mais a mais, junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos e aos Ministérios da Educação e da Justiça, que mobilizam comitês nacionais e estaduais, age-se em prol da efetivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos³⁷. (ZENAIDE, 2008)

³⁶ Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.

³⁷ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEHD.pdf>>. Acessado em 25 de junho de 2019.

Não obstante, com relação aos excertos normativos supra colacionados, imperativo destacar a averbação e explicitação da Educação (e esta compreendida com uma “educação em direitos humanos”) como um princípio. Isto muito se dá quando se lê que a “instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana”, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, e “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. De modo que, tem-se na Educação, até mesmo enquanto norma, uma *conditio sine qua non* à humanização, vez que ela desenvolve a personalidade, a pessoa; vindo a ser uma inspiração da solidariedade humana em prol da própria solidariedade humana. Reitera-se que não se trata de um mero jogo de palavras, mas da evidenciação de um ciclo necessário à perpetuação de uma espécie.

Isto posto, resta demonstrado que pela falta de previsibilidade legal não faleceriam os seres quanto à necessidade da Educação, bem como quanto à visão governamental a níveis internacionais acerca da imprescindibilidade da Educação como um princípio normatizado e positivado de valorização da dignidade humana a ser efetivado e garantido.

Contudo, ainda que se trate de um Direito Humano que intersecciona o *praeter legem* com a matéria constitucional e *supraconstitucional*, a Educação vinculada à eterna noção de precariedade, no geral, e ao mesmo tempo de privilégio, no específico, constitui uma das mais significativas demonstrações dos abissais níveis de desigualdade material existentes; que se revela como um dos maiores mecanismos de estratificação social e econômica a benefício das elites que monopolizam o capital econômico, cultural e o social (SOUZA, 2017), que guardam relação, coincidentemente ou não, com os três pontos da “Educação em direitos humanos” descrita por Benevides (2007) e anteriormente comentadas.

O impacto dos desarranjos educacionais revela ser um grande obstáculo ao desenvolvimento do ser enquanto humano, e isto nos mais variados âmbitos que o constituem enquanto indivíduo – desde sua percepção de si próprio, até o máximo de sua lucidez enquanto agente coletivo ativo, e enquanto sujeito de deveres e de direitos – dentre eles os mais elementares: os seus próprios Direitos Humanos.

Sem embargo, ainda que complexa seja a relação entre Educação e poder, e sendo aqui um espaço que aprofundaria uma discussão profunda, não se pode olvidar contudo que a presença e/ou a ausência da Educação pode ser apreendida como um mecanismo de controle estatal – razão pela qual muitas das vezes seus baixos níveis são explicitados.

Desde a cultura musical de Pink Floyd, na canção Another Brick in the Wall³⁸, até os profundos estudos sociológicos e filosóficos de Michel Foucault, ao desenvolver suas ideias de Biopoder e Biopolítica, fica atestado que tal instrumento de controle se mostra de fato presente (FOUCAULT, 2008).

³⁸ Pink Floyd - Another Brick in the Wall. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>>. Acessado em 25 de junho de 2019.

Isto posto, conclui-se que ainda que conste uma extensa disposição e previsão normativa acerca da Educação, pode ser que venha o agente regulador Estatal a desenvolver sua política interna de modo a não considerar a Educação como um princípio, como uma condição à humanização, ou como um vetor de desenvolvimento, mas sim como um meio pelo qual, diante da sua negativa de fornecimento, ou precarização, tornará o cidadão a um meio docilizado, e frio, para um fim que não ele mesmo. O que gerará, indubitavelmente, consequências sociais nefastas.

3 A funcionalidade da Educação em afastar o ignóbil

Afirmar ser a Educação a solução para a maioria das mazelas sociais da atualidade, dentre elas os abissais níveis de desigualdade, em *latu sensu*, presentes na maior parte das nações mundiais, com destaque especial para o Brasil, é uma máxima dos desenlaces que se pode obter.

Isto pelo seu alto valor, como outrora visto, quando ao desenvolvimento dos *seres humanos*, em seres morais e racionais, que não se limitam à sua própria existência, mas transcendem e afastam de si próprios as hipóteses de (I) constituírem, em funcionalidade, meros instrumentos ou engrenagens que movem sistemas econômicos e políticos pautados nos ganhos exacerbados de segmentos específicos às custas da exploração de outros; ou (II) de participarem de modo comissivo, omissivo ou por conivência, de atrocidades e violações a outros direitos elementares.

Ademais, apenas o depositar em tal substantivo – na Educação – a confiança do poder transformador não é suficiente. É preciso desenvolver soluções, vislumbrando e planejando a curto, a médio e a longo prazo, a fim de que se obtenham reais mudanças e transformações palpáveis no cotidiano. Este é o desafio na hodiernidade. Mas não somente este, vez que, para tal acontecimento, ao se (re)pensar a questão da efetivação da Educação, perpassa-se também pela sua antítese, ou seja, a reflexão quanto à ausência dela própria. Situação esta que reflete no estado de (in)consciência dos indivíduos.

O filósofo alemão Theodor W. Adorno, contemporâneo das duas grandes guerras mundiais, ao tratar da necessidade da Educação e das implicações de sua ausência, precariedade ou deturpação, parte, como estratégia de exposição, de um extremo referencial daquilo a ser evitado, apontando para um dos maiores exemplos documentados da potencialidade da barbárie humana, um ápice das disfuncionalidades percebidas no século XX, que foi o famigerado campo de concentração nazista conhecido pelo nome de Auschwitz, na Polônia (ADORNO, 2003).

Quando se tem a educação como um direito fundamental e perfeito para a garantia da dignidade da pessoa humana, e quando se tem de modo imperativo o ensinar dos *sapiens* a serem humanos, não se pode olvidar que faz parte do processo de conhecimento, ou de educação, o desenvolvimento do pensamento crítico.

Rememora-se conforme dito alhures: o princípio da Educação é buscar a plenitude de um ser que é um fim em si mesmo, e não um mero instrumento. E nesta diferenciação a existência ou não de um senso crítico desenvolvido ou em desenvolvimento é fundamental.

Tal como Adoro, Hannah Arendt presenciou os horrores das guerras mundiais, e acerca daquilo que denominou “mal banal” encontra-se o que segue, *in verbis*:

O mal não se enraiza numa região mais profunda do ser, não tem estatuto ontológico, pois não revela uma motivação diabólica – a vontade de querer o mal pelo mal; o que aqui (no caso ‘Caso Eichmann’) se revela é a superficialidade impenetrável de um homem (Eichmann), para o qual o pensamento e o juízo são atividades perfeitamente estranhas, revelando-se assim a possibilidade de uma figuração do humano aquém do bem e do mal, porque aquém da sociabilidade, da comunicação e da intersubjetividade. (ARENDR, 1993)

Ao analisar o julgamento do caso envolvendo Otto Adolf Eichmann, proeminente organizador do Holocausto ocorrido na 2ª Guerra Mundial, Hannah constata que algo faltava àquela emblemática figura. Ainda que frente às suas ações genocidas, o que se via não era um ser monstruoso habitado pelo diabo. O que se descortinou foi um homem para qual o pensamento crítico lhe era estranho. (ARENDR, 1993)

Neste mesmo sentido caminha Adorno (2003), o qual acredita que deve ser a Educação direcionada para uma autorreflexão crítica, a fim de que esta contraponha justamente a ausência de consciência inata, a qual acaba também por ser própria dos instrumentos (humanos) que podem vir a pertencer aos sistemas políticos (ou econômicos) – tal qual supra exposto.

Deste modo, a primeira das soluções práticas que pode se propor é o focar na Educação de primeira infância, pois Theodor chama atenção para a presença da barbárie no princípio civilizatório, que está, de um modo ou de outro, internalizada no indivíduo. (ADORNO, 2003)

É cediço que o ser *sapiens* nos primeiros anos de vida é como esponja. É neste momento que se inicia os processos de reconhecimento de si próprio e de construção da identidade, a qual, mais tarde, se tornará de suma importância para a compreensão do que vem a ser a coletividade e a sociedade em que se está inserto – a qual é extremamente plural e diversa.

Ademais, dentro deste primeiro enfoque, a segunda resposta proposta caminha pelo viés da necessidade de iluminação das mentes rumo ao esclarecimento das razões e motivos que podem conduzir a humanidade rumo à sua natureza de barbárie nos níveis depreendidos do campo de concentração de Auschwitz, por exemplo. A fim de se criar

uma atmosfera propícia para o desenvolvimento do pensamento crítico que perpassasse pelos campos social, cultural, intelectual etc. (ADORNO, 2003)

No caso da Educação pensada a partir da não repetição de um Auschwitz, ela se daria por intermédio da rememoração das questões (históricas, sociológicas, antropológicas, psicológicas etc.) atinentes àquele fato³⁹; sem jamais tolher a propagação do conhecimento, mas sim apresentá-lo com a intenção de aguçar a criticidade do ser. A proposta é instruir desde a primeira infância a respeito das próprias potencialidades humanas internas, de si e dos demais cidadãos globais, sem se esquecer jamais que dentro da humanidade reside a barbárie e a virtude⁴⁰. (ADORNO, 2003)

À soma das propostas, se faz necessário a elaboração de mecanismos diferenciados daqueles hoje vistos a fim buscar o desenvolvimento crítico dos indivíduos de um modo geral, mas com predileção pelos infantis. Caminhando neste estreito, Adorno (2003) oferece algumas possibilidades. Dentre os caminhos paralelos apresentados, são apontadas as séries televisivas direcionadas à tomada de consciência, grupos de discussão móveis, e o esporte.⁴¹

A questão posta demonstra-se complexa, a tal ponto que nem mesmo o renomado filósofo aponta respostas precisas acerca das medidas a serem adotadas – são dadas sugestões, em meio ao termo “improviso”. É possível que, se as respostas precisas realmente existissem não eram conhecidas, tal qual não são na contemporaneidade. A intenção ora posta, contudo, é a de problematizar a questão. Objetiva-se fomentar o conhecimento e aguçar a criticidade, buscando o desenvolvimento das virtudes humanas, tal qual fizera Adorno (2003).

Ademais, o perigo surge juntamente com a ausência de emoções, de virtudes, na medida em que os indivíduos se tornam *coisas*, ou *instrumentos*. Pois, ao se coisificar os

³⁹ Crê-se ser conveniente frisar que se trata o caso de Auschwitz de um exemplo extremo a que se pode chegar os indivíduos desprovidos de criticidade advinda do ensino que lhes é fundamental. A percepção da realidade humana a partir da Auschwitz poderia ser abrandada considerando o próprio decréscimo emocional de um leitor não contemporâneo às duas grandes guerras mundiais como foi, infelizmente, o caso de Theodor Adorno. Mas longe de fazer o lapso temporal abrandar os horrores vislumbrados nos períodos históricos dos conflitos globais, a perspectiva de fornecer leite aos infantes e alimento sólido aos adultos é uma metodologia passível de ser adotada.

⁴⁰ Acerca da virtude, tema complexo é descortinado. Trata-se esta não de ações esporádicas e pontuais, mas sim de uma inclinação humana a ser igualmente desenvolvida. Neste sentido, a filosofia clássica, desposada por Aristóteles e Sócrates, aponta para uma relação entre a virtude e a racionalidade, onde a primeira só é alcançada por meio da segunda.

⁴¹ Quanto ao exemplo do esporte, este desenvolve uma ambiguidade pois, ao mesmo tempo em que as práticas esportivas integram os indivíduos em algumas modalidades, em outras tantas os dispersa; evidenciado o caráter bárbaro, sádico e brutal tanto daqueles que praticam determinado gênero esportivo, quanto de seus espectadores que não se envolvem com o rigor, a disciplina, e, por vezes, o sofrimento do atleta, mas obtém, ao seu modo o prazer em observar, em torcer e em comemorar (ADORNO).

indivíduos nas relações, o que além de gerar incomunicabilidade, demonstra o perfil de bárbaros desajustados, tais como fora com sapiência observado por Hannah Arendt no caso de Eichmann. É neste ponto que reside uma das questões mais pontuais trazidas por Adorno (2003): a coisificação dos seres que deixam de ser indivíduos com afetos pelo mundo.

Desta feita, surge uma ambiguidade relacionada à técnica, a qual, na atualidade tecnológica, produz profissionais que conduzem a sociedade ao desenvolvimento, mas, por outro lado, essa mesma técnica que evolui, retrocede a humanidade, na medida em que por intermédio de tais tecnicismos são construídas as estruturas dos campos de concentração sem que haja a reflexão crítica aqui debatida. (ADORNO, 2003).

Pessoas instrumentais, frias e técnicas, tornam-se egoístas e afastam de si a capacidade de identificação com outros indivíduos, ficando mais suscetíveis à participação nos processos de desenvolvimento e aceitação de locais como Auschwitz, onde Direitos Humanos e Garantias Fundamentais se veem absolutamente e totalmente extintos.

Adorno (2003, p. 136) assevera que “o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada”. A conclusão a que se chega é de que a racionalidade dissolve a irracionalidade.

Considerações finais

Por todo o exposto, pode-se concluir pela necessidade intrínseca da Educação não apenas como um Direito Humano fundamental normativo ou positivado, mas como um princípio que transcende os ordenamentos jurídicos nacionais e se assenta na categoria de imperativo moral, uma condição exclusiva para a transmissão e o ensino daquilo que vem a ser a consciência de si enquanto *ser humano*, enquanto indivíduo particular, bem como daqueles à sua volta, enquanto coletividade.

A principiologia do ensino, por meio intermédio da humanização e socialização, é um imperativo categórico, nas palavras de Emmanuel Kant, na medida em que se revela como um Direito Fundamental advindo da dignidade da pessoa humana; onde tem-se um ser provido de consciência e capaz de se autossujeitar a limites morais e éticos.

Sem embargo, o ordenamento jurídico pátrio possui, em sua trama de normas, três *codexes* que se destacam sobremaneira como garantidores do acesso à Educação, sendo este um Direito definido como humano e fundamental. Deste modo, a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira é propriamente a norma definidora e regularizadora da educação brasileira tendo por base a Constituição Federal, a qual, por sua vez, igualmente possui dispositivos em seu corpo, tais como o art.6º e os, outrora destacados, artigos 205 ao 214.

Em unidade com tais dispositivos, emerge ainda do plano internacional o artigo XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos que, tal como os dispositivos da Carta

Magna brasileira, perpassam pela responsabilidade Estatal e familiar em promover o desenvolvimento do indivíduo em prol de suas próprias liberdades fundamentais – inclusive seu direito à consciência de si mesmo. É o direito de se ter direitos.

Por intermédio dessa consciência de si, que reverbera nas compreensões das potencialidades virtuosas e bárbaras da natureza humana, poder-se-á formar *seres humanos* capazes de refrear a ocorrência das maiores e imagináveis espécies de mazelas, tais como o campo de concentração de Auschwitz.

Só a Educação, enquanto princípio, dissolve a irracionalidade. Apenas a Educação, enquanto princípio, fornece as condições aptas a fazer de um *ser sapiens* um *ser humano*.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.

AGENDA 2030, 2015. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acessado em 23 de abril de 2020.

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano?** Em busca das razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como um humano. Educação (Porto Alegre, impresso), v.36, n. 1, p. 21-27, jan/abril.2013

ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Revisão da autora feita em abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acessado 23 de abril de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado 23 de abril de 2020.

CAMPOS, Juliana Cristine Diniz. **Os fundamentos axiológico e formal do direito à educação na ordem constitucional brasileira**. Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPED-SP. São Paulo, 2009.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2007.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993. **Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf>. Acessado em 23 de abril de 2020.

FILHO, João Trindade Cavalcante. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaltvjustica/portaltvjusticanoticia/anexo/joao_trindade__teoria_geral_dos_direitos_fundamentais.pdf>. Acessado em 23 de abril de 2020. Publicado em 20-.

FOUCAULT, Michel. (2008b). **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach – São Paulo: Martin Claret, 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acessado em 23 de abril de 2020. Publicado originalmente em 1948.

ONU. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acessado em 23 de abril de 2020. Publicada em 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

WERNECK, Hamilton. **Educação em direitos humanos**. Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008. p.52-62.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os direitos humanos**: conquista e direito. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: Capacitação de Educadores**. João Pessoa: Ed. Universidade/ UFPB, 2008, vol.2, p.135-139.



CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E LITERATURA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL SOBRE A DIFERENÇA

Rita de Cassia M. Alcaraz

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Introdução

As epistemologias consideradas universais silenciaram e subalternizaram outras lógicas possíveis por meio da colonialidade do saber⁴² em todos os campos do conhecimento, inclusive na Literatura e, dessa maneira, inviabilizou historicamente a superação do eurocentrismo e o diálogo interepistêmico global.

No Brasil, o legado deixado pelos trezentos anos de escravidão negra gerou uma dívida do Estado brasileiro com negros e negras⁴³ que ultrapassa os diálogos nas Políticas Educacionais para outras ações no âmbito das Políticas de Estado, mas nenhuma delas conseguiu desestruturar os mecanismos societários que mantêm as desigualdades raciais sustentados pelos pilares do racismo estrutural, constante ação nessas políticas.

Tal perspectiva é mais agravante quando cruzamos os dados das desigualdades raciais, com as categorias gênero e deficiências, e relacionamos aos editais que influenciam os livros, pelo simples fato de que tais imagens não aparecem nem como ilustração nem como discurso. Assim, na relação com a literatura o leitor ao se deslocar até a personagem encontra ele mesmo e não as diferenças, a pluralidade. O outro acaba sendo uma (re)in-

⁴² “A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO GONÇAVEZ, 2005, p.3).

⁴³ Entende-se neste artigo negro e negra como categoria social, assim utilizamos a definição proposta por Sales Augusto (2002), explicitada no primeiro capítulo.

venção dele mesmo, sem o desajustamento essencial produzido pela literatura em direção ao outro, a ampliação discursiva e por meio de imagens de outros sujeitos.

Assim sendo, neste artigo propomos como reflexão a ideia de intersecção em uma proposta relacional ao considerar os editais destinados à literatura infantil e juvenil em alguns anos, e verificar como as escolhas dos livros infantis ainda podem reproduzir desigualdades.

Tomada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a ideia de pluralidade: “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38).

1 Diversidade uma afirmação política?

O respeito à ideia de diversidade passa por uma ideia de interserccionalidade quando se pensa a literatura e outros produtos culturais, as culturas próprias dos sujeitos envolvidos na etapa em questão ainda em diálogo com a linguagem e com as especificidades da comunidade.

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e *identidades sociais e culturais*.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais *justa, democrática e inclusiva*.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se *expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação*.
4. *Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.*
5. *Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas*

diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.87, grifo nosso)

Ainda a considerar as linguagens, a proposta da BNCC considera o texto como sendo central na unidade do trabalho, assim como:

[...] as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem metodológica, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 69)

Atentar que nessa parte e na sequência há ideia de multiletramentos em referência aos contextos significativos e à função social do texto utilizado, com ênfase para a cultura tecnológica. No entanto, a linguagem ganha uma dimensão estrutural na formulação de ideias de pluralidade, equidade de acordo com o artigo 3º da Constituição Federal (CF).

Com esta proposta, iremos referenciar de forma reflexiva a análise documental de alguns anos com destaque para o suspenso Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como referência de 2014, para se pensar e observar as questões apresentadas. Ele é utilizado neste artigo, pois durante anos foi um programa importante ao estabelecer critérios na aquisição dos livros e também fomentou as práticas de leitura literária.

Via análise documental observamos que, antes de 2008, um dos critérios para a diversidade era a atenção em como retratar as culturas brasileiras. Tal critério estava bem afinado com uma perspectiva de “diversidade cultural” brasileira que orientou os parâmetros curriculares nacionais e a diversidade étnica como “tema transversal”, política curricular dos anos 1990 que sofreu duras críticas por tratar da diversidade de forma folclorizada e festiva à suposta reciprocidade na sociedade brasileira.

Os editais nos vários anos subsequentes apontaram para uma busca em coibir formas de racismo explícito (VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, 2010), o que pouco interfere em modelos culturais normativos que fornecem modelos hierarquizados às crianças por meio de discursos e no resultado final da seleção (ROSEMBERG, 1985; SILVA, 2005; ARAÚJO, 2015). O fato de aceitarmos uma série de obras com a maioria de representação de pessoas brancas é um resultado importante na compreensão dos privilégios sociais e culturais. Em um país, no qual temos índices altíssimos de crimes ocasionados pelo racismo,

pela misoginia, transfobia e tantas outras formas de violências, um livro aparentemente inocente pode orientar na continuidade das assimetrias sociais. A ideologia tece a estrutura social:

A ideologia opera dentro dos três componentes de uma narrativa: (o discurso as estruturas linguísticas e a estrutura das narrativas); a história (personagens e a ação que eles executam), determinada pela leitura primária, ou leitura para “o sentido”, a sua importância (organização social de atitudes e valores), é derivada pela leitura secundária dos dois primeiros. (STEPHEN; MACALLUM, 2011, p.362) (Tradução nossa)⁴⁴

Enfim, ideologicamente, a definição de critérios nas seleções de livros pela BNCC e pelo suspense PNBE indicam atenção com as obras em diferentes instâncias, entretanto, não asseguram o cuidado com formas de desigualdades transpostas por meio dos discursos, inclusive de crenças e valores sociais quando ignoram determinados sujeitos e a possibilidade de serem representados por meio da literatura. Dado essencial, esse, a ser considerado em uma análise pelas instituições escolares, pois como o livro foi selecionado dentro de critérios específicos de qualidade, há uma segurança em aceitar tal indicação para o trabalho na instituição escolar.

Em uma sociedade com tantas assimetrias é natural que as escolas possam analisar os livros, mesmo quando não participem da seleção de forma direta, pois por meio deles podem ser subsidiadas formas hierarquizantes ao se propalar a branquitude⁴⁵ como imperante. Com este cuidado, alertamos que a negação do racismo não é uma estratégia para mudança e sim para a afirmação. “Vemos que a negação do racismo é uma parte estratégica de gerenciamento da imagem pessoal, institucional ou social e da autodefesa ideológica, mas também uma forma de gerenciamento sociopolítico” (VAN DIJK, 2008, p.157). Ainda, estendemos tal afirmação para outros sujeitos com deficiências, LGBTIs, entre outros

As histórias literárias não precisam ser meros entretenimentos, elas operam para a organização de culturas infantis. “Podemos propor uma abordagem em modelos diferentes menos tradicionais, hierárquicos, antagônicos de dominação da branquitude ou masculinos” (HUNT, 2010, p.270). Enquanto a escrita escolarizada sugere uma série de técnicas

⁴⁴ “Ideology operates within all three components of a narrative: the discourse (the linguistic and narrative structures); the story (characters and the action they perform), which is ascertained by an act of primary reading, or reading for ‘the sense’; and significance (organization of social attitudes and values), which is derived by secondary reading from the first two” (STEPHEN; MACALLUM, 2011, p.362).

⁴⁵ O termo branquitude vem do critical whitenesses studies e está intimamente ligada a uma colonialidade e as relações de poder, compreendendo essa origem de acordo com as teóricas Ruth Frankenberg (2004); Violet Harris (1993) e Melissa Steyn (2004).

como escrever da direita para a esquerda, escrever na horizontal, na leitura literária à medida que a brincadeira e a exploração das imagens iniciam, potencializam-na no diálogo com o leitor o contato com a arte.

A preocupação, apontada pelas autoras Soares e Paiva (2015), sobre o uso e a circulação dos livros do acervo do PNBE/2014, gira em torno da necessidade de materiais que auxiliem os diferentes grupos de professores em suas mediações e interações com a literatura e as crianças.

Nesse sentido, o olhar e a sensibilidade para a imagem podem ser exercitadas e desenvolvidas. Diferentemente do que pensamos em relação à leitura e à escrita, nem sempre levamos em conta que a leitura que fazemos das imagens também devem ser aprendidas e exercidas para que possamos fruir e apreciar, de forma crítica e ativa, grandes obras de arte, sejam elas de pintura, grafites, filmes, livros de imagem ou histórias em quadrinho (BRASIL, 2014, p.70).

Em oposição ao cuidado e aos critérios enunciados na citação acima, uma obra, em 2014, chama a atenção pelo seu caráter estereotipado e características com discurso racista, tendo como personagem principal a figura de um negro, o qual não possui uma forma humana, ao passo que as personagens brancas no decorrer do livro não são disformes no livro Quando os tam- tans fazem tum tum, de Ivan Zigg. Tal expressão não se coaduna com “fruir” ou “apreciar”, antes serve para reforçar assimetrias.

Observamos a acuidade no edital de convocação do PNBE/20014 ao informar sobre os pontos a serem cuidadosamente elencados às editoras antes de encaminharem a obra para a seleção dos pareceristas. Desde o edital de 2005, um dos critérios enunciados era: “serem desaconselháveis reprodução de clichês, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação” (BRASIL, 2005, p.14). Essa é uma redação que permanece na BNCC e em outras políticas destinadas aos livros literários.

Essa redação está no subitem de adequação temática e qualidade do texto do edital do PNBE, em que se afirma que o repertório apresentado no texto deve contribuir para a ampliação do vocabulário dos leitores e de forma geral: “não serão aceitas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” (BRASIL, 2014, p.20).

Rememoramos que a desvalorização de características fenotípicas, usadas em meados do século XVIII e XIX, deterministas e com o propósito de inferiorizar não-brancos, ressurgiu agora na fusão entre corpo (lábios e nariz agigantados) na história, desumanizando a figura no livro para o riso fácil.

Em artigo específico sobre a representação estereotipada de negros na sociedade por meio da mídia, Jonathas Vilas Boas de Sant’ana (2017) discute que historicamente ne-

gros foram representados com olhos grandes, boca grande, disformes e sem humanidade em diferentes representações, sem representação cultural e identidade, com corpos feitos para divertir e rir. Assim, associar a ilustração à estereotipia é uma função de análise que os estudos revelam (LOPES, 2008; SILVA, 2012).

Dessa forma, compreendemos também que quando personagens que representem LGBTIs, com múltiplas deficiências e em perspectivas étnicas e raciais variadas, não aparecem nas escolhas para a aquisição do livro literário estamos subtraindo o ideal de equidade, de justiça e pluralidade já indicado em tantos documentos políticos. Nesta perspectiva, acreditamos que a colonialidade epistêmica e cosmogônica reitera por meio da ordem política, econômica local e global uma heteronormatividade, a branquitude e o patriarcado como normas de humanidade. Assim, os documentos tornam-se referências universalistas e generalistas na composição de um ideal societário, mas não de mudança de suas estruturas, expressões da colonialidade.

2 Relações de colonialidade

Segundo Said (2011), a relação política, econômica e cultural exposta em relações de poder entre uma nação com outros povos se configura como colonialismo, enquanto a colonialidade se refere às relações de poder que não está concentrada na relação de dois povos em si, mas na maneira em como se organiza o trabalho, a intersubjetividade, as políticas educacionais e também aos artefatos culturais. “As imagens da autoridade imperial ocidental permanecem - persistentes, atraentes e instigantes” (SAID, 2011, p. 179). A condição garantida pelo direito à emancipação, à diferença e ao reconhecimento de outros fundamentos epistêmicos, do que aqueles impostos no ocidente como cultura eurocêntrica; as outras nações são refletidas aqui, para que os sujeitos anteriormente subalternizados tenham a garantia ao exercício da liberdade material e ao protagonismo nas searas política, epistemológica, social e educacional.

Conforme Quijano (2007), o colonialismo e a colonialidade são duas concepções distintas. O colonialismo perpetua a dominação e a exploração à medida que:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não poderia ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93)

Assim, podemos afirmar que as formas de dominação posteriores que subjugaram a população negra são relações que acabaram por estruturar e manter o racismo e outras formas de preconceitos e desumanização na sociedade:

Além de transformar as pessoas negras em mercadoria e bens, elementos significativos de dominação sexual, religiosa e linguística, estão associados ao escravismo no Brasil:

- a) A miscigenação que se tornou fundante lógico de um sistema de idéias conducentes ao embranquecimento e ao mito de democracia racial;
- b) A conversão ao catolicismo feita de maneira incompleta, não se entendendo aos escravos o sacramento do matrimônio e nem lhes proporcionando instrução religiosa;
- c) A imposição do idioma português, misturando-se os escravos de diversas procedências. (BLAJBERG, 1996, p.35)

Desde os anos 30 ganham força as políticas assimilatórias, o mito da igualdade e da democracia raciais difundidos por pesquisas com a pretensa unificação nacional até os estudos científicos da democracia das relações raciais, dados pelo sociólogo Gilberto Freire, “Casa Grande e Senzala”, davam ares de uma superação da desigualdade em pouco tempo, consideravam a classe e não a raça como determinante excludente da sociedade. Blajberg (1996, p. 36) afirma que: “O racismo no Brasil longe de ser um resquício do escravismo foi atualizado primeiramente pela antropologia racista e evolucionista, vestindo depois a roupagem do mito da democracia racial.”.

Diante dessa problemática, a reflexão então está na aquisição de livros infantis, considerados como corresponsáveis pela representação identitária para a infância, visto que atuam por meio da identificação cultural por intermédio dos personagens dos livros, na aquisição da língua escrita destinada ao ensino dos/as crianças e estudantes para serem atuantes enquanto cidadãos em uma perspectiva de equidade, pluralidade e respeito às diferenças.

Para se conceituar identidades, utilizamos a definição de Nilma Lino Gomes (2012), que entende a identidade como um processo amplo, no qual temos a intersecção das dimensões sociais e pessoais, como sujeitos históricos e sociais na apropriação cultural, histórica e social. São as influências de classe, gênero e racial, na medida em que interagem com as esferas sociais, sendo interpelado pelos sujeitos sociais, que auxiliam nesse reconhecimento. À medida que tal reconhecimento nos dá a ideia de pertencimento ou exclusão, fortalece-se formas de pertença, assim a identidade é plural, pois se ocupam espaços distintos com os vários grupos nos quais os sujeitos interagem.

A identidade é entendida de forma relacional, inicialmente ocorre na família com todas as construções culturais, histórica e o sujeito conforme expande essas relações acaba tendo o sentido de pertença com o grupo. O grande desafio problematizado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes é pensar, socialmente nas várias esferas, principalmente a escolar sobre os desafios para uma identidade negra positiva, quando historicamente a sociedade ensina os negros “a se negarem” (GOMES, 2012, p. 43). Para superar algumas dessas limitações impostas à formação identitária do negro/a, ela apura que devemos compreender o significado de raça na sociedade já que serve para denominar tanto a exclusão social, quanto uma ressignificação política por meio da militância e movimentos sociais. Em diálogo com a autora todas as representações identitárias e as possíveis intersecções são limitadas socialmente quando excluídos de políticas e da própria humanidade, pois são silenciados e invisíveis nos livros literários para infantes e juvenis.

Os dados do IPEA apresentam em 2019 um número muito alto no genocídio de sujeitos da comunidade LGBTI e de jovens negros, no entanto, não temos indicadores sobre se eles eram deficientes. Tais dados apontam que a intersecção ainda é uma construção a ser organizada quando se formulam os dados. Além do que, eles só são mencionados aqui, para relacionar tais casos a um processo de desumanização e barbárie que culmina com a invisibilidade de tais grupos na representação imagética e discursiva, na compreensão de que se fossem representadas de maneira positiva, a estrutura social iria esgarçar e tais representações impactariam de forma positiva a sociedade e, neste sentido, a literatura é um espaço cultural de representatividade e de construção de subjetividade. Assim, se observa na seleção abaixo coletada em quatro centros de educação infantil no município de Curitiba por meio de pesquisa de campo, em 2016, os livros citados pelas educadoras.

A ideia de inserir a coleta trata de visibilizar que os livros literários ou identificam personagens por meio de cor e raça, mas nem sempre relacionam com gênero para além da construção binária feminino e masculino, e nem identificam deficiências. O total de respostas foram de 28 professoras e pedagogas.

QUADRO 1 – Livros utilizados no trabalho com a diferença negra

OBRAS
<i>Menina bonita do laço de fita</i>
<i>O cabelo de Lelê</i>
<i>Bruna e a galinha d'angola</i>
<i>As tranças de Bintou</i>
<i>Ana e Ana</i>
<i>Diversidades – somos diferentes, únicos, diferentes e especiais</i>
<i>A bonequinha preta</i>
<i>A formigadinha</i>
<i>Chuva de mangas</i>
<i>Cadê?</i>
<i>Contos africanos para crianças brasileiras</i>
<i>Em angola tem? No Brasil também</i>
<i>Histórias da preta</i>
<i>Lendas e fábulas do folclore brasileiro</i> Livros do kit A Cor da Cultura
<i>Mandiba o menino africano</i>
<i>Maria vai com as outras</i>
<i>Meu amigo Down</i>
<i>O lúdico no conhecimento do ser</i>
<i>O menino marrom</i>
<i>O menino que aprendeu a ver</i>
<i>Africanidades</i>
<i>Lendas africanas</i>

OBRAS
<i>Obax</i>
<i>Menino marrom</i>
<i>Tanto, tanto</i>
<i>Karingana wa Karingana</i>
<i>Ninguém é igual a ninguém</i>
<i>A escola de Marcelo</i>
<i>A semente que veio da África</i>
<i>Meu pequeno Chaka</i>
<i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um - Contos Indígenas Brasileiros</i>
<i>Gosto de África histórias de lá e daqui</i>
<i>Diário de um banana</i>
<i>Direitos e deveres das crianças</i>
<i>Elmer, o elefante xadrez</i>
<i>Histórias africanas para contar e recontar</i>
<i>Minha família é colorida</i>
<i>O grande livro das famílias</i>
<i>O príncipe medroso e outros contos africanos</i>
<i>Viva a diferença</i>
<i>Outros contos africanos para crianças brasileiras</i>
<i>Pretinha de Neve e os sete gigantes</i>
<i>Somos iguais mesmo sendo diferentes</i>

FONTE: Autora (2018)⁴⁶.

⁴⁶ Este quadro foi adaptado do estudo de campo realizado no doutoramento no NEAB-UFPR sob orientação de Paulo Vinicius B. da Silva (ALCARAZ, 2018).

Nessa perspectiva, a compreensão da literatura em diálogo com as políticas afirmativas são manifestações de resistência e enfrentamento ao modelo imposto pela colonialidade, no espaço da educação. As ações e reivindicações dos Movimentos sociais, em especial do Movimento Negro e do Movimento LGBTIs, são os que mais reclamam as políticas de governo. As denúncias sobre racismo, preconceito, subalternização do negro/a nos currículos escolares, formação de professores e livros paradidáticos, didáticos e infantil, como também o silenciamento sobre a discriminação racial no ambiente escolar tensionam os legisladores e contribuem parcialmente na elaboração e implementação de um arcabouço jurídico pedagógico para se opor à hegemonia epistêmica colonial e, desse modo, contribui na tarefa árdua da descolonização curricular, inserindo outras lógicas epistêmicas nas quais a literatura infantil e juvenil deve ser inserida para que os documentos norteadores e prescritivos ganhem uma dimensão afirmativa e com diálogo à pluralidade, à diversidade em uma concepção humanizadora.

Considerações finais

Os dados enunciados indicam a relevância nas políticas de afirmação cultural defendida por meio dos programas de leitura desenvolvidos em nível federal e municipal, e nos apresentam um cenário de desigualdade na infância de crianças negras e brancas, como também indicam o acesso aos bens materiais e simbólicos por meio das políticas educacionais. São por meio dessas assimetrias que observamos o racismo institucional e que podemos refletir, no próximo capítulo, sobre os programas de leitura, entendendo-os em uma relação, por vezes, antagonica no combate antirracista, e aos preconceitos e fobias por outros grupos como os deficientes e os LGBTIs.

A dimensão estrutural da sociedade brasileira, segundo Antonio Carlos Arruda da Silva (1996), possui uma série de instrumentos legais para o tratamento jurídico de maneira igualitária, contudo o acesso à justiça está cada vez mais difícil para a camada pobre da população, onde se concentra a maioria da população negra. Há, segundo o autor, um amplo contingente populacional excluído das estruturas de poder do Estado. O autor discute como esse percurso foi organizado por ações opressivas legalizadas que regularam e mantiveram no poder uma elite branca, que ainda ignora a maioria da população negra no Brasil. O sistema legal protege os interesses dos ocupantes da esfera dominante e ainda possibilita, por meio das relações de poder dos quais dispõe o grupo, o acesso a bens materiais e simbólicos. Mesmo quando os limites a esse direito são estabelecidos pelo diálogo jurídico, a maior parte da população se submete sem contestar a sua aplicação. Como Milton Santos afirma:

Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil. (SANTOS, 2000, p. 9-10)

O geógrafo explicita como a unicidade técnica acaba por solidificar um processo de globalização perversa e excludente, transformando as fissuras sociais relativas à exclusão e marginalização de parte da população em verdadeiros abismos. Apesar dele apontar que essas mesmas bases podem servir para a construção humanizadora no cenário mundial.

O deslocamento espacial das populações vai gerando tensões epistemológicas e provoca mudanças teóricas, relativizando as teorias eurocêtricas, as mudanças são sentidas na linguagem, nas formas de aprender e ensinar. Esse é um indicativo de mudança anunciado por um deslocamento teórico desde os escritos de Frantz Fanon (2008) e Aime Cesáire (1955). A sociodiversidade como a sociolinguística são eixos de descentralização pós-colonial que são sentido pelos currículos desde a base inicial e seu impacto aparece em Programas de Livros destinados às Escolas.

No debate, para entender esse deslocamento, a organização discursiva é um espaço de resistência e também de combate antirracista, como indicava a citação da produção literária voltada à infância. Desta forma, consideramos fundamental a apropriação conceitual da nomenclatura no debate sobre as relações raciais no Brasil, anunciado por meio dos estudos de Nilma Lino Gomes (2012). Os termos são importantes, pois apresentam um posicionamento político e redimensionam as relações sociais, por isso o Movimento Negro e o Movimento LGBTI nesse contexto merece destaque. Pois, por meio das lutas empreendidas são eles que iniciaram um debate com as esferas institucionais acadêmicas, políticas e com a sociedade civil, sobre as relações essenciais para uma sociedade justa, na qual cabe um livro.

A compreensão de identidade, no diálogo de Gomes, é fundamental para a afirmação e traços culturais expressos desde comportamentos, a linguagem, festas, comidas, referências de pertencimento do grupo, atrelada a cultura e com desdobramentos sociais, políticos e históricos. A terminologia é usada principalmente por grupos que, ao longo da história, tiveram parte de sua cultura subtraída. Parte dessa reflexão inicia-se, no Brasil, em meados da década de 1980, do século XX, com a abertura política, enquanto nos Estados Unidos e na Europa, esse mesmo movimento ocorreu nos anos 60.

A identidade também é entendida pela antropóloga como ênfase na diferença, evocada pelo grupo social na afirmação da autonomia e de diferenças que são reivindicadas pelos grupos como sujeito social. Essa interação faz parte de um reconhecimento dado pela relação com os diferentes grupos sociais em um espaço de tensões e esgarçamentos de determinados reivindicações em relação a outras. A ação estabelecida nessa negocia-

ção entre as forças internas do grupo e externas na construção de garantias e legitimidade das diferenças são movimentos de poder e cultura. Tanto as identidades dos grupos quanto a pessoal são dialógicas e de interação com os grupos sociais e com os pares estabelecidas em construção em um território de tensões, seja no espaço familiar, escolar ou do cotidiano, e, isso impera na representação e representabilidade. A identidade negra também toma como base essas reflexões e são construídas na história e ganham reconhecimento como identidades sociais:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2012, p.43)

Esse processo de identificação não precisa ser permanente ou estável, ele é múltiplo e provisório, pois somos identidades que transitam, divergem e também plurais. A identidade é variável e assim a identidade negra, segundo Gomes (2002), é compreendida com algumas variáveis que passam, desde a relação familiar ao constructo social entre os pares, desdobrando-se nas inter-relações em um processo contínuo e gradativo de afirmação, pertencimento e espaço ocupado simbolicamente e materialmente. Refletir sobre a afirmação positiva da ocupação de diferentes sujeitos na sociedade brasileira, é afirmar uma relação contra-hegemônica, historicamente construída como direito e pertencimento, contrapondo-se às bases eurocêtricas e aos descendentes e ascendentes. Afirmar o racismo a LGBTI fobia e o preconceito instituído pelos discursos coloniais implica em (re) existir em um deslocamento epistêmico e de descentralização hegemônica voltado à valorização linguística, cultural, estética e de poder que o território-corpo ocupam no espaço material e simbólico e nas esferas institucionais como referenciais para as crianças por meio da literatura. Esses desdobramentos aparecem e ganham força no ambiente escolar por meio da postura de outros sujeitos no trato com os processos formativos relacionados à diferença no processo participativo da sociedade.

Referências

ALCARAZ, Rita de Cassia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial**. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2018.

ARAÚJO, Débora Cristina. **A produção literária infanto juvenil brasileira e as relações raciais: conjuntura, limites e possibilidades.** (2011) Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/602279/d%C3%A9bora-cristina-de-araujo---xi-congresso-luso-afrobrasil>. Acesso em 4 de junho de 2016.

BLAJBERG, Salomon. As idiossincrasias raciais brasileiras na formulação das políticas públicas em vista da eliminação do apartheid formal na África do Sul. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: out. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

_____. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** 2009. Disponível em: <http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em 28 de mai. de 2015.

CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le colonialisme:** suivi de Discours sur la négritude. Présence africaine, 1955.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** SciELO-EDUFBA, 2008.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, p. 307 – 338, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala.** São Paulo: Global Editoras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, p. 38-47, 2002.

LOPES, Naiane Rufino. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010:** personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnicoracial. Dissertação. Marília: UNESP, 2012.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARRIS, Violet J. **African American Children's Literature. Freedom's Plow:** Teaching in the Multicultural Classroom, p. 167, 1993.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

PORTO-GONÇALVES Carlos Walter. **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.3.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos brasileiros: uma síntese da literatura**. São Paulo: PUC/SP, 2002.

SILVA, Antonio Carlos Arruda. Questões legais e racismo na história do Brasil. In: **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

STEPHENS, Jonh; McCALLUM, Robyn. **Ideology and Children's book's**. páginas 359-71 in Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature, Edited by Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso, Christine Jenkins. Nova Iorque: Routledge, 2011.

STEYN, Melissa. Novos matizes da "branquidade": a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004, p. 115-137.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

ZIGG, Ivan. **Quando os tam-tans fazem tum-tum**. Nova Fronteira, 2013.



CAPÍTULO 7

INCLUSÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO HUMANO E FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Arthur Ramos do Nascimento

Janice Ramos do Nascimento

Introdução

A prática docente (independentemente de se tratar de educação infantil, fundamental, médio ou superior) demanda atualização e reformatação das metodologias didático-pedagógicas para que se possa oferecer, de fato, uma educação transformadora e que atenda às necessidades do tempo em que se realiza essa atividade. Muitas vezes a prática docente é colocada em xeque com o avanço das tecnologias (como a informática), de novos desafios (como a educação inclusiva) e com o abandono de antigos saberes (como a singela contação de histórias).

Pensar a Educação no Séc. XXI envolve refletir sobre a utilização de estratégias criativas por parte dos educadores, especialmente por existir uma concorrência “desleal” frente às novas tecnologias, mídias de massa e a falsa sensação de que a informação está ao alcance de um simples *clique*. De fato, a Internet tornou-se uma presença constante no cotidiano de estudantes e professores e, inegavelmente, apresenta-se como um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, pensar a Educação do presente e do futuro não pode ser um exercício de abandono de experiências positivas do passado, sendo relevante resgatar o encantamento de práticas tradicionais que muito têm a colaborar com uma educação dinâmica, criativa e inclusiva que se busca construir na atualidade.

A *contação de histórias* se apresenta, nesse sentido, como metodologia estratégica na consolidação de um ambiente lúdico e de fascinação para crianças, jovens e adultos, além de potencializar a criatividade, o interesse pela leitura e diversas outras competências psicomotoras. A *contação de histórias* ainda oferece uma maleabilidade interessante por adaptar-se aos mais diferentes contextos socioculturais e suas realidades.

Pensar em alternativas para uma educação inclusiva que se mostre não apenas ideal, mas realmente aplicável se apresenta como uma preocupação *inter* e *transdisciplinar*. Todas essas questões, portanto, orbitam dentro de uma macrodiscussão envolvendo Direitos Humanos e Fundamentais, o que lhes atribui um valor estatal, bem como um compromisso internacional, na promoção do Direito à Inclusão e, mais do que isso, de um Direito à Educação Inclusiva nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88 e de diversos tratados internacionais.

As análises adotando uma abordagem *inter* e *transdisciplinar*, aliando Direito e Educação em uma perspectiva inclusiva⁴⁷, fazem uso da revisão bibliográfica, como método de levantamento de dados e do método analítico crítico para alcançar diálogos possíveis entre esses dois ramos do conhecimento humano na busca de uma proposta convergente. A pesquisa utilizou-se de publicações de referência na área (educação inclusiva e a *contação de histórias*) para que os mais relevantes aspectos dessas questões fossem considerados.

A proposta envolve, de forma sucinta e pontual, demonstrar como a educação inclusiva se faz possível com adoção de práticas simples (para tanto utilizando-se a *contação de histórias*), como meio de atender ao direito humano e fundamental à educação para crianças com deficiência ou que, de alguma forma⁴⁸, demandem por inclusão no espaço escolar e social.

1 Educação Inclusiva como prática

A Educação possui um importante papel na formação do indivíduo e da própria sociedade possuindo uma função transformadora quando sua dinâmica favorece a emancipação do indivíduo e seu reconhecimento como ser pensante. É válido, nesse aspecto, observar que a educação “é tida como processo constitutivo do ser humano, em suas dimensões pessoais e sociais, portanto, dada sua essencialidade, tem sido reconhecida

⁴⁷ Considerando o recorte específico da análise o texto não se aprofundará na conceituação de educação inclusiva, visto existir muitas obras de referência e vasta bibliografia que já apresentam o conceito de forma adequada.

⁴⁸ Ainda que não se trate do foco específico dessa análise em alguns momentos as reflexões também incluirão grupos minoritários e vulneráveis (em sentido amplo) que também lutam por serem inclusos nas práticas docentes e possam fruir do sentimento de pertencimento e reconhecimento.

como um direito humano”, o que implica reconhecer a educação como um “direito *per se* e, ao mesmo tempo, um instrumento para promoção de outros direitos” (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 31).

Conforme Glat e Fernandes (2005), a mobilização no Brasil pelo ensino para crianças com deficiência se deu na segunda metade do Séc. XX, quando as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) passaram a se multiplicar no território nacional. As escolas criadas para esse tipo de público partiam do pressuposto que pessoas com deficiência são capazes de aprender reorientando o modelo de ensino para um modelo educacional⁴⁹, valendo o destaque que, “porém, as escolas especiais funcionavam como serviço paralelo à educação regular” (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

Com a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, apresentou-se um novo cenário para a escolarização de crianças com deficiência em razão de a mencionada lei apresentar uma normatização mais acolhedora nas escolas regulares, buscando uma maior integração. Com a mudança legislativa crianças com deficiência puderam ingressar em escolas regulares, mas a mudança na dinâmica escolar, por certo, “gerou discussões a respeito do complexo processo de inclusão”. Nesse sentido, é preciso reconhecer que se trata de um tema que necessita de reiteradas reflexões, ainda que seja um fato que existem políticas públicas no Brasil que busquem a inserção da criança com deficiência no ambiente da escola regular, vedando (e criminalizando) qualquer recusa discriminatória ou tratamento diferenciado (como a cobrança de valores adicionais) das famílias nesse processo (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

Mantoan (2003) defende que a Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente a espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas e especiais de todos os sujeitos alunos, em salas de aula comuns e em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Se a escola, pois, acolhe a todos, no futuro não haverá o aluno que fracasse e acabe indo parar no ensino especial. Ou seja, é necessário incluir todos os estudantes, independentemente de ser “aluno especial” ou não e, assim, acabar com a exclusão, pois todo aluno é capaz de aprender de acordo com seus próprios potenciais, numa escola para todos com um ensino igualitário, universalizado. De acordo com Oliveira (2004), do ponto de vista educacional, a proposta de educação inclusiva precisa incorporar as diferenças no contexto da escola, sendo capaz de uma transformação, comprometidos com uma nova forma de pensar a educação.

⁴⁹ As autoras informam que no Séc. XVII surgiu o chamado “modelo médico” de escolarização de crianças com deficiência como primeiro formato para essa modalidade de ensino, nascido do interesse da classe médica “com o intuito de realizar estudos enfáticos em testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica” (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

Além disso, o caminho para a inclusão “não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”, de modo que a inclusão deve representar “uma mudança na mente e nos valores para as escolas e sociedade como um todo, porque subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade” (MITTLER, 2003, p. 36).

2 Educação Inclusiva como um Direito (Humano e Fundamental)

É válido destacar que o Brasil apresenta uma considerável produção legislativa sobre o direito à educação. É possível mencionar, por exemplo, a presença desse direito: (i) na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; (ii) na Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente; (iii) na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e suas alterações posteriores; (iv) na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação. Essas legislações bem como outros documentos nacionais (oriundos de municípios, estados e da União), entre outros, fornecem elementos para que as políticas públicas possam ser planejadas, viabilizadas e implementadas tendo como principal objetivo a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular garantindo-lhes o Direito à Educação e, conseqüentemente, dignidade e cidadania.

Washington Cesar Shoití Nozu, Albert Vinícius Icasatti e Marilda Moraes Garcia Bruno mencionam a existência de “documentos político-normativos internacionais que tratam do direito à educação, sobretudo aqueles que balizarão a proposta de uma educação para todos e inclusiva”, e nesse sentido, indicam como importantes documentos “a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015)” (2017, p. 23).

A CRFB/88 apresenta também importantes orientações sobre a Educação⁵⁰. Isso se nota no Art. 6º que “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. No Art. 205 se estabelece que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, apontando que o ensino tem com princípios: “igualdade de condições para o

⁵⁰ Apenas a título de comentário a CRFB/88 parece indicar uma preocupação com a Educação, inclusive em sua pulverização em diversos dispositivos constitucionais. A palavra “educação” é mencionada cinquenta e nove vezes no texto constitucional. A palavra “educacional” quatro vezes (e sua versão no plural, “educacionais”, também quatro vezes). A palavra “educativas” duas vezes, enquanto “educar” aparece uma vez.

acesso e permanência na escola”, também “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, a “garantia de padrão de qualidade”, entre outros, conforme consta em seu Art. 206. Nesse sentido, vale a lição de Albert Vinicius Icasatti quando afirma:

O direito à educação, assim como outros considerados relevantes ao desenvolvimento humano, social e econômico do país, foi inserido na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, a fim de garantir que o Estado o tutele e o efetive em prol de seus cidadãos. Ante a natureza do documento (orgânico, estrutural, político e normativo de constituição do Estado), sua abordagem foi reduzida, configurando-se apenas como orientações a serem, obrigatoriamente, seguidas pelo sistema educacional do país, estruturado por meio de leis ordinárias infraconstitucionais. (...)

A presença da afirmação de que a educação é um direito de todos mostra significativa relevância, ainda que no âmbito discursivo, da retórica ou da previsão formal, sinalizando a postura abrangente e inclusiva do Estado brasileiro e do tipo de educação que se pretende conferir à população governada. Atendendo, portanto, à determinação anterior, de modo que a educação esteja ao alcance de “todos”, o texto constitucional vigente, em seu artigo 208, determina ao Estado a prestação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender as pessoas com deficiência (2019, p. 81).

A importância que o Legislador Constituinte atribuiu à educação não é sem razão. É fato que como um elemento essencial para a vida e desenvolvimento do indivíduo, “a educação passou a ser reconhecida e disseminada, no âmbito do ordenamento jurídico internacional, como um direito humano”, mas a mera inclusão não se faz suficiente. Mesmo figurando como um direito nos instrumentos nacionais e internacionais (documentos político-normativos), indicando a existência de um avanço para garantir esses direitos, “a sua efetivação, do ponto de vista da educação formal, apresenta-se, muitas vezes, problemática, precária e/ou insatisfatória no contexto da prática” (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 23).

É possível estabelecer que, ainda que não de forma plena, a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular é uma realidade. Não seria um equívoco afirmar que o acesso à educação dessas crianças se apresenta como um direito pacificado (o que não significa dizer que está livre de contestações ou problemas de ordem prática), mas a atual realidade leva agora a pensar em uma nova dimensão da luta pelo Direito à Educação Inclusiva. O que se poderia chamar de “nova onda” na luta pela inclusão envolve pensar a

prática docente no ambiente escolar para que a inclusão possa ser também uma realidade para as crianças. Nesse sentido, é salutar a reflexão de Katia Regina Moreno Caiado e Adriana Lia Friszman de Laplane que apontam os seguintes questionamentos:

Entende-se que esse movimento é consequência de ações de grupos organizados que assumem a luta pelo direito à educação e que ele reflete, também, as políticas implementadas em todos os níveis administrativos pelas autoridades educacionais. Todavia, se num primeiro momento nosso olhar estava sobre o aumento no número de matrículas e vagas, hoje os alunos com deficiências já estão dentro das escolas e outras questões se colocam: Como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados? (2009, p. 311).

Os documentos político-normativos delegam à educação a capacidade (e talvez fosse importante dizer “missão”) de promover justiça social ao equalizar misérias, conflitos sociais, entre outras questões, por meio de um sistema educativo inclusivo (NOZU; ICA-SATTI; BRUNO, 2017, p. 32). Dessa forma a temática sobre a Educação Inclusiva contemporaneamente se destaca ocupando considerável espaço no âmbito brasileiro, de forma que tais discussões “se comportam como eventos importantes para o desenvolvimento de valores e atitudes que fundamentam a prática inclusiva” (COSTA, 2016, p. 02). A realização desse ideal normativo pode se dar com práticas simples, como a *contação de histórias*, tema que se passa doravante a analisar.

3 A Contação de Histórias

A *contação de histórias* é uma arte que reacende a memória, fazendo a ligação com algo que foi se perdendo ao longo do tempo, algo raro, pois sua matéria prima é o que não é material, e o contador é o artista, pois ao contar uma história ele traz respostas as nossas inquietações, traz significações ao abordar opiniões entre as variadas dimensões do ser. Contar histórias ainda está exageradamente ligado aos livros, pois geralmente quando o professor vai contar uma história ele vai lendo e aproveitando as ilustrações apresentadas no livro para ilustrar e reafirmar a sua fala, isso por se só descaracteriza sua narrativa, pois não deixa que nenhum outro elemento interfira nessa performance para que ouvinte possa participar colocando em prática sua imaginação (BUSATTO, 2012).

Percebe-se que ler histórias é uma metodologia bastante significativa no processo pedagógico, porem a metodologia usada para contar histórias é uma técnica diferente que

nos transporta aquela figura ancestral que nos contava histórias junto a nossa cama, a beira do fogo ou nas rodas de conversa quando todos se juntavam ao anoitecer, contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava tudo o que estava guardado na sua memória, os contos de seu povo que ficaram gravados por meio da oralidade. Esse é o antigo contador de histórias que sempre que solicitado lá estava ele, narrando histórias de todos os tipos sem precisar do recurso do livro até mesmo porque muitos desses contadores eram analfabetos (BUSATTO, 2012).

Contar histórias presume colocar de lado algumas metodologias pedagógicas incorporadas e ir atrás ou em busca desse contador de histórias que continua em algum lugar dentro do nosso ser deixado de herança pelos nossos antepassados. Nesse aspecto:

Pode-se afirmar que a Contação de História favorece ainda na formação de identidade, por representar uma maneira com significados fortes de expressar inúmeras experiências de cunho cultural, que de alguma forma estabelece uma relação contador-ouvinte, tornando-se uma propícia atividade comunicativa.

Ressaltamos que a contação de história apesar de ser uma prática de nossos antepassados, ainda se faz muito presente enquanto atividade comunicativa, sendo fonte inesgotável de prazer, tanto para quem ouve, como para quem conta. E nessa relação a contação de história, atinge outros objetivos pedagógicos que não podem ficar limitados no divertimento ou como um passatempo, mas que, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na reflexão sobre as temáticas que foram abordadas, influenciando na socialização entre pares, possibilitando que a literatura não fosse compreendida como uma tarefa rotineira e sem importância, uma vez que, os alunos puderam sentir as narrativas (COSTA, 2016, p. 06-07).

Sabe-se que a literatura oral se propagou na história da humanidade por meio da oralidade dos contadores de história, até o dia em que esses contos foram coletados e registrados por meio da escrita e de outras tecnologias, e quem foi a campo fazer essa coleta dos contos para registros foram, os antropólogos, folcloristas, historiadores, literatos, linguistas e outros entusiastas do imaginário popular. Se partirmos do início que os contos surgiram porque o homem manifestava essa vontade intrínseca de compreender a sua origem e de todas as coisas, dando sentido a sua existência, podemos imaginar que as criações da imaginação do homem podem coincidir com o *Homo Sapiens* que foi a primeira categoria conhecida de ser humano. Se trabalharmos com datas em todos os acontecimentos da história poderemos talvez não acompanhar essa volta ao tempo, a formação que corresponde a esse período foi de 200.000 a.C. a aproximadamente 40.000 a.C. período muito longo em que viveu nossos ancestrais. Se pensarmos algumas datas importantes na história do homem, poderemos ter alguma noção do surgimento do conto através dos tempos. Os primeiros indícios do surgimento da escrita apontam para sua ocorrência no

quarto milênio a.C. com a invenção do alfabeto. A literatura oral foi sofrendo alterações como acréscimo de informações conforme os valores da comunidade onde eram narradas ou omissões de detalhes que não fossem relevantes para o narrador. E na longa história percorrida pela *contação de histórias* transmitida atrás do tempo foi percebido que muitos dos contos de tradição oral tiveram origem em ensinamentos religiosos. Jesus Cristo foi um contador de histórias e contava suas parábolas que hoje são encontradas na Bíblia (BUSATTO, 2012).

Podemos observar que o conto de literatura narrado é uma das mais belas manifestações culturais, reflexo de magia e encantamento uma magnífica criação da mente humana. Os contos orais de literatura ajudam e muito a vários propósitos como, por exemplo, a formação psicológica, intelectual e espiritual do homem. O MEC quando divulgou os Parâmetros Curriculares em 1998, oficializou a pesquisa e reforçou a importância de se trabalhar a diversidade cultural. Por meio dos contos podemos valorizar os conceitos éticos e as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos. O conto oral também é um elemento importante para ser trabalhado em sala de aula, podendo também abordar e pesquisar as diferentes áreas do conhecimento (BUSATTO, 2012).

Ao trabalhar com a fábula africana, por exemplo, sendo ela lida ou ouvida, isso nos leva a conhecer não só o exemplar literário estudado, mas também a cultura desse povo, e a forma com que eles veem o mundo. Estes contos nos possibilitam conhecer as etnias com tantas diferenças, podendo confirmar que essa diversidade enriquece e aumenta nossos conhecimentos e o nosso olhar diante do mundo. O conto da literatura oral ainda é visto com foco muito restrito, basta observar como são estudados os mitos as lendas folclóricas, que são lembrados e trabalhados apenas no mês de agosto quando se comemora o folclore, trabalhando o assunto de forma exaustiva e sem provocação, procurando apenas valorizar a data em questão. Dessa forma, deixando de dar a atenção devida ao nosso acervo de literatura oral que traz um patrimônio de cultura e sabedoria, herança deixada por uma mistura de povos que formaram o povo brasileiro (BUSATTO, 2012).

Quando trabalhamos na sala de aula a história de outros povos, proporcionamos aos alunos a oportunidade de conhecer a história desse povo sobre um olhar poético que ele lança para a sua realidade. A partir de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos dentro de todas as disciplinas tanto a linguagem oral, quanto na linguagem escrita. Podemos fazer outras leituras desse mesmo conto e transforma-las nas várias linguagens como, por exemplo, as histórias em quadrinhos, reportagem jornalística, texto teatral e poema. Em arte é possível representá-lo por meio da linguagem visual, corporal, sonora, cênica e muitas outras possibilidades (BUSATTO, 2012).

4 A *Contação de Histórias* Inclusiva no ambiente escolar: desafios e possibilidades

É preciso reconhecer que a formação do professor (Pedagogo) para a educação inclusiva ainda é carente e insipiente quando analisada pelo viés da prática docente. A formação de professores em nível de graduação merece maior cuidado na preparação do futuro formador. Nesse sentido, quando se propõe também repensar a adoção da *contação de história* como uma estratégia presente na prática (e na formação) docente, assim:

Então, o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação. Aliado a isso, sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 538).

A educação inclusiva é um assunto e uma realidade que precisa ser trabalhado desde a educação infantil, pois é nessa fase de descobertas que o professor deve aproveitar para ensinar os alunos a importância de acolher o “diferente” e ao mesmo tempo fazer essa acolhida de forma mais prazerosa, sendo assim, por meio da *contação de histórias*. Nessa perspectiva é necessário que o professor encontre mecanismos criativos e multidisciplinares para dedicar atenção aos educandos entendendo suas individualidades e limitações, e permitindo que se potencialize o desenvolvimento de competências específicas de cada fase de sua formação na educação infantil. Além disso, “o contato com os alunos com deficiência torna o futuro professor conhecedor de práticas e estratégias inovadoras”, visto que “é somente através do contato e da vivência que o professor passa a ter um novo olhar para seu planejamento, sua avaliação e seu aluno, o olhar da inclusão” (VIEIRA *et al*, 2016, p. 442).

Para tanto se faz necessário que o professor se aproprie de técnicas adequadas para contar histórias numa sala onde tenha crianças com algum tipo de deficiência seja ela, deficiências (visuais, físicas, mentais, auditivas, múltiplas), devendo ser um momento prazeroso e aconchegante para os pequenos. A narrativa pode ser a leitura de um livro e ir mostrando as ilustrações, um teatro de bonecos, *contação de histórias* com uso fantoches, dedoches, palitoches, histórias contadas no avental, narrativas orais usando apenas a voz e o corpo etc. Ao contar histórias para crianças busque a inclusão dos alunos com recursos adequados, pois usando a ludicidade abre-se caminho para o entendimento e a compreensão.

Trabalhar a *contação de histórias* com criança que apresenta deficiência visual o professor deve pensar em recursos pedagógicos adaptados para que a criança consiga manipular os objetos de forma autônoma, usando a leitura tátil, auditiva e olfativa usando livros com cheiro ou odor, usando também a linguagem oral (VIEIRA, CARVALHO, SOUSA, GUEUDEVILLE, 2018). Já com aluno surdo é importante que a *contação de história* seja trabalhada por representação teatral para todos os alunos, sendo possível usar libras que é a segunda língua oficial do Brasil, pois essa é uma técnica que permite não só a criança ouvinte adentrar nesse mundo da imaginação mas também a criança surda (VASCONCELOS, 2014).

É necessário mostrar a importância de se respeitar as diferenças e isso deve ser ensinado desde a educação infantil mostrando que existem sim as várias diferenças e que todas precisam e devem ser respeitadas. O professor ao contar histórias numa sala inclusiva deve ter o cuidado de escolher histórias que a criança se familiarize com ela, e que se sensibilizem também com a história das outras crianças da sala que apresentam algum tipo de diferença (COSTA, 2016). As histórias citadas a seguir podem ser usadas em sala de aula para trabalhar a inclusão:

- a. *O patinho feio*, de Hans Cristian Andersen. Trabalha a história do patinho que era diferente de seus irmãos, sendo ridicularizado e incompreendido pelos outros animais, mas quando ele cresceu descobriu sua verdadeira beleza;
- b. *O menino que via com as mãos*, de Alexandre Azevedo. A leitura conta a história de um garotinho com nome de Juquinha, que enxergava o mundo a sua volta através de suas mãos;
- c. *Quem ganhou o jogo?*, de Ricardo Dreguer. Conta a história de um garoto que mostrou aos seus amigos da escola que andar de cadeiras de rodas não o tornava inferior aos demais;
- d. *O canto de Bento*, de Márcia Honora. O autor traz a história de um maestro bem-te-vi que sonhava com o seu filho sendo seu substituto como maestro da jabuticabeira. Contudo, seu filho Bento, não sabia cantar como os outros pássaros, levando todos aqueles que lhe amavam e queriam ver seu sucesso a adaptarem-se ao seu jeito de cantar;
- e. *O pássaro amarelo*, de Olga de Dios. É um conto que narra a história de um pássaro que nasceu com asas curtas e não consegue voar, porem adora compartilhar seus conhecimentos, e suas invenções melhoram a vida das pessoas e sua comunidade;

- f. *O jeito de cada um: iguais e diferentes*, de Edson Gabriel. O livro trabalha as diferenças, que o jeito de cada um é diferente, mas somos todos iguais e por isso respeitar as diferenças é respeitar a si próprio;
- g. *Maria noite, Maria dia*, de Eisabeth Maggio. Essa é a história de uma menina cega e sua maneira muito especial de sentir o mundo;
- h. *Mãos de vento e olhos de dentro*, de Lô Galasso. A história de dois amigos Tico e Lia que adoravam brincar de ver as figuras que as nuvens formavam no céu. Um dia Tico ficou sabendo que a amiga enxergava as coisas de uma maneira diferente;
- i. *Igual a eles*, de Lawrence Schimel. Conta a história de Kwame que quer muito ser parecido com resto de sua família. Trata de uma criança negra adotada por uma família de pessoas brancas;
- j. *O pequeno pode tudo*, de Pedro Bandeira. Ele era pequeno demais. Achava-se fraco e mais feio que os outros e todos o desprezavam. Porém, ele mostra que pode se transformar em gigante e que fazer a diferença independe de sua força física ou aparência;
- k. *Diversidade*, de Tatiana Belinky. O livro trabalha com a questão que se todo mundo fosse igualzinho, o mundo não teria graça. Que é preciso reconhecer que as pessoas são diferentes e que essas diferenças precisam ser respeitadas;
- l. *O mundo de Leonardo*, de Márcia Honora, A história conta a trajetória de um leão filhote que transforma a vida de seus pais, familiares e amigos quando é diagnosticado com Autismo. A partir do diagnóstico todos passaram a compreender porque Leonardo era tímido e evitava se socializar com os demais animais, e o mais importante, eles perceberam que ele era um animal especial e que podiam aprender com ele; e,
- m. *A Bela e a Fera*, entre tantas outras para serem exploradas.

Como destacado por Fihama Brenda Lucena da Costa “fica evidente a importância de buscar alternativas que levem os alunos a entrarem em contato com as mais diversas experiências de leitura” e, com isso, possibilitar a inserção dos mesmos “num contexto de

leituras crítico-reflexivas, uma vez que é através desta que podemos compreender de forma mais adequada o mundo que nos cerca, e os seus significados” (2016, p. 03).

Uma determinada escola desenvolveu um projeto para trabalhar as diferenças dentro da escola e na sala de aula por meio da *contação de histórias*. O projeto desenvolvido foi “Na minha escola todo mundo é igual”, a escolha do livro se deu pelo fato da narrativa tratar das diferentes formas de diversidade e se passar no âmbito escolar. O objetivo foi incluir os alunos em uma discussão problematizadora. Foi um projeto desenvolvido em etapas e em uma das etapas, os alunos tiveram como tarefa em relação a essa história, a construção de um mural e apoio da leitura virtual do poema “Diversidade” que eles pesquisaram no YouTube (CASTRO, VITALIANO, 2017).

É possível identificar na bibliografia disponível que os principais desafios nas práticas inclusivas se encontram na falta de formação adequada, e a falta de material pedagógico de apoio, sendo necessário que o professor repense sua prática pedagógica. Entretanto, entende-se como um desafio, para as instituições de ensino, adaptar-se às reais necessidades da educação inclusiva. Assim, prepararam uma atividade pedagógica com o uso de uma história para abordar a ciência, pois a *contação de histórias*, além de pertencer a educação e a inclusão, é uma atividade significativa. Através dela, os homens repassam seus costumes, sua cultura fazendo do cidadão pertencente do meio em que vive.

Maibí Mascarenhas propõe para a *contação de histórias* para alunos com deficiência auditiva a presença de um intérprete de libras, mas também o oferecimento de sequências visuais da história contada, com a utilização de cartazes, livros, fantoches, adereços, linguagem corporal (gesticulação) clara. Para alunos com deficiência visual ela propõe que se ofereçam materiais que possam ser tocados, descrição com detalhes sobre figurinos e cenários. Além disso, para o público com deficiência intelectual, propõe que se fale de forma clara, com variedade de cores, objetos e músicas que possibilitem a facilitação da compreensão e o envolvimento estimulando as sinapses cerebrais. Para alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida a educadora faz a proposta de que seja posicionados em planos alto ou médio, facilitando a visualização do ambiente e o uso de recursos interativos (realizados e tateados) pelos participantes (MASCARENHAS, 2017).

O objetivo da proposta pedagógica apresentada pode, dependendo do contexto, desenvolver estratégias adequadas para abordar conceitos disciplinares, como os de química, no ensino de inclusão. Em uma das vivências pesquisadas os professores tiveram encontros periódicos onde ocorreram trocas de ideias e receberam orientações, produziram tudo que precisavam para que a história ficasse adaptada aos alunos. A história escolhida foi Patinho feio, de Hans Christian Andersen, que aborda desafios e preconceito. Sendo a obra adaptada em prosa e verso. A equipe durante a contação procurou reproduzir efeitos para que a história ganhasse vida e, para isso: “[q]uebraram casca de ovos (no momento

do nascimento do patinho feio) e barulho de chuva (utilizando um regador e uma bacia). Também, foi preparada uma solução saturada de água e sal de cozinha para demonstrar que o ovo pode ser levado pelo rio” (VIEIRA *et al.*, 2016).

Considerações finais

O tema aqui apresentado é de suma relevância para o processo educacional no que diz respeito ao sucesso da inclusão escolar, é sabido que a educação brasileira é marcada pelo insucesso, o fracasso e a evasão escolar por uma parte bastante significativa dos alunos que são marcados pelo insucesso, constantes privações, com baixa autoestima, pois são rotulados como alunos que não aprendem resultado dessa exclusão escolar. Sabendo também que esses alunos são vítimas dos pais, dos professores, da sociedade e das condições de pobreza em que estão inseridos. Esses alunos acabam repetindo constantemente de ano e vão se evadindo da escola. A exclusão precisa ser expulsa de nossas escolas e para isso é necessário mudar a forma de ensinar e avaliar para que o aluno não seja penalizado. Assim é importante que se comece esse processo de mudança na educação infantil onde os conceitos são construídos. E o que se propôs aqui é que se trabalhe com a *contação de histórias* desde a educação infantil para incluir essas crianças de forma diferenciada e prazerosa desenvolvendo uma educação inclusiva.

A *contação de histórias* é uma atividade que pode ser facilmente incorporada à práxis do(a) professor(a) que pretenda apresentar uma educação inclusiva, visto que pequenas mudanças podem ser implementadas exigindo o investimento de tempo e poucos recursos para o oferecimento de uma aula diferenciada. Com imaginação e criatividade o professor pode lançar mão de objetos já existentes na sala de aula ou incrementar sua própria performance na *contação de histórias* para que o estudante com deficiência possa também acessar de forma plena a história contada e possa vivenciar com mais protagonismo essa arte que é milenar e dinâmica.

Referências

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>.

CASTRO, Luciana Pereira de; VITALIANO, Celia Regina. Contação de história: um recurso para a promoção da leitura na sala de recursos multifuncional. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016**/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba: SEED – PR, 2018, p. 01-20. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uel_lucianapereiradecastro.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2019.

COSTA, Fihana Brenda Lucena da. O uso da contação de história e da literatura para uma educação inclusiva: uma prática inclusiva no estágio supervisionado. In: III CONEDU: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal-RN. **ANAIS III CONEDU**. Campina Grande-PB: Realize Eventos, 2016. v. 1. p. 1-12. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID653_15092016212155.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2019.

ICASATTI, Albert Vinícius. **Direito à Educação Inclusiva nos Países Membros do MERCOSUL**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1195/1/AlbertViniciusIcasatti.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MASCARENHAS, Maibí. Contação de histórias inclusivas: recursos e estratégias. 19.02.2017. **Instituto Brasileiro de Formação de Educadores** (Inclusão na prática), 2017. Disponível em: <http://www.ibfeducar.com.br/sp1/blog/inclusao-na-pratica-i-contacao-de-historias-inclusivas-recursos-e-estrategias>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOZU, Washington Cesar Shoit; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul/dez. 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão: interação e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

TAVARES, Lúcia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf> Acesso em 09 de Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>.

VIEIRA, Francisca Nailene Soares; CARVALHO, Martha Milene Fontenelle; SOUSA, Francisca Raquel Miguel de; GUEUDEVILLE, Rosane Santos. A Contação De História Como Instrumento Inclusivo: Contageo e Adaptação de Livros Infantis para Deficientes Visuais. *In: III Congresso Internacional de Educação Inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos*, 2018. Campina Grande. **Anais III CINTEDI**. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID873_01082018224830.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2019.

VIEIRA, Jonathan Malone; MIRA, Ceciliania Aparecida de; RODRIGUES, Alex; BRAGA, Jainara Pacheco de; CASTRO, Maria Fernanda Villena; BRAGA, Otoniel Carvalho de; AREND, Karine. A Química em conto: relato de uma Contação de História em Educação Inclusiva. *In: II Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA - Anais da segunda edição do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação (II COLBEDUCA)*, realizada em Joinville, SC, em 05 e 06 de setembro de 2016, v. 1, p. 434-445, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/8443/6111>. Acesso em 15 de novembro de 2019.



CAPÍTULO 8

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nubea Rodrigues Xavier

Claudemir Dantes

Magda Sarat

Introdução

Este artigo objetiva discutir a temática das relações étnico-raciais⁵¹ envolvendo as crianças de zero a cinco anos, sob uma perspectiva analítica e reflexiva dos ordenamentos jurídicos em consonância com as infâncias e as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil. No processo histórico-social da educação de primeira infância, a creche “não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas” (ROSEMBERG, 1999, p. 12), usada como mão de obra produtiva.

A instituição, conforme apontam os estudos de Felgueiras (2005) e Khulmman Jr. (2005), foi ao longo dos tempos sendo construída sob um viés da desvalorização, ora por vincular-se à profissão feminina, ora por ser direcionada às crianças pequenas, “[...] as atividades do jardim da infância e da assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX” (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

⁵¹ Etnia trata-se de um grupo de pessoas que compartilham heranças históricas, características culturais ou linguísticas. Grupo étnico que pode ou não apresentar características físicas comuns. Raça foi considerada por muitos anos como conceito biológico, disposto por teorias racistas no século XIX. Atualmente defende-se um conceito social e político que permite compreender as desigualdades entre os seres humanos e as discriminações geradas contra determinadas pessoas ou grupos em função da cor da pele, do cabelo, de outras características físicas ou da origem regional ou cultural (GOMES, 2005).

Corroborando com esta autora, Kuhlmann Jr. (2015, p. 108-109) dispõe que no início do século XX, tivemos a “transcendência dos limites do público e privado, apresentando os valores da família e escola, criação materna e cidadania responsável como complementares mais do que dicotômicas”. No entanto, em todas as propostas de trabalho com crianças, ao longo do século XX, esteve presente a perspectiva da atuação feminina, não somente no Brasil, como em toda a América Latina, a presença das mulheres vai agregar a função um valor menor e um caráter discriminatório, especialmente ao atuarem com crianças pequenas. Tal processo ocorre até a atualidade, em que denotamos que nas instituições de atendimento, a atuação do profissional vincula-se ao binômio: quanto menor a criança, mais desvalorizado o profissional designado para atendê-la, ainda que tenha formação para esse fim (SARAT, 2014; SARAT; CRUZ, 2018).

Portanto, no contexto de profissionalização feminina e do binômio cuidar e educar queremos pensar nas infâncias brasileiras como aquelas que superam a concepção de única e universal e, “ultrapassa o significado de apenas um conceito, uma representação, e passa a dar significado tanto ao contexto como as variáveis desse contexto” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 29), compreendendo como a institucionalização dessas infâncias, em tempos recentes, vem construindo uma nova sociabilidade infantil, já que “a criança não é mera consumidora da cultura; ao contrário, está histórica e socialmente inserida nessa cultura, sendo também um sujeito que a produz” (SILVA, 2010, p. 58). Dito isso, sabemos que elas contribuem para a produção cultural dos adultos, pois se constituem historicamente e estão “atravessados por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2013, p. 23), grupos estes, dos quais, todos fazem parte e compõem as inúmeras figuras sociais constituindo a sociedade.

Deste modo, a partir de uma perspectiva sociológica, pontuamos com Elias (1994a), que a criança está vinculada a uma rede de relações interdependentes, que se elabora pela intervenção do outro e tem seu lugar social determinado pelo adulto, descrito por limites de vivências, elaborado por dimensões culturais que possibilitam a subjetividade infantil. Tais dimensões perpassam cada criança, definindo um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social tem uma maneira de materializar o que é ser infantil. Nesta materialização, adultos, muitas vezes, estabelecem posturas/comportamentos sobre a infância, e essas, por sua vez, nem sempre serão isentas de preconceitos ou diferenciações raciais, pois as crianças, sendo parte do grupo, não podem ser educadas de modo alheio ao que ocorre no interior de suas relações.

Assim, uma criança que nasceu em uma determinada família e teve suas experiências marcadas naquela figuração carregará para qualquer lugar as marcas daquilo que a constitui, pois, a infância se impregna no indivíduo de modo indelével e necessário, segun-

do Elias⁵², vivenciar com os adultos tais relações de interdependência, além de fundamentais para a nossa sobrevivência, pois somos os mamíferos que dependentes dos nossos progenitores por mais tempo, por outro lado, em determinado momento estas relações serão partes constituintes da nossa experiência humana, nos lembrando de onde viemos como somos e o mais importante, a qual lugar social pertenceu, dando significado e sentido a nossa existência.

Nesse sentido, para discutir a questão étnico-racial, Bento (2012), Gomes (2014; 2005) Santiago (2019) e Munanga (2008) nos esclarecem que as relações são imersas na alteridade e elaboradas historicamente “nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nas quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (GOMES, 2014, p. 229), sendo edificado através do processo histórico, político, social, econômico e cultural.

Nos espaços institucionalizados, temos inúmeras situações de preconceito e discriminação que ocorrem cotidianamente e, na maioria casos, partem mais das ações dos adultos. Para analisar esses contextos, utilizaremos os *registros*⁵³ advindos das práticas das professoras⁵⁴ de crianças, com faixa etária entre 3 e 5 anos, de um Centro de Educação Infantil (CEI), da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Dourados/MS. A documentação foi produzida no ano de 2017.

Acerca dos aportes jurídicos que teceremos para compreender os avanços relacionados aos direitos infantis de primeira infância sobre as questões étnico-raciais destacamos: a Constituição Federal (1988); Estatuto da criança e do adolescente (1990); Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB 9394 de 1996; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001; Lei 10.639/2003; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) de 2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010; Lei nº 13.257/2016; PNE - Lei nº 13.005, de 25/06/14 e Base Nacional Comum Curricular (2017).

⁵² A vida de Elias é marcada pela diáspora, exclusão e discriminação por ser judeu, foi exilado da Alemanha Nazista, perdeu a família, os bens e o pertencimento. Ao relatar sobre pertencimento social ele lembra a experiência da infância: “Eles [os adultos] se ocupavam inteiramente de mim: eu me sentia completamente seguro. É por essa sensação de segurança que usufruí durante minha infância que explico minha perseverança” (ELIAS, 2001, p. 22) e provavelmente a sua resiliência frente à continuidade da vida mesmo depois de perder todas as referências pessoais na II Guerra Mundial.

⁵³ Significa acima de tudo, deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observações, diários e outras formas narrativas, mas também gravação, fotografias, slides e vídeos, que possam tornar visíveis os processos de aprendizagens das crianças as formas de construção do conhecimento (incluindo também os aspectos emocionais e relacionais), (RINALDI, 2012, p. 110).

⁵⁴ Utilizamos a palavra no feminino, pois majoritariamente são mulheres que atuam na educação infantil, mas destacamos que maioria não significa totalidade.

1 Infâncias, Políticas Educacionais e as Relações Étnico-Raciais

Ao pensarmos nos nossos direitos enquanto humanos, estamos sempre vendo a partir de uma perspectiva adultocêntrica, que nos faz todos iguais, enquanto homens e mulheres, mas se percebidos na ótica da criança e da infância quais seriam as diferenças necessárias e urgentes a serem levadas em consideração, de modo que a humanidade que as caracteriza não inferiorizem determinados grupos, colocando todas as crianças no mesmo lugar, sem considerar suas múltiplas experiências e seus contextos.

Portanto, discorrer sobre as políticas educacionais para a educação infantil e os direitos da criança, nos instiga a vê-la como pessoa humana íntegra, que pensa e age, construindo modos muito específicos de ver e sentir o mundo, entretanto, vivendo uma fase de suas vidas, na qual a família e as instituições formais de educação, podem se tornar elementos contundentes em seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, principalmente na constituição de comportamentos, gestos e atitudes sobre os mais diferentes aspectos da vida social, no caso específico deste texto, o racismo e o preconceito, no qual as crianças não estão imunes convivendo com uma sociedade discriminadora.

A pesquisadora Cavalleiro (2000) aponta que para um grande número de profissionais é natural não enxergarem discriminações raciais em suas relações, considerando na escola professores e crianças, pais e professores, crianças e crianças. Ocorre um aparente e “gritante” silenciamento e invisibilidade, generalizada sobre tais questões étnico-raciais nas instituições, contribuindo para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais, das quais não necessita tratar. Afinal, o “senso comum” está, a todo o momento alardeando, “o Brasil não é um país racista como os Estados Unidos” - “nós não somos racistas, aqui isso não existe”, como se o simples ato de negar e “esconder embaixo do tapete” naturalizasse o preconceito, resolvesse o tema, e fosse possível enfrentá-lo de modo mais palatável.

Podemos inferir que a falta de atenção à convivência multiétnica acaba valorizando posturas preconceituosas ou discriminatórias, nas quais as crianças terminam cristalizando aprendizagens baseadas nos comportamentos dos adultos à sua volta. Pois a forma como essas crianças se veem, aprendem e interagem reflete, em parte, as relações familiares e escolares que ela vivencia nesses contextos. Assim, quando ela ouve e reproduz falas e comportamentos como exemplo: “Não vou sentar perto dela porque ela é preta”, “o cabelo dele é ruim!”, “ela loira do olho azul como um anjo!”, estereótipos, aos quais, as crianças estão sujeitas cotidianamente.

A partir do exposto, pensando com Elias (1994b) podemos dizer que o indivíduo precisa do grupo para tornar-se social e desde a infância estamos sujeitos a viver experiências que nos controlam e nos autocontrolam nos diversos modos de comportamento e formas de regulação prescrita nos grupos dos quais fazemos parte, e dentre os quais

estamos sujeitos, as suas normas, aos seus padrões e as suas regras. Assim, a condição individual de cada pessoa está vinculada à sua existência social, o que implica em dizer que os sentidos se constroem nas relações sociais e nas configurações particulares nas quais a criança se insere, dependendo da família, do grupo e do momento histórico que ela partilha.

Partindo dessa perspectiva sociológica e para nos aproximar das práticas pedagógicas de profissionais da primeira infância, temos pesquisas como a de Dias (2007), realizada entre as secretarias de educação de Mato Grosso do Sul/MS e Campinas/SP, que demonstrou mudanças positivas nessas práticas, sobretudo quando, na formação continuada, foram feitas discussões e abordagens sobre a temática étnico-racial. A pesquisa também desvelou que alguns avanços sobre o tema, todavia destacou que essa mudança tem sido um pouco mais concreta nas escolas de ensino fundamental do que nas instituições de educação infantil.

Muito provavelmente, a incipiente mudança na atuação das professoras e professores se deva inicialmente as ações dos movimentos negros e, conseqüentemente a implementação das legislações que ocorreram a partir da redemocratização brasileira. Com a Constituição de 1988 a população infanto-juvenil na obtenção de garantias sociais, estabelecidas nos oito incisos dos Artigos 227 e 228, a saber:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (BRASIL, 1988)

Tal texto instituiu pela primeira vez em nosso país, a obrigatoriedade das crianças com menos de sete anos à educação em creches e pré-escolas. Porém na promulgação desta constituição ainda não havia nenhum tratamento específico à questão racial, segundo Santos e Machado (2008) não foi inserida nenhuma pontuação acerca desta temática, pois viam a necessidade de ser tratadas em legislação complementar específica.

A partir disso, percebemos a questão de sermos todos iguais ao se tratar da lei como um direito inalienável de todos e todas, mas com imensas desigualdades a serem reparadas quase se trata de apontar a necessidade de indicar concretamente como poderia alcançar e incluir igualmente. Nesse sentido, um arcabouço legal foi se construindo objetivando dirimir as desigualdades legais, e a aprovação da Lei n.º 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) obtivemos uma nova perspectiva para a criança brasileira.

Neste estatuto um novo conceito de infância foi percebido, assim no Art. 2º “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990, p. 9). Tal proposição, vão na esteira de um período de renovação da legislação, assim em 1993 a Frente Parlamentar em Defesa da Criança e do Adolescente no Congresso Nacional, elaborou em 1994 uma Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), propondo também uma concepção de criança como sujeito histórico e social, que estabelece relações contraditórias com as pessoas a sua volta para compreender o seu cotidiano. Estes ordenamentos legais são fundamentais e abrem espaço para a promulgação em 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394), mas sem as especificações necessárias acerca das questões étnico-raciais:

É possível constatar essa ausência a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988, como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto. No texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar de essa também não ser explicitada. Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos. (GARCIA; PASCOALINO; BAZON; ORTOLAN, 2016, p. 220)

Nas décadas seguintes, outras legislações como o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, definiu diretrizes para a gestão, financiamento da educação e para o ensino, mas sobre as questões étnico-raciais nos documentos e normatizações específicos da educação infantil continuaram sendo ausentes, ou tratados de modo tímido, sem a devida relevância, ainda mais se considerarmos o grande número de crianças de contextos populares que frequentam as instituições públicas no país.

No ano de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI) foram aprovadas como proposta político pedagógico, e neste documento a temática aparece e sugere romper com as relações de dominação étnico-racial, prerrogativa encontrada no artigo nove, inciso VII e XI, indicando como eixos norteadores as interações e brincadeiras que possibilitem experiências e permitam vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais. Deste modo, estariam ampliando os padrões de referência e de identidade a partir do reconhecimento da diversidade, do conhecimento e da interação pelas crianças das manifestações e das tradições culturais brasileiras, conforme descrito em seu Art. 7, inciso V:

[...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 2).

Ainda sobre a legislação da infância e que incide diretamente na formação educativa de crianças, a Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância indica diretrizes e metas para que o Brasil alcance até 2022, melhores condições para as infâncias existentes em seus múltiplos contextos e ratificadas pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao apontar como objetivo priorizar o atendimento para os primeiros meses e anos de vida, ao que tange ao convívio familiar e comunitário, compromete o Estado a tratar a educação infantil como direito de todas as crianças, atendendo as áreas saúde, alimentação, nutrição, educação infantil, a convivência família e comunitária, assistência social, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço, o meio ambiente e a proteção.

Outro documento que traz benefícios a serem destacados é o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25/06/14 – na sua meta 7.25 ao buscar garantir nos currículos escolares a presença de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas implementando ações educacionais, nos termos da Lei. 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁵⁵ e Lei. 11.645, de 10 de março de 2008⁵⁶, promovendo-lhes a implementação dessas diretrizes curriculares através de “ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnica racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (BRASIL, 2014, p.15). Finalmente, a educação infantil terá como uma última normatização a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017 “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento básico, considerado como ponto de partida para a construção das propostas curriculares de educação objetiva, especifica quais habilidades uma criança deverá obter a cada ano de aprendizagem para continuar de um ano para outro. Para a educação infantil, especificamente, ela aponta os direitos de aprendizagem, o desenvolvimento da criança e como deve ser sua convivência e seus espaços de brincadeira, interação, exploração, expressão, conhecimento em múltiplos contextos:

⁵⁵ Fruto da mobilização do movimento negro, a lei aprovada estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

⁵⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 44)

No documento, observamos que a inserção social da criança ocorre por meio da ampliação de seus direitos e foi sendo progressivamente alcançada nos documentos citados evidenciando paulatinamente as questões étnico-raciais de modo tímido e quase inexistente, só aparecendo em alguns momentos sob força de movimentos de pesquisadores e pesquisadoras que lembram os legisladores o grande número de crianças das classes populares, portanto negras e pobres que estão nas creches e pré-escolas. Nesse contexto, na educação da criança de zero a cinco anos, há pequenas ações, relacionadas à formação inicial e continuada que estimulam a análise crítica das práticas pedagógicas, favorecendo a percepção sobre as problemáticas relacionadas à temática étnico-racial, essa escassez iniciativas de certa forma contribui para o silenciamento. Nas instituições, os/as professores/as não tratam o tema, nos cursos de formação inicial existem poucas disciplinas que levam a reflexão. Embora as pesquisas tenham aumentado de modo consistente, ainda não chegam ao cotidiano da instituição de educação infantil, onde são pouco trabalhadas e principalmente colocadas em prática. Nos cursos de formação continuada, quando são propostas tais discussões, são temas vistos com certa desconfiança e colocados no terreno dos temas da diversidade como gênero, questão indígena, orientação sexual, religiosidade, ou seja, temas polêmicos a serem evitados.

Nesse limbo de coisas “não ditas”, concretamente percebemos que no trabalho com bebês, com crianças pequenas, o público da educação infantil, é aquele que vivencia situações mais graves de naturalização no cotidiano do comportamento do adulto em “não falar desse assunto”, e quando as crianças brigam, discutem, xingam-se, em geral os adultos oferecem soluções rápidas, sem reflexão, quase sempre favorecendo uma das partes e não problematizando os motivos da discussão, especialmente, quando este for de uma criança discriminar a outra pelo seu tom de pele, indicando que crianças negras e bebês negros sofrem mais preconceito nas instituições que crianças e bebês brancos.

Tal situação é recorrente no dia a dia entre crianças e adultos e as pesquisas (ÁVILA, 2002; OLIVEIRA, 2004; SOUZA, 2012; SANTIAGO, 2019; ALVES, 2017) nos apontam com dados expressivos que as ações de cuidado e educação das crianças quase sempre têm um caráter que se distingue e se relaciona a sua cor de pele. As investigações recentes são importantes, pois mostram que a discussão está em pauta, rompendo o silêncio e tem chegado à educação infantil, como um tema necessário e urgente. Dito isto, a partir de agora, apresentaremos alguns fragmentos extraídos de registros de professoras de edu-

cação infantil, conforme já mencionamos, e estes traduzem situações cotidianas que por vezes assumem contornos discriminatórios em relação às crianças, suas características físicas e suas subjetividades, expondo os “tons do preconceito” que constitui o adulto, e tem sido repassado para as crianças nas sutilezas e nas nuances das atividades que estas mulheres desenvolvem no cotidiano das instituições, sem perceber, elas vão consolidando estereótipos que marcam a vida das crianças profundamente e muitas docentes se negam a refletir e problematizar essa questão tão urgente.

2 A Criança Negra nos Registros das Professoras de Educação Infantil

“Mas tinham as dores que eu sentia quando outras crianças nos ofendiam. A pele negra aprendi, ainda muito pequena, nos faziam diferentes e alvos de vários xingamentos: macaca, cabelo de bombril, ninho de guacho, demônia e tantas outras palavras de ordem foram proferidas e decoradas muito antes de eu chegar à escola. Resisti em entrar na escola. (...) aprendi a ler com tanta facilidade que surpreendi a professora. Não entendi, naquela época, porque ela ficou tão surpresa com meu sucesso escolar. É que para crianças negras o esperado, o exigido, o acordado é o fracasso!” (ALVES, 2017, p. 20)

Esta epígrafe é fragmento de uma dissertação de mestrado intitulada “Educação Infantil e Relações Étnicas e Raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos” de Ivonete Aparecida Alves. A autora faz uma discussão sobre práticas educativas racistas e antirracistas na educação infantil e como vem sendo tratada nas pesquisas em programas de pós-graduação no estado de São Paulo. Além da reflexão sobre aspectos relevantes na luta antirracista, especialmente, considerando a educação infantil sua história e historiografia, portanto pertinente iniciar com essa fala, pois se remete a memória da infância da professora. A docente na infância vivenciou uma experiência educativa desfavorável com relação à aceitação e respeito pelo seu modo de ser, sua aparência, seu tom de pele, seu cabelo, suas capacidades cognitivas, nos informando o modo como a infância, a professora e a escola é espaço marcante na vida do indivíduo na mesma epígrafe ela encerra dizendo: “A luta pelo sucesso coletivo é nossa agora...” (ALVES, 2017, p. 20). Uma luta que começou na escola da infância.

Falamos de uma infância e uma criança da educação infantil, normatizada e organizada em termos curriculares na direção de articular saberes e experiências, de modo a construir e ampliar os conhecimentos relacionados aos “patrimônios cultural, ambiental, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, Art. 3º), esta é a orientação recebida como uma das características básicas do currículo e precisa estar presentes nas propostas

pedagógicas das instituições, pois o cuidado nessa articulação de conhecimentos propostos às práticas sociais das crianças pode tornar o aprendizado mais significativo.

Isto posto, as crianças têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos à medida que interagem com seus pares e professoras/es, inserindo neste bojo, as brincadeiras como base das vivências, considerando o brincar como direito das crianças. Direito ao qual elas mesmas vão se apropriando a partir dos aspectos culturais que as caracteriza como grupo social, assim é de fundamental importância que a professora seja capaz de propor e mediar às ações no cotidiano, fazendo um esforço na direção de permitir as crianças à centralidade das ações, deixando-as tomar decisões no seu processo de aprendizagem.

Todas estas pessoas, que por um lado geram teias de relacionamentos importantes, também podem ser a origem dos problemas relacionados a concepções estereotipadas e preconceituosas, uma vez que é convivendo com adultos, que as crianças aprendem tais modelos e concepções. Desse modo, e levando em conta as orientações dos documentos da educação infantil, de uma formação das crianças em sua integralidade, é preciso acender uma educação nas instituições que esteja focada nas relações sociais, problematizando aspectos subjetivos e complexos que envolvem os modos de ser e estar no mundo, os quais as crianças necessitam aprender.

Nossa experiência empírica nos aponta que a maioria dos brinquedos, quando bonecos ou bonecas, são de cor branca, ou seja, raramente as crianças têm contato com bonecas/os negras/os, o que seria uma forma simples, mas importante, de aproximação aos elementos que podem tornar possíveis as discussões sobre as temáticas étnico raciais, partindo de uma perspectiva lúdica, pois a criança se identificaria com o seu brinquedo, ela poderia perceber que existem mais pessoas como ela e que sua cor de pele não é motivo para sentir-se discriminada, ou excluída, como tem sido historicamente com os brinquedos e as bonecas no contexto ocidental que reproduzem o mundo adulto branco.

Nesse sentido, se pensarmos nas crianças e em seus ambientes, elas estão em locais que em nada se parecem com suas referências pessoais. As meninas, especialmente as que brincam de bonecas, sentem que em geral todas as bonecas disponíveis não as representam, atualmente tem ocorrido uma mudança e já é possível encontrar uma maior quantidade destes brinquedos, permitindo a partir dessa materialidade, vivenciar e discutir situações práticas no cotidiano e problematizando tais modelos com todas as crianças.

Se os espaços também são considerados educadores, pois trazem em sua organização concepções de criança, infância e de educação infantil, ressaltamos a importância de que eles reflitam criticamente sobre os elementos que os compõem, já que os mesmos também contribuem na constituição identitária das crianças.

Nesse aspecto, ao considerarmos que as instituições precisam ser ambientes ricos em vivências e interações, precisamos também proporcionar momentos de diálogo sobre

temáticas diversas, especificamente aquelas que podem impactar de forma negativa na vida das crianças. Os fragmentos abaixo apresentam situações do cotidiano de duas professoras da educação infantil e demonstram como as temáticas relacionadas às crianças negras, precisam ser discutidas pelas profissionais de diversas formas, e, sobretudo, não apenas com as crianças e, sim também, com suas famílias.

Desde o início do semestre observo que Sara⁵⁷ só vem com o cabelo preso, em forma de tranças. Perguntei se ela não queria que eu soltasse seus cabelos, como vinha fazendo com suas coleguinhas. Todos os dias, em dado momento, paramos para arrumar os cabelos das crianças e cuidar de outros aspectos da higiene pessoal. Sara nunca me permitiu que tocasse no seu cabelo, mas aos poucos fui perguntado e ela me disse que sua mãe iria brigar caso ela soltasse o cabelo [...] quando a mãe veio buscá-la por que Sara não vinha com o cabelo solto e ela prontamente me respondeu que o cabelo de Sara é muito armado, difícil de pentear e por isso os coleguinhas iriam debochar da criança. (BRAGA, Maio/2017- crianças de 3 a 4 anos)

O fragmento demonstra situações explícitas do racismo ao qual estamos expostos todos os dias. Sabemos que os corpos dos negros escravizados pelos europeus sofreram comparações como argumento para a criação de um padrão de beleza. A boca, o nariz, a pele e o cabelo foram elementos que cristalizaram de maneira simbólica o corpo do negro na cultura e na história. Quando a mãe de Sara argumenta que não solta o cabelo da filha porque é “armado e difícil” não está justificando uma forma de manter a praticidade na manutenção do cabelo, mas sim um jeito de poupá-la da discriminação, e da situação de preconceito que ela poderá sofrer.

Tais padrões fazem parte de um modelo escolar para todas as crianças, ainda que estejamos falando de crianças pequenas na creche, na educação infantil, na qual as ações de cuidado e educação devem estar em consonância com as necessidades da criança, e são distintas de um modelo escolarizado. No entanto, seguem regras próximas em sua organização, e no caso da família descrita no fragmento acima, a maior preocupação é de caráter subjetivo, que a criança não seja alvo de deboche dos demais e a instituição não tem material específico e apropriado para tratar crianças de cabelo crespo, o que seria um direito da criança a um atendimento integral, pois faz parte dos seus cuidados básicos de higiene pessoal como cremes, xampus, pentes específicos para estes tipos de cabelo. Em outro registro podemos perceber uma situação similar a esta sobre o cabelo ainda:

⁵⁷ Todos os nomes que aparecem são fictícios.

Brincávamos no ‘canto da beleza’, maquiagens, cremes, batons, etc. percebi Sabrina quieta observando as amigas brincarem e pentearemos cabelos umas das outras. Me aproximei e perguntei o porquê estava tão quieta, ela não respondeu apenas me olhou e sorriu acanhadamente. Insisti e perguntei se não queria pentear os cabelos também. Ela balançou a cabeça de forma negativa. Observo que Sabrina sempre vem para o CEI com o cabelo preso em forma de tranças sempre bem apertadas. Continuarei insistindo para ver se me deixa soltar seu cabelo e conversarei com seus pais para saber como podemos resolver isso. (SILVEIRA, setembro de 2017- crianças de 4 a 5 anos)

Os relatos das professoras demonstram uma situação cotidiana na educação infantil, em que as ações de cuidado/educação são o eixo condutor dos trabalhos, salienta-se que nessas ações há uma enorme proximidade e troca afetiva entre professora e crianças, o que pode atribuir com uma característica humanizadora nas relações. Observar, conversar, sugerir e estar próximo é o lugar da professora, interagindo com elas e levando em consideração aspectos da sua cultura e as características das demandas delas e de seus diferentes grupos familiares. Tais aspectos reverberam e interferem nas relações das crianças com os pares, com a professora e com as famílias.

Em ambas as situações citadas acima, o diálogo foi um caminho viável para compreensão dos motivos das meninas estarem sempre com os cabelos presos. Se por um lado a professora respeitou a criança, por outro a família também impõe uma forma de arrumar esteticamente os cabelos no sentido de proteger a criança da discriminação, mas a instituição também quase sempre não está preparada para o atendimento dessa demanda que é importante com relação ao cuidado dos cabelos. Sobre a questão:

As creches são espaços do entrelaçamento entre o cuidar e o educar, e para se cuidar é primordial conhecer diferentes demandas das crianças: cabelos crespos não podem ser penteados com o mesmo pente utilizado em cabelos lisos; caso isso ocorra, a criança poderá se machucar, sentir dor, desconforto. Ao pentear os cabelos de uma criança negra pequeninha utilizando instrumentos adequados, são constituídos processos de empoderamento, pois ela passará a sentir sua estética valorizada. Todos os meninos e meninas têm direito de se sentirem respeitados no ambiente da educação infantil; o pente, o creme de pentear, o toque de afeto entre os adultos e as crianças são alguns dos elementos que contribuem para a formação do sentimento de pertencimentos e representatividade no coletivo da creche. (SANTO TIAGO, 2019, p. 114)

Nesse aspecto, é importante que haja uma ação conjugada entre todos os grupos de adultos que atual próximo às crianças na promoção de diversas ações do cotidiano, tanto com as famílias, quanto com as crianças buscando “a construção [...] de uma rela-

ção positiva com seus grupos de pertencimento [...] ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas” (BRASIL, 2009, p. 10), para que ela não se envergonhe de sua aparência, de sua cor, de seus traços físicos, pois se ela é assim, seus pais também, toda sua família tem os mesmos traços e a criança precisa sentir-se parte e pertencendo desse grupo, se identificando com os seus. Ainda sobre a temática, outro registro de professora:

Hoje teve a história ‘Menina bonita do laço de fita’, foi um momento riquíssimo de contação. Durante a história o Téo disse: Eu não quero casar com uma menina pretinha! Eu perguntei. Téo, você não quer? Ele respondeu: Ow! Porque é preta! Fiz uma fala, sobre cor e etnias, mas ele não mudou de opinião. Continuei a história e quando chegou neste momento da história: menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha? A Laura disse: Eu não quero ser pretinha, eu quero ser branquinha. Minha mãe é loira e meu pai disse que eu pareço uma índia. Conversei com ela e com turma, mas são as falas dos adultos que eles estão reproduzindo. Foi um momento longo e bem envolvente. Após o término da história fomos desenhar e nenhum desenho tinha pessoas ou animais com a cor preta. (BARBOSA, março/2018, crianças de 2 a 3 anos)

Ao discutir tais temáticas étnico-raciais, com destaque, o lugar que as pessoas negras ocupam ou deixam de ocupar socialmente, a professora pode estar contribuindo para a construção de uma concepção mais justa e igualitária, tentando desconstruir as “narrativas predominantes nas nossas escolas, construir e contar outra narrativa, de valorização da diversidade, das práticas, experiências, lutas e solidariedades que fazem parte da vida das pessoas” (MOITINHO, 2009, p. 01), pois o que vemos na fala da criança, é por vezes a reprodução da fala racista do adulto em suas diferentes facetas.

Este racismo e suas formas de conceber as pessoas vão se infiltrando em todos os lugares e também ecoando ideias que as crianças vão absorvendo, pois quando Téo diz que não quer casar com alguém porque ela é preta, sua exclamação antes é o que fala mais forte (ou, como quem diz, óbvio, certamente...) uma criança de 2 ou 3 anos, não chegou a essa conclusão sozinho, ela vai se construindo a partir das relações estabelecidas com os seus grupos de interação, nos quais determinados modelos falam mais forte.

Como mencionamos no início dessa seção, as crianças interagem com outras fontes de informação, suas teias relacionais também contribuem para que as crianças elaborem sua própria forma de interagir com as pessoas, ou seja, quando na fala sobre não querer se casar com uma menina negra, Téo, pode talvez estar partindo do princípio, de que a cor preta “não é bonita”, nem “adequada” para ele. Se considerarmos, a partir de seus grupos de interação, podemos dizer que tanto na educação infantil, na família quanto em outros espaços, essas crianças estão constantemente em contato com um universo

fantasioso de príncipes, princesas, heróis e heroínas, estereotipados que seguem padrões construídos a partir de uma lógica eurocêntrica, que podem incidir sobre a formação da percepção das crianças indicando modelos estéticos e de beleza.

Neste contexto, problematizar a situação é sempre um caminho para a formação das crianças, como a professora demonstra no relato, aproximar-se das crianças e dos seus diversos contextos, especialmente aqueles que envolvem as temáticas étnico-raciais.

A identidade negra tem sido um processo que vem em elaboração historicamente, socialmente e culturalmente, implicando a “construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43), não tem sido simples, mas complexo e intenso, pois envolve muitos indivíduos e questões a serem levadas em conta. No entanto, tal identidade, se constrói gradativamente, num movimento de inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, como família e, posteriormente, na instituição, a partir das ramificações e desdobramentos criados a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005), desde o seu nascimento, no caso das crianças da educação infantil, elas precisam aprender e viver experiências formadoras de sua identidade nos espaços educativos das creches e pré-escolas que respeitem o seu lugar social e seu direito a ser criança negra.

Considerações finais

Buscamos nos aportes legais perceber o quão incipiente e moroso foi o processo de visibilidade da criança negra, na formulação de direitos sociais, nas vivências estéticas e de representatividade no cotidiano da educação infantil, especialmente no que tange a reorganização dos espaços, brinquedos e recursos pedagógicos, bem como, na exigência, por meio dos documentos norteadores, da aproximação de todas as crianças às contribuições históricas e culturais dos povos étnico-racial preto.

Um dado importante para perceber quão moroso foi esse processo de percepção do negro na sociedade brasileira foi a aprovação, somente, em 1989, pela Lei n. 7.716 que criminaliza atos resultantes de preconceito de raça ou de cor, ou seja, mais de um século, após a aprovação da Lei Áurea, promulgada em 1888, para que nossos legisladores, “percebessem” que nosso país é racista e preconceituoso. Sob os aspectos educacionais, apenas em 2003 com a Lei 10.639, por meio de pressões do movimento negro é que começaram a produzir materiais didáticos com políticas afirmativas e reparadoras sobre o racismo.

Para se pensar na criança em espaços da Educação Infantil, nosso foco de interesse, definimos que a partir das legislações supracitadas, somente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), foi quem “garantiu” as/os professoras/es e gestores a possibilidade de repensar as práticas, redirecionando os fazeres de modo

que corroborem na direção de uma maior igualdade racial. Ao deixar claro que as ações do cotidiano da educação infantil precisam ser constituídas a partir de intencionalidades pedagógicas definidas, visando o desenvolvimento integral da criança, estas precisam necessariamente partir da convivência multiétnica, onde também as crianças negras tenham vivências e experiências produtivas e de aprendizado, que possam diferir das tensões e preconceitos ressaltados pelas diferenças ainda presentes nos mais diversos espaços sociais.

Assim sendo e pensando sobre a temática a partir das contribuições de Elias (1994a), o autor dispõe sobre a concepção de criança vinculada a uma rede de relações interdependentes, em que esta se elabora pela intervenção do outro. Os indivíduos precisam do grupo para se tornar sociais e, desde a infância, são condicionados e autocontrolados para as diversas regulações existentes. Para este autor as relações sociais são elaboradas por inúmeras figurações relacionais de poder, em que o indivíduo/eu não pode ser destituído da sociedade/nós: “[...] isto se expressa no conceito fundamental da balança nós/eu, o qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas” (ELIAS, 1994b, p. 9).

Ancorados neste autor, podemos inferir que a naturalidade de comportamentos racistas tanto de adultos quanto aqueles descritos pelos comportamentos infantis, dispostos nos registros das professoras de educação são fruto de elementos que se interseccionam e se imbricam mutuamente, sendo estes, a produção da identidade eu-nós, a invisibilidade com a questão étnica- racial, morosidade de implementação dos direitos sociais e reforço de práticas comportamentais preconceituosas permeadas a partir de redes de interdependência social.

Nos registros das professoras e professores de educação infantil, podemos vislumbrar que a identidade-eu e a identidade-nós preta, nem sempre é garantida, pois ainda vemos pouca aproximação das crianças a contextos diversos de aprendizagem que considerem a cultura negra. Assim, se as crianças constroem identidade pessoal e coletiva nas relações que estabelecem no cotidiano das creches, podemos concluir que a esse espaço tem sido local de reprodução de estereótipos e de inferiorização do corpo negro, apesar dos avanços morosos já considerados nesse texto.

Ao refletir sobre o lugar ocupado pelas/os profissionais da educação infantil, perceberemos o quão é necessário trazer formações para interior das creches, relacionadas a nossa diversidade racial. Desse modo, podemos considerar as/os professoras/es e os demais profissionais administrativos como responsáveis pelas relações sociais que podem ajudar a minimizar ou mesmo erradicar a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação racial em nossas instituições de educação infantil.

Todavia, nos registros das professoras descritas demonstram desconhecimento sobre a cultura ou universo negro, ficando constrangidas ou mesmo sem saber como agir

coerentemente perante as situações de preconceito realizadas pelas crianças. O que implica dizer que esses comportamentos apresentados pelas crianças são produzidos através de suas relações sociais, feitas em espaços privados e coletivos, e que envolvem desde seus familiares, vizinhos, amigos, além de seus professores e demais funcionários, demonstrando que sua percepção social é marcada pela existência/ negação do outro. Essa criança não nasceu preconceituosa, foi por meio das suas interações e pela intervenção do outro que elaborou sua percepção eu/nós/eles. Assim, ela poderá ter um convívio privado racista, mas se encontrar em outros meios sociais, como a de formação institucional infantil, informações, conceitos, atitudes, hábitos e emoções que referendem o respeito à diversidade étnico-racial, poderemos ter a possibilidade de uma construção de formação infantil mais adequada e menos discriminatória.

Para se pensar nas crianças negras dos registros das professoras, percebemos que elas já apresentam uma percepção de deferência racial, já que expõem suas preferências, enxergando-se distintamente ou rejeitando as diferenças na tonalidade da pele, no cabelo, nas vestimentas ou costumes.

O preconceito e o racismo oferecem seus efeitos e, estes, já iniciam na formação de bebês e crianças pequenas dos centros de educação infantil, por isso a necessidade da ressignificação dos conhecimentos a serem tratados na educação dessas crianças, em que o educador promova alteridade e respeito às diferenças em suas práticas pedagógicas.

Sabemos que a atuação das/os professoras/es só surtirá efeito, caso haja concomitantemente ações e projetos políticos que visem mudanças estruturais na sociedade, onde todos os comportamentos racistas produzidos ou reproduzidos consciente ou inconscientemente sejam questionados e combatidos. E em que todos nós sejamos motivados a nos auto-questionar não somente como educadores, mas como cidadãos, sobre a estética negra e sua relação dialética com o outro.

Referências

ALVES, Ivonete Aparecida. **Educação infantil e relações étnicas e raciais**: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciência e Tecnologia. UNESP, Presidente Prudente, 2017, 277f.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. 2002. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002, 305f.

BARBOSA, Jéssica; ARAGÃO, de Cristina Patrícia. **O lugar da criança negra na educação infantil**: reflexões para a formação de professor. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinagle/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA1_ID1328_23032017201909.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de trabalho e desigualdades, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Constituição de República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora do Congresso Nacional, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Lei n. 7.716 de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01 mai. 2020.

_____. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 29 nov.2019.

_____. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei n. 13.527, de 08 de março de 2016**. Políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Parecer nº20**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio o escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, v. 1-2, 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a, v. 2.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Escola pública em Portugal (Século XVIII- XX): problemas em debate. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 109-141.

GARCIA, Thiago T. Garcia; PASCOALINO, Wlamir José; BAZON, Sebastião D.; ORTOLAN, José A. **Aspectos raciais nas leis educacionais** – reflexões sobre a LDB e a lei 10.639. Revista Científica UNAR, Araras (SP), v.13, n.2, p.209-214, 2016.

GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Marlene. Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, p. 223-267.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relacoes-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussao.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

KUHLMANN Jr; FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MOITINHO, Sara. **A criança negra no cotidiano escolar**. Revista Teia, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-21, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24074/17043>. Acesso em: 04 dez. 2019.

MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SANTIAGO, Flávio. **EU quero ser o sol!** (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTOS, Sônia Querino dos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro/RJ, n. 58, jan/mar 2008.

SARAT, Magda. Educación de la infancia: acercamientos entre Brazil y Argentina. **História Educación Anuário**, v. 15, n. 2, p. 93-118. Disponível em <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view> Acesso em 01 mai 2020.

SARAT, Magda; CRUZ, Gislaíne Azevedo. A criança e sua educação: história e cultura contemporânea. In: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da. **Formação docente para educação infantil**: experiências em curso. Dourados/UFGD, 2018, p. 10-30.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012, 134 f.



CAPÍTULO 9

A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS CAMPONESES PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rodrigo Simão Camacho

*“Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola”
(Gilvan Santos)⁵⁸*

Introdução

A construção de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades que em 1998 formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Estas entidades que promoveram este movimento foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade Nacional de Brasília (UNB) por meio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência denominada Por uma Educação Básica do Campo ocorreu em Luziânia/GO em 1998 (NASCIMENTO, 2003; FERNANDES, 2004).

O primeiro motivo que dá início para a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão no qual vivem os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) ficassem a margem dos avanços conquistados na educação pública. Tendo em vista que

⁵⁸ Música: Não vou sair do campo. Cantares da Educação do Campo.

na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de status e poder, quase sempre é considerada um privilégio das classes dominantes, consequentemente as classes subalternas têm poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ficando submetidos a “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 35).

A ausência de políticas públicas demonstra a forma de tratamento desigual e discriminatório com relação à população do campo. Esta ação negligente do Estado acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos como: analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos inadequados; problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres e um atendimento escolar, na maioria das vezes, reduzido a quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O princípio básico, portanto, para defendermos a necessidade da construção de uma Educação do Campo é o fato de estarmos partindo do pressuposto de que houve um processo histórico de exclusão dos habitantes do campo do processo educativo formal público. A falta de uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos moradores do campo foi um dos fatores que influenciaram a existência de uma grande quantidade de analfabetos presentes no campo (CAMACHO, 2014).

O campo, também, foi durante muito tempo esquecido pela universidade. A produção científica acerca do campo era bastante precária. Esta realidade começa a ser modificada quando os movimentos socioterritoriais camponeses começam a se manifestar em escala nacional. As pesquisas que tratavam acerca da educação nas áreas rurais eram uma minoria comparada com as pesquisas de educação urbana. O movimento “Por Uma Educação do Campo” nasce para combater esta realidade de descaso. Descaso este tanto da Universidade quanto do Estado. O movimento Por Uma Educação do Campo começa a exigir dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, a priori, era a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos. O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar

as diferenças de condições de acesso à educação formal. Estavam difundindo a ideologia de que pensar, ler, escrever e refletir é algo necessário e possível somente à elite dominante (NASCIMENTO, 2003; CAMACHO, 2014).

Faz-se necessário rompermos com esta ideologia dominante presente no Estado e na Universidade de que a educação oferecida para os povos do campo não tem necessidade de ter boa qualidade, bastando às “primeiras letras”. Como já explicitado, esta concepção é produto do discurso dominante de que o camponês não necessita de saber ler, escrever, pensar ou refletir, devido à natureza de seu trabalho e de seu modo de vida. Com esta ideologia, os camponeses teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecida a eles: uma escola de péssimas condições de infraestrutura com professores mal preparados e mal remunerados (ARROYO, 2004; CAMACHO, 2014).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, este reconhecimento não chegou até o campo. Não houve a exclusão total dos habitantes do campo com relação a esta conquista, porém, este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania e não alcançou às especificidades concretas necessárias a realidade do campo. O sistema educacional do campo sempre foi tratado como um elemento residual. A consequência dessa desigualdade foi à negação aos povos do campo dos direitos conquistados nas décadas anteriores (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

As reivindicações para a construção da Educação do Campo só são possíveis devido a forma como os movimentos socioterritoriais camponeses organizam-se e conquistam diversos direitos, historicamente excluídos. Assim, a Educação do Campo demonstra mais uma etapa de avanço da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, iniciados pela luta pela terra e chegando à Educação do Campo. Estes movimentos sociais camponeses que constroem/reconstroem territórios são denominados de “movimentos socioterritoriais” (FERNANDES, 2005). Os movimentos socioterritoriais são formados a partir de ações sociopolíticas construídas por sujeitos sociais coletivos que objetivam a luta social para a conquista ou resistência territorial. Neste contexto, defendemos que a Educação do Campo é uma *práxis* pedagógica resultante da luta camponesa, mas também, é um instrumento da luta a favor da reprodução política, econômica, social e cultural camponesa (CAMACHO, 2017, 2018).

O marco inicial na história da Educação do Campo é quando, em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou, em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB) e a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária). O segundo marco histórico da Educação do Campo foi a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Foram mil participantes reunidos em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998, que formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

A primeira conquista da Educação do Campo, enquanto política pública foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais camponeses. Apesar de ter sido criada durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi durante o período do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) como presidente que se deu o maior número de cursos. Seu objetivo foi fortalecer o campo enquanto território de vida em todas as suas dimensões: ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e étnicas (CAMACHO, 2018).

A luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses resultou em conquistas de alguns programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, que apesar das dificuldades, estas são práticas concretas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo); o Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES etc. (FONEC, 2012).

Com relação a conquista do direito à Educação do Campo, em síntese, fazem parte da fundamentação legal:

1. a *Constituição da República Federativa do Brasil*, notadamente nos Art. 205, 206 e 207;
2. o *Plano Nacional de Educação* – Lei n.º 10.172, de 09/01/2001;
3. a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), regulamentada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997;
4. o Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*”, art. 11-18;
5. as Resoluções do Conselho Nacional de Educação relativas às normas para o Ensino Superior no Brasil, normas para os cursos Técnicos de Nível Médio e Graduação Tecnológica;
6. a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 – *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*;
7. a Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 – relativo à *Pedagogia da Alternância*;
8. o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020).

Com relação à metodologia da pesquisa, este texto contém um conjunto de discussões presentes na tese de doutorado: “Paradigmas em Disputa na Educação do Campo”,

defendida em 2014, mas também conta com avanços de reflexões que foram realizadas desde a defesa da tese. Em nosso debate demos ênfase às conquistas de direito à Educação do Campo desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) até os governos Petistas, encerrando a análise no Golpe de Estado (midiático-empresarial-jurídico-parlamentar) de 2016, do governo Temer.

A metodologia é dividida em duas partes principais. A primeira é a análise da legislação e de documentos oficiais relativos à Educação do Campo. A segunda diz respeito às discussões teóricas que relacionam as ações dos movimentos socioterritoriais camponeses com a luta pela Educação do Campo.

1 Considerações acerca das conquistas do Direito à Educação pelo Movimento da Educação do Campo

Toda a legislação que foi sancionada a respeito da Educação do Campo é conquista de todo o Movimento da Educação do Campo, que envolve, além dos movimentos camponeses (MST, MPA, MMC, MAB, PJR etc.), várias organizações sociais (como a UNICEF), universidades (UNB, UFMG etc.), educadores do campo (formais e não formais) e o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC).

Se a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio (FERNANDES, 2004), a Educação do Campo também é uma conquista da luta dos movimentos camponeses. A conquista da Educação do Campo perpassa a elaboração de leis que contemplem a proposta de Educação do Campo engendrada pelos movimentos socioterritoriais do campo. Neste sentido,

No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. (FONEC, 2012, p. 14).

De acordo com o que diz o texto das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, nos textos constitucionais sempre foi dado um tratamento periférico para a educação escolar do campo. Ela sempre foi pensada como um elemento residual. Essa situação somente foi alterada com a participação dos movimentos sociais do campo. Um exemplo claro deste processo é a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo que teve como objetivo mudar a forma como o campo e a Educação do Campo foram tratadas historicamente no Brasil.

[...] há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, p. 11).

Apesar das características agrárias do Brasil, a proposta de uma educação para meio rural não havia feito parte ainda dos textos constitucionais de 1824 e 1891. Este fato evidencia duas questões. Primeiro, o descaso dos dirigentes para com a Educação do Campo. Segundo, os resquícios de matrizes culturais hegemônicas que tem como núcleo central uma economia agrária baseada no latifúndio e no trabalho escravo (Parecer nº 36/2001).

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro só apareceu em 1923, nos anais do 1º. Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Todavia, o modelo de educação rural pensado na época era um modelo patronal, era mais uma forma de dominação das elites sobre os povos do campo. Era uma forma de educação domesticadora que tinha o objetivo de realizar um controle sociopolítico sobre as classes subalternas (FERNANDES, 2004). A introdução da educação rural no ordenamento jurídico está relacionada com o fato de que era necessário buscar formas de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

[...] a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para *conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo*. (Parecer nº 36/2001, p. 5, grifo nosso).

Somente na constituição de 1934 é que pela primeira vez aparece uma referência à educação rural. Porém, esta se constituía a partir de um modelo de dominação da elite latifundiária (FERNANDES, 2004). A constituição de 1934 é marcada pelas ideias do Movimento Renovador e pelo Manifesto dos Pioneiros. Esta constituição é produto de uma nova correlação de forças da sociedade daquele período formada a partir da insatisfação de algumas parcelas da sociedade: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Neste período, têm-se profundas reformas educacionais. Reformas que abrangiam as relações entre as instituições de ensino e a sociedade (Parecer nº 36/2001).

Com relação às constituições de 1937 e 1946 temos como destaque a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Neste período, o modelo de educação rural é mantido, todavia, implanta-se o ensino agrícola sob o controle do patronato, intensificando o sistema de subjugação dos trabalhadores ao capital (FERNANDES, 2004).

Na constituição de 10 de dezembro de 1937 temos a inserção da educação profissional devido ao contexto de industrialização nascente no Brasil. Esta modalidade de ensino era destinada às classes menos favorecidas e era considerada como um dever, primordialmente, do Estado que deveria fundar seus institutos de ensino profissional e subsidiar as iniciativas privadas. Este sistema legitimou as desigualdades e não trouxe proposições para o ensino agrícola.

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. [...] Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola. (Parecer nº 36/2001, p. 7).

Na Constituição de 1946, com relação à educação, ocorre um processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. É assegurada a gratuidade do ensino primário. O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, mas diferentemente da Constituição de 1934, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, está determinada que um dos princípios a ser seguido pela legislação de ensino é a responsabilidade das empresas com a educação: “III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes”. (Parecer nº 36/2001, p. 9).

As constituições de 1967 e a emenda de 1969 são produtos da época da ditadura militar. Sendo assim, não há mudanças desse modelo hegemônico de subalternidade na educação para com os habitantes da área rural (FERNANDES, 2004). De acordo com o parecer nº 36/2001, na Constituição de 1967, temos a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, temos a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos.

É somente na Constituição de 1988 que a educação é promulgada como direito de todos. Nascia, então, nesta constituição a possibilidade de construção de uma Educação do Campo livre do jugo das elites (FERNANDES, 2004). O fato de a constituição de 1988 proclamar a educação com um *direito de todos e dever do Estado*, estende a obrigatoriedade da Educação do Campo também. Mesmo não aparecendo no corpo do texto referência a

Educação do Campo, ela propiciou que fosse elaborada a especificidade desta modalidade de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com base nos princípios do *direito à igualdade e do respeito às diferenças*.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a *educação como direito de todos e, dever do Estado*, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país. (Parecer nº 36/2001, p. 10, grifo nosso).

Tendo como base a Constituição de 1988 - Capítulo III: Da Educação, Da Cultura e Do Desporto - Seção I: Da Educação, nos artigos 205, 206 e 208 – podemos dizer que a mesma assegura que a Educação Básica é um direito de todos, é obrigatória e gratuita. É um dever do Estado em ofertá-la, com igualdade de acesso e permanência. Vejamos o que diz o texto da Constituição Federal de 1988:

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

Art.206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...].

Temos duas grandes conquistas com relação à legislação da Educação do Campo. A primeira grande conquista para a Educação do Campo diz respeito à aprovação do texto final da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Neste texto, mesmo com a terminologia antiga de educação rural, foi introduzido um artigo específico para tratar esta questão (NASCIMENTO, 2003).

De acordo com a LDB, em seu *artigo 28*, na educação básica promovida para as populações rurais os sistemas de ensino deverão se adaptar as especificidades da vida rural a partir de cada região. Estas adaptações que atenda às necessidades dos espaços rurais referem-se aos conteúdos curriculares e metodologias, ao calendário adaptado aos ciclos agrícolas e condições climáticas e às características do trabalho rural. Vejamos o que diz a LDB:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as *adaptações* necessárias à sua adequação às *peculiaridades da vida rural* e de cada região, especialmente:

I - *conteúdos curriculares e metodologias* apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo *adequação do calendário escolar*, às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - *adequação a natureza do trabalho rural*. (grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz uma inovação que é a noção de adaptação, ou seja, a adequação da educação aos interesses de seus sujeitos em suas respectivas realidades. É o reconhecimento da *diversidade sociocultural*, do direito a pluralidade, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais (FERNANDES, 2004).

A criação de *conteúdos curriculares* e de *metodologias* adequadas à realidade das populações rurais significa que o que vai ser ensinado em sala de aula deve partir da realidade na qual o educando está inserido. É uma educação contextualizada espacial e historicamente. No caso dos educandos que participam dos movimentos sociais, a inserção dessa realidade em sala de aula passa a ser garantida legalmente. Isto quer dizer que os sistemas de educação, em sua maioria municipal e estadual, que negam a participação dos movimentos socioterritoriais na escola, estão desrespeitando a legislação vigente específica sobre a Educação do Campo.

A metodologia da Pedagogia da Alternância é um importante instrumento de ensino-aprendizagem para adequar a educação a realidade dos educandos do campo. Sua utilização é garantida pela LDB, tendo em vista que a mesma se enquadra no requisito a respeito da necessidade de adequação do calendário escolar aos ciclos agrícolas (períodos do plantio e da colheita) e as condições climáticas (períodos de secas e de cheias).

A importância desse item da lei que versa acerca da necessidade de um calendário específico para os sistemas de ensino nas áreas rurais está relacionada a uma questão fundamental que é a existência de uma enorme diferença entre as formas de produzir no campo e na cidade. A produção no campo depende do respeito aos ciclos naturais de plantio e de colheita, não dá para artificializar esta condição. Por mais mudanças técnicas que tenhamos, existe uma condição natural a ser respeitada na produção agrícola. Isto significa que o *trabalho agrícola é sazonal*. Partindo dessa premissa, escolas no campo e escolas na cidade não devem acompanhar o mesmo calendário.

Tendo em vista que uma das razões na qual se fundamenta a necessidade da Educação do Campo é o modo de vida camponês, inerente a esta questão dos ciclos naturais de plantio e colheita está o modo de vida camponês. Pois, o trabalho familiar camponês

possui uma dinâmica própria de produção que exige que os filhos ajudem no trabalho no período do plantio e da colheita. Então, quando temos um calendário escolar que não respeita esta especificidade, os resultados são bastante negativos.

Segundo Luiz Carlos Batista (1995) o fato de os pais necessitarem dos filhos nas safras, faz com que eles os retirem da escola neste período. O estudante-camponês é, inevitavelmente, solicitado para cumprir esta necessidade econômica específica dos camponeses. O balanço trabalho-consumo é uma regra inerente à condição camponesa. No entanto, este se torna um dos itens causadores da *evasão escolar no campo*.

Como temos uma lei que permite esta adaptação, ela tem que ser cumprida. A adaptação a esta condição específica camponesa está interligada com o terceiro item do artigo 28 da LDB, qual seja a “adequação a natureza do trabalho rural”. A característica particular do trabalho e da cultura camponesa requer a aprendizagem de conteúdos e metodologias específicas, além de calendários adaptados. São três itens que se inter-relacionam mutuamente.

Todavia, apesar das conquistas que trouxe a LDB com relação à Educação do Campo, como explicamos, temos ainda algumas limitações na prática. As responsabilidades da educação em nível Fundamental são divididas. Nesta divisão, cabe ao município a responsabilidade do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Mas, um grande número ainda de secretarias municipais desconsidera o processo de resistência cultural e política do campesinato como importante elemento do processo educativo e optam em transportar os estudantes do campo para a cidade. São viagens, na maioria das vezes, cansativas que acabam desestimulando o educando a aprender. Pois, o estudante, além de trabalhar com a família, ainda tem que enfrentar a jornada da viagem para a escola (CAMACHO, 2008).

As secretarias municipais optam pelo transporte ao invés da instalação das escolas no campo porque encontram uma facilidade maior de organização e um gasto financeiro menor. Todavia, ao concentrarem todos os educandos do município na cidade, negam o direito desses estudantes as *especificidades territoriais-educacionais* garantidas pela lei. Esta é a velha prática educacional *domesticadora* que se contrapõe a proposta de Educação do Campo *emancipatória* (NASCIMENTO, 2003; CAMACHO, 2008).

Depois da LDB, a segunda grande conquista foi a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Esta é a primeira legislação específica criada para a Educação do Campo. Ela traz novas possibilidades para que a esfera da educação seja incorporada com suas particularidades ao Sistema Público de Ensino. Com relação às *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, podemos dizer que elas representam “[...] um avan-

ção real para a Educação Básica do Campo. Da mesma forma, o parecer da relatora está repleto de considerações bem fundamentadas na história da educação e no reconhecimento dos seus principais protagonistas”. (FERNANDES, 2004, p. 144).

Segundo Antonio Munarim (2006), a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo”, mesmo com algumas fragilidades de conteúdo, foi uma grande conquista dos sujeitos do campo. As diretrizes marcam um ponto de encontro entre o Estado e sociedade. Elas definem a responsabilidade que o Estado tem em garantir o acesso à educação das classes subalternas respeitando sua diversidade cultural e, concomitantemente, diminuindo as desigualdades.

Neste sentido, podemos destacar as seguintes conquistas do documento para a consolidação da Educação do Campo. O texto do documento em seu *artigo 2º* explica os objetivos das diretrizes que é o de adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Vejamos o que diz o documento:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (p. 22).

Em seguida, o documento menciona o que é a *identidade da escola do campo*. A escola do campo é identificada enquanto aquela que está vinculada a realidade espacial-temporal dos estudantes. Levando-se em consideração os saberes e a memória coletiva dos mesmos e valorizando o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (p. 22).

Nos *artigos 9 e 10* fica claro a defesa do protagonismo dos movimentos sociais, indicando que os mesmos poderão subsidiar políticas educacionais. A proposta é de criação de uma escola que seja resultante da participação da comunidade local, dos movimentos sociais e do sistema de ensino formal.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

No *Artigo 11*, inciso II, há no texto das diretrizes um incentivo para a construção de escolas autônomas que desenvolvam a autogestão: “II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a *autogestão* no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino”. (p. 24, grifo nosso).

Dentre os marcos legais conquistados merece destaque o Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, que elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado. Assim, a característica principal desse decreto é o “[...] reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade”. (FONEC, 2012, p. 15). Vejamos o que diz o decreto:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

O respeito à diversidade do modo de vida e da territorialidade dos sujeitos do campo é, também, outra marca central desse decreto. Entendendo-se por:

I - *populações do campo*: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - *escola do campo*: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (grifo nosso).

No Artigo 2º estão os princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No artigo 3º tem a afirmação de que o governo federal tem a obrigação de garantir políticas públicas de Educação do Campo:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo.

No artigo 12 estão elencados os objetivos do PRONERA:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA;
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Outras conquistas da Educação do Campo estão presentes no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020). Entre elas podemos citar com

relação a “Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos”. As estratégias:

2.5) Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de *formação de professores para a educação do campo*, com especial atenção às classes multiseriadas.

2.7) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da *educação do campo* e da educação indígena. (grifo nosso).

A questão da Educação do Campo discutida a partir da legislação é uma importante conquista dos movimentos socioterritoriais. Mas, a luta continua, pois não basta estar na legislação, é necessário que se cumpra a lei que confere o respeito às especificidades dos “sistemas de ensino da educação básica para a população rural” (termos utilizados na LDB). Por isso, apesar dos avanços conquistados pela lei, é necessário termos a convicção de que a luta continua, pois sem a luta as leis não se materializam. É preciso acreditarmos na mudança como uma condição fundamental. Nas palavras de Bernardo Mançano Fernandes: “[...] Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correntes correm o risco de ser letra morta no papel” (2004, p. 144).

Considerações finais

É necessário termos uma agenda permanente de luta pela Educação do Campo, incluindo: a luta contra o analfabetismo; pelo direito à educação em todos os níveis; pela construção de escolas no campo e pela formação de educadores para atuarem pela transformação político-pedagógica escolas do campo.

Desta forma, a transformação do debate da Educação do Campo em políticas públicas, a partir da legislação vigente, nos remete a considerar este fato como sendo a materialização do paradigma da Educação do Campo na sociedade. Fato este possível devido a luta do campesinato em conjunto com intelectuais-militantes que auxiliam na territorialização do Paradigma da Educação do Campo desde a academia às escolas no campo. Todavia, apesar das conquistas, a luta continua...

Referências

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____ (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação**: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural. Aquidauana: UFMS, 1995.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, 04 dez. 2001. In: KOLLING, Edgar Jorge; CÉRIOLI, Paulo Ricardo, OSFS; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4). p. 32-55.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer n.º 36/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: cadernos de subsídios. Brasília: MEC/Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRASIL. PNE. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília, DF: MEC, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf>.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGE In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo**: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II). Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011) In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo**: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I). Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 297-324.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-147.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**: notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, ago. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. **[Trabalhos apresentados]**, [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.



CAPÍTULO 10

ORIENTAÇÕES PARA O PROJETO DE ASSENTAMENTO EGÍDIO BRUNETTO II - GUARACI/ALTAIR: EDUCAÇÃO PARA A REFORMA AGRÁRIA EM AÇÃO – TEORIA E PRÁTICA

Ana Paula Jorge

Plínio Gentil

Introdução

As orientações – de natureza jurídica e organizacional - objeto do título e contidas no Capítulo II deste trabalho constituem um dos eixos em que se apoia um processo de educação para a reforma agrária, recortado e focalizado em absoluto movimento.

Um movimento que se articula com outro, consistente na ação de um grupo de trabalhadores rurais sem terra, os quais *fazendo* direitos humanos na concretude do cotidiano, também atuam para criar uma cultura de legitimidade da reforma agrária, realizando na prática o mandamento constitucional sobre a função social da propriedade: este é o segundo eixo do mesmo processo educativo.

Assim é que a *práxis* de trabalhadores sem terra, acampados em antigas fazendas improdutivas, impondo a ocupação e a produção como fato consumado, une-se às mencionadas orientações, elaboradas em resposta a uma situação de ansiedade em vista do estágio atual, frente ao direito e à administração pública, de sua condição de ocupantes.

Uma vez unidos, esses dois eixos – que se pode chamar de *teórico* e de *prático* - terminam por configurar ações verdadeiramente educadoras na construção de uma cultura, ou uma consciência, de justa redistribuição da terra, meio necessário de produção de bens fundamentais à vida digna.

Tomada essa linha de raciocínio, este trabalho tem por objetivo expor esses dois eixos de apoio a um processo educativo, conectado com o direito humano de uso da terra como bem de interesse social, capaz de satisfazer necessidades primárias da população, finalidade que há de estar forçosamente associada a um projeto de país, como política pública de atendimento a demandas elementares de um povo.

Demais disso – e para compreensão do contexto desse processo de educação para a reforma agrária – o texto visita temas como a problemática da questão agrária e fundiária, a luta histórica para redistribuição da terra e as consequências por vezes violentas desse enfrentamento, protagonizado de um lado pelo capital fundiário, de outro pelo trabalhador sem terra, na busca por meio de subsistência; esta subsistência dos *sem terra* acaba representando, por via indireta, a subsistência da população, na medida em que significa aumento das áreas produtoras de alimentos e bens primários de troca.

O trabalho desenvolve-se em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, aborda, de maneira geral, a luta pela distribuição da terra e da reforma agrária, passando a descrever a sequência de ações que culminaram com a ocupação, até o estado atual, da área que hoje abriga as famílias do Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II-Guaraci/Altair (PAEB II/GA), ocorrente nestes dois municípios da região noroeste do Estado de S. Paulo. Da segunda seção constará o conjunto de orientações jurídicas e organizacionais oferecidas às famílias dessa ocupação, como forma de capacitá-las à continuação de sua luta por reforma agrária pelos canais burocráticos, técnicos e jurídicos pertinentes, com vista à regularização formal, perante o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Poder Público, de sua situação de fato. Tenha-se em conta que, no caso específico, os trabalhadores já ocuparam a área, obtiveram do Poder Público o compromisso de regularização, dividiram os lotes, construíram moradias, cultivam a terra e foram surpreendidos com reforma normativa que prevê abertura de inscrições para o projeto de assentamento, como se todo o processo recomeçasse do ponto zero, certo ainda que se projete a divisão da área em número maior de famílias do que as que efetivamente a ocupam. Por fim, as considerações finais evidenciarão a natureza educacional desse processo, tomado como ação única e interdependente, cuja união dos dois eixos é necessária, quer visando, imediatamente, a regularização do fato consumado criado pela *práxis* dos *sem terra* envolvidos no PAEB II/GA, assim como, mediatemente, constituir contribuição para a criar e reproduzir uma consciência de reforma agrária, necessidade inquestionável de qualquer projeto sério de identidade de uma nação verdadeiramente emancipada. A pesquisa é bibliográfica e exploratória, utilizando metodologia indutiva.

1 A reivindicação pela Reforma Agrária no Brasil

A história do Brasil dos últimos cinco séculos, desde a invasão pelos europeus, é também a história dos latifúndios. Inicialmente jesuítas utilizam índios e, eventualmente, escravos negros para o trabalho da terra e a produção de alimentos, valendo notar que, muitas vezes, a área de terra é propriedade comum:

O expediente de trabalho na área comum, chamada de tupamba'e, durava seis horas, dois dias por semana. Nos demais dias, o indígena podia plantar na porção de terra de sua própria família, a avamba'e. [...] Quando a população era insuficiente para produzir alimentos, as aldeias contavam com fazendas paralelas, mantidas com escravos negros. (CORDEIRO, 2016, p. 26)

De seu lado, visando a ocupação do solo e a exploração de riquezas naturais, o governo português reparte o território em capitânias hereditárias, adotando o sistema de sesmarias, que estão entre as primeiras importantes formas de concentração de terras do Brasil e cujo objetivo foi o de realizar o povoamento da imensa costa, pelo que o rei português compensou os interessados com poderes soberanos sobre elas:

É nesta base, portanto, que se iniciarão a ocupação efetiva e a colonização do Brasil. [...] O regime de posse da terra foi o da propriedade alodial e plena. Entre os poderes dos donatários das capitânias estava, como vimos, o de dispor das terras, que se distribuíram entre os colonos. As doações foram em regra muito grandes, medindo-se os lotes por muitas léguas (PRADO, 2004, p. 65).

O principal a observar, aqui, é a abrangência dos poderes dos donatários, feitos senhores da vida e da morte e a tudo liberados em se tratando da defesa de sua propriedade territorial. Essa amplitude de poderes, mais tarde, irá se reproduzir na figura do latifundiário, que por vezes começa como simples *grileiro*, para em seguida se tornar mandante soberano sobre o vasto território que lhe coube, por *grilagem*, usucapião, herança ou aquisição, em geral de pequenos proprietários miseráveis, assim tangidos do campo para a cidade, onde irão engrossar as massas periféricas, a quem tudo é inacessível e em torno das quais a criminalidade é, ao mesmo tempo, uma ameaça e uma tentativa.

Falando dos malefícios e das consequências do latifúndio, tomando como referência o Estado do Pará, Benedicto Monteiro é categórico:

Os sem-emprego, os sem-terra e os sem-teto são a consequência maior da exploração latifundiária que a economia brasileira teima em sustentar na política agroindustrial, tanto faz ser na produção de soja e do café para exportar, como na da cana-de-açúcar e do álcool para consumo interno (MONTEIRO, 2006, p. 255).

Prosseguindo com o excursus histórico acerca do tema, tenha-se presente que, em momento posterior ao das capitanias, que, salvo exceções, não vingaram, é principalmente a violência – em conflitos que não envolviam os trabalhadores, pois o regime era escravista, mas proprietários e *grileiros* – que possibilita a troca dos donos das terras. Já no Brasil independente, a Lei das Terras do império, de 1850, reforça o poder dos latifúndios e, enfim, com a instauração da República, entra em cena ainda com maior evidência a figura dos *coronéis* do interior. É apenas no século seguinte, entre os anos 50 e 60, que o debate sobre a questão fundiária se difunde e alarga (INCRA, 2019).

A partir de 1945, surgem no Nordeste as *Ligas Camponesas*, um dos movimentos mais importantes a favor da reforma agrária e da melhoria de vida no campo do Brasil. Formadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), perdem força no fim do governo Vargas, mas voltam a agir em 1954, com intensa atividade até a queda do presidente João Goulart, em 1964.

Jango, o último civil eleito antes do golpe militar de 1964, pouco antes de ser deposto, cria a Superintendência de Reforma Agrária (Supra) e anuncia o fim do latifúndio no Comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1963:

Trabalhadores, acabei de assinar o decreto da Supra. Assinei-o com o pensamento voltado para a tragédia do irmão brasileiro que sofre no interior de nossa pátria. Ainda não é aquela reforma agrária pela qual lutamos. Ainda não é a reformulação do nosso panorama rural empobrecido. Ainda não é a carta de alforria do camponês abandonado. Mas é o primeiro passo: uma porta que se abre à solução definitiva do problema agrário brasileiro. (AGÊNCIA SENADO, 2019)

Na sucessão de militares, Castelo Branco arquiva mais de 200 planos sobre a reforma agrária e cria o Grupo Executivo de Reforma Agrária (Gera), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra), o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda) e o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 1964). Costa e Silva cria a Fundação Nacional do Índio (Funai), Médici extingue o Gera, o Ibra, o Inda e, em 1970, cria o Incra. Com ideias mais colonizadoras que reformadoras, cria também o Programa de Integração Nacional (Pin) e o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (Proterra), e migrantes de vários estados do Brasil são chamados a ocupar as margens da estrada Transamazônica. Os polos Amazônia, Centro e Nordeste são criados no governo de Ernesto Geisel. Mais tarde, o presidente João Figueiredo cria o Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT), o Programa Nacional de Política Fundiária (PNPF) e o Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários (MEAF) (CURTA METRAGEM “*PEQUENA HISTÓRIA DA REFORMA AGRÁRIA*”, 2019).

Após os militares, o primeiro presidente civil, José Sarney, cria o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (Mirad) e estabelece meta de destinar 43 milhões de hectares para o assentamento de 1,4 milhão de famílias até 1989. O resultado foram 82.689 famílias assentadas em pouco menos de 4,5 milhões de hectares e a extinção do Incra – substituído pelo Inter – e do próprio Mirad. Em 1989, o Incra é recriado e, a partir daí, vincula-se aos vários ministérios que surgem - atualmente está vinculado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (INCRA, 2019).

Desta maneira a semente do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* vai germinando e fazendo parte da luta pela reforma agrária e pelo processo de desconcentração de terras.

Em 1962, na Fazenda Sarandi, região norte do Rio Grande do Sul, ocorre a primeira ocupação por integrantes do Movimento dos Agricultores Sem Terra – Master (RAUBER, 2019).

Entre os anos de 1970 e 1980, em meio a lutas operárias e mobilizações por abertura política, ocupações de terras aumentam no interior do país.

Em julho de 1981, em Porto Alegre, acontece um ato público com mais de quinze mil pessoas, noticiado pela imprensa de Porto Alegre como “a maior manifestação realizada por trabalhadores rurais na história do Rio Grande do Sul”. Do mesmo ano, é a carta a seguir transcrita, dos colonos acampados em Ronda Alta, publicada na capa da edição nº 1 do *Boletim Informativo da Campanha de Solidariedade aos Agricultores Sem Terra*, que posteriormente se transforma no *Jornal Sem Terra*:

Nós somos mais de 500 famílias de agricultores que vivíamos nessa área (Alto Uruguai) como pequenos arrendatários, posseiros da área indígena, peões, diaristas, meeiros, agregados, parceiros, etc. Desse jeito já não conseguíamos mais viver, pois trás muita insegurança e muitas vezes não se tem o que comer. Na cidade não queremos ir, porque não sabemos trabalhar lá. Nos criamos no trabalho na lavoura e é isto que sabemos fazer (TAVARES, 2011, [n.p.]).

No campo, entre os anos 1985 e 1987, a violência explode, dobra o número de áreas de conflito e triplica o número de pessoas assassinadas. O curta metragem *Pequena História da Reforma Agrária*, da Rede Cinema, denuncia as mortes sanguinárias, o envolvimento de policiais e pistoleiros e a convivência do Poder Público e encerra com a afirmação de que a violência que não queremos ver nem lembrar se transforma na calma beleza dos nossos museus.

De lá para cá, a violência não cessou e o cenário político fez agravar a situação dos últimos anos.

Segundo registros da Comissão Pastoral da Terra – CPT, entre 1985 e 2018, 1.938 trabalhadoras e trabalhadores rurais foram assassinados em conflitos no campo. Somente 117 responsáveis pelos assassinatos foram julgados e, destes, condenados 101 executores e 33 mandantes (ENGELMANN, 2019).

Thiago Valentim, da Coordenação Nacional da Comissão Pastoral da Terra, aponta um crescimento exponencial do número de assassinatos de entre 2015 e 2016 e identifica relação direta desse aumento com o golpe de 2016.

De 2015 para 2016, houve um aumento de 11% no número de conflitos no campo, totalizando 999.843 situações de conflito.

[...] Obviamente, nós fazemos uma relação direta desse cenário de intensificação de violência, com o golpe de estado, já que tomaram o poder todas as forças reacionárias, ruralistas, contrárias à garantia do direito ao acesso à terra, ao território, à água, enfim, aos direitos que os povos do campo têm garantidos na constituição (FERNANDES, 2017, [n.p.]).

Para Alexandre Conceição, da coordenação nacional do MST, o momento atual é muito difícil e só pode ser modificado com a derrubada desse governo, que,

[...] desde o início da sua campanha presidencial no Brasil, o governo atual tem disseminado um discurso de ódio e criminalização contra a luta social e luta pela terra, o que teve o efeito de estopim para ampliar a violência no campo e o assassinato de trabalhadores rurais (ENGELMANN, 2019, [n.p.]).

Em suma, a luta pela distribuição da terra, pela via da reforma agrária, é o eixo principal da reivindicação dos trabalhadores rurais expulsos de suas pequenas propriedades, dada a extrema dificuldade de mantê-las e de financiar a produção, desta maneira tragados pelo latifúndio, ou mesmo pela *grilagem*. Da necessidade de uma tal reforma já falava, em 1963, o então deputado Benedicto Monteiro (*supra*), à Assembleia Legislativa do Estado do Pará, nos seguintes termos:

Na sua autenticidade, a reforma agrária deve objetivar a democratização da propriedade e do uso da terra e dotá-la de alto potencial produtivo, fazendo surgir nas áreas rurais uma estrutura social progressista e dinâmica. [...] Além de soluções de justiça social, pressupõe, do ponto de vista econômico, medidas redistributivas, representadas pela transferência da terra e do rendimento que nela se consegue, da maneira latifundiária, parasitária, para milhões de lavradores que a exploram diretamente e nela tenham moradia habitual; socialmente, é medida revolucionária, porque possibilita a milhões de seres se libertarem da opressão latifundiária e passarem a desfrutar dos direitos democráticos. (MONTEIRO, 2006, p. 252-253)

No outro polo da reforma agrária encontra-se, por certo, o incremento da produção de alimentos, a benefício de toda a população, que passaria assim a usufruir dos bônus da consequente redução dos preços.

2 O Assentamento Egidio Brunetto II – Guaraci/Altair

Em outubro de 2011, cerca de 30 famílias chegaram e se instalaram às margens da rodovia Vicinal Farid Nicolau Mauad, visando à ocupação das terras das Fazendas São José e Santo Antônio, entre os municípios de Guaraci e Altair, pouco antes declaradas improdutivas pelo governo.

Trabalho de conscientização fez com que se juntassem ao movimento novas famílias, vindas dos municípios envolvidos e dos vizinhos, como José Bonifácio e Fernandópolis entre outros, totalizando 85 núcleos, todos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - na luta pela reforma agrária, que se organizaram no que é atualmente o Projeto de Assentamento Egidio Brunetto II-Guaraci/Altair (PAEB II/GA).

Foram anos de acampamento em precárias condições, em barracos de lona, até que, em 03 de fevereiro de 2015, as 85 famílias entraram nas terras das fazendas.

As dificuldades até esse momento enfrentadas incluem uma ordem judicial, de 2012, atendendo ao pedido do Município de Guaraci, para desocupação da área próxima à rodovia. Como motivo, a Prefeitura alega zelo pela segurança dos acampados, pelo risco que para eles havia naquela área (PLANETA NEWS, 2012).

Para o ingresso nas terras, em fevereiro de 2015, as 85 famílias são acompanhadas pelo INCRA, que retorna seis meses depois, com equipamentos de informática e internet, e realiza o cadastro dessas famílias. No mesmo ano, após reunião com o prefeito do Município de Guaraci, chegam ao PAEB II/GA o transporte escolar e o atendimento por ambulâncias. A prometida patrulha agrícola, porém, não é concretizada.

Em 17 de outubro de 2018, pela Portaria n. 1.691, é oficializada a criação do PAEB II/GA. O INCRA, desde 2015, não mais voltou ao local. Uma associação criada pelos trabalhadores assentados, ou pré-assentados, é que fez a divisão dos 85 lotes, depois de detalhado estudo.

Entre as 85 famílias do PAEB II/GA há 43 mulheres e mais de 50 crianças. A maioria das instalações é de construção de alvenaria ou de madeira, mas restam cerca de 35% de barracas de lona. 70% dos lotes têm poço artesiano. Muitos pré-assentados precisam trabalhar na região, fora do PAEB II/GA, na cidade ou no campo, para complementar renda.

Dois são os grupos militantes, ou coletivos, que apoiam diretamente o Projeto de Assentamento, o Núcleo de Ação pela Reforma Agrária (NARA) e o Coletivo Feminista Mulher Onde Ela Quiser, ambos de São José do Rio Preto/SP.

É importante frisar, desde logo, antecipando a conclusão do trabalho, que a ação dos trabalhadores sem terra, seja de maneira geral, seja no caso específico do PAEB II/GA, representa claramente um indutor de outras ações vindas de fora, por parte de forças de apoio, como movimentos, partidos, coletivos e grupos vinculados ao meio acadêmico, que, além de sua capacidade de pressão sobre o Poder Público, agem também na sociedade, irradiando sinais acerca da questão agrária, da violência – rural e urbana - que resulta do mau equacionamento do problema, do mau aproveitamento da terra, dos preços dos alimentos e outros tantos aspectos.

Trata-se de um processo capaz, por si, de contribuir para a construção de uma consciência quanto à necessidade urgente da reforma agrária, que distribua com justiça a terra e também considere uma estratégia voltada ao aumento da produção de alimentos. É precisamente neste sentido que se pode falar de uma dinâmica de educação para a reforma agrária, dirigida a toda a sociedade, que vai, aos poucos, sendo conscientizada dessa necessidade. Cuida-se de um autêntico processo de ensino e aprendizagem, tendo num extremo as forças representativas de ações em prol da redistribuição da terra, noutro a sociedade, vista como categoria situada *dentro* do próprio processo, uma vez que as questões envolvidas nessa *práxis* fazem parte do mesmo universo cuja essência é essa sociedade. Neste sentido é que se pode afirmar que educador e aprendiz fazem comunhão de suas subjetividades, do que resulta um aprendizado novo, engajado. Uma tal dinâmica se expressa muito adequadamente no comentário feito por Paulo Ghiraldelli Jr., a propósito de figura datada em 1779, ou 1793, por ele trazida, intitulada *Professora Republicana*; a figura mostra a mestra e seu aluno, ou a educadora e o educando, numa cena cujos traços, mostrando ambos a ver o mesmo pergaminho, contendo a Declaração Universal dos Direitos do Homem, sugerem comunhão dos dois seres, envolvidos numa só experiência, que se extrai do universo comum em que vivem; vale a pena conferir:

A educação que está ocorrendo ali depende da *experiência* da comunhão de subjetividades puras e sinceras. Caso contrário não haverá educação. Aliás, em se tratando do texto da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, o termo “experiência da comunhão” significa uma experiência subjetiva e intersubjetiva ao mesmo tempo, ou seja, uma psiquê que se enlaça a outra por meio de um elemento comum posto socialmente: a realização de uma sociedade livre. A verdade não está aparecendo para eles por causa de uma disciplina imposta “de fora para dentro”, mas por causa de uma disciplina que está sendo trazida “de dentro para fora”. A verdade surge da relação honesta, íntima que cada um tem com o que está no papel e que cada um tem com o outro: ambos são companheiros de viagem (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 23).

É assim que educar para a reforma agrária constitui tarefa na qual as forças da *práxis*, atuando conjuntamente com as que lhes dão suporte jurídico e organizacional, jun-

tam-se à própria sociedade a ser educada, por meio de um processo em que se identifica a simbiose entre educador e educando, ambos situados no mesmo *locus* de aprendizado. Não se deve ainda esquecer que a educação é política, educador e educando educam-se mutuamente no sentido de sua emancipação (FREIRE, 1996).

Trata-se, por fim, indiretamente, de uma educação em direitos humanos, que se produz *na* sociedade e *para* ela, tendente à emancipação. É uma ação que, “por ser crítica ao tipo de educação voltada para as dimensões do mercado”, a propõe como devendo ser um espaço dirigido à “autonomia e a liberdade de pensamento” (VIOLA, 2013, p. 42).

De outro lado, a pouca visibilidade que tem a questão agrária como *problema a resolver*⁵⁹ é perceptível, prevalecendo em muitos setores a visão de que se resume a uma questão restrita ao mundo do direito, ou, ainda pior, uma *questão de polícia*, cabendo ao Poder Público coibir a ação delinquente de *invasores* de terra, espertos e ambiciosos, muitas vezes manipulados por interesses escusos. Contra tal invisibilidade se coloca o processo de educação em direitos humanos, valendo ter presente observação de Marilena Chauí, apontando a crítica reflexiva como um modo de “enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado [...], mas que precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência” (CHAUÍ, 2001, p. 59).

Conjugam-se, enfim, em certa parte do trajeto do processo educativo aqui falado, direitos sociais como o da função social da propriedade, da justa distribuição dos meios de produção, do direito ao trabalho, à educação, à reforma agrária, à suficiência da produção de alimentos, à dignidade, dentre outros.

3 Orientações dirigidas aos Pré-Assentados do PAEB II-G/A

Como parte do processo de educação para a reforma agrária, no final do ano de 2019 foi apresentado aos trabalhadores sem terra do PAEB II-G/A um documento em forma de parecer, com observações e recomendações destinadas a orientá-los principalmente no que neles possa refletir a novidade legislativa baseada nas alterações inseridas na Lei 8.629/93 e nos novos Decreto n. 9.311/18 e Instrução Normativa n. 93/18.

Pesquisa de campo possibilitou a identificação dos aspectos das normas aplicáveis à reforma agrária que mais interessam aos acampados, por gerarem dúvidas ou insegurança, que são os seguintes:

- a. A situação dos indivíduos e famílias já acampados no PAEB II-G/A em relação aos demais indivíduos e famílias que posteriormente possam ser beneficiados

⁵⁹ Ao invés de um cenário ocupado por *inimigos a combater*...

pelo processo de seleção do Programa Nacional de Reforma Agrária para a área, que, na portaria da criação do projeto, prevê capacidade para 106 famílias, superando as atuais 85 famílias;

- b. A situação das áreas e lotes que, tendo sido desmembrados anteriormente à criação do projeto de assentamento pelo INCRA, ultrapassem a área por lote estabelecida pela norma aplicável ao caso (portaria e futuro edital);

4 Observações e recomendações gerais sobre Providências Preliminares Indispensáveis

Para que seja admitida a inscrição de qualquer interessado em processo de seleção para distribuição de áreas ou lotes em projeto de assentamento, duas providências, que independem da prévia existência ou reconhecimento de comunidade, acampamento ou assentamento, são necessárias: a) a inscrição de cada unidade familiar (ou indivíduo) no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e b) o pedido de inclusão no Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) do INCRA.

A inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) pode ser feita pessoalmente no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) mais próximo e, além de dar à família o status de “família em situação de vulnerabilidade social” (§ 5º do art. 19 da Lei 8.629/93; inc. IV do art. 3º do Decreto n. 9.311/18; inc. IV do art. 1º da Instrução Normativa n. 93/18), é pré-requisito para o pedido de inscrição no Programa Nacional de Reforma Agrária (inc. V do art. 3º do Decreto n. 9.311/18; inc. VII e V do art. 1º da Instrução Normativa n. 93/18).

Observação: da lista de classificação publicada no sítio eletrônico do INCRA em 15 de março de 2016, anteriormente à portaria que cria o projeto de assentamento (17/10/2018), constam 89 (oitenta e nove) famílias ou indivíduos ocupantes da então denominada Comunidade Egídio Brunetto de Altair. Desses, segundo o mesmo documento de classificação do INCRA, 87 (oitenta e sete) têm CadÚnico e para 2 (dois) não consta haver. Sabe-se que na visita do INCRA ao acampamento, que ocorreu entre 2014 e 2015, foi regularizado o cadastro das famílias.

Já o pedido de inclusão no Programa Nacional de Reforma Agrária é a segunda providência prévia e necessária para a inscrição em futuro processo seletivo para distribuição de terra e depende, dentre outros requisitos, do cadastro no CadÚnico. Deve ser solicitado, também pessoalmente, na superintendência do INCRA mais próxima com a apresentação de documentos específicos.

Recomendação. Cada titular de unidade familiar que ocupa o PAEB II/GA deve, se ainda não o tiver feito, a) inscrever-se no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (no CRAS) e b) demandar sua inclusão no PNRA – Programa Nacional de Reforma Agrária (na Superintendência do INCRA).

5 Observações e recomendações sobre o edital e a inscrição para Projeto de Assentamento

É o edital de abertura do processo de seleção que fixa as regras e traz todas as informações específicas para a inscrição de interessados em projeto de assentamento: número de vagas, impedimentos, documentação obrigatória, ordem de preferência, critérios de classificação, prazos, locais etc.

Para cada projeto de assentamento há um edital, que deve ser publicado no sítio eletrônico do INCRA e divulgado no município em que será instalado o projeto e nos limítrofes. A publicação do edital pressupõe a existência do projeto de assentamento, ou seja, só se efetiva após completadas as fases de sua criação e é a ele posterior. Por essa razão, do edital deve constar o número da portaria de criação do projeto (inc. I do art. 17 da IN n. 93/18).

O PAEB II/GA completou suas fases de criação com a publicação da Portaria n. 1.691, de 17 de outubro de 2018.

A etapa seguinte, a qual se espera, é a publicação do edital.

A título de exemplo, o último edital de inscrição publicado no Estado de São Paulo foi o de n. 1, de 10/09/2018, para seleção de famílias para o Projeto de Assentamento Luiz Gustavo Henrique, localizado no Município de Colômbia (projeto com área de 1.939,7616 ha, capacidade para 319 famílias, originado de desapropriação concluída em 16/12/2016 e criado por portaria em 04/10/2017).

No caso acima, observa-se que o prazo entre a criação do projeto de assentamento e a publicação do edital de seleção foi de aproximadamente 1 (um) ano.

Por isso, espera-se intervalo semelhante para o PAEB II/GA: pouco mais de 1 (um) ano entre a criação do projeto de assentamento (17/10/2018) e a publicação do edital. O projeto completou recentemente 1 (um) ano, em 17/10/2019.

Recomendação. Com base no andamento de projeto de assentamento semelhante, no Município de Colômbia, vinculado à mesma superintendência regional do INCRA (Barretos), espera-se que a publicação do edital para a distribuição de lotes do PAEB II/GA ocorra em pouco mais de um ano depois de sua criação (17/10/2018). Nesse prazo devem ser providenciados os documentos que são exigidos para a inscrição, além de tudo o que sirva para demonstrar o tempo de vínculo com a terra, anteriormente à criação do projeto de assentamento, por meio do trabalho rural, o tempo de residência no município etc. (fotos, papéis, registro de visitas do INCRA etc.)

6 Observações e recomendações sobre a ordem de preferência na Classificação dos Inscritos

O Decreto n. 9.311/2018 e a Instrução Normativa n. 93/2018 estabelecem dois critérios para a distribuição dos lotes entre os interessados/cadastrados, a serem seguidos sequencialmente: o primeiro os classifica em grupos preferenciais e é seguido do critério de soma de pontos, que leva em conta condições específicas de cada interessado/cadastrado, como o número de membros da unidade familiar, o tempo de residência no município, a chefia da família por mulher etc.

Na primeira fase da classificação, a que separa os interessados/cadastrados em grupos preferenciais, duas são as classificações que interessam ao caso em análise: a do 2º e a do 4º grupo prioritário, referidas no decreto (art. 9º, II e IV) e na instrução normativa (art. 33, II e IV):

II - a quem trabalhe no imóvel desapropriado, na data da vistoria de classificação e aferição do cumprimento de sua função social, como possessor, assalariado, parceiro ou arrendatário, conforme identificação expressa no Laudo Agrônomico de Fiscalização do INCRA;

[...]

IV - ao trabalhador rural sem terra em situação de vulnerabilidade social inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal que não se enquadre nas hipóteses dos incisos I, II e III;

Na obra *Lei 8.629/1993 comentada por procuradores federais* assim os procuradores da república comentam o inciso II:

No inciso II, há referência aos que trabalham no imóvel desapropriado como posseiros, assalariados, parceiros ou arrendatários, desde que tenham sido identificados na vistoria de fiscalização do cumprimento da função social. Da mesma forma que no inciso anterior, busca-se beneficiar as pessoas que tenham contato com a terra, só que agora por meio de alguma relação de trabalho, tomada numa acepção *latu sensu*, haja vista que, em regra, as pessoas citadas utilizam a terra como fonte de renda. Além disso, quer a lei evitar que trabalhadores rurais do imóvel sejam desalojados quando da incorporação da área ao PNRA. [...] Por fim, cabe apontar que a lei indica um marco temporal para que os trabalhadores do imóvel sejam beneficiários da preferência do inciso II, qual seja, a vistoria de cumprimento da função social do imóvel expropriando. O artigo 9º, II do Decreto no 9.311, de 2018, esclarece que tais trabalhadores devem ser indicados no Laudo Agrônomico de Fiscalização (LAF), elaborado por ocasião da vistoria (FIDELIS, 2018, p. 231-232).

No sentido estrito das disposições normativas, esse grupo prioritário (inciso II) beneficia trabalhadores que, no momento da visita do INCRA que precede à desapropriação (vistoria de cumprimento da função social do imóvel), tinham vinculação com a terra a ser desapropriada, extraíam dela sua fonte de renda.

É sabido que os ocupantes originais do PAEB II/GA não estavam na área quando da referida vistoria pelo INCRA, que aconteceu em data anterior à do decreto que declarou o interesse social da área (25/5/2009).

Mas um dado não menos importante é que tais pessoas vivem na terra e extraem dela seu sustento há cerca de 8 (oito) anos, tendo, assim, o mesmo vínculo que justifica a prioridade do 2º grupo. No dizer dos procuradores da obra acima citada, “busca-se beneficiar as pessoas que tenham contato com a terra, só que agora por meio de alguma relação de trabalho, tomada numa acepção *lato sensu*, haja vista que, em regra, as pessoas citadas utilizam a terra como fonte de renda”.

Por isso, nessa classificação em grupos prioritários, é possível que se reconheçam equiparados, os ocupantes do atual PAEB II/GA, aos trabalhadores referidos no grupo 2º do decreto e da instrução normativa. E as razões são:

- a. A natureza jurídica do vínculo com a terra que justifica a prioridade concedida pela norma é a mesma nos dois grupos (no que serve de parâmetro e no equiparado): em ambos, há contato com a terra por meio de uma relação de trabalho, e dela se extrai a fonte de renda da unidade familiar.
- b. Nos dois casos igualmente se tem uma vinculação à terra anterior à criação do projeto de assentamento, com a única diferença de que, no 2º grupo prioritário reconhecido pela norma, a constatação do vínculo prévio se dá em vistoria específica do INCRA, enquanto que no caso equiparado essa constatação se dá de outras formas.

Não passa despercebido que o edital de projeto de assentamento semelhante, o de Colômbia, faz referência ao Laudo Agrônômico de Fiscalização do INCRA como documento comprobatório de vínculo prévio à terra e de enquadramento no 2º grupo prioritário.

Esse documento, entretanto, como dito, é emitido antes da desapropriação e, no caso do PAEB II/GA, em momento em que a área ainda não havia sido ocupada pelos membros da Comunidade Egidio Brunetto.

Por isso, muito importante que se obtenha todo e qualquer documento que possa ser usado como equivalente ao laudo e que sirva como prova do tempo de vínculo das 85 (oitenta e cinco) famílias com a terra do projeto de assentamento, pelo trabalho rural.

Prioridade não menos importante (se consideradas as condições do PAEB II/GA) é a do inciso IV do decreto e da instrução normativa, que trata de grupo composto por trabalhadores sem terra que não se encontrem nos grupos prioritários anteriores.

Da forma como estabelecida, a prioridade referida gera injustiças, tratando como iguais em direitos (ou em preferência) os trabalhadores sem terra sem qualquer vínculo prévio com a área do projeto de assentamento e aqueles que há tempos a ela se vincularam, estruturando-a, dedicando-lhe trabalho e tirando dela o sustento.

Por isso, nesse 4º grupo caberia - e se deve propor - uma subdivisão, ou seja, uma espécie de reclassificação interna de classificados.

Isso porque as 85 (oitenta e cinco) famílias do PAEB II/GA encontram-se em posição intermediária (não prevista nas regras de classificação existentes) entre o 2º e o 4º grupos prioritários, pois sua vinculação com o imóvel não é tão remota como a dos trabalhadores que a mantinham desde antes da desapropriação (grupo referido no inciso II do art. 9º do decreto e art. 33 da instrução normativa), mas é mais sólida e remota que a de qualquer outro trabalhador sem terra que não tenha vínculo prévio com a área específica a ser distribuída.

Recomendação: a) Documentar (com documentos, papéis, fotos etc.) a ocupação da área pelas 85 (oitenta e cinco) famílias e a condição de trabalhadores rurais locais de seus membros; b) Obter e conservar documento semelhante ao laudo agrônomo em que constatada pelo INCRA a presença e dedicação ao trabalho da terra das 85 (oitenta e cinco) famílias que vivem no projeto de assentamento; c) Defender, para uma classificação mais justa de candidatos, a existência de grupo classificatório intermediário entre o 2º e o 4º no que se encontram os ocupantes do PAEB II/GA, por terem com a terra vínculo prévio.

7 Observações e recomendações sobre as Medidas dos Lotes

A Lei n. 8.629/1993, o Decreto n. 9.311/2018 e a Instrução Normativa n. 93/2018 estabelecem uma limitação de área para lotes de assentamento, que têm que estar entre a fração mínima de parcelamento e 2 (dois) módulos fiscais.

A medida do módulo fiscal e a fração mínima de parcelamento são fixadas conforme o tipo de exploração predominante no município em que se encontra o imóvel.

Nos municípios de Guaraci e Altair, a fração mínima de parcelamento, segundo índices divulgados no sítio eletrônico do INCRA (Sistema Nacional de Cadastro Rural), é de 2ha. Já o módulo fiscal é de 30ha para Guaraci e de 28ha para Altair.

Portanto, segundo as regras gerais da legislação da reforma agrária, a área dos lotes de assentamento distribuídos a cada beneficiário não poderia ser inferior a 2 hectares

(ou 20.000 metros quadrados ou 0,8265 alqueire paulista) nem ultrapassar 60ha (Guaraci) ou 56ha (Altair).

Novamente cita-se a obra *Lei 8.629/1993 comentada por procuradores federais*, que justifica o tamanho do lote:

A definição específica do tamanho da parcela, para cada assentamento, será estabelecida pelo INCRA levantando em conta sua localização e potencial produtivo, a partir de critérios como fertilidade de solos, disponibilidade hídrica, acesso aos centros consumidores e outros fatores, mas sempre de modo a garantir a viabilidade das unidades de produção, possibilitado o desenvolvimento social e econômico da família assentada (FIDELIS, 2018, p. 218).

Especificamente pela portaria de criação do PAEB II/GA, a média de área do lote foi fixada em 12,8633ha (1.363,5142ha divididos por 106 lotes).

Ocorre que a área que se converteu no assentamento foi previamente desmembrada em lotes que atendem há mais de 8 (oito) anos as 85 famílias ali acampadas, e desse fato deriva a preocupação com eventual novo desmembramento, que prejudicaria não só a distribuição feita anteriormente como as plantações, construções e benfeitorias com que cada acampado estruturou o lote que ocupa.

A solução para o problema pode estar na aplicação analógica de uma exceção trazida pela Lei da Reforma Agrária, que permite que as parcelas de solo que superam a área máxima determinada sejam preservadas, desde que não ultrapassem 112ha, que sejam contínuas e tenham se originado de desmembramento anterior à criação do assentamento pelo Incra:

Art. 18-A [...]

§ 1º Fica o Incra autorizado, nos assentamentos com data de criação anterior ao período de dois anos, contado retroativamente a partir de 22 de dezembro de 2016, a conferir o título de domínio ou a CDRU relativos às áreas em que ocorreram desmembramentos ou remembramentos após a concessão de uso, desde que observados os seguintes requisitos: (Redação dada pela Lei no 13.465, de 2017)

I - observância da fração mínima de parcelamento e do limite de área de até quatro módulos fiscais por beneficiário, observado o disposto no art. 8º da Lei no 5.868, de 12 de dezembro de 1972; (Redação dada pela Lei no 13.465, de 2017). (BRASIL, 1993)

É certo que a lei permite a regra excepcional apenas para os desmembramentos ou remembramentos que ocorreram em assentamentos criados antes de 22 de dezembro de 2014, o que não é o caso do PAEB II/GA, criado em 17 de outubro de 2018. Contudo, a data

da ocupação inicial pelas famílias é anterior a esse marco de 22 de dezembro de 2014, por isso a possibilidade de que se aplique por analogia essa espécie de anistia, ajustando-se, assim, a capacidade de assentados ao número de lotes previamente criados.

Para tanto, deve-se documentar, de todas as formas possíveis, que a distribuição das parcelas de solo no atual projeto de assentamento aconteceu há bastante tempo, que não é recente e, principalmente, que não é concomitante ou posterior à nova regra de limitação de área nem à criação do projeto de assentamento.

Por fim, é importante que conste que a legislação (Lei n. 8.629/1993) soluciona com a previsão de uma lista de suplência a discrepância entre o número de classificados à obtenção de área e os lotes disponíveis:

Art. 18-A [...]

§ 3o Caso a capacidade do projeto de assentamento não atenda todos os candidatos selecionados, será elaborada lista dos candidatos excedentes, com prazo de validade de dois anos, a qual será observada de forma prioritária quando houver substituição dos beneficiários originários dos lotes, nas hipóteses de desistência, abandono ou reintegração de posse. (Incluído pela Lei no 13.465, de 2017).

§ 4o Esgotada a lista dos candidatos excedentes de que trata o § 3o deste artigo ou expirada sua validade, será instaurado novo processo de seleção específico para os lotes vagos no projeto de assentamento em decorrência de desistência, abandono ou reintegração de posse. (Incluído pela Lei no 13.465, de 2017). (BRASIL, 1993)

Também por analogia, essa regra pode ser aplicada ao que, dos 106 (cento e seis) candidatos, exceda os 85 (oitenta e cinco) lotes pré-existentis no assentamento.

Recomendação: Documentar, de todas as formas possíveis, que a distribuição das parcelas de solo no atual projeto de assentamento aconteceu há bastante tempo, que não é recente e, principalmente, que não é concomitante ou posterior à nova regra de limitação de área nem à criação do projeto de assentamento e à fixação de capacidade da área dada pela portaria.

Considerações finais

Conforme visto, teoria e prática unem-se, no cenário tratado por este trabalho, convergindo para um processo de educação em reforma agrária. Como estão associados e de que maneira representam uma ação educativa?

Tome-se primeiramente a atitude de dezenas de famílias de trabalhadores rurais sem terra a ocupar área improdutiva, redundando no hoje conhecido como Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II-Guaraci/Altair (PAEB II/GA), no Estado de S. Paulo. Procu-

raram tais famílias, sabendo-o ou não, efetivar o direito ao trabalho e à função social da propriedade, enunciados na Constituição da República.

Tome-se, de outro, a ação de apoio jurídico e organizacional representada pelas orientações e recomendações, que constam do Capítulo 2 do trabalho, tendente a equipar aqueles trabalhadores sem terra para regularizarem formalmente e com o reconhecimento do Poder Público, a situação de fato que consumaram. Neste sentido o trabalho constitui, ele próprio, parte dessa educação para a reforma agrária e, indiretamente, da luta pela justa distribuição da terra. Cuida-se de estudo indispensável para que as famílias, de fato assentadas, possam livrar-se de caminhos errôneos, quando não da má vontade do Poder Público, ou da má fé de quantos pretendam inviabilizar o projeto de assentamento. O dominado precisa conhecer os saberes dos dominantes, a fim de ser capaz de fazer valer seus direitos, conforme lembra, aqui a ali, o educador Dermeval Saviani.

Assim é que se associam essas duas vertentes, caminhando numa só direção. A seu lado, vindos de diversos setores da sociedade, juntam-se coletivos de apoio à reforma agrária e, especificamente, ao PAEB II/GA.

Em sua volta e sobreposta, encontra-se a sociedade, não sendo possível fazer distinção topográfica entre envolvidos direta e indiretamente no caso: os integrantes da ocupação não estão apenas *dentro*, assim como o restante da sociedade não está apenas *fora*. De tal sorte, essa sociedade, onde pontificam visões rasteiras acerca da questão agrária (e fundiária), educa-se pela inserção, ou penetração em seu tecido, de um processo que começa com a ocupação da terra improdutiva, recebe apoio de coletivos militantes e de um estudo jurídico-organizacional, e por fim caminha no rumo da construção de uma consciência da questão agrária como problema e da necessidade de uma verdadeira e efetiva reforma agrária.

Aí está verdadeira ação educativa *para a reforma agrária*. Na medida em que o tema se torna conhecido - retirado da opacidade - e deixa de ser considerado assunto policial, assume a figura de *problema*. Problemas são situações dialéticas com origem e história que os explica. Trata-se, portanto, de questões a resolver, não de ações inimigas. Ao encaminhar o tema para a categoria de problema, o processo, neste caso composto pela *práxis* de uns e pela produção teórica de outros, mostra-se capaz de produzir uma consciência na sociedade, a qual, por seu turno, se movimenta no sentido de tornar efetivos direitos humanos próprios da dignidade da pessoa, de onde se conclui pela localização dessa educação para a reforma agrária no campo mais amplo de uma educação para direitos humanos. Num mesmo processo se visualiza a necessária associação da prática com a teoria.

Referências

BARREIRA, Ana Elisa et. al. **A história de vida de um povo: mulheres em luta na conquista do Assentamento Egídio Brunetto**. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Presidência da República: Brasília, 1993.

BRASIL. **Decreto n. 9.311, de 15 de março de 2018**. Presidência da República: Brasília, 2018.

BRASIL. **Instrução Normativa n. 93, de 17 de dezembro de 2018**. Presidência da República: Brasília, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CORDEIRO, Tiago. **A grande aventura dos jesuítas na Brasil**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

ENGELMANN, Solange. Um milhão de pessoas são atingidas por conflitos no campo, em 2018. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/02/um-milhao-de-pessoas-sao-atingidas-por-conflitos-no-campo-em-2018/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

FERNANDES, Leonardo. É preciso dizer basta à violência contra os povos do campo. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/06/16/e-preciso-dizer-basta-a-violencia-contra-os-povos-do-campo/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

FIDELES, Júnior Divino. **Lei n. 8.629/1993 comentada por procuradores federais**. 2. ed. Brasília: Incra, 2018.

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

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GONÇALVES JÚNIOR, Valter. **1964: pouco antes do golpe, reforma agrária esteve no centro dos debates no Senado**. Senado Notícias. 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/03/24/1964-pouco-antes-do-golpe-reforma-agraria-esteve-no-centro-dos-debates-no-senado>. Acesso em: 10/nov./2019.

INCRA. **Sigef Titulação: facilidade e rapidez na regularização em áreas da União**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reformaagrariahistoria>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MONTEIRO, Benedicto. **História do Pará**. Belém: Amazônia, 2006.

MST. **O embrião do MST**. [?]. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/70-82>. Acesso em: 10/nov./2019.

PLANETA NEWS. MST tenta, em vão, manter ocupação de área em Guaraci. 2012. Disponível em: <https://www.planetanews.com.br/noticias/mst-tenta-em-vao-manter-ocupacao-de-area-em-guaraci/1222>. Acesso em: 05/nov./2019.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RAUBER, Maiara. A semente do MST: 40 anos da ocupação Macali e Brilhante. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/09/02/a-semente-do-mst-40-anos-da-ocupacao-macali-e-brilhante/>. Acesso em: 10/nov./2019.

TAVARES, Joana. **Jornal dos sem terra: 30 anos de história impressa**. Sindicato dos trabalhadores em empresas de radiodifusão e televisão no estado de São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www.radialistasp.org.br/var/www/html/radialistasp.org.br/web/index.php/servicos/noticias/973-jornal-dos-sem-terra-trinta-anos-de-historia-impressa.html>. Acesso em: 08 nov. 2019.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. A educação superior: compromisso com os direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2013, p. 25-58.



CAPÍTULO 11

PERSPECTIVA DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A IGUALDADE

Mayara Arguelho dos Santos

Sara Asseis de Brito

Introdução

O presente trabalho recorreu à pesquisa bibliográfica para dar os aspectos históricos que influenciaram e influenciam o tratamento da mulher e do feminino na cultura de gênero. Ao mencionar mulher e feminino marcamos que não são a mesma coisa, podem coincidir com sexo e identidade ou não, porque partimos de um marco teórico que nos leva a afirmar a construção cultural dos conceitos no sistema binário no qual se insere os dualismos platônicos do tipo mulher/homem; feminino/masculino; em oposição, e, permite por sua vez, associar, indistintamente, mulher ao feminino e homem ao masculino e por aí segue nosso pensamento colonizado, ocidental greco-romano.

Lembramos também que ao usarmos o termo desigualdade é em sentido jurídico, ou seja, um tipo de “diferença” que viola a dignidade da Pessoa Humana, que obstam direitos. Pois, as outras diferenças são direitos, nos dão identidade, pertencimento, concorrem para a personalidade, estas diferenças são muito bem vindas.

Temos a modesta intenção, de mais uma vez, trazer o tema pelo viés das ciências sociais para conscientizar os leitores e leitoras sobre a relação da cultura de gênero com a violência praticada contra as mulheres, contra os grupos LGBTQI+.

E por que LGBTQI+ “misturar” este movimento aos das mulheres? Porque aí estão inseridos os feminismos, que caminham “lado a lado” na luta contra misoginia, violência contra a mulher e homofobia. Pois, o padrão cultural de “masculinidade tóxica” e “subalter-

nidade do feminino”, tem a mesma causa geradora: a cultura de patriarcado, do pensamento conformado pelo sistema binário que normatiza um padrão, excluindo outros.

A violência doméstica contra a mulher é um fenômeno complexo e contempla muitas variáveis, porém, o artigo dedica-se a um aspecto que toma forma com a sociedade patriarcal, de “berço” greco-romano, raiz da cultura eurocêntrica, transmitida nas colônias, como a cultura prevalente sobre demais culturas. Assim sendo, há um componente que implica na descolonização do pensamento, visando mitigar a violência contra as mulheres.

O artigo tem escopo de breve contribuição para que possamos reafirmar a igualdade e a liberdade entre os gêneros, para todas as pessoas. Uma compreensão pluralista e democrática, alinhada com o estado de constitucionalidade e os direitos humanos, sem os quais não há que se falar em democracia e cultura de paz.

Na integralidade, mostrar a interdependência de efetivação dos direitos humanos e os fundamentais com a educação em direitos humanos - pedagogia capacitada para a construção da cultura de paz, considerando a interdependência entre direitos de liberdade e os direitos econômicos, sociais e culturais.

Importa ainda nossas escusas a leitora, ao leitor, pelo uso do gênero na linguagem deste trabalho, pois tem sido esta a norma da língua portuguesa, mais uma demonstração inofismável da hierarquização entre os gêneros.

1 Origem Eurocêntrica e Colonialismo: berço histórico do patriarcado e patrimonialismo brasileiro

A cultura de gênero é concebida de forma binária, um legado dos dualismos platônicos. Nesta perspectiva, o masculino equivale ao homem e o feminino à mulher, marcado pela supervalorização do masculino em face do feminino, da superioridade do homem em face da mulher, “atravessando” a concepção de família monogamia, a de propriedade e de patronímico que remontam às *gêns* e à família greco-romana da Antiguidade (ENGELS, 2010).

Gênero é uma construção social e cultural que reflete um padrão de papéis sociais conferidos a homens e mulheres. Não são papéis conquistados, e sim impostos numa óptica patriarcal, que revela uma relação de poder e subordinação do homem sobre a mulher. Não pode ser resumido a um conceito meramente biológico. É assimilado e apreendido. Homens e mulheres nascem diferentes, mas não desiguais. (KNIPPEL; AESCHLIMANN, 2017, n. p.)

A origem desse sistema binário de percepção de mundo teve nascimento na mesma civilização berço da civilização europeia, a qual se desenvolveu inicialmente na região que hoje denominamos Grécia e Itália (OLSEN, 1990).

Assim, observamos no mundo greco-romano construído sob as bases da família monogâmica, do trabalho escravo e a propriedade sob as normas do patriarcado. Nesse mundo, coube ao varão - *pater familias*, a propriedade absoluta do imóvel rural e dos escravos (latifúndio escravagista). Também o domínio e propriedade sobre os corpos da família Antiga, cujos vínculos eram de caráter religioso (COULANGES *apud* NOGUEIRA, 2011).

Competia ao *pater familias* o poder de legislar a lei doméstica que insidia sobre todos em sua terra: filhos, filhas e escravos da família, bem como, acumulava ainda a função de sacerdote do culto doméstico (antepassados do pater), por fim, a função de juiz. As mulheres se ocupavam das tarefas internas da casa, com as crianças, alimentos, remédios e cuidar da manutenção da religião, responsáveis pela perpetuação do fogo sagrado (NOGUEIRA, 2011).

Vale considerar que não podemos trasladar os conceitos antigos para os atuais de igualdade e liberdade, embora encontremos nos discursos filosóficos de Platão e mesmo em Aristóteles esta exaltação, posto que, escravos, mulheres, crianças e estrangeiros não gozavam de tais prerrogativas.

Atenas, a cidade grega símbolo máximo da raiz cultural que nos foi transmitida, ela nos remete ao antropocentrismo, à política, à polis, ao teatro, à filosofia, à academia, ao templo, à justiça e ao patriarcado, poder absoluto do *pater-familias*. Antiguidade greco-romana de patriarcado, de economia latifundiária, escravagista e eugênica.

Atenas também é símbolo do virtuosismo varonil, logo, as mulheres e os demais gêneros, excetuando o varão livre, não foram laureados pela linguagem e cultura de Atenas. Neste contexto, o homem ocupa e somente ele pode ocupar o lugar mais alto nas hierarquias de poder na estratificação social.

Com o colonizador português, esta cultura nos é transmitida, a mulher ocupa na divisão de trabalho o espaço doméstico e de subalternidade. Cultura que se impõe dominante sobre as demais culturas, do colonizador sobre os colonizados, daí falarmos em eurocentrismo.

Por meio das instituições sociais: religião, família, educação escolarizada, direito etc. do colonizador, a cultura é transmitida aos colonizados, de modo a ofuscar a cultura dos colonizados autóctones, sobreviventes. Isto implica um padrão de poder advindo das diferenças entre colonizador e colonizado. Desta forma, a cultura local é inferiorizada, desqualificada, por sua vez, imbrica na articulação do capitalismo e a utilização e divisão do trabalho, de bens e recursos, estabelecendo relações de dominação (QUIJANO, 2005), nas

quais se verifica o *status* da mulher subalterna, como gênero inferiorizado, utilizado para exploração laboral e procriação.

Isto é evidenciado, assim como com as obreiras inglesas, com as operarias mulheres no processo de industrialização tardia brasileira. Em 1894, São Paulo, as mulheres representavam 67,62% da mão de obra industrial (RAGO, 2007).

2 Patrimonialismo no Brasil

Ademais de considerar a herança cristã da Coroa Real Portuguesa e a posição da mulher no cristianismo (se apresenta inferiorizada e sujeitada na religião cristã), assim também será nas colônias com o patriarcado. Com segurança é pertinente fazer a aproximação entre aquele latifúndio escravagista da Antiguidade greco-romana com as capitânias hereditárias e o regime das sesmarias, escravagista, instalada no Brasil Colonial. Com efeito, há semelhança entre o *pater famílias* e o senhor de engenho e mais tarde deriva no coronelismo, o homem é proprietário das terras e das vidas das mulheres e filhos, dos subordinados e escravos. Este homem ocupa os espaços políticos e públicos.

Coronelismo militarista, gerontológico e patriarcal, no qual se manifesta um modo específico de dominação, por meio do nepotismo e dos cargos considerados como propriedades pessoais do detentor, constituindo-se no poder político-administrativo e social do senhor de terras – o coronel. De modo a reproduzir os estamentos burocráticos e sem demarcação clara entre as esferas do público e do privado, proliferando-se o “clientelismo” e o “favoritismo”, com o domínio incontestado do senhor sobre todos em suas terras. “Buarque de Holanda (1993), Gilberto Freire (1981) e Darcy Ribeiro (1987)” (*apud* KOZIMA, 2011, p. 447) reiteram o patrimonialismo que se verifica por meio da base econômica latifundiária em um sistema patriarcal de escravidão. Essa estrutura político-econômica rural, vai ser determinante da vida social urbana e dos valores formadores da cultura brasileira. Nesta sociedade tipicamente agrária, escravagista, há a mera reprodução das relações familiares nas relações político-sociais.

No âmbito jurídico, fazendo-se uma crítica descolonizadora dos direitos humanos, percebemos que a universalidade dos direitos humanos liberais, de primeira dimensão, ocidentais, iluminista, oculta um discurso nas declarações solenes por meio de conceituações estreitas, abstratas e contraditórias, por meio de direitos idealizados para o homem burguês francês, racional e individualista. Aos sujeitos subalternos da colônia, liberdade e igualdade não foi aplicada à América Latina, sendo a propriedade assegurada à uma elite, na conjuntura política plutocrática (WOLKMER, 2015).

Aí a origem da formação do *ethos* do brasileiro. À mulher e ao negro, ao indígena, aos destituídos de patrimônio, lhes são negados liberdade e igualdade, excluídos de cidadania.

Com o militarismo podemos entender como nos meandros do estado de direito está o estado policial, maculando sempre nossa experiência democrática, bem como, as fontes da violência misógina, racista, homofóbica, presentes ainda no século XXI, enraizados pelo sistema patriarcal escravagista do patrimonialismo brasileiro.

As raízes históricas que formam a cultura de gênero do povo brasileiro estão vinculadas diretamente ao colonialismo e a cultura cristã-portuguesa, sem dúvida, considerando a preponderância da cultura eurocêntrica sobre a dos povos autóctones.

3 Da conscientização e defesa da mulher contra a violência

Preliminarmente, vale destacar alguns aspectos da luta feminista por direitos, na qual se insere a defesa da mulher contra todas as formas de violência. Luta também abrangida pelo movimento social por direitos LGBTQI+, visto que, é a cultura de gênero a causa geradora do que se combate nos movimentos sociais de feminismos e no LGBTQI+, como grupos vulneráveis e isto se deve a desvalorização do que se atribui ao feminino.

Homens, cérebro, inteligência, razão lucida, capacidade de decisão versus mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos. Essas considerações remetem a duas questões importantes. A construção da imagem feminina a partir da natureza e das suas leis implicariam em qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora submissa, doce etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam consideradas antinaturais. Entretanto, muitas qualidades negativas – como a perfídia e a amoralidade – também entendidos como atributos naturais da mulher, o que conduzia a uma visão profundamente ambígua do ser feminino. No século XIX ocidental, a velha crença de que a mulher era um ser ambíguo e contraditório, misterioso e imprevisível sintetizando por natureza o bem e o mal, a virtude e a degradação [...] (ENGEL, 2007, p. 332).

A definição do sexo ou de gênero, para Judith Butler (*apud* GONZÁLES-SALZBERG, 1999), se é tomada em mesmo sentido e sem sentido lógico, visto que, se produzem, ambas - sexo e gênero, em função exclusiva da criação cultural, destituída de um fundamento justificador. Portanto, o binarismo de gênero e a teoria Queer, são produtos, cada uma a seu tempo, de uma epistemologia que se vale para classificar e excluir, ou classificar e incluir os indivíduos. A primeira classificação utiliza e cria as desigualdades.

A teoria Queer possui lastro teórico, afirma que o sistema que utiliza o estabelecimento classificatório binário, pelo sistema político, o faz para a hierarquização e submissão na forma do gênero, a partir da exclusão, exploração e não reconhecimento jurídico e social de Pessoas que logram pertencer a comunidade global de direitos humanos. A teoria é

precisa, baseada em estudos e dados seguros, propicia a inclusão desejada pelos direitos humanos e pela Constituição brasileira.

A mulher ocupa na sociedade patriarcal brasileira uma posição hierárquica inferior ao homem, de obediência ao pai, aos irmãos e ao marido. Era por toda vida, civilmente, relativamente incapaz (Código Civil de 1916). O espaço destinado a ela neste sistema é o âmbito doméstico e privado, é reprodutora, educadora e cuidadora da família, da prole do varão; o sexo se justifica somente em razão do casamento monogâmico com fins a formação familiar.

Ainda na atualidade, as mulheres apresentam grande identidade com as profissões que de algum modo se alinham à função “cuidadora ou educadora”, estão em grande maioria nas profissões de professora, docente, enfermeira, assistente social, fisioterapeuta. Em outras profissões também estão logrando maioria numérica, mas não nos cargos ou posições de decisão e poder. Embora acumulem junto às funções objetivas laborais contratadas, somam outras subjetivas como a de “centro ordenador” nos espaços laborais e de trabalho doméstico, o denominado “trabalho emocional” por Arlie Hochschild (1983 *apud* BONELLI, 2004) e não são pagas por isso. Sem remuneração, fica o desgaste, tensionadas as emoções, pelo trabalho que se auto impõem para corresponder às expectativas sociais. Isto também por conta da cultura de gênero.

Historicamente, esta realidade se torna relevante e ganha atenção pública a partir das décadas finais do século XX, período ou momento de reconstrução de nossa democracia, denominado pelos americanos do norte ao mirarem os americanos do sul, de período do *institutional building* (FALCÃO, 1999), consolidado no plano estatal e jurídico com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a devida isonomia entre os gêneros, autonomia e capacidade civil às mulheres. Não podemos deixar de mencionar o Estatuto da Mulher Casada, Lei no 4.121, de 27 de agosto de 1962, iniciando os primeiros “passos” de revogação da vetusta legislação da época.

Temos então um avanço de direitos civis que não foi acompanhado no mesmo ritmo pelo direito penal. A violência contra a mulher no seio da família ainda permanecia em silêncio. O direito penal se mantinha em patriarcado resistente. Na seara penalista o uso das expressões “mulher honesta”, “crime de honra” era vigente na lei penal.

Até o ano de 2005, existia na lei brasileira um dispositivo curioso. Se uma mulher vítima de violência sexual se casasse com o seu agressor ou com outro homem, o crime simplesmente deixava de existir. O casamento arranjado era uma maneira de extinguir a pena do agressor. Isso estava previsto na Lei 11.106 do Código Penal. A legislação estava em vigor desde 1940, nos chamados ‘Crimes contra os Costumes’. (LESSA, 2015, n. p.)

Até aproximadamente cinquenta anos atrás, a violência contra a mulher não causava efeito social e político. Todavia, a situação passou a ser um problema reconhecido a partir do momento em que o discurso de direitos humanos tomam o lugar central, com a concepção da dignidade da pessoa humana, provocando a mudança de paradigma do sistema internacional global de direitos e à estruturar o ideal de estado democrático ou estado de constitucionalidade.

Especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, conhecida por Constituição Cidadã, cujo um dos objetivos fundamentais da república é a vedação de qualquer e toda forma de discriminação ou preconceito. Lei fundamental que deu ênfase, com amplo rol aberto, aos direitos e garantias fundamentais, reconhecendo a igualdade entre os gêneros, e ainda reconhecendo o poder constituinte supranacional por via dos direitos humanos (Art. 5º, § 2º e 3º).

Certo que a ordem internacional, especialmente a “primavera de maio” de 1968, muito contribuiu e influenciou, com os direitos especiais dos direitos humanos – o ideal de direito às diferenças que dialoga de forma integrativa com o direito à igualdade, de maneira que somos, embora diferentes, iguais em dignidade, portanto, somos iguais em direitos. Todavia, não se trata apenas de igualdade perante a lei, mas aquela de fato realizada por meio da lei, a lei como meio para atingir o fim cominado, exigindo-se para tanto a intervenção dos poderes públicos (PIOVESAN, 1995).

As agressões de homens contra as mulheres tipificadas como crime é, inusitadamente, levada à vida prosaica do brasileiro em uma telenovela da *Rede Globo*, em fins dos anos 80/ início dos 90, indignando e dando evidencia a gravidade do problema e sinalizando que algo se transformava na cultura e de forma revolucionária. Estava no senso comum o questionamento acerca da ineficácia da responsabilidade do agressor, a violência doméstica estava na “boca do povo”. Uma década antes da tal telenovela, o movimento feminista se mobiliza em torno do crime de violência contra a mulher, depois em 1985, no estado de São Paulo, governo de Franco Montoro, cria-se a primeira Delegacia de Polícia de Defesa das Mulheres (DPDM) (SANTOS, 1999). Até então, a violência ocorrida no âmbito familiar era vista como uma questão particular, evidente no dito popular com o “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. No entanto, a gravidade da situação chamou atenção dos movimentos feministas que se mobilizaram em prol da causa e passaram a reivindicar do Estado atitudes em relação aos fatos.

A transformação deste momento também recebeu a contribuição política e acadêmica através da aproximação entre estes e o movimento feminista. Sendo uma aproximação de suma importância considerando que possibilitou que a academia desenvolvesse estudos e construções teóricas de embasamento para as discussões sobre a desigualdade e violência praticada por homens em relação às mulheres. (BANDERA; MELO *apud* GUIMARÃES; PEDROSA, 2015, p. 257)

A violência contra a mulher de cunho sexista, excetuando outras formas de violência contra a mulher, se destacou em uma das primeiras pesquisas desenvolvidas na qual se mostrou a gravidade do problema em relação à agressão a vítima mulher. Em 43% das amostras, as mulheres tinham sofrido algum tipo de violência, dentre os quais a prática de 70% destes casos, perpetrada pelo agressor na qualidade de parceiros ou ex parceiros conjugais destas vítimas mulheres.

Outro dado estimativo alarmante demonstrado por esta mesma pesquisa foi que uma mulher era espancada a cada 15 segundos no país. Dez anos depois, em 2010, a pesquisa era novamente realizada nos espaços públicos e privados e demonstrou um percentual de 35%, com 80% dos agressores na qualidade de parceiros ou ex-parceiros conjugais, ou seja, muito próximo dos valores anteriores (GUIMARÃES; PEDROZA, 2015).

Considerando os casos de feminicídio ocorrido entre os anos de 1980 a 2010 as mortes ultrapassaram a casa de 92 mil registros, posicionando o Brasil em 7º na lista dos 84 países que mais ocorriam homicídios femininos. Os casos ocorriam em uma proporção de 68,8% na própria residência da vítima sendo praticado pelos companheiros atuais ou passado, os quais se envolveram amorosamente e a faixa de idade dessas mulheres era entre 20 e 49 anos. (WAISELFISZ *apud* GUIMARÃES; PEDROSA, 2015, p. 257)

Um passo importante a nível internacional em relação à violência contra a mulher se deu com a Convenção de Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, regulamentado pelo Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002, no que esse tipo de crime passou a ser considerado crime contra a humanidade (BRASIL, 2002).

Entre os anos de 1993 e 1995, ocorre em Viena a Declaração de Direitos Humanos e em Pequim a Conferência Mundial sobre a Mulher, e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher “Convenção de Belém do Pará”, eventos estes que passaram a considerar a violência contra a mulher de maneira específica, visando o fato ocorrido em ambiente privado ou doméstico (PIOVESAN, 2012).

No Brasil, com o surgimento das Delegacias da Mulher, dos Juizados Especiais e da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, com a lei do Feminicídio, Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, a defesa das mulheres contra a violência e violência doméstica se incrementa, dando maiores possibilidades de enfrentamento pela via judicial e responsabilização penal do agressor.

Contamos atualmente com a Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, que dispõe de diversas outras formas de amparo, como casa abrigo, central de atendimento à mulher, ouvidoria, serviço de saúde, entre outros.

[...] Mesmo com o aumento de políticas públicas de enfrentamento e erradicação (Brasil, 2011a, 2011b; Gadoni-Costa, Zucatti, & Dell’Aglío, 2011), e a inserção do poder público em espaços outrora considerados como íntimos e privados (IPEA, 2015), os índices de violência contra a mulher têm crescido no Brasil (Waiselfisz, 2012). Embora nas últimas décadas tenha havido incremento das formas de combate à violência, a ampliação dos direitos, a construção de documentos e as discussões sociais tenham privilegiado e mobilizado a condição de ser mulher no Brasil, as políticas públicas não dispõem de garantias plenas às mulheres em situação de violência doméstica e suas famílias, principalmente, as que ainda se mantêm ao lado do agressor. (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 62)

A partir dos dados da Central de Atendimento da Mulher – ligue 180, divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos (MDH) em 13 de agosto de 2018, de janeiro a julho de 2018 houve um total de 79.661 relatos de violência, com o registro de 37.396 casos de violência física e 26.527 casos de violência psicológica. Neste período, foi registrado 27 feminicídios, 51 homicídios, 547 tentativas de feminicídios e 118 tentativas de homicídios, sendo que os relatos de violência doméstica ficaram classificados em 63.116 casos (BRASIL, 2018).

Diante dos dados coletados, inferimos que o passado de patriarcado ainda influencia a posição social das mulheres e o tratamento destinado a elas.

Observamos ainda a intensificação do problema com a onda de ultradireita que assola o Brasil. Os retrocessos em direitos humanos no atual governo de Jair Bolsonaro são muito claros, a começar pela extinção do Ministério dos Direitos Humanos e a criação do Ministério da Mulher, com a nomeação da Ministra Damares Alves, que diz publicamente que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Evidencia-se o niilismo e o “tom” daquilo que pensávamos superado ao menos no plano formal normativo.

A Educação segue no mesmo sentido de retrocessos. Evidencia-se a resistência à aplicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a exemplo, o Ministro da Educação Abraham Weintraub que pretende alterar o PNEDH, segundo a reportagem que traz a Câmara dos Deputados, de 22 de maio de 2019, em seu canal virtual de notícias, nele o Ministro da Educação critica o “modelo de ensino” de Paulo Freire e diz: “Que eu saiba não tem nenhum outro país do mundo que adote o modelo Paulo Freire. Geralmente, quando uma coisa é muito boa, a gente cópia. Não vou falar que eu respeito, eu tolero a opinião. Respeitar eu respeito quem ganha o prêmio Nobel” (MUGNATTO, 2019, n. p.). Quando é sabido que a pedagogia freiriana é precursora da educação em direitos humanos.

Esta situação de retrocessos aos direitos evidenciada acima, de certa forma autorizam a horrível condição do feminino no patriarcado, entre mulheres e LGBTQI+. O patriarcado e machismo se perpetuam, junto à desigualdade e a violência praticada contra ambos. Misoginia e homofobia mantêm relações muito próximas causadas pela cultura de gênero.

Os sinais são alarmantes de que tenhamos um período de recrudescimento da violência, com perda de cidadania de gêneros, pois, como mencionamos acima, é fundamental a intervenção dos poderes públicos para efetivação dos direitos fundamentais e direitos humanos seja como ferramenta judicial seja como ferramenta educacional em todos os âmbitos para ensinar valores sociais igualitários e construção da cultura de paz eliminando a desigualdade perniciosa entre os gêneros que alimenta a violência em comento.

A luta por igualdade de gêneros deve contar com a intervenção do Estado, por meio de políticas públicas para o enfrentamento da questão, sobretudo, que a educação em direitos humanos, conforme está no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação, seja aplicada e desenvolvida permanentemente para a promoção da igualdade. A educação é o meio eficaz e eficiente para a mudança de comportamento, para ensinar de forma multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e intergeracional, valores para a igualdade.

4 A importância da Educação no enfrentamento da violência contra a mulher

A educação é, dentre as instituições sociais aptas a modelar as condutas humanas, em essência, para ensinar e transmitir a cultura, por possuir métodos e pedagogias próprias, consequentemente, proporcionando a sociabilização dos indivíduos, mudando padrões de comportamento e estabelecendo novos, bem como, produzir condutas previsíveis na sociedade (DIAS, 2014).

Se assimilamos culturalmente a desigualdade que viola direitos entre os gêneros, assim como nos foi ensinada, transmitida pela cultura patriarcal por gerações, certo é que podemos ensinar e transmitir outros que não sejam o da subalternidade dos valores e comportamentos femininos. Criar empatia em relação ao feminino, independentemente dos sexos dos indivíduos, tratamento igualitário, resguardando-se as diferenças.

A educação também é destacada na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Através do artigo 26 considera que a formação do respeito entre as pessoas se dá com a formação de uma personalidade humana fundada no respeito as liberdades fundamentais e humanas. Sendo essa formação educacional promotora da tolerância e compreensão entre as nações, possibilitando a manutenção da paz (ONU, 1948).

A Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, de 1979, em seu Art. 10, apresenta a disposição, que determina ao Estado

desenvolver as medidas adequadas para acabar com a discriminação contra as mulheres, possibilitar acesso à educação e garantia de igualdade entre homens e mulheres (BRASIL, 2002).

Com base em tais documentos, pode-se verificar que os Estados possuem a obrigação de proporcionar o acesso à educação de qualidade e educação em direitos humanos, sem qualquer tipo de discriminação, com novas visões relativas as questões de gênero para eliminar as desigualdades. Colaborando para romper o ciclo de violência contra a mulher e contra o feminino. A recusa ou negação de educação para igualdade dos gêneros é perpetuar a sociedade patriarcal, inserta no patrimonialismo, ademais de incorrer em violação do estado de constitucionalidade e de convencionalidade.

Paralelamente, implica também a necessidade de descolonização do pensamento que nos insere o patriarcado de origem greco-romana. O patriarcado no Brasil, por meio da cultura do colonizador português, foi reproduzido como cultura dominante e prevalecente sobre demais culturas.

Mais que nunca necessitamos enfatizar, insistir no ideal de igualdade, desenvolver e evidenciar a prevalência, diuturnamente, dos direitos humanos para construção da cultura de paz, que não se dará antes de alcançarmos a igualdade entre os gêneros, formal e materialmente, respeitando-se as diferenças indenitárias, respeitando-se o direito à subjetividade e à sexualidade, os direitos morais da cidadã, do cidadão, de todas as pessoas reais. São as premissas sem as quais não há liberdade, não há igualdade, com o desiderato último de atendimento ao princípio da dignidade da Pessoa humana, na vida de cada e de “todos e todas”, indivíduos reais.

Considerações finais

Consideramos que há uma implicação histórica direta na cultura de gênero, causadora de desigualdade entre gêneros, violência contra as mulheres, misoginia e homofobia, resultante da cultura patriarcal, de patrimonialismo, herança colonialista, de raiz eurocêntrica, que, portanto, há a necessidade de educar para a igualdade e descolonizar o pensamento de patriarcado, rompendo com o sistema patrimonialista, para edificar uma cidadania de gêneros.

Educar para igualdade é aplicar e desenvolver permanentemente a educação em direitos humanos, por isso a urgência em efetivar o PNEDH, em elaborar os planos municipais de educação em direitos humanos, sem retrocessos de direitos, por atendimento ao princípio de proibição de retrocesso.

Por fim, o fortalecimento dos direitos e garantias fundamentais, dos direitos humanos, o respeito ao estado de constitucionalidade que equivale ao estado democrático

de direito que não prescinde da atuação interventiva dos poderes públicos, não estão dissociados do compromisso da educação para a construção da cultura de paz, na luta pela igualdade de gêneros e redução de todas as formas de violência contra a mulher e conta o feminino.

Referências

BONELLI, Maria da Glória. Arlie Russell Hochschild e a sociologia das emoções. **Cadernos Pagu**, on-line ISSN 1809-4449, n. 22. Campinas Jan./June 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100015>. Acessado em: 04 de ago. de 2019.

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. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm. Acessado em: 12 de mai. de 2019.

BRASIL. **Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos** - MDH divulga dados sobre feminicídio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/agosto/ligue-180-recebe-e-encaminha-denuncias-de-violencia-contra-as-mulheres>. Acessado em: 09 de fev. de 2019.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia do direito**. 2 ed. São Paulo, Atlas: 2014.

ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ENGELS, Friedrich. **Origem da família, da propriedade privada e o estado**. Trad. Leandro Konder. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FALCÃO, Joaquim de Arruda. Direito da Mulher: Igualdade e Igualdade Material. In: PERRONE-MOISÉS, Cláudia; AMARAL JR., Alberto (orgs.). **O cinquentenário da declaração de direitos do homem**. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 291 – 313.

GONZÁLEZ-SALZBERG, Damián. 'Derechos LGBT' /n: TRAVIESO, Juan Antonio. **Derecho internacional de los derechos humanos**. Buenos Aires: EUDEBA, 2017. p. 01–20. Londres, 1999.

GUIMARÃES, Maísa Campos; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Violência contra a Mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídica. **Rev. Psicologia e Sociedade**, p. 256-266. Brasília. 2015.

KNIPPEL, Edson Luz; AESCHLIMANN, Maria Carolina de Assis Nogueira. Educação e equidade de gêneros. **Revista Themis (ESMEC)**, p. 59 - 85. Ceará, 2017. Disponível em: <http://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/569/538>. Acessado em: 14 de jul. de 2019.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: **Fundamentos de História do Direito**. WOLKMER, Antônio Carlos (org.). 6 ed. Belo Horizonte/MG: Del Rey, 2011. p. 445-466.

LESSA, Daniele. Faz dez anos que expressão “mulher honesta” foi retirada do Código Penal. **Radio Câmara**, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/484154-FAZ-DEZ-ANOS-QUE-EXPRESSAO-MULHER-HONESTA-FOI-RETIRADA-DO-CODIGO-PENAL.html>. Acessado em: 14 de jul. de 2019.

MUGNATTO, Sílvia. Ministro quer rever metas do Plano Nacional de Educação. **Câmara Notícias**, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/576934-MINISTRO-QUER-REVER-METAS-DO-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO.html>. Acessado em: 02 de ago. de 2019.

NOGUEIRA, Jenny Magnani de O. A Instituição da família em a cidade antiga. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos de História do Direito**. 6 ed. Belo Horizonte/MG: Del Rey, 2011 p.113-130.

OLSEN, Frances. El sexo del derecho. In: **The Politics of Law**. KAIRYS, David. Trad. Mariela Santoro y Christian Courts. Nueva York: Pantheon, 1990.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Biblioteca Digital da Unesco. ONU, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acessado em: 12 de mai. de 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Proteção judicial contra omissões legislativas: ação direta de inconstitucionalidade por omissão e mandado de injunção**. São Paulo: RT, 1995.

_____. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acessado em: 28 de dez. 2018.

RAGO, Elizabeth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed., São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Maria Cecília MacDowell dos. Cidadania de gênero contraditória: queixas, crimes e direitos na Delegacia da Mulher em São Paulo. In: PERRONE-MOISÉS, Cláudia; AMARAL JR., Alberto (orgs.). **O cinquentenário da declaração de direitos do homem**. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 315 - 352

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; SOUSA, Yara Layne Resende. Políticas públicas e violência contra a mulher: a realidade do sudoeste goiano. **Rev. da SPAGESP**, vol. 16, nº. 2, 2015, págs. 59-74. São Paulo. 2015.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.



CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA FORMA DE COMBATE A DISCRIMINAÇÃO CONTRA OS MIGRANTES

Ana Cláudia dos Santos Rocha

Isabelle Dias Carneiro Santos

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar, por meio de uma metodologia qualitativa, descritiva e exploratória, a importância da educação em direitos humanos, no combate as discriminações perpetradas em face dos migrantes, especialmente os que se deslocam forçadamente para além das fronteiras de seus países.

Neste interim, pauta-se a pesquisa na valorização dos sujeitos, ou seja, analisar a migração internacional em seus contextos, práticas e experiências. Discutindo o tema por meio de processos sociológicos, psicológicos e culturais, portanto, com enfoques multidisciplinares.

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento estão calcados em doutrinas, tratados internacionais, legislação brasileira, sites oficiais e não oficiais sobre a temática.

Assim, adotou-se como instrumento de coleta de dados, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental segundo Lüdke e André (1986, p. 38) inclui o levantamento e análise de quaisquer materiais escritos, como por exemplo, leis, tratados, jornais e revistas, cartas, pareceres etc.

Pautou-se a pesquisa documental no contexto social em que foi produzido o documento, seu(s) autor(es), a autenticidade e a confiabilidade do texto, sua natureza e seu conceito-chave, nos moldes preceituados por Cellard (2008)

A pesquisa bibliográfica, por seu turno, refere-se a pesquisa em doutrinas da área jurídica e afins, acerca do tema.

A investigação é baseada numa orientação teórica, cujos dados recolhidos são predominantemente descritivos, sendo feita análise sobre a realidade atual relacionando-a com as normas internacionais e nacionais sobre o direito a educação e a educação em direitos humanos para a coibição de discriminações e inserção dos migrantes a sociedade local.

Desta feita, adotou-se como procedimento de análise destes dados a análise de conteúdo, procedendo-se a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2009, p. 121)

Acerca da temática pesquisa, urge salientar que os movimentos migratórios não são um fenômeno recente na história humana, contudo, no século XXI algumas características marcantes passaram a fazer parte dos deslocamentos, dentre as quais está a denominada *migração mista*.

As migrações mistas “contemplam, a um só tempo, a mobilidade de migrantes [econômicos e por outras razões] e de refugiados” (SILVA. BÓGUS, 2017, p. 17) em que as motivações que levam ao deslocamento são variadas e se dão em função de guerras, desastres ambientais, questões econômicas, perseguições políticas, religiosas e raciais, deslocando-se muitas vezes de forma irregular.

Além disso, vem se percebendo uma migração não apenas sul-norte, ou seja, uma movimentação de indivíduos oriundos de países pobres e subdesenvolvidos em direção a Estados centrais, ricos e desenvolvidos, como também de uma migração sul-sul e intrar-regional, sendo esse o caso de migrantes na “América Latina e no Caribe [dos quais] em 2013, 64 por cento dos migrantes internacionais [...] estavam vivendo na grande área em que eles nasceram”. (BARTLETTI; RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2015, p. 1155)

Hodiernamente há um crescente aumento de migrações em distintas partes do planeta, dantes até então sem precedentes, em que a somatória de deslocados no ano de 2018 chegou a um total de 70,8 milhões, dos quais 25,9 milhões era composto por refugiados e outros 3,5 milhões de solicitantes de refúgio (BRASIL, 2018), superando a marca anterior de 40 milhões após a Segunda Guerra Mundial, segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR, 2019).

Numa mescla de situações que desencadeiam as migrações, esses milhões de indivíduos passam a ter em comum a dificuldades em viver dignamente no local onde

escolherem viver, seja dentro do próprio Estado (deslocados internos) ou em outros países (migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados).

Um dos motivos principais para os obstáculos vivenciados é a discriminação, que segundo as Nações Unidas tem relação com

Movimentos extremistas racistas baseados em ideologias que buscam promover agendas populistas e nacionalistas [e que] estão se espalhando em várias partes do mundo, alimentando o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, muitas vezes visando migrantes e refugiados, bem como pessoas afro-descendentes (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019).

Para além da questão racial, outras intolerâncias são vivenciadas pelos migrantes em função da origem, da religião, da etnia, da cultura, bem como de outros fatores que mitigam a inclusão social na sociedade em que se encontram, independentemente da região do globo.

No caso do Brasil, país por muito tempo reconhecido como cordial e acolhedor, também vem experimentando situações que configuram ora discriminação, ora racismo, ora preconceito, em face de nacionais e, mais recentemente, também de xenofobia contra os não nacionais, sejam migrantes econômicos ou solicitantes de refúgio e refugiados, em que

[...] a repulsa ao estrangeiro, a xenofobia, revela o traço comum a discriminações que incluem, de acordo com o grupo, racismo (no caso de africanos e haitianos) e intolerância religiosa (especialmente no caso de muçulmanos e adeptos de religiões de matriz africana) (FARAH, 2017, p. 17).

A título de exemplo, durante o VII Fórum Social Mundial sobre Migrações, ocorrido na cidade de São Paulo no ano de 2016, foi relatado grande comoção diante da notícia do menino sírio Aylan Kurdi, que faleceu numa praia da Turquia ao tentar, com sua família, chegar ao continente europeu. Contudo, o representante da Organização Não Governamental (ONG) ADUS informou que, apesar de receberem várias ligações com o escopo ajuda aos refugiados no Brasil, os “doadores” deixavam claro que o dinheiro deveria ser destinado tão somente aos sírios, não podendo ser aplicado para os indivíduos provenientes do continente africano, (HAYDU, 2016) numa clara ação de racismo contra os refugiados da África negra, tais como angolanos, congoleses e bengaleses.

Diante dessa realidade, a Secretaria Especial de Direitos Humanos do governo federal, informou que cresceu nos últimos anos não somente o número de solicitantes de refúgio e refugiados no país, mas também de denúncias de xenofobia e intolerância religiosa no Brasil. Violações dos direitos de migrantes e refugiados, ou seja, atos xenófobos,

aumentaram 633% em 2014 e 2015 (330 denúncias foram acolhidas em 2015, contra 45 no ano anterior). O então secretário de Direitos Humanos, Rogério Sottili, citou como exemplos perseguições contra haitianos, palestinos e nordestinos que vão para o sul do país (O GLOBO, 2015).

Para coibir tais posturas,

Uma escola pública do bairro do Pari, zona central de São Paulo, tem utilizado a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como base para projetos que visam ao combate à discriminação contra migrantes e refugiados, que representam 21% do total de 574 alunos da unidade hoje considerada modelo de integração (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019).

Para suplantar os impedimentos à fruição de direitos individuais, sociais e coletivos, diante de discriminações perpetradas pelo próprio Estado e/ou sua população, a principal arma a ser utilizada pelo Estado e pela sociedade civil é a educação, que para além de ser considerado um direito social, tem relação estreita com os direitos da pessoa humana, estando consubstanciada em tratados internacionais e na legislação nacional de grande parte dos Estados soberanos.

1 A Educação como um Direito Humano e Fundamental

O direito à educação é reconhecido universalmente como direito humano que deve ser gozado por todos, independentemente da condição nacional, social, religiosa ou outro fator de distinção que possa levar a situações de discriminação, preconceito, racismo ou xenofobia.

A Educação vem sendo tratada como um direito social desde o século XIX, estando relacionada a busca da igualdade que caracteriza os direitos da Segunda Geração ou Dimensão. Desde então, distintos instrumentos internacionais, bem como a legislação nacionais dos Estados vêm tratando esse direito como fundamental para o desenvolvimento humano.

No Brasil este direito apenas foi reconhecido como um direito social na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, de forma genérica, sendo tratado de modo detalhado nos artigos 205 e 206 e incisos, prevendo, respectivamente, que:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988)

Em sentido similar, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) enfatiza que a educação é “uma ferramenta essencial para combater preconceitos, estereótipos e a discriminação. Se forem mal planejados, os sistemas educacionais podem promover representações negativas, parciais, excludentes ou depreciativas de imigrantes e refugiados” (UNESCO, 2019, p. 10).

Apesar de um grande número de tratados internacionais abordar a educação como um direito de todos – a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, artigo 26; do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, artigo 13, nº.1 e 2; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), de 1990, artigo 1º, 4; e no caso específico de crianças e adolescentes a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, que traz em seu princípio 7 e; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, artigo 28 – na prática, poucas são as políticas públicas existentes no que tange a integração social no país que os recebe, via educação.

Com base no acesso e permanência nas escolas e no gozo de um ensino de qualidade, “[...] os pais provenientes de países pobres ou em desenvolvimento costumam ver a educação como uma instância geradora de oportunidades e, a médio prazo, uma via de ascensão social [...]”⁶⁰ (tradução das autoras), (REGO, RUIZ ROMAN; BALLESTER BRAGE, 2017, p. 4) passando as escolas a serem consideradas pelos migrantes

[...] Como instâncias de cuidado que são, constituem a primeira e única instituição de socialização com a qual os refugiados interagem, podendo fornecer-lhes uma fonte estável de apoio à medida que se adaptam a uma nova sociedade. Eles desempenham funções preventivas em todos os tipos de distúrbios e ajudam a melhorar a resiliência de crianças e jovens, com a vantagem adicional em programas de intervenção educacional (pouco abundantes) de ter em conta fatores culturais e contextuais. (REGO, RUIZ ROMAN; BALLESTER BRAGE, 2017, p. 5) (tradução das autoras)

⁶⁰ Texto original: “[...] los padres provenientes de países pobres o en desarrollo suelen ver en la educación una instancia generadora de oportunidades y, a medio plazo, una vía de ascenso social [...]”.

No caso específico dos migrantes (econômicos ou não), “a educação permite a todos os sujeitos, em maior ou menor grau, a possibilidade de formar-se naqueles valores que permitem uma melhor integração na sociedade em que vivem”.⁶¹ (tradução das autoras) (ESTER SÁNCHEZ, 2018, p. 395)

Contudo, conforme destaca Antonio T. Ester Sánchez (2015, p. 83), “o sistema educacional que opera dentro de um determinado Estado constitui um reflexo mais ou menos confiável do tipo de governo que prevalece”⁶² (tradução das autoras). Desse modo, o combate as discriminações, racismos e xenofobia, variam conforme a realidade jurídica, política e social de cada país.

2 A Educação em Direitos Humanos como ferramenta de combate à discriminação

Para se abordar o combate à discriminação de migrantes, via educação em direitos humanos, necessário primeiro se fazer uma diferenciação entre a discriminação, o racismo, o preconceito e a xenofobia, tendo em vista que “preconceito, racismo e discriminação são, portanto, o resultado da intolerância à diferença existente no outro” (SAVAZZONI, 2015, p. 40) em que a “discriminação é a exteriorização do preconceito” (VITORINO, 2018, p. 96) podendo tais situações existirem com relação aos nacionais e não nacionais.

Simone Savazzoni (2015, p. 42) sintetiza a definição dos três primeiros, diferenciando-os do seguinte modo:

O preconceito e sua disposição em julgar os homens por causa da diferença; o racismo, com sua prepotência ideológica, que pretende tornar alguns superiores a outros; e a discriminação, conduta injusta por excelência, dão vazão a determinadas atitudes que conduzem ao desequilíbrio das relações humanas.

No que tange à xenofobia, a Organização Internacional para as Migrações (OIM), estabelece-a como:

Ódio, repulsa ou hostilidade para com os estrangeiros. No nível internacional, não há definição aceita de xenofobia, embora possa ser descrita como atitudes, preconceitos ou condutas que rejeitam, excluem e, com frequência, desprezam outras pessoas, com base na condição de estrangeiro ou estranho à identidade da comunidade.

⁶¹ Texto original: “la educación permite a todos los sujetos, en mayor o en menor medida, la posibilidad de formarse en aquellos valores que permiten una mejor integración dentro de la sociedad en la que habitan.

⁶² Texto original: “el sistema educativo que opera dentro de un determinado Estado constituye un reflejo más o menos fidedigno del tipo de gobierno imperante”.

de, sociedade ou país. Existe uma relação muito estreita entre racismo e xenofobia, termos difíceis de separar⁶³. (OIM, 2006) (tradução das autoras)

Uma das dificuldades no combate a tais exclusões está justamente no fato de que,

Devemos tentar enxergar o interculturalismo além de uma perspectiva multicultural, uma vez que propõe uma abordagem positiva, um modelo de relações entre culturas, que coloca a interação cultural como um fato educacional em si mesmo [...] tem que promover a responsabilidade e o respeito, e desenvolver uma educação não discriminatória, orientada para a igualdade das pessoas e suas possibilidades de realização.⁶⁴ (FERNANDEZ BATANERO, 2004, p. 42-43) (tradução das autoras)

Mas o respeito à cultura, religião e costumes do outro passa pela educação em direitos humanos, no qual deve-se incentivar a participação conjunta do Poder Público e da sociedade civil, nas diferentes esferas educacionais, com o escopo de conciliar o que, a priori, é fator de rechaço, visando uma nova forma de pensar e agir com relação ao outro/ estrangeiro (BRASIL, 2018).

No caso do Brasil, a Lei nº 13.445/2017, também conhecida como Nova Lei de Migração (NLM), traz como um de seus pontos fortes a garantia de direitos e proteção dos estrangeiros contra discriminação.

Mas para coibir as intolerâncias em face dos migrantes estrangeiros, necessário não apenas a educação formal, mas uma educação em direitos humanos, tendo em vista que:

O ensino dos direitos humanos nas escolas seria realmente positivo para a construção de uma nova sociedade, na qual não se tenha em conta apenas a filosofia que inspira seu reconhecimento jurídico, mas também que se diluam o tratamento discriminatórios em consideração às supostas diferenças humanas, raciais, culturais, ideológicas e de qualquer tipo que levem a uma nítida separação entre os seres humanos.⁶⁵ (BELLVER CAPELLA, 2013, p. 284) (tradução das autoras)

⁶³ Texto original: Odio, repugnancia u hostilidad hacia los extranjeros. En el ámbito internacional no hay una definición aceptada de xenofobia aunque puede ser descrita como actitudes, prejuicios o conductas que rechazan, excluyen y, muchas veces, desprecian a otras personas, basados en la condición de extranjero o extraño a la identidad de la comunidad, de la sociedad o del país. Hay una relación muy estrecha entre racismo y xenofobia, términos difíciles de separar.

⁶⁴ Texto original: Debemos tratar de ver el interculturalismo más allá de una perspectiva multicultural, pues plantea un enfoque positivo, un modelo de relaciones entre las culturas, que sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo [...] hay que potenciar la responsabilidad y el respeto, y desarrollar una educación no discriminatoria, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización.

⁶⁵ Texto original: La enseñanza de los derechos humanos en las escuelas sería realmente positiva para la construcción de una nueva sociedad en la que no sólo se tuviera en cuenta la filosofía que inspira su reconocimiento

Essa formação é de suma importância tendo em vista que

A distribuição desigual da população estrangeira no território deu origem a duas das principais linhas de pesquisa sobre a população estrangeira: a segregação espacial do conjunto da população e a segregação escolar. A segregação escolar refere-se ao grau com que dois ou mais grupos frequentem a escola de maneira diferenciada em uma área geográfica específica.⁶⁶ (REGO, RUIZ ROMAN; BALLESTER BRAGE, 2017, p. 9) (tradução das autoras)

Exemplo dessa realidade é a França, onde há classes ou mesmo escolas específicas para crianças migrantes, em situação de refúgio ou não, sem se aterem às necessidades especiais desse grupo vulnerável, numa nítida segregação entre nacionais e não nacionais. Essa situação pode influir direta e negativamente tanto no desempenho dos estudantes, quanto nas chances de se trabalhar os direitos humanos em sala. O Brasil em contrapartida coíbe situação similar em seu território, uma vez que a legislação nacional não faz diferença, no campo educacional, entre os nacionais e migrantes internacionais.

Não obstante, percebe-se que além de se tratar do direito a educação, primeira etapa com o acesso e permanência nas instituições de ensino, deve-se abordar também a educação em direitos humanos, numa etapa subsequente com o escopo de tratar os valores e respeito à dignidade humana de forma global e continuada, preparando os migrantes para se sentirem e agirem como cidadãos no dia-a-dia, o que é o mais complicado, razão pela qual se faz necessário ocupar-se inclusive da

[...] própria linguagem da regulação normalmente estabelecida para proceder à aplicação do direito à educação que pode resultar em determinados casos um tanto ofensiva para a própria pessoa do imigrante, contribuindo quando assim acontece para acentuar de seu processo de baixa estima ou desvalorização geral. Essa situação ocorre, por exemplo, quando é usada a expressão “alunos com necessidades educativas especiais”, ou outras expressões similares, sobre a qual se trata de estruturar a educação compensatória que exige a necessidade de adaptar o sistema educacional às particulares condições linguísticas ou culturais dos imigrantes.⁶⁷ (ESTER SÁNCHEZ, 2018, p. 388). (tradução das autoras)

jurídico, sino que también se diluyeran los tratos discriminatorios en consideración a las supuestas diferencias humanas, raciales, culturales, ideológicas y de cualquier índole que llevasen a una tajante separación entre los seres humanos.

⁶⁶ Texto original: La desigual distribución de la población extranjera en el territorio ha dado pie a dos de las principales líneas de investigación sobre población extranjera: la segregación espacial del conjunto de la población y la segregación escolar. La segregación escolar se refiere al grado con el que dos o más grupos asisten a la escuela de forma diferenciada en un área geográfica específica.

⁶⁷ Texto original: [...] propio lenguaje de la regulación normalmente establecida para proceder a la aplicación del derecho a la educación, que puede resultar en determinados casos un tanto ofensiva para la propia persona del inmigrante, contribuyendo cuando así sucede a la acentuación de su proceso de baja estima o desvalorización

Vale frisar que o exercício da cidadania se conecta ao princípio da dignidade da pessoa humana, princípio jurídico esse tido como um dos mais importantes do ordenamento jurídico pátrio (BRASIL, 1988), e

Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento dos indivíduos como pessoa integrada na sociedade estatal. Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conecta-se com o conceito de soberania popular, com os direitos políticos e com o conceito de dignidade da pessoa humana, com os objetivos da educação, como base e meta essencial do regime democrático (SILVA, 1992).

Desse modo, deve-se trabalhar em conjunto o direito a educação com a educação em direitos humanos, para que

a educação sobre tolerância constitui o caminho a seguir para garantir uma sociedade mais livre e respeitosa. Mas isso não nos impede de reconhecer que a ideia de tolerância é sustentada por uma abordagem um tanto hierárquica dos sujeitos envolvidos, tolerantes e tolerados.⁶⁸ (ESTER SÁNCHEZ, 2018, p. 88). (tradução das autoras)

Essa medida é de grande relevância, pois

O fato de na atualidade as aulas tenham alunos social e culturalmente plurais exige que o ensino que nelas é ministrado seja desde logo muito bem informado e que os professores encarregados de sua transmissão tenham uma mente aberta a possibilidade de que se produza em ocasiões um razoável desacordo sobre o valor que se pode atribuído às premissas culturais de cada indivíduo.⁶⁹ (ESTER SÁNCHEZ, 2015, p. 87) (tradução das autoras)

Aliás, distintos são os países que têm de lidar com essa dificuldade, dentre os quais a Espanha, França e o Brasil, em que os entraves nessa seara dizem respeito desde

general. Esta situación ocurre, por ejemplo, cuando se utilizan la expresión “alumnos con necesidades educativas especiales”, u otras expresiones semejantes, sobre las que se trata de estructurar la educación compensatoria que reclama la necesidad de adaptar el sistema educativo a las particulares condiciones lingüísticas o culturales de los inmigrantes.

⁶⁸ Texto original: la educación en la tolerancia constituye el camino a seguir para garantizar una sociedad más libre y respetuosa. Pero eso no impide reconocer que a la idea de tolerancia le subyace un planteamiento en cierto modo jerárquico de los sujetos implicados, tolerante y tolerado.

⁶⁹ Texto original: El hecho de que en la actualidad las aulas tengan alumnos social y culturalmente plurales exige que la enseñanza que en ellas se imparta esté desde luego muy bien informada y que los maestros encargados de su impartición tengan la mente abierta a la posibilidad de que se produzca en ocasiones un razonable desacuerdo acerca del valor que se pueda atribuir a los presupuestos culturales de cada individuo.

ao desconhecimento das dificuldades dos migrantes em fase escolar, problemas cognitivos, desconhecimento do idioma do país receptor por parte do migrante e/ou dos agentes públicos em relação a língua do migrante, além de outros equívocos perpetrados, seja pelo Poder Público, trabalhadores dos setores privado e mesmo pela população, de modo geral.

Diante dessa realidade Sanchez ressalta que

Se defende, portanto, argumenta-se que um projeto educacional que tenha em seus currículos as garantias exigidas a todas as pessoas sem discriminação cultural, garante um melhor desenvolvimento no avanço do reconhecimento dos direitos dos imigrantes.⁷⁰ (ESTER SÁNCHEZ, 2018, p. 395) (tradução das autoras)

Fica evidente que é preciso educar em/para direitos humanos, tanto na educação formal (desde os níveis iniciais da escola) como não formal, propiciando às pessoas a consciência de que são sujeitos de direito, fomentando reflexões acerca de violência e paz, preconceito, discriminação, racismo, autoestima, dinâmicas de convivência, reconhecimento das diferenças, entre outros elementos aptos a formação para a cidadania, fraternidade, solidariedade e construção de uma cultura de paz (SACAVINO; CANDAU, 2008).

Somente dessa forma poder-se-á propiciar que o migrante possa verdadeiramente ser e se sentir cidadão. Para que isso possa ocorrer efetivamente, a temática deve ser trabalhada dentro e fora de sala de aula, pois “eles [os alunos/as] não têm a menor noção do que é cidadania, do que significa lutar por alguma coisa [...] Seus interesses são imediatos” (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 46)

Mas para despertar o alunado, necessário a sensibilização, formação e capacitação dos profissionais da educação para trabalhar com os migrantes internacionais, tais como: o conhecimento do idioma materno do alunado estrangeiro; diferença entre refugiado e migrante econômico; dentre outros pontos, bem como habilita-los para atuar com a educação em direitos humanos, algo que ainda não ocorre em âmbito nacional.

Do mesmo modo, deve-se alterar a estrutura escolar, ainda engessada, tendo em vista que

Na maior parte das vezes, o único que se consegue é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. Outra coisa se torna muito difícil, pois a maneira de se conceber a cultura escolar já de alguma forma, entra em choque com a cultura dos direitos humanos (CANDAU, 2008, p. 81).

Vale ressaltar que para os migrantes, em situação de refúgio ou não,

⁷⁰ Texto original: Se defiende, por tanto, que un proyecto educativo que tenga en sus planes de estudios las garantías exigibles a todas las personas sin discriminación cultural, garantiza un mejor desarrollo en el avance del reconocimiento de los derechos de los inmigrantes.

O conceito tradicional de educação está se transformando em uma nova abordagem influenciada pelo fenômeno migratório resultante da globalização global que implica a confluência de indivíduos culturalmente diversos de outros países e que tem obrigado a reconstrução dos sistemas educacionais de forma progressiva, fundamentalmente naquelas sociedades onde se experimenta um crescimento acelerado da população estrangeira com culturas e tradições próprias que podem colidir com a maneira de pensar predominante nas sociedades anfitriãs.⁷¹ (ESTER SÁNCHEZ, 2016, p. 2055) (tradução das autoras)

Além de políticas educacionais que incluam os migrantes internacionais nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, o integrem a sociedade, entende-se necessário também que alunos e profissionais da educação estejam receptivos a acolher tais pessoas, apresentando-se a educação em direitos humanos, no caso do Brasil, nos moldes do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, como instrumento hábil para tal mister.

Essa transformação é crucial, inclusive com o reconhecimento das diferenças culturais, para adequar a realidade sociopolítica e econômica do Estado receptor ao migrante internacional, independentemente da situação em que se encontra, isto é regular ou irregular, migrante econômico ou solicitante de refúgio e refugiado, tendo em vista que o migrante tende a contribuir não apenas culturalmente, mas também no campo econômico, pontos positivos da migração muitas vezes esquecidos pelo próprio Estado e pela população do país de acolhida.

Considerações finais

Enquanto o direito a educação, como um direito social, costuma ser efetivado, mesmo que de modo nem sempre a incluir eficazmente os migrantes internacionais de forma homogênea, a educação em direitos humanos é algo ainda incipiente e pouco tratada no meio escolar e na sociedade como um todo.

Além do desconhecimento sobre as distintas formas de migração internacional, envolvendo o migrante econômico, o solicitante de refúgio o refugiado e até o apátrida, dentre outras formas de migração forçada, ignora-se a importância de se educar em direitos humanos, tanto no que tange aos nacionais quanto aos não nacionais.

⁷¹ Texto original: El concepto tradicional de educación ha ido transformándose hacia un nuevo enfoque influenciado por el fenómeno migratorio fruto de la globalización mundial que conlleva la confluencia de individuos culturalmente diversos procedentes de otros países y que ha obligado a reconstruir los sistemas educativos de forma progresiva fundamentalmente en aquellas sociedades en donde se experimenta un acelerado crecimiento de población extranjera con culturas y tradiciones propias que pudieran entrar en colisión con el modo de pensar prevalente en las sociedades de acogida.

Desse modo, mediante a educação e, em especial a educação em direitos humanos é possível combater as discriminações e xenofobia, elaborar currículos que permita inserir o outro/migrante internacional, bem como criar igualdade de condições e dar oportunidade em diversas searas.

Contudo, a menos que haja um trabalho conjunto entre o Poder Público, os profissionais da educação, familiares e o próprio estudante migrante para conter as discriminações contra os migrantes será um trabalho árduo e com pouca efetividade.

Concluiu-se que enquanto o direito a educação é efetivado, mesmo que de modo nem sempre a incluir eficazmente os migrantes internacionais de forma homogênea, a educação em direitos humanos é algo ainda incipiente e pouco tratada no meio escolar. A menos que haja um trabalho conjunto com todos os profissionais da educação, familiares e o próprio estudante migrante forçado, refrear as discriminações e xenofobia se torna um trabalho árduo.

Referências

- ACNUR. **Dados sobre o Refúgio**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARTLETTI, Lesley. RODRÍGUEZ, Diana. OLIVEIRA, Gabrielle. **Migração e educação: perspectivas socioculturais**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez., 2015.
- BELLVER CAPELLA, Vicente. **La educación de acuerdo con los derechos humanos**. In: MARTÍNEZ MORAL, N.; MARCOS DEL CANO, A. JUNQUERA CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SACAIVINO, Susana. CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et alli Editora, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em Números**. 4ª Edição (2018). Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DE ESTÉFANI, R. (Coord.). **Derechos Humanos: problemas actuales**. Estudios en homenaje al Profesor Benito de Castro Cid, vol. I, Universitat, Madrid: España, 2013.

ESTER SÁNCHEZ, Antonio Tirso. **El sentido de la enseñanza de los derechos humanos en la sociedad democrática**. In: Dikaisonave - Revista de filosofía práctica Grupo de Investigaciones Filosofía, Derecho y Sociedad Centro de Investigaciones Jurídicas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad de los Andes: Mérida/Venezuela. Diciembre 2015, Año 18. nº 30.

ESTER SÁNCHEZ, Antonio Tirso. **El Pluralismo como Fundamento de la Educación Multicultural**. In: Quaestio Iuris, vol.11, nº. 01, Rio de Janeiro, 2018. pp. 383-407.

ESTER SÁNCHEZ, Antonio Tirso. **Las alternativas existentes en la realización del derecho a la educación en las sociedades multiculturales**. Quaestio Iuris vol. 09, nº. 04, Rio de Janeiro, 2016.

FARAH, Paulo Daniel. **Combates à xenofobia, ao racismo e à intolerância**. Revista USP: São Paulo, nº 114 - julho/agosto/setembro de 2017, p. 11-30.

FERNANDEZ BATANERO, J.M. **La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. Educación y Educadores**. Volumen 7. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. 2004, p. 42-43.

HAYDU, Marcelo. Membro da Organização Não Governamental ADUS, em Mesa Redonda sobre Refugiados no Brasil realizada no VII Fórum Social Mundial sobre Migrações em 08 de julho de 2016 na Faculdade Zumbi dos Palmares, São Paulo/SP

JAROCHINSKI SILVA, João Carlos. BÓGUS, Lucia Maria Machado. GIMENEZ, Stéfanie Angélica. **Os fluxos migratórios mistos e os entraves à proteção aos refugiados**. Revista bras. Est. Pop., Belo Horizonte, v.34, n.1, p.15-30, jan./abr. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Em SP, escola usa Declaração dos Direitos Humanos para combater xenofobia e discriminação entre alunos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/em-sp-escola-usa-declaracao-dos-direitos-humanos-para-combater-xenofobia-e-discriminacao-entre-alunos/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ONU e a luta contra a discriminação racial**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/discriminacao-racial/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

O GLOBO. **Denúncias de xenofobia no Disque 100 crescem 633% em 2015**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/denuncias-de-xenofobia-no-disque-100-crescem-633-em-2015-18554954>. Acesso em: 08 jun. 2019.

OIM. Organização Internacional para a Migração. **Glosario sobre Migración**. nº 7. Ginebra, 2006.

SAVAZZONI, Simone de Alcântara. **Preconceito, Racismo e Discriminação**. Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 12, n. 12, 2015.

SACAVINO, Suzana. **Educação para a paz e a não-violência: formação em serviço de professores/as**. In: SCAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et alii, 2008. p. 119- 130.

SACAVINO, Susana. CANDAU, Vera Maria. ARAÚJO, Cinthia M. de et. al. **Sociedade, direitos humanos e cidadania: desafios para a educação no Brasil**. In:

SACAVINO, Susana. CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos. Temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP *et al.*, 2008.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

REGO, Miguel A. Santos (Coord.) RUIZ ROMÁN, Cristóbal. BALLESTER BRAGE Lluís. **Migraciones y Educación: claves para la reconstrucción de la ciudadanía**. SITE 2017: Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**, p. 10. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em: 17 mai. 2019.

VITORINO, Cleide Aparecida. VITORINO, William Rosa Miranda. **Xenofobia: política de exclusão e de discriminações**. Revista Pensamento Jurídico – São Paulo – Vol. 12, Nº 2, jul./dez. 2018, p. 96.



CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DAS DIVERSAS IDENTIDADES (DES)CONSTRUÍDAS NO MUNDO GLOBALIZADO

Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi

Jeovana Lima Gavilan

Introdução

A proposta do presente trabalho é analisar, através de ótica multidisciplinar, a educação como possível meio de inclusão de sujeitos que, de acordo com as diferentes influências externas, assumem identidades particulares que, muitas vezes, se repelem e sofrem exclusão. Ao discutir a relação entre esses elementos, é imprescindível abordar a questão do processo globalizatório, pois, não bastando a relação existente entre ele e a (des)construção de identidades, também exerce papel na compreensão da forma como a educação deve ser transmitida, principalmente devido ao sistema econômico hegemônico vigente. Trata-se de pesquisa qualitativa, básica, de cunho exploratória e pautada em análise bibliográfica.

Para realizar considerações acerca do assunto, o artigo foi dividido em três seções, iniciando a partir de reflexões sobre identidade e como o processo globalizatório interfere em sua construção e estabilidade, inclusive sendo principal causador das chamadas “crises de identidade”.

Posteriormente, será tratada a questão da educação inclusiva⁷² e sua relevância para a efetivação do respeito à dignidade humana quanto ao reconhecimento das identidades.

É inegável a existência de desafios para a educação inclusiva diante do atual cenário globalizado do mundo, o qual progressivamente proporciona formas de aproximação de indivíduos que possuem variadas identidades, promovendo valores democráticos, facilitando o processo de criação de novas formas identitárias em níveis nacional e global, bem como elevando a multiculturalidade. Em contrapartida, esse cenário também produz fluidez de influências socioeconômicas e de transmissão de informações que expõem a catastrófica exclusão de inúmeros grupos.

Logo, partindo do pressuposto de que a análise do modelo educacional é imprescindível para buscar formas de mitigar, prevenir e impedir o avanço da consciência conservadora que prega a exclusão de variadas identidades minoritárias, o objeto deste artigo constitui-se em analisar a relação existente entre educação, inclusão, identidade e globalização, observando-se que tais aspectos interferem no direito humano à dignidade.

Ainda, a pesquisa é apresentada com o anseio de contribuir para o debate e reflexões acerca do tema, bem como para a luta contra a marginalização de indivíduos cujo tratamento majoritariamente dá relevância ao aspecto da diferença na identidade e não ao fato da humanidade existente em todos.

1 A relação conflituosa entre Globalização e Identidade

1.1 Breve introdução à "identidade": símbolos, significados, diferença, exclusão e cultura

A identidade possui elevada importância como forma de expressão das características individuais dos sujeitos, seja através de forma oral (*representada* por idiomas,

⁷² No presente trabalho, "educação inclusiva" será tratada como aquela que adota trabalho pedagógico que beneficie a todos os alunos, inclusive aqueles cujas identidades são excluídas pela sociedade hegemônica, tais como indígenas, negros e deficientes. Saliente-se que "inclusão" e "integração" não possuem conceitos idênticos, pois, apesar de ambos os termos se referirem a ambientes escolares menos restritivos, diferenciam-se em alguns aspectos, tais como: "[...] enquanto as ações em prol da integração estariam dirigidas, apenas a alunos portadores de deficiência, a proposta inclusiva refere-se a todos os alunos. Todos, inclusive os que têm deficiência; enquanto os procedimentos para a efetivação da integração [centrariam-se] nos alunos com deficiência, o paradigma da inclusão busca ressignificar a educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos; [...] enquanto a 'passagem' do aluno com deficiência para ambientes menos segregantes dependia do seu 'progresso', a proposta inclusiva opõe-se a quaisquer práticas excludentes, para o que o sistema educacional deve prever e prover todos os recursos necessários para a acolhida sem assistencialismo ou filantropia. (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 - versão preliminar)." (CLASER, 2001, p. 29)

cânticos, sotaques e, até mesmo, vícios de linguagem), seja através de meios físicos, tais como a vestimenta, objetos pessoais, formas de preparação de comidas e alimentação, entre outros.

Os elementos externos e diferentes dos quais necessita a identidade para ser delineada são indicados por meio de *símbolos*, uma vez que diferentes grupos de pessoas expressam suas identidades através de elementos que representam estas, carregados de significados atribuídos pelo histórico de entendimento próprio de cada grupo (WOODWARD, 2005).

Assim sendo, há diferentes formas de representar as identidades, sendo que tais representações produzem e expressam diferentes significados. Exemplificativamente, uma forma específica de vestimenta (um dos símbolos que *representa* as identidades) pode expressar inúmeros *significados*, a depender do contexto da análise (nível socioeconômico, simpatia por certo movimento social, personalidade, orientação sexual, entre outros exemplos).

De tal forma, os significados produzidos pelas representações identitárias, marcadas por símbolos, dão sentido ao que os indivíduos são, ou, até mesmo, possibilitam que sejam o que são e o que se tornarão (WOODWARD, 2005).

A partir dos entendimentos acima, é possível observar que, considerando certa cultura, os diferentes signos (símbolos) representam e expressam os diferentes significados atribuídos conforme o entendimento do grupo social em que estão inseridos, ou seja, de acordo com a significação dada pelos indivíduos incluídos no contexto em tese, motivo pelo qual podem ser denominados “símbolos culturais”.

Assim sendo, a identidade é marcada através do processo cultural da *representação* (diferentes signos culturais expressam características da cultura em questão). O referido processo abrange as *práticas de significação* (os sentidos atribuídos a um mesmo objeto, por exemplo, variam a depender da cultura em que estão inseridos) e os *sistemas simbólicos* (conjunto de signos aos quais são atribuídos sentidos de acordo com o contexto cultural). Desse modo, há estrita vinculação entre a produção de significados e a produção de identidades (WOODWARD, 2005)

A forma como os indivíduos se identificam influencia seus comportamentos, posicionamentos sociais e políticos, além de tornar possível o sentimento de pertencimento de um sujeito a determinado coletivo e a (não) aceitação por este daquele (WOODWARD, 2005). Ou seja, apesar de ser o meio pelo qual os indivíduos se inserem em certo grupo de pessoas, a identidade também gera exclusão quando é diferente e incompatível com as demais presentes em um meio social.

Dessa maneira, a concepção de “identidade” é indissociável da ideia de “exclusão”, pois, como bem explica Kathryn Woodward (2005, p. 09), a identidade é *relacional*, o que significa que sua existência e delineamento de traços característicos dependem de uma comparação com algo *exterior* e *diferente*, sendo excluído o que não se encaixa em sua definição. Nesse entendimento, a diferença não é indicada somente por sistemas simbólicos de representação (*diferença simbólica* – marcada por elementos que expressam características dos indivíduos), mas também pela exclusão social (*diferença social*), máxime considerando que a exclusão de determinado grupo de indivíduos por outro demonstra que o grupo excludente não se identifica com os excluídos e vice-versa.

As identidades dependem da diferença principalmente porque são construídas a partir dela, da relação com o “outro”, aquilo que falta e que está no exterior, elemento que tem sido denominado de “exterior constitutivo”, pois é a partir dele que as identidades se formam. Desse modo, o apego às identidades constitui-se como forma de tornar o diferente em excluído, desprezível. Esse processo é naturalizado, chamado de “fechamento” por Homi Bhabha e Stuart Hall (HALL, 2005, p. 111), conforme explicado a seguir:

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua *capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto*. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silencioso e inarticulado. Lacleu (1990) argumenta, de forma persuasiva, que *“a constituição de uma identidade social é um ato de poder”* [...]. (HALL, 2005, p. 110) (g.n.)

Portanto, além de depender do “diferente” para sua formação, a identidade também está vinculada às condições sociais e materiais que envolvem relações de poder e hierarquia, bem como se relaciona com antecedentes históricos, uma vez que, conforme entendimento da teoria construcionista ou não-essencialista, a identidade não é imutável e fixa, mas sim fluída no tempo (WOODWARD, 2005).

No contexto escolar,

O conceito de diferença, historicamente entendido como sinônimo de diversidade, é usado [...] para caracterizar grupos ou indivíduos que não correspondem e nem se encaixam nas descrições de sujeitos entendidos como normais para os currículos, conteúdos, disciplinas e práticas pedagógicas determinados pela escola. Portanto, é necessário que a escola e professores entendam que as diferenças individuais no

processo de aprendizagem são inerentes à condição humana, por isso alguns são mais dedicados, outros têm preferência a determinados conteúdos, há os que são mais lentos, enquanto que outros realizam a transferência de aprendizagem com notada facilidade (Demo apud Paraná, 1988, 64). (CLASER, 2001, pp. 09-10) (g.n.)

Os tipos de diferenças retro mencionadas (simbólica e social), das quais é dependente a construção da identidade, são estabelecidas através de *sistemas classificatórios*, ou seja, a partir da classificação e consequente divisão dos indivíduos em, no mínimo, dois grupos opostos.

De acordo com Durkheim, é por meio da organização com tais sistemas classificatórios que os *significados* são produzidos. O sociólogo apresentou em suas reflexões o exemplo relacionado à religião, considerando que as sociedades possuem rituais e símbolos que “classificam as coisas em dois grupos: as sagradas e as profanas”, que estão em oposição (WOODWARD, 2005, p. 40).

Os sistemas de classificação variam de acordo com a *cultura*, pois, a depender desta, são construídos diferentes significados para as coisas, de maneira que a cultura interfere na compreensão das identidades. Em uma mesma sociedade, há “certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social”, sendo que “esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por ‘cultura’” (WOODWARD, 2005, p. 41).

Não bastando a já mencionada existência de influências externas que interferem na formação das identidades e trazem à tona exclusão de indivíduos inseridos em sistema de símbolos preterido, os sujeitos sofrem também com as chamadas “crises de identidade” causadas, principalmente, pelo processo globalizatório.

1.2 Interferências externas na identidade: a globalização como instrumento de fragmentação e crise

As crises de identidade relacionam-se com as constantes transformações globais, principalmente mediante a *globalização*, que ocasiona “mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2005, p. 20). Nesse contexto, as identidades influenciadas pelo mercado global tendem a praticamente se igualarem, uma vez que as pessoas são *levadas a consumirem determinados bens e se adequarem aos padrões publicitados*, o que as torna semelhantes em diversos aspectos identitários. Fukuyama (2019) explica que, para os economistas, os seres humanos são incentivados por “preferências” ou “utilidades”, ou seja, são movidos por desejos por bens materiais.

De acordo com a *teoria dos sentimentos morais* de Adam Smith, existe uma conexão entre *interesse econômico* e *reconhecimento*. Isso porque, por exemplo, na Grã-Bretanha do final do século XVIII, o povo considerado pobre buscava riquezas não por passar necessidades materiais graves, mas sim pelo desejo de “ser reconhecido, ser atendido, ser notado com simpatia, complacência e aprovação”. Além disso, os muito ricos não buscavam o “nível absoluto de riqueza”, mas sim o respeito diante de outros milionários (FUKUYAMA, 2019, p. 84-92).

Nesse sentido, o que se denota é a forte influência da ideia de que há necessidade de consumo para se manter incluído na sociedade capitalista atual, sendo que, considerando o elevado nível de integração entre os países e de trocas comerciais, as relações interpessoais estreitam-se e aproximam-se diferentes formas de se compreender os mesmos objetos (diversas práticas de significação e seus sistemas simbólicos particulares). Dessa forma, as identidades passam por transformação, se aproximam de algumas e distanciam-se de outras.

Com a mesma perspectiva, explica Kathryn Woodward (2005, p. 21):

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao *distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local*. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (g.n.)

As constantes mudanças econômicas ocasionadas pelo processo globalizatório também causam diferentes demandas de bens e serviços no mundo, favorecendo a migração de trabalhadores por diversos países, que levam seus costumes e culturas de origem para as comunidades de destino (WOODWARD, 2005). Esse processo aproxima identidades que, devido às já mencionadas relações de poder e hierarquia às quais estão vinculadas, pertencem a grupos de indivíduos que, muitas vezes, consideram-se superiores aos demais. Deste cenário de progressivo aumento de confrontação de identidades do mundo, surgem conflitos e afastamento de pessoas de seus grupos originários, atingindo diretamente um dos elementos da dignidade humana: a própria identidade.

Um exemplo é a migração de diversos indivíduos que saem de países pobres buscando oportunidades de emprego em países mais desenvolvidos, movimento que produz “identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (WOODWARD, 2005, p. 21), uma vez que as identidades nativas são, geralmente, rechaçadas pelos grupos encontrados nos países de destino.

Além disso, não ocorre somente o contato entre diferentes identidades (como entre os migrantes e os grupos viventes no país de destino), mas também a produção de novas identidades moldadas e localizadas em diferentes lugares no mundo (WOODWARD, 2005). Nesse sentido:

[...] Kevin Robins, por exemplo, argumenta que o fenômeno da globalização envolve uma extraordinária transformação. Segundo ele, as velhas estruturas dos estados e das comunidades nacionais entraram em colapso, cedendo lugar a uma crescente “transnacionalização da vida econômica e cultural” (Robins, 1997). A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando *mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas*. (WOODWARD, 2005, p. 20)

Observe-se, entretanto, que essa produção de identidades não se dá apenas em nível nacional e global, como também localmente, pois os indivíduos mantêm relações em diversos meios, os quais Pierre Bourdieu denomina “campos sociais”, tais como família, escola e grupos de trabalho, posicionando-se de diferentes formas em cada um deles, de acordo com as “expectativas e restrições sociais” que os envolvem, diante de várias posições que podem tomar (WOODWARD, 2005, p. 29-30). Exemplificativamente, uma mesma pessoa exerce papéis sociais diversos e encontra-se em hierarquias de poder diferentes quando participa do partido político ao qual é filiada e quando participa de uma reunião em família.

Enfim, as constantes alterações da sociedade e sua complexidade exigem que os sujeitos assumam diferentes identidades de acordo com o meio social em que se encontram, até mesmo podendo haver conflitos entre tais identidades quando as demandas de uma delas (a identidade política, por exemplo) têm consequência em outra (como quando o posicionamento político pode causar embaraços na identidade assumida perante a família).

Nota-se, portanto, que há relação entre as concepções de *identidade*, *diferença*, *exclusão* e *globalização*. A partir do exposto, importa analisar a questão da educação inclusiva, reflexão a partir da qual é possível observar a relevância da inclusão e que esta também se relaciona com aqueles conceitos.

2 Sistema de Educação Inclusivo como possibilidade para o reconhecimento e legitimação das Identidades

“[...] a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógica.”

(Nilma Lino Gomes, em “Diversidade e currículo”, 2007)

O direito de todas as pessoas à educação recebeu atenção jurídica desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948⁷³, mas a inclusão escolar vem continuamente ganhando espaço em debates políticos, estudos científicos e sanções legais, exemplificativamente na Declaração de Salamanca, “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”.

A Declaração de Salamanca foi aprovada por aclamação na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, sendo o Brasil uma das nações signatárias da mesma. Assim, este país assumiu o compromisso de utilizar métodos de inclusão escolar com foco na “educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos” (SANT’ANA, 2005, p. 227).

Acerca da evolução histórica do direito à educação, sugere-se a leitura da obra “Direito à educação: Aspectos constitucionais”, organizada por Nina Beatriz Stocco Ranieri, em especial do artigo “A educação: Direito fundamental”, cuja autoria é de Mônica Herman Salem Caggiano. Mas que educação é essa? É a educação formal ministrada pela escola “uma instituição privilegiada no que diz respeito à centralidade que ocupa em nossa sociedade”. É esse o ambiente que, de acordo com a legislação brasileira, as crianças e jovens, dos quatro aos dezessete anos, de norte a sul do país, devem frequentar diariamente (Brasil, 2013). “A escola brasileira, entretanto, carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 01).

⁷³ Artigo 26º – 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

A educação inclusiva⁷⁴ pode ser compreendida como sendo o processo de envolvimento, na rede comum de ensino em todos os seus graus, daqueles que possuem necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem (MRECH, 1998). Mas não simplesmente isso, o princípio da inclusão escolar é o de que

[...] a *diversidade* é um componente inerente à condição humana e que a valorização dessa condição implica no tratamento equitativo das necessidades peculiares dos sujeitos, demandando a necessária transformação da escola, de modo que todos os alunos tenham acesso ao processo de construção de conhecimentos, de maneira não segregada. (SILVA, 2010, p. 48) (g.n.)

Comparando-se a realidade abstrata e fria das legislações com a realidade concreta das escolas, o que se nota é um grande abismo distanciador, que atinge diretamente a subjetividade dos sujeitos não incluídos, conclusão esta que se obtém pela observação empírica diante de situações de exclusão. A falta de inclusão subestima a capacidade humana, principalmente porque a lógica capitalista entende serem “capazes” somente indivíduos aptos a ingressarem no mercado de trabalho e serem inseridos nas engrenagens desse sistema econômico.

A inclusão escolar encontra diversas dificuldades, não só com relação a problemas estruturais, mas também quanto à escassez de qualificação profissional por parte dos professores:

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. No entanto, autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da *falta de formação dos professores* das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, *além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência*. (SANT’ANA, 2005, p. 228) (g.n.)

Análises e pesquisas sobre o tema podem auxiliar a busca por melhorias, inclusive reduzindo a lonjura entre o texto jurídico e a vivência do ser humano.

⁷⁴ Acerca do surgimento e transcorrer histórico da educação *inclusiva*, sugere-se a leitura do artigo “Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional”, com autoria de Charliton José dos Santos Machado, Daniella de Souza Barbosa e Lia Machado Fiuza Fialho, que apesar de abordar acerca especificamente da educação de pessoas com deficiência, tecem considerações capazes de esclarecer questões sobre a educação inclusiva genérica.

Entre o direito garantido por lei e suas reais condições de efetivação nas escolas, configura-se um campo de distâncias, conflitos, contradições, um universo complexo, que é preciso buscar compreender para que se possa avançar em direção a uma escola de boa qualidade para todos (SILVA, 2010, p. 14)

Conforme já analisado acima, a diversidade é expressa através das diferentes identidades assumidas pelos indivíduos. No caso, indivíduos com características pessoais divergentes das hegemônicas (não somente deficientes, mas sim todos, independentemente de classe social, etnia, gênero, orientação sexual etc.) merecem igual respeito e acesso aos direitos humanos, sendo *dever da sociedade* se organizar para que *todas* as pessoas, tendo ou não alguma deficiência, tenham acesso “a tudo o que a constitui e caracteriza [a sociedade], independente do quanto estejam ou não próximos do nível de *normalidade*” (SILVA, 2010, p. 47).

Os diferentes sujeitos devem receber tratamento diferenciado no que diz respeito a sua diferença, de acordo com suas especificidades e necessidades distintas (como, por exemplo, alunos com deficiência têm o direito de receber atendimento educacional especializado), mas merecem ser tratados de forma igualitária quanto aos seus aspectos característicos comuns às outras pessoas:

Ampliou-se a discussão sobre o fato da pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento (ARANHA, 2001, p. 18).

Resta evidente que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças particulares, devem ter acesso à educação, incluindo-se aquelas que se encontram além das características ditas “normais”. A escola deve ser um local de acolhimento, abrangendo todos os alunos de forma igualitária nas igualdades e diferenciada nas diferenças.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

Entretanto, apesar dos avanços rumo à inclusão, não só mediante a Declaração de Salamanca, mas também através de outros meios legais nacionais (a CRFB/88, o ECA/1990 e a LDB n.º 9.394/96, por exemplo), por muito tempo as práticas educacionais brasileiras foram pautadas em *segregação* e *integração*, herança visível até os dias atuais.

O mundo atual cria diversos empecilhos à efetivação da educação inclusiva, tais como entraves estruturais, político-ideológicos e falta de mão-de-obra especializada. Entretanto, não bastando tais dificuldades, também há a carência de pensamento crítico e reflexão acerca do problema existente em excluir um grupo de seres humanos “diferentes”, a contínua criação de padrões de “normalidade” e segregação dos indivíduos que não se encaixam nele. Ou seja:

[...] a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de ‘educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los’. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 02).

Carlos Skliar, em seu artigo “A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’”, presente na obra “Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva” tece considerações acerca dessa “normalidade” e “anormalidade”. Segundo o autor, a “educação especial” foi inventada a partir da ideia da existência de uma binariedade (de que há o “normal” e o “especial”) para trazer certa ordem à “anormalidade”. Porém, essa “anormalidade” só passou a existir quando foi inventada a concepção de que há indivíduos “especiais” (SKLIAR, 2006, p. 17).

Nesse contexto de bipolarização, é comum a imposição de determinada identidade hegemônica: ocorre a análise das *diferenças* pelos sujeitos (a partir das quais firmam suas próprias características identitárias) e, a partir de tais diferenças, se dá a apregoação de elementos necessários ou que não podem estar presentes para que o indivíduo possa se enquadrar no grupo dos “normais” e deixar o grupo dos “anormais”.

No mundo globalizado, conforme já explanado acima, as diversas diferenças aproximam-se, progressivamente tendendo a aumentar o contato umas com as outras. Apesar de o processo globalizador facilitar o acesso à informação, o que se observa é uma onda de conservadorismo que trata as minorias como algozes, consideradas pelas pessoas de identidades hegemônicas como grupos que querem tomar os direitos destas e que o desejo de tais minorias em ocupar espaços de fala é sinal de que anseiam por excluir aquelas que, na realidade, sempre estiveram e estão incluídas, inclusive permanecem criando formas de não incluir as identidades “diferentes”, “anormais” (FUKUYAMA, 2019).

A criação de estereótipos gera exclusão de diversos indivíduos, assim sendo possível notar como o ser humano é cruel e capaz de criar formas de exclusão de outros seres semelhantes, não aceitando e respeitando suas diferenças. Sendo assim, o *fomento ao pensamento crítico* é essencial para evitar a perpetuação de aspectos identitários como forma de *preconceito* e *segregação* daqueles que divergem dos mesmos.

Esse estímulo poderia ser feito, exemplificativamente, através de planos governamentais bem elaborados cujo conteúdo abranja materiais didáticos com abordagem do tema, seja direta ou indiretamente, além de investir em palestras e qualificação profissional do corpo docente, preparando este para lidar com os desafios trazidos pelo aumento da diversidade no ambiente escolar.

Além disso, é imprescindível a adoção de projeto pedagógico (intercultural⁷⁵) e metodológico que não só integre, mas também inclua todos, de modo a agir de maneira compensatória (tratando igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de suas diferenças, conforme preceito constitucional brasileiro da isonomia) e a *rejeitar qualquer forma de discriminação*. Para que isso seja possível, é importante o incentivo às pesquisas acerca da inclusão, principalmente a fim de que as normas jurídicas afins possam ser concretizadas.

No que concerne à necessária rejeição de preconceitos na seara da educação, Paulo Freire, autor da chamada “pedagogia crítica” leciona que “ensinar exige [...] rejeição a qualquer forma de discriminação”, pois “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substatividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (1996, p. 17).

Não se pode deixar de observar o dever da população em geral em fiscalizar e cooperar para a educação inclusiva, pois a mesma se trata de um “direito de todos e dever do Estado e da família” que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, conforme dispõe o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil.

É fato que a diferenciação e exclusão de indivíduos são propagadas a passos largos, aceleradamente em um mundo globalizado, sendo a educação uma das formas de mitigar esse processo que discrimina identidades que não se encontram no padrão hegemônico. Entretanto, para que ela seja utilizada como instrumento para tanto, é preciso que se faça mediante ensinamentos embasados em Direitos Humanos e pensamento crítico, inclusive pautada em formas de ensino que não só integram, mas sim incluam todos.

⁷⁵ Ou seja, um projeto pedagógico que questione “continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.” (WALSH, 2009, p. 25)

Considerações finais

As diversas identidades existentes são construídas no meio social, diante do “outro”, ou seja, dependem da exclusão de características alheias, necessitando de referências externas para que sejam formadas.

Nesse contexto, os indivíduos criam percepções próprias a respeito de quem os rodeia, inclusive gerando marginalização daqueles considerados “anormais”, internalizando a ideia de que há os “diferentes” e os “iguais”, estes últimos incluídos em determinado grupo de pessoas.

A partir dessa realidade, a educação exerce importante papel, principalmente no sentido de não disseminar uma hierarquização das diferenças, incluindo não só indivíduos com deficiência, mas também aqueles com características diversas, valorizando a diversidade e não apenas integrando.

Não bastando a inclusão, as lições transmitidas e metodologias utilizadas em sala devem se dar de forma a incitar o pensamento crítico, estimular o pensamento dos estudantes acerca da diversidade de identidades e o devido respeito, valor e possíveis aprendizados advindos da interação entre as mesmas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline Moll (orgs.). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. In: DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. **Inclusão: caminhos, encontros e descobertas**. Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, vol. 7, n. 15, 2012. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, 2001, p. 160-173. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/inclusao>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza. MACHADO, Charliton José dos Santos. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Actualidades Investigativas em Educación, vol. 18, núm. 2, Maio-Agosto, 2018, p. 1-20. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758022024>. Acesso em: 04 jan. 2020.

CLASER, Édne Aparecida. **Projeto de Educação Inclusiva (PR): Propostas para a educação na diversidade**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2001. 145p.

ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoit. **Educação inclusiva enquanto um direito humano**. Inclusão Social, v. 11, n. 1, 2017.

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

FUKUYAMA, Francis. **Identidad**: La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones, 2019. 208p. Traducción de Antonio García Maldonado.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In*: **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 2007, p. 30-33. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_3/uni_3_UPE_o_curriculo_da_sua_escola/material_apoio/BRASIL_%20salto_para_o_futuro_%20indagacoes_sobre_o_curriculo_no_ensino_fundamental.pdf#page=30. Acesso em: 12 jun. 2019.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 136p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A educação como prática de liberdade**: Uma perspectiva decolonial sobre a escola. Educação em Revista, vol. 35. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/192-secretarias-112877938/seesp-esdudacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva**. Revista Integração, v. 10, n. 20, 1998, p. 37-40. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-eduacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco (coord.). **Direito à educação**. Aspectos Constitucionais. São Paulo: USP, 2009. 288p. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nina_Ranieri/publication/326693227_Direito_a_Educacao_-_Aspectos_Constitucionais/links/5b712ac292851ca650572dfc/Direito-a-Educacao-Aspectos-Constitucionais.pdf#page=15. Acesso em: 04 jan. 2020.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Grupo Editorial Summus, 2006. 320p.

SILVA, Maria de Fatima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos**: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns. 141p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-132630/en.php>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 295p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48132/tde-05102001-094119/en.php>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. Maringá: Psicologia em estudo, v. 10, n. 2, 2005, p. 227-234.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e linhas de ação**: sobre necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Editora Letras, 2009, p. 12-42.



CAPÍTULO 14

DIREITO HUMANO À INCLUSÃO ESCOLAR: DA PREVISÃO À JUDICIALIZAÇÃO

Camila da Silva Teixeira Agrelos

Cristiane da Costa Carvalho

Washington Cesar Shoiti Nozu

Introdução

Direitos humanos são constructos históricos, frutos de batalhas contra a opressão e prerrogativas atinentes à proteção e à promoção da dignidade da pessoa humana. São direitos “nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 9).

A história dos direitos das pessoas com deficiência é permeada por lutas contínuas: pela existência, pela inserção social e pela cidadania. Uma das bandeiras de luta das pessoas com deficiência é o direito à educação. Nessa direção, a partir da década 1970, destaca-se o fortalecimento dos movimentos sociais em prol dos direitos da pessoa com deficiência no cenário internacional e nacional, culminando na instituição do ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, pela Organização das Nações Unidas (ONU) (NOZU, 2015).

Embora o direito universal à educação de todos os seres humanos esteja presente na Declaração de 1948, da Assembleia Geral da ONU, é somente na década 1990 que as políticas públicas voltadas à educação das pessoas com deficiência, na perspectiva do modelo social e de direitos humanos, passam a ocupar as agendas políticas, internacional e nacionalmente.

Nos últimos 30 anos, o ordenamento jurídico brasileiro construiu robusto arcabouço legal com vistas à garantia do direito humano das pessoas com deficiência à educação na escola comum, sendo que, para Schilling (2012), a compreensão da educação enquanto direito humano está diretamente ligada ao acesso e a permanência no sistema regular de ensino.

Todavia, a inscrição de uma prerrogativa em um documento legal, por vezes, não importa em sua efetivação automática pelo Poder Público, o que leva os sujeitos de direito a socorrer-se no Poder Judiciário para garantia de sua escolarização, por meio de ações judiciais, gerando o fenômeno denominado de judicialização da educação.

A judicialização no Brasil é o termo que descreve a prática de se propor ações judiciais para impor a concretização de direitos fundamentais, nas últimas décadas, envolvendo principalmente questões relacionadas à saúde, segurança pública e educação, suscitando críticas à “possibilidade de controle jurídico de políticas públicas” (BARCELLOS, 2008, p. 111). Assim, o cidadão leva ao Poder Judiciário as demandas que não conseguiu resolver administrativamente junto aos Poderes Legislativo ou Executivo.

Diante do contexto apresentado, este trabalho busca apresentar pesquisas que têm evidenciado o acionamento do Poder Judiciário para viabilização da inclusão escolar, quer seja para inserção física, quer seja para o fornecimento dos serviços especializados necessários à escolarização das pessoas com deficiência. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, de cunho exploratório, por meio de acesso a fontes primárias (declarações internacionais e normativos brasileiros) e secundárias (artigos científicos, livros, produções acadêmicas em nível de pós-graduação).

Para melhor articulação das reflexões apresentadas, o trabalho foi dividido em duas seções. Na primeira seção, é apresentado um breve panorama da construção do direito à educação da pessoa com deficiência no cenário internacional e no ordenamento jurídico brasileiro. Na segunda, são apresentadas pesquisas que evidenciam que, apesar de a legislação brasileira assegurar o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, esses sujeitos têm recorrido ao Poder Judiciário para ter o direito efetivado. Ao final, são apresentadas considerações buscando a reflexão, sem quaisquer pretensões de esgotar a temática.

1 Direito à Educação da Pessoa com Deficiência

Após os horrores experimentados e expectados na Segunda Guerra Mundial, o mundo foi tomado pelo discurso de que o ser humano é detentor de direitos mínimos para viver de forma digna. A circulação desta concepção culminou na construção, pela ONU, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), considerada um marco dos Direitos Humanos na história contemporânea.

Em Assembleia Geral, os países membros da ONU proclamaram:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 4)

Nesta Declaração, o direito à educação é reconhecido como um direito humano, ali denominado como “direito à instrução”. O Art. 26 da DUDH não apenas declara que todo ser humano tem direito à educação, como dispõe que essa educação será gratuita e obrigatória, ao menos nos graus elementares (ONU, 1948).

O reconhecimento da educação como um direito essencial parte do pressuposto de que a ignorância promove o conflito e que pessoas bem instruídas são capazes de dialogar e conviver com as diferenças, sendo que essa motivação fica clara no item 2 do referido artigo, quando dispõe que, “a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948, p. 14).

Apesar de declarado há mais de 70 anos, o caminho para efetivação do direito à educação é longo e sinuoso, estendendo-se até a atualidade, especialmente no tocante ao acesso por grupos historicamente marginalizados, como é o caso das pessoas com deficiência. Nessa esteira, uma série de outros normativos de cunho internacional e nacional tem sido firmada, a fim de que o acesso e a efetivação da educação de todas as pessoas sejam fins atingíveis.

Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou, a partir de um diagnóstico das condições de escolarização em âmbito global, uma série de conferências que resultaram na disseminação do discurso de “educação para todos”, especialmente a partir da década de 1990 (VIVALDO, 2009; NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Embora o movimento de “educação para todos” tenha ampliado a disseminação da educação como um direito humano, as estatísticas de exclusão escolar nos diferentes países continuam preocupantes. Tal cenário culminou na criação de “um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem daqueles que se encontravam privados de condições de igualdade de participação e de acesso à escola” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 20).

Assim, em 1990, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, na Tailândia, resultando na aprovação da Declaração de Jomtien. Este documento estabelece um plano para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com vistas à universalização do acesso à educação e à promoção da equidade. Para tanto, os países se comprometeram a: ampliar o raio de alcance da educação básica; proporcionar ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer a aliança entre entidades do governo, escola e demais setores da sociedade; e fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Poucos anos mais tarde, em 1994, a UNESCO promoveu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, na Espanha, resultando no documento conhecido como Declaração de Salamanca, considerada um marco da educação inclusiva. No tocante à educação das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca merece destaque, pois, embora não se restrinja a esse grupo, dissemina o entendimento de que o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais às escolas regulares constitui método eficaz de combate às práticas discriminatórias, convocando as escolas a adotarem estratégias que possibilitem uma educação mais inclusiva (UNESCO, 1994).

Ainda neste ideal de uma “educação para todos”, em 2000, durante o “Fórum Mundial de Educação”, foi assinada a Declaração de Dakar. Este documento reitera os compromissos firmados na Declaração de Jomtien e, a partir da análise do panorama educacional mundial, estabelece metas as serem cumpridas pelos países até 2015, com vistas à melhoria dos níveis de aprendizagem (UNESCO, 2000).

Em 2015, em nova reunião da cúpula do “Fórum Mundial de Educação”, em Incheon, na Coreia do Sul, as metas estabelecidas na Declaração de Jomtien foram reafirmadas e analisadas, estabelecendo-se novas metas a serem atingidas pelos países signatários, nos próximos 15 anos. A reunião deu origem à Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Como visto, o princípio de uma educação inclusiva, acessível a todos, tem sido disseminado nas diretrizes internacionais nas últimas décadas. Embora a perspectiva da educação inclusiva tenha um público-alvo muito mais amplo, sua importância é particularmente sentida no que tange a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, sendo que, tais documentos internacionais incidem diretamente na produção de normativos nacionais com vistas a dar efetividade ao cumprimento dos objetivos e metas dos quais o Brasil é signatário. Desta forma, uma vez reconhecido o direito de todos à educação na esfera internacional, “é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p. 246).

Em nosso ordenamento jurídico, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), apelidada de “Constituição Cidadã”, é considerada um marco no que tange ao direito à educação da

pessoa com deficiência. Isto porque, a Carta Maior não apenas estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado de forma ampla, como deu atenção especial à educação das pessoas com deficiência (ali denominadas “portadores de deficiência”), ao garantir-lhes, no inciso III, do Art. 208, o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na esteira da CF/88, a Lei n. 8.069/1990 criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA não apenas reitera o direito da pessoa com deficiência ao AEE preferencialmente na rede regular de ensino, como deixa claro que a garantia do direito à educação visa o desenvolvimento social, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e que constitui direito das crianças e adolescentes a igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

Outro marco para o direito à educação da pessoa com deficiência, no Brasil, é a Lei n. 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei estabelece que a Educação Especial, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida. Ainda, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos: currículo adaptado; terminalidade específica, quando for o caso; professores especialistas para o AEE e professores regentes capacitados; Educação Especial para o trabalho; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis (BRASIL, 1996).

Já no início dos anos 2000, com a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, passou a ganhar ênfase a política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular como regra, de modo que o atendimento em classes ou escolas especiais somente poderia ocorrer de forma extraordinária. Esta Resolução determina que as escolas devem matricular todos os alunos, cabendo às instituições escolares a adaptação e a promoção de meios que viabilizem a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001; MENDES; MALHEIRO, 2012).

Em 2008, sob a influência da Declaração de Salamanca, o Governo Federal lançou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que, embora não se trate de instrumento normativo, traz as diretrizes para o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), dentre os quais se enquadram os alunos com deficiência, favorecendo a sua inserção nas redes regulares de ensino. A partir de sua implantação, houve exponencial aumento no número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares (BRASIL, 2008).

Em 06 de julho de 2015, foi sancionada a Lei n. 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Esta lei estabelece que é dever do Estado, da família e da sociedade

assegurar, com prioridade, à pessoa com deficiência, dentre outros, o direito à educação. O Estatuto destinou seu Capítulo IV para disciplinar o direito da pessoa com deficiência à uma educação inclusiva “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, art. 27, caput).

Nota-se que a lei não se restringe a ecoar o direito da pessoa com deficiência de ser educado, mas também estabelece o direito desses educandos a um sistema educacional inclusivo, mediante a oferta de recursos e adaptações necessárias (BRASIL, 2015).

Conforme Cury (2002, p. 247), “é preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia”, trata-se de um processo de luta na construção da cidadania no país. Entretanto, a positivação de um direito não põe fim ao processo de luta, pois, quase sempre, a efetivação não se dá de forma automática. O que há, muitas vezes, é a transferência, ou a expansão, da arena política para a arena judicial.

Uma vez que a legislação brasileira reconhece o direito à educação da pessoa com deficiência como dever do Estado, “[...] este jogo entre direito e dever implica aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido” (CURY, 2002, p. 260).

2 Do Direito à Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Pública

Tradicionalmente, no Brasil, prevaleceu o entendimento de que os serviços especializados deveriam ser ofertados de forma apartada ao ensino regular, aos alunos que apresentavam alguma deficiência ou não se enquadravam nos padrões “normais” de comportamento e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Esta compreensão induziu a origem e a expansão de instituições privado-assistencialistas, que, pela gratuidade dos serviços prestados, confundem-se, no imaginário popular, como público-estatais.

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2011, p. 67).

Assim, a Educação Especial foi se constituindo como um sistema paralelo, ofertada pela rede privada, como se o Estado não fosse o responsável pela educação deste público, ainda que financiasse em parte essas instituições, até que por uma confluência de fatores morais, éticos e econômicos, constituiu-se o discurso de uma unificação, o discurso da inclusão escolar (MENDES, 2006).

Para Mendes (2017, p. 78), “[...] com o advento da filosofia de inclusão escolar no fim da década de 1990, intensificou-se o argumento de que todos os estudantes deveriam ser escolarizados numa mesma sala de aula, evitando-se sistemática de exclusão temporária ou permanente dos alunos”.

Mendes (2017) problematiza o termo “inclusão escolar” tanto como uma ação, quanto como um efeito. Assim, a autora destaca que processo de inclusão escolar dos alunos PAEE se materializou no Brasil pela sua inserção nas redes regulares de ensino. Todavia, a “inclusão escolar” não se define pela simples realização da matrícula na escola regular, mas também “em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania” (MENDES, 2017, p. 66).

Desta forma, para que haja “inclusão escolar”, é necessário que esses alunos não apenas figurem no ambiente da escola, mas tenham acesso ao currículo, de modo que o direito à educação dos alunos PAEE não se efetiva somente pela matrícula na escola comum, mas quando lhes são asseguradas todas as condições materiais e humanas à sua escolarização.

Ainda que o reconhecimento do direito de todos à educação remonte à DUDH e que o direito da pessoa com deficiência à escolarização, no Brasil, conte com robusto arcabouço legal, há uma demanda judicial para que os serviços necessários à inclusão escolar sejam fornecidos.

A escolarização da pessoa com deficiência em classes comuns de escolas regulares é obrigação expressa em lei federal, de abrangência nacional, impondo que o Poder Público, nas esferas federal, estadual e municipal, torne viável a inclusão escolar nas escolas públicas. Embora o PAEE seja composto de cerca de seis milhões de crianças e jovens no Brasil, dentre os quais estão os alunos com deficiência, “apenas cerca de 900 mil estão nas escolas (especiais e/ou comuns) e sem ainda receber a educação a que tem direito” (MENDES, 2017, p. 65).

Há uma proposta de inclusão escolar, mas, a exemplo de muitas políticas públicas, ela não é concretizada a contento, com a devida eliminação de barreiras atitudinais, materiais, arquitetônicas, didático-pedagógicas e humanas (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Além disso, o contexto social brasileiro é muito diversificado e as escolas públicas refletem essa característica. O aporte de recursos e estrutura, para a escola pública, difere

conforme a localidade em que está inserida, sendo muito comum a carência de professores especializados e de outros recursos que possibilitem o aprendizado satisfatório dos alunos. Os alunos com deficiência podem ter acesso garantido à escola, mas, “assim como os demais não poderão ter acesso ao conhecimento sem que haja melhoria da qualidade do ensino” para todos os alunos (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 361).

Esse cenário explica a crescente propositura de ações, individuais e coletivas, para obrigar o Estado a garantir o direito à educação, não apenas das pessoas com deficiência, mas do público em idade escolar como um todo. A intervenção do Poder Judiciário na concretização de políticas públicas, que muitas vezes configura um ativismo judicial indevido, é bastante criticada no âmbito jurídico e somente pode ser admitida quando há omissão ou negativa de proteção a direitos fundamentais, sob pena de o juiz se tornar controlador e realizador da política pública, usurpando atribuição constitucional de outros Poderes. De fato, “não são poucos os que sustentam a impropriedade de se retirar dos poderes legitimados pelo voto popular a prerrogativa de decidir de que modo os recursos públicos devem ser gastos” (BARROSO, 2009, p. 182).

Pesquisa realizada por Scaff e Pinto (2016) destaca o papel do Supremo Tribunal Federal (STF), enquanto guardião da Constituição Federal, na garantia do direito à educação, especialmente pelo aumento de ações propostas, após 1988. As autoras chamam a atenção para a gradual mudança de posicionamento da Suprema Corte ocorrida entre as décadas de 1990 e 2000, no sentido de responsabilização do Estado pela efetivação deste direito. Entrementes, as autoras tecem críticas no sentido de que, a maior parte dos julgados ignorou a *expertise* pedagógica:

[...] o STF não se utilizou de estudos realizados por autores e pesquisadores da área educacional, não solicitou esclarecimento de peritos em temáticas que envolvessem questões que extrapolassem a dimensão jurídica do direito à educação nem abriu o debate para outros atores da sociedade civil que pudessem fundamentar a decisão judicial nos aspectos propriamente educacionais (SCAFF; PINTO, 2016, p. 449).

Em pesquisa realizada no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), no período de 1991 a 2008, Silveira (2011) evidenciou aumento significativo de demandas judiciais com vistas à efetivação do direito à educação, após a aprovação da LDBEN/1996. A autora destaca que, nos casos analisados, a busca pelo provimento judicial, geralmente, ocorre após a frustração de tentativas informais de resolução do conflito “com as próprias instituições encarregadas de garantir o direito, como a procura pelos pais, na escola; as intervenções do Conselho Tutelar e do MP, valendo-se de instrumentos extrajudiciais” (SILVEIRA, 2011, p. 37).

A carência de investimentos relacionados à política pública de educação no Brasil é notória e, embora a legislação nacional tenha definido o público-alvo dos serviços da

Educação Especial, não há critérios objetivos para determinar qual aluno deve receber, dentre outros serviços, o acompanhamento individualizado, o apoio em sala de aula e/ou acompanhamento na sala de recursos multifuncionais, no contraturno. Isto porque, cada aluno tem sua especificidade, de modo que a avaliação da necessidade educacional é (ou deveria) ser individualizada. Desta forma, a escassez de recursos aliada à ausência de parâmetros legais específicos, abre brecha para o não fornecimento do serviço educacional especializado pleiteado.

De acordo com Mendes (2017, p. 76),

As estatísticas oficiais do Inep, para 2015, por exemplo, apontaram que apenas 39% dos estudantes do PAEE matriculados em escolas comuns estavam recebendo AEE (INEP, 2016). Essa porcentagem seria menor ainda se considerarmos que muitos desses estudantes estão recebendo o AEE em outras escolas, tais como em instituições especializadas ou escolas que não são as de seus bairros ou mesmo casos de oferta de AEE no mesmo turno e com os alunos sendo retirados da classe comum.

Não surpreende que diante dessa realidade surja a necessidade de proposição de ações judiciais, individuais ou coletivas, para impor ao Poder Público a efetivação do direito à educação desse alunado específico no ensino regular. Quando há omissão ou cumprimento irregular no fornecimento de serviços de AEE, pelo Poder Público, pesquisas apontam que estudantes PAEE, geralmente representados por seus responsáveis legais ou pelo Ministério Público, têm ingressado com ações judiciais na expectativa de terem seus direitos atendidos da forma que lhes parece mais adequada. Assim, a solução do conflito é transferida para Poder Judiciário, surgindo o fenômeno denominado de judicialização.

A pesquisa de Silveira e Prieto (2012), realizada em julgados do Tribunal de Justiça de São Paulo, no período de 1999 a 2000, constatou que as decisões versavam sobre “acessibilidade dessas crianças e adolescentes à escola, pela via da adaptação do prédio escolar, para possibilitar livre acesso dos alunos (seis decisões) e transporte escolar (duas decisões); e atendimento especializado das áreas educação e de saúde (22 decisões)” (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p. 727). Nos casos avaliados, em que se discutiu o acesso aos serviços de atendimento especializado, a maioria das decisões analisadas foi favorável ao interesse dos demandantes, entendendo ser dever do Estado a viabilização imediata do AEE aos educandos com necessidades especiais. Assim, “referentemente à educação especial, o Poder Judiciário contribuiu para esclarecer a legislação” (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p. 734), deixando claro que não se tratam de normas programáticas, mas sim de caráter cogente.

Em 2015, Amaral e Bernardes (2018) realizaram pesquisa acerca da judicialização da educação inclusiva no Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1) e no Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO), tendo como recorte o período de 2008 a 2015. Na investigação,

foram encontradas 13 demandas no TJGO e nenhuma no TRF1. Das 13 ações judiciais apresentadas, 10 dizem respeito à demanda por profissional ou professor de apoio. Destas, duas tinham como interessados alunos que não se enquadram como PAEE, sendo esta a motivação do indeferimento de uma delas, enquanto a outra foi provida.

Recentemente, Coimbra Neto (2019) realizou pesquisa em 20 ações que tramitaram no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, no período de 2010 a 2018. Constatou-se que, das 20 ações propostas, apenas cinco foram indeferidas. Identificou-se, também, que 13 delas demandavam serviço de professor de apoio. Interessante apontar que cinco das demandas por professor de apoio foram propostas por sujeitos que não se enquadram legalmente como PAEE, sendo que, em quatro delas, o pedido foi concedido.

Diante do panorama apresentado, percebe-se que, ainda que a legislação garanta o direito à educação da pessoa com deficiência, em muitos casos a efetivação deste direito não tem ocorrido de forma automática pelo Estado, sendo necessária a intervenção judicial para sua concretização.

Considerações finais

Partilhando das reflexões de Norberto Bobbio, em *A era dos direitos*, entende-se que não se trata mais de fundamentar o direito humano à educação da pessoa com deficiência, “mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 2004, p. 17).

Ao se pronunciar sobre a inclusão escolar na escola pública, o Poder Judiciário não inova em matéria legislativa ou orçamentária, não usurpa função constitucional que não é sua, nem atua de forma espontânea. Pelo contrário, age após provocação por meio de uma ação judicial e decide de modo a sanar omissões ou inércias do Poder Público, que contrariam expressamente normas legais existentes, na defesa do direito fundamental da pessoa com deficiência à escolarização.

Quando eventual omissão ou atendimento insatisfatório do Poder Público ao direito à educação da pessoa com deficiência é levado ao exame do Poder Judiciário, a tendência é que exsurja uma decisão favorável ao estudante, sem que isso configure violação ao princípio da separação dos poderes. Isso não implica necessariamente em ativismo judicial, pois, quando acionado, compete ao Poder Judiciário cumprir seu dever de garantia do cumprimento dos direitos sociais (LUPION, 2008).

As pesquisas apresentadas apontam o reconhecimento pelo Poder Judiciário de que é dever do Estado instituir políticas públicas para possibilitar uma efetiva inclusão escolar, garantindo às pessoas com deficiência e aos demais alunos PAEE a escolarização na rede regular de ensino, com todos os recursos para um atendimento educacional especializado.

Vale ressaltar que a operacionalização da política atual de Educação Especial dá ênfase para que o AEE seja prestado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais. Todavia, as pesquisas podem sugerir a insuficiência deste “serviço tamanho único” diante da diversidade de necessidades especiais de aprendizagem (MENDES; MALHEIRO, 2012), tendo em vista a quantidade de ações judiciais pleiteando os serviços de profissionais/professores de apoio. Isto porque, para Mendes e Malheiro (2012), o atendimento nas salas de recursos multifuncionais se trata de uma simplificação dos serviços de AEE que não encontra respaldo na literatura científica da área.

Ainda, as pesquisas expõem a falta de diálogo do Judiciário com a área pedagógica para subsidiar suas decisões, assim como apontam que muitas destas impõem à Administração Pública a oferta de serviços do AEE a alunos que não se enquadram no PAEE (SCAFF; PINTO, 2016; COIMBRA NETO, 2019). A ausência de consulta à área técnica de educação pode incidir em decisões que não levem em conta a realidade do contexto educacional brasileiro e que, na urgência de resolver o problema individual levado a juízo, podem redundar em prejuízos coletivos, decorrentes da contenção de recursos. Embora o princípio da educação inclusiva verse sobre a eliminação de barreiras para aprendizagem de todos os alunos, Mendes (2017) aponta para escassez de recursos públicos, de modo que a expansão indiscriminada do público-alvo do AEE, pelo Poder Judiciário, pode precarizar a oferta dos serviços a quem deles de fato necessita.

Referências

- AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da Educação Inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 173-188 abr./jun. 2018.
- BARCELLOS, Ana Paula de. Constitucionalização de políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político social e o controle jurídico no espaço democrático. In: SARLET, Ingo Wolfgang. (Org.). **Direitos Fundamentais**: orçamento e “reserva do possível”. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008, p. 111-147.
- BARROSO, Luís Roberto. Da falta de efetividade à judicialização excessiva: direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial. In: MOREIRA, Eduardo Ribeiro; PUGLIESI, Márcio (Orgs.). **20 anos da Constituição brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. CNE. CEB. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**: institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

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

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: 2008.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso Jurídico da Educação Especial**: decisões do Tribunal de justiça de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba/PR, n. 41, p. 61-79, jul./set., Editora UFPR, 2011.

LUPION, Ricardo. O direito fundamental à saúde e o princípio da impessoalidade. In: SARLET, Igo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Orgs.). **Direitos Fundamentais**: orçamento e “reserva do possível”. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora: 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, pp. 60-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHOS, Teófilo (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. pp. 349-366.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Cidadania**. Paranaíba/MS, v. 3, n. 1, p. 46-63, jan./jun. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASSATI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.11 n.1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: Assembleia Geral da ONU, 1948.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

SCHILLING, Flávia. **Direito, violência, justiça**: reflexões. 2012. 229f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 3, set/dez 2012.

SILVEIRA, Adriana. A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 9, Janeiro-Junho de 2011, p. 30–40.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos**: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

- **Adriana Kirchof de Brum**

Doutora em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em Economia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos.

- **Adriel Seródio de Oliveira**

Mestrando do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH). Advogado.

- **Alaerte Antonio Martelli Contini**

Doutor em Geopolítica pela Universidade de Pisa (Itália). Mestre em Ciência da Legislação e Governança Política pela Universidade de Pisa (Itália). Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH).

- **Ana Cláudia dos Santos Rocha**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Mestra em Direito pela Universidade Metropolitana de Santos. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

- **Ana Paula Jorge**

Mestre em Direito. Professora Universitária. Analista Judiciária Federal.

- **Arthur Ramos do Nascimento**

Mestre em Direito Agrário pela Universidade Federal de Goiás. Doutorando em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados.

- **Bruna Letícia Marinho Pereira**

Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPG-FDH).

- **Camila da Silva Teixeira Agrelos**

Mestranda do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH). Servidora da Universidade Federal da Grande Dourados.

- **Claudemir Dantes**

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados.

- **Cristiane da Costa Carvalho**

Mestranda do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH). Procuradora do Estado de Mato Grosso do Sul.

- **Eugenia Portela de Siqueira Marques**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados.

- **Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi**

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente Permanente do Mestrado em Letras (PPG-FACALE).

- **Guilherme Perez Cabral**

Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo. Mestre em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

- **Gustavo de Souza Preussler**

Doutor em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH).

- **Isabelle Dias Carneiro Santos**

Doutora em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Ciências Jurídico-Internacionais pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Professora Adjunta na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

- **Janice Ramos do Nascimento**

Professora da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia. Trabalha atuando com a educação básica e educação infantil, atuando nos seguintes temas: interação, dificuldade de aprendizagem e diagnóstico psicopedagógico.

- **Jeovana Lima Gavilan**

Mestranda do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH). Advogada.

- **Luzia Bernardes da Silva**

Mestra em Letras e em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Advogada.

- **Magda Sarat**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados.

- **Mayara Arguelho dos Santos**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Atualmente é acadêmica do Curso de Direito pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas.

- **Nathália Alves de Oliveira**

Mestranda do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH). Advogada.

- **Nubea Rodrigues Xavier**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora no Centro Estadual de Educação Profissional/CEEP/Dourados.

- **Pedro Henrique Rodrigues Rauber**

Mestrando do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH). Advogado.

- **Pedro Pulzatto Peruzzo**

Doutor e Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Direito – PUC/Campinas. Advogado graduado pela PUC-Campinas em 2007, consultor geral da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil - seccional São Paulo (2019).

- **Plínio Gentil**

Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Fundamentos da Educação pela UFSCar. Mestre em Direito pela UNIFRAN. Procurador de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo. Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e UNIP.

- **Rafaela Almeida Lima**

Bacharela em Direito pela PUC/Campinas. Advogada. Mestranda em Direito pela Universidade de Coimbra, Portugal.

- **Rita de Cassia Moser Alcaraz**

Doutora em Educação pela UFPR. Mestre em Letras pela UFPR.

- **Rodrigo Simão Camacho**

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (PPGET) na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente Permanente dos Programas de Pós-graduação em Geografia na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da UFGD e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas.

- **Sara Asseis de Brito**

Doutora em Direito pela Universidade de Buenos Aires. Mestra em Direitos Difusos pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Docente das Faculdades Integradas de Três Lagoas – FITL/AEMS. Advogada.

- **Tomaz Espósito Neto**

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente permanente do Programa de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH).

- **Washington Cesar Shoiti Nozu**

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPG-FDH).

ÍNDICE REMISSIVO

A

A participação do Brasil nos Três Primeiros Ciclos na Revisão Periódica Universal da ONU (2008-2012-2017)	30
Aceitabilidade.....	16, 17
Acessibilidade.....	14, 15, 16, 17, 50, 215
Adaptabilidade	16, 17
Adriana Kirchof de Brum. Pedro Henrique Rodrigues Rauber. Capítulo 3. Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil	42
Adriel Seródio de Oliveira. Luzia Bernardes da Silva. Gustavo de Souza Preussler. Capítulo 5. Direito humano à educação como <i>conditio sine qua non</i> para a humanização	67
Aime Cesáire.....	92
Alaerte Antonio Martelli Contini. Nathália Alves de Oliveira. Capítulo 4. Educação em direitos humanos através do ensino híbrido	52
Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil	42
Ambiente escolar: desafios e possibilidades. A Contação de Histórias Inclusiva	104
Ana Cláudia dos Santos Rocha. Isabelle Dias Carneiro Santos. Capítulo 12. Educação em direitos humanos: uma forma de combate a discriminação contra migrantes	178
Ana Paula Jorge. Plínio Gentil. Capítulo 10. Orientações para o Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática.....	146
Análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos	10
Apresentação. Washington Cesar Shoiti Nozu. Gustavo de Souza Preussler	4
Arthur Ramos do Nascimento. Janice Ramos do Nascimento. Capítulo 7. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem.....	96
Articulação nacional por uma Educação Básica do Campo	130, 132
Assentamento Egídio Brunetto II – Guaraci/Altair	146
Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).....	98
Ato Adicional de 1834.....	45
Auschwitz.....	68, 75, 76, 77, 78, 79
Autores. Sobre	220

B

Base Nacional Curricular Comum	82
Biopoder e Biopolítica.....	74
<i>Blended Learning</i>	53, 54, 58
Brasil no Primeiro Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2008)	31
Brasil no Segundo Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2012)	34
Brasil no Terceiro Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2017).....	37
Brasil nos Três Primeiros Ciclos na Revisão Periódica Universal da ONU (2008-2012-2017). A participação.....	30
Brasil. Algumas reflexões sobre os desafios educacionais	42
Brasil. Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal	27
Brasil-Colônia	45
Breve introdução à “identidade”: símbolos, significados, diferença, exclusão e cultura	193
Bruna Letícia Marinho Pereira. Tomaz Espósito Neto. Capítulo 2. Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal do Brasil	27

[

Camila da Silva Teixeira Agrelos. Cristiane da Costa Carvalho. Washington Cesar Shoiti Nozu. Capítulo 14. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização	207
Campos sociais	198
Capítulo 1. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Guilherme Perez Cabral. Pedro Pulzatto Peruzzo. Rafaela Almeida Lima.....	10
Capítulo 10. Orientações para o Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática. Ana Paula Jorge. Plínio Gentil.....	146
Capítulo 11. Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade. Mayara Arguelho dos Santos. Sara Asseis de Brito	165
Capítulo 12. Educação em direitos humanos: uma forma de combate a discriminação contra migrantes. Ana Cláudia dos Santos Rocha. Isabelle Dias Carneiro Santos	178
Capítulo 13. Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi. Jeovana Lima Gavilan	192
Capítulo 14. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. Camila da Silva Teixeira Agrelos. Cristiane da Costa Carvalho. Washington Cesar Shoiti Nozu	207
Capítulo 2. Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal do Brasil. Bruna Letícia Marinho Pereira. Tomaz Espósito Neto.....	27

Capítulo 3. Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil. Adriana Kirchof de Brum. Pedro Henrique Rodrigues Rauber	42
Capítulo 4. Educação em direitos humanos através do ensino híbrido. Nathália Alves de Oliveira. Alaerte Antonio Martelli Contini	52
Capítulo 5. Direito humano à educação como <i>conditio sine qua non</i> para a humanização. Gustavo de Souza Preussler. Adriel Seródio de Oliveira. Luzia Bernardes da Silva	67
Capítulo 6. Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença. Rita de Cassia M. Alcaraz. Eugenia Portela de Siqueira Marques	81
Capítulo 7. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem. Arthur Ramos do Nascimento. Janice Ramos do Nascimento	96
Capítulo 8. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil. Nubea Rodrigues Xavier. Claudemir Dantes. Magda Sarat	111
Capítulo 9. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo. Rodrigo Simão Camacho	130
Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek	11, 15, 24
Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguai	11, 24
Caso das Garotas Yean and Bosico vs. a República Dominicana	13, 24
Caso de Gonzales Lluy e outros vs. Equador	11, 15, 24
Caso do “Instituto de Reeducação do Menor”	24
Caso do “Instituto de Reeducação do Menor” vs. Paraguai	24
Classificação dos Inscritos. Observações e recomendações sobre a ordem de preferência	157
Claudemir Dantes. Magda Sarat. Nubea Rodrigues Xavier. Capítulo 8. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil	111
Colonialidade	81, 86
Colonialidade do saber	81
Colonialidade. Relações	86
Colonialismo e a colonialidade	86
Colonialismo: berço histórico do patriarcado e patrimonialismo brasileiro. Origem Eurocêntrica....	166
Comissão Pastoral da Terra – CPT	151
Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	15, 34
Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguai	11, 14, 24
Comunidade Xákmok Kásek	14
Conferência Mundial dos Direitos Humanos	55
Conscientização e defesa da mulher contra a violência	169
Conselho de Direitos Humanos	27, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40

Considerações acerca das conquistas do Direito à Educação pelo Movimento da Educação do Campo.....	134
Considerações finais. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo.....	143
Considerações finais. Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil.....	50
Considerações finais. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos	24
Considerações finais. Direito humano à educação como <i>conditio sine qua non</i> para a humanização	78
Considerações finais. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização.....	216
Considerações finais. Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal do Brasil.....	40
Considerações finais. Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado	204
Considerações finais. Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença.....	91
Considerações finais. Educação em direitos humanos através do ensino híbrido	63
Considerações finais. Educação em direitos humanos: uma forma de combate a discriminação contra migrantes.....	188
Considerações finais. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem	108
Considerações finais. Orientações para o Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática.....	161
Considerações finais. Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade	175
Considerações finais. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil.....	124
Contação de Histórias	101
Contação de histórias.....	6, 96, 97, 101, 103, 104, 105, 107, 108
Contação de Histórias Inclusiva no ambiente escolar: desafios e possibilidades	104
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação CAPES).....	45
Corte Interamericana de Direitos Humanos. Direito à educação na direitos humanos: uma análise das decisões	10
Criança Negra nos Registros das Professoras de Educação Infantil	119
Crises de identidade	192, 196
Cristiane da Costa Carvalho. Washington Cesar Shoití Nozu. Camila da Silva Teixeira Agrelos.	
Capítulo 14. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização	207

Cultura. Breve introdução à “identidade”: símbolos, significados, diferença, exclusão 193

D

Decisions and judgments 11

Defesa da mulher contra a violência. Da conscientização 169

Democracia 10, 11, 19, 20, 23, 68, 72, 87, 117, 166, 170, 203

Desafios educacionais à promoção de práticas inclusivas 47

Diferença simbólica 195

Diferença social 195

Diferença, exclusão e cultura. Breve introdução à “identidade”: símbolos, significados 193

Dignidade da pessoa humana 17, 20, 21, 61, 70, 75, 78, 165, 171, 175, 185, 207

Direito à educação 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 31, 32, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 54, 61, 67, 97, 99, 100, 101, 141, 143, 179, 181, 185, 186, 188, 189, 199, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

Direito à Educação da Pessoa com Deficiência 208

Direito à Educação Inclusiva 97, 100

Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos 10

Direito à educação na perspectiva teórica e legal dos direitos humanos 17

Direito à Educação pelo Movimento da Educação do Campo. Considerações acerca das conquistas 134

Direito à Inclusão 97, 208

Direito à Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Pública 212

Direito Fundamental 45, 46, 67, 70, 75, 78, 199, 216

Direito humano à educação como *conditio sine qua non* para a humanização 67

Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização 207

Direito Humano e Fundamental. A educação como 181

Direito Perfeito 70

Direitos Humanos em Educação 54

Direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Direito à educação na perspectiva 10

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos 34, 53

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo 134, 139

Discriminação 14, 15, 16, 17, 24, 35, 85, 91, 112, 113, 115, 121, 122, 125, 171, 172, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 203

Disponibilidade 16, 17, 42, 160

Disrupção no Ensino Híbrido	60
Diversidade uma afirmação política?	82
Durkheim	69, 196

E

Educação a Distância	4, 52, 62
Educação como <i>conditio sine qua non</i> para a humanização. Direito humano.....	67
Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal do Brasil	27
Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado	192
Educação como um Direito Humano e Fundamental.....	181
Educação como uma necessidade humana. O nobre princípio	68
Educação do Campo.....	32, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 146, 139, 140, 141, 142
Educação do campo. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito	130
Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença	81
Educação em afastar o ignóbil. A funcionalidade	75
Educação em direitos humanos.....	11, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 31, 34, 39, 52, 53, 54, 61, 62, 63, 72, 73, 74, 154, 165, 166, 173, 174, 175, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189
Educação em direitos humanos através do ensino híbrido	52
Educação em Direitos Humanos como ferramenta de combate à discriminação	183
Educação em direitos humanos: uma forma de combate a discriminação contra migrantes.....	178
Educação enquanto processo essencialmente humano e de humanização do homem.....	44
Educação Especial	140, 199, 202, 211, 212, 213, 215, 217
Educação inclusiva	79, 72, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 193, 198, 200, 202, 210, 211, 212, 215, 217
Educação Inclusiva como prática	97
Educação Inclusiva como um Direito (Humano e Fundamental).....	99
Educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem. Inclusão e contação de histórias na prática docente	96
Educação para a tolerância.....	22
Emmanuel Kant.....	78
Endoculturação	52
Enfrentamento da violência contra a mulher. A importância da Educação	174
Ensino híbrido	52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63
Ensino Híbrido	57
Ensino híbrido. Educação em direitos humanos através do	52

Ensino-aprendizagem. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências.....	96
Escola Pública. Direito à Inclusão da Pessoa com Deficiência	212
Escola sem Partido	39
Estrutura social.....	84, 88, 151
Eugenia Portela de Siqueira Marques. Rita de Cassia M. Alcaraz. Capítulo 6. Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença.....	81
Exclusão e cultura. Breve introdução à “identidade”: símbolos, significados, diferença.....	193
Exterior constitutivo.....	195

F

Fechamento	195
<i>Flipped Classroom</i>	59
Frantz Fanon	92
Funcionalidade da Educação em afastar o ignóbil	75
Fundação Nacional do Índio (Funai)	149
Fundo das Nações Unidas para a Infância.....	35, 130, 132

G

Gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade. Perspectiva	165
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi. Jeovana Lima Gavilan. Capítulo 13. Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado	192
Gilberto Freire	87, 168
Globalização e Identidade. A relação conflituosa	193
Globalizado. Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo	192
Grécia Antiga	44
Grilagem	148, 151
Grupo Executivo de Reforma Agrária (Gera).....	149
Guilherme Perez Cabral. Pedro Pulzatto Peruzzo. Rafaela Almeida Lima. Capítulo 1. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos	10
Gustavo de Souza Preussler. Adriel Seródio de Oliveira. Luzia Bernardes da Silva. Capítulo 5. Direito humano à educação como <i>conditio sine qua non</i> para a humanização	67
Gustavo de Souza Preussler. Washington Cesar Shoiti Nozu. Apresentação	4

H

Hannah Arendt	76, 78
Holocausto	18, 76
Humanização do homem. A educação enquanto processo essencialmente humano	45
Humanização e socialização.....	70, 73, 78

I

Identidade.....	71, 76, 82, 83, 86, 87, 88, 92, 102, 124, 125, 140, 142, 147, 165, 170, 183, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199
Ideologia.....	84, 131, 132
Igualdade. Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos	165
Importância da Educação no enfrentamento da violência contra a mulher	174
Inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado. Educação como instrumento	192
Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem	96
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB	31
Infâncias, Políticas Educacionais e as Relações Étnico-Raciais	114
Inovação Disruptiva.....	56
<i>Institutional building</i>	170
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	43
Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra).....	149
Interserccionalidade	82
Introdução. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo	130
Introdução. Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil	42
Introdução. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos	10
Introdução. Direito humano à educação como <i>conditio sine qua non</i> para a humanização	67
Introdução. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização	207
Introdução. Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal	27
Introdução. Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado	192
Introdução. Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença	81
Introdução. Educação em direitos humanos através do ensino híbrido	52

Introdução. Educação em direitos humanos: uma forma de combate a discriminação contra migrantes.....	165
Introdução. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem	96
Introdução. Orientações para o Projeto de Assentamento Egidio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática	146
Introdução. Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade.....	165
Introdução. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil.....	111
IPEA	88, 173
Isabelle Dias Carneiro Santos. Ana Cláudia dos Santos Rocha. Capítulo 12. Educação em direitos humanos: uma forma de combate a discriminação contra migrantes	178

J

Janice Ramos do Nascimento. Arthur Ramos do Nascimento. Capítulo 7. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem.....	96
Jeovana Lima Gavilan. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchí. Capítulo 13. Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado	192
Judicialização	207, 208, 215
Judith Butler.....	169
Jurisprudence	11

L

Laboratório Rotacional	59
Lei das Terras	149
Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	42
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	137
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	73
LGBTI	88, 92, 93
LGBTQI+	165, 169, 174
Ligas Camponesas.....	149
Literatura: um diálogo possível sobre a diferença. Educação.....	81
Luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo	130
Luzia Bernardes da Silva. Gustavo de Souza Preussler. Adriel Seródio de Oliveira. Capítulo 5. Direito humano à educação como conditio sine qua non para a humanização	67

M

Magda Sarat. Nubea Rodrigues Xavier. Claudemir Dantes. Capítulo 8. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil.....	111
Manifesto dos Pioneiros.....	45, 135
Mayara Arguelho dos Santos. Sara Asseis de Brito. Capítulo 11. Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade.....	165
Mecanismo da Revisão Periódica Universal da ONU.....	28
Medidas dos Lotes. Observações e recomendações.....	154
Michel Foucault.....	74
Migração mista.....	179
Migrações mistas.....	179
Ministério das Relações Exteriores.....	31
Ministérios da Educação e da Justiça.....	73
Misoginia.....	84, 165, 174, 175
Modelo a La Carte.....	60
Modelo de rotação.....	59
Modelo Flex.....	59
Modelo Virtual Enriquecido.....	60
Modelos disruptivos.....	60, 61
Moodle.....	59
Movimento da Educação do Campo. Considerações acerca das conquistas do Direito à Educação.....	134
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	130, 132, 150, 152
Movimento LGBTI.....	92
Movimento LGBTIs.....	91
Movimento Negro.....	91, 92, 124
Movimentos socioterritoriais.....	130, 131, 132, 134, 138, 143
Multiletramentos.....	83
Múltiplas inteligências.....	58, 59

N

Nações Unidas.....	15, 18, 27, 28, 29, 30, 35, 49, 71, 72, 130, 132, 179, 180, 181, 182, 207, 209
Nathália Alves de Oliveira. Alaerte Antonio Martelli Contini. Capítulo 4. Educação em direitos humanos através do ensino híbrido.....	52
Nobre princípio da educação como uma necessidade humana.....	68
Norma do Princípio da Educação.....	71

Nova Lei de Migração (NLM)	184
Nubea Rodrigues Xavier. Claudemir Dantes. Magda Sarat. Capítulo 8. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil	111

O

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	49
Observações e recomendações gerais sobre Providências Preliminares Indispensáveis	155
Observações e recomendações sobre a ordem de preferência na Classificação dos Inscritos.....	157
Observações e recomendações sobre as Medidas dos Lotes.....	159
Observações e recomendações sobre o edital e a inscrição para Projeto de Assentamento	156
Organização Internacional para as Migrações (OIM).....	183
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	48
Orientações dirigidas aos Pré-Assentados do PAEB II-G/A	154
Orientações para o Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática	146
Origem Eurocêntrica e Colonialismo: berço histórico do patriarcado e patrimonialismo brasileiro..	166

P

Patriarcado	86, 166, 167, 176, 168, 170, 173, 174
Patriarcado e patrimonialismo brasileiro. Origem Eurocêntrica e Colonialismo: berço histórico	166
Patrimonialismo no Brasil	168
Pedro Henrique Rodrigues Rauber. Adriana Kirchof de Brum. Capítulo 3. Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil	42
Pedro Pulzatto Peruzzo. Rafaela Almeida Lima. Guilherme Perez Cabral. Capítulo 1. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos	10
Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade	165
Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua.....	43
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios	37
Pessoa com Deficiência. Direito à Educação.....	208
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	31
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	11, 23, 173
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	11, 23, 34, 173, 174
Plano Nacional pela Primeira Infância	34

Plínio Gentil. Ana Paula Jorge. Capítulo 10. Orientações para o Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática.....	146
Política Nacional de Atenção Primária	40
Política? Diversidade uma afirmação	82
Políticas Educacionais e as Relações Étnico-Raciais. Infâncias	114
Prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem. Inclusão e contação de histórias	96
Prática pedagógica na educação infantil. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre	111
Práticas de significação.....	194, 197
Práticas inclusivas. Desafios educacionais à promoção	47
Preconceito.....	85, 87, 107, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 124, 125, 171, 181, 182, 183, 187, 203
Primeiro Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2008). O Brasil.....	31
Princípio	13, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 123, 131, 175, 182, 185, 200, 210, 216, 217
Processo de identificação.....	93
Processo de interação social.....	44
Processo de socialização	43, 46
Processo educacional	61, 67, 108
Professoras de Educação Infantil. A Criança Negra nos Registros	119
Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.....	47
Programa Nacional Biblioteca da Escola	83
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	133
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.....	133
Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)	140
Programa Universidade para Todos – ProUni	31
Programas Virtuais Enriquecidos.....	60
Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática. Orientações	146
Projeto de Assentamento. Observações e recomendações sobre o edital e a inscrição.....	156
PRONERA.....	133, 142
Protocolo Adicional à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos	61
Protocolo de San Salvador	11, 12, 15, 16, 17
Providências Preliminares Indispensáveis. Observações e recomendações gerais	155

R

Racismo	35, 81, 83, 84, 87, 91, 93, 114, 121, 123, 124, 125, 126, 180, 181, 183, 187
Rafaela Almeida Lima. Guilherme Perez Cabral. Pedro Pulzatto Peruzzo. Capítulo 1. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos	10
Referências. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo	143
Referências. Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil.....	50
Referências. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos	25
Referências. Direito humano à educação como <i>conditio sine qua non</i> para a humanização	79
Referências. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização	217
Referências. Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal do Brasil	41
Referências. Educação como instrumento de inclusão das diversas identidades (des)construídas no mundo globalizado	204
Referências. Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença	93
Referências. Educação em direitos humanos através do ensino híbrido.....	64
Referências. Educação em direitos humanos: uma forma de combate a discriminação contra migrantes.....	189
Referências. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem	108
Referências. Orientações para o Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação para a Reforma Agrária em ação – teoria e prática	163
Referências. Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade.....	176
Referências. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil.....	126
Reforma Agrária em ação – teoria e prática. Orientações para o Projeto de Assentamento Egídio Brunetto II - Guaraci/Altair: educação	146
Reforma Agrária no Brasil. A reivindicação	148
Reforma Protestante	44
Reivindicação pela Reforma Agrária no Brasil	148
Relação conflituosa entre Globalização e Identidade.....	193
Relações de colonialidade	86

Relações Étnico-Raciais. Infâncias, Políticas Educacionais	110
Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil	111
Relatório do Instituto Interamericano de Direitos Humanos	61
Representações identitárias	88, 194
Resistência e adaptação	19
Revisão Periódica Universal	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41
Revisão Periódica Universal da ONU	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41
Revisão Periódica Universal da ONU. Mecanismo	28
<i>Right of education</i>	11
Rita de Cassia M. Alcaraz. Eugenia Portela de Siqueira Marques. Capítulo 6. Educação e literatura: um diálogo possível sobre a diferença	81
Rodrigo Simão Camacho. Capítulo 9. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo	130
Rotação Individual	59, 60
S	
Sala de Aula Invertida	59
Sara Asseis de Brito. Mayara Arguelho dos Santos. Capítulo 11. Perspectiva de gênero e violência contra as mulheres: educação em direitos humanos para a igualdade	165
Secretaria Especial de Direitos Humanos	73, 180
Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR)	31
Segundo Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2012). O Brasil	34
Significados, diferença, exclusão e cultura. Breve introdução à “identidade”: símbolos	193
Símbolos, significados, diferença, exclusão e cultura. Breve introdução à “identidade”	193
Sistema de Educação Inclusivo como possibilidade para o reconhecimento e legitimação das Identidades	199
Sistemas de classificação	196
Sistemas simbólicos	194, 195, 196
Sociodiversidade	92
Socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo. A luta dos movimentos	130
Supraconstitucional	74
T	
Tecnologias Disruptivas	56
Teoria construcionista	195
Teoria dos sentimentos morais	197
Teoria Queer	169

Teórica e legal dos direitos humanos. Direito à educação na perspectiva.....	17
Terceiro Ciclo da Revisão Periódica Universal da ONU (2017). O Brasil	37
Theodor W. Adorno	75
Tomaz Espósito Neto, Bruna Letícia Marinho Pereira. Capítulo 2. Educação como direito humano: uma análise sobre a revisão periódica universal do Brasil	27
Transfobia.....	84
Três Primeiros Ciclos na Revisão Periódica Universal da ONU (2008-2012-2017). A participação do Brasil	30

V

Violência contra a mulher. A importância da Educação no enfrentamento	174
---	-----

W

Washington Cesar Shoiti Nozu, Camila da Silva Teixeira Agrelos, Cristiane da Costa Carvalho. Capítulo 14. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização	207
Washington Cesar Shoiti Nozu, Gustavo de Souza Preussler. Apresentação	4

O livro *Educação, Direitos Humanos e Inclusão* é publicado em um momento no qual a sociedade brasileira enfrenta ameaça aos direitos humanos, com ênfase no direito à educação. A garantia das condições dignas de vida se materializa nos princípios fundamentais preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a educação assume protagonismo como um direito precípua para o exercício da cidadania e o acesso às condições dignas de vida em sociedade. Os textos desta obra se voltam para afirmar isso. Recomendando sua leitura como fonte de inspiração para fortalecer as forças de suas/seus leitoras/leitores na luta em prol da educação em direitos humanos, como capaz de enfrentar e se contrapor à violência em suas diversas manifestações, como o preconceito em relação às diferenças humanas e culturais na sociedade administrada.

Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa – **Universidade Federal Fluminense (UFF)**

Adriana Kirchof de Brum
Adriel Seródio de Oliveira
Alaerte Antonio Martelli Contini
Ana Cláudia dos Santos Rocha
Ana Paula Jorge
Arthur Ramos do Nascimento
Bruna Letícia Marinho Pereira
Camila da Silva Teixeira Agrelos
Claudemir Dantes
Cristiane da Costa Carvalho
Eugenia Portela de Siqueira Marques
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Guilherme Perez Cabral
Gustavo de Souza Preussler
Isabelle Dias Carneiro Santos
Janice Ramos do Nascimento
Jeovana Lima Gavilan
Luzia Bernardes da Silva
Magda Sarat
Mayara Arguelho dos Santos
Nathália Alves de Oliveira
Nubea Rodrigues Xavier
Pedro Henrique Rodrigues Rauber
Pedro Pulzatto Peruzzo
Plínio Gentil
Rafaela Almeida Lima
Rita de Cassia Moser Alcaraz
Rodrigo Simão Camacho
Sara Asseis de Brito
Tomaz Espósito Neto
Washington Cesar Shoiti Nozu

A obra traz uma singular contribuição à sociedade ao reunir importantes debates e diálogos acerca do direito à educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, em contextos locais, regionais, nacionais, fronteiriços, continentais e globais. As autoras e os autores explicitam, fundamentam e problematizam aspectos políticos, culturais, pedagógicos, econômicos, territoriais e judiciais que demarcam a legitimação (ou não) do direito à educação fruído pelas minorias político-sociais representadas por pessoas com ou sem deficiência, sejam elas mulheres ou de outros gêneros, pretas, pardas, indígenas, migrantes e/ou de assentamentos. O conteúdo, portanto, à luz de diferentes abordagens sociológicas, antropológicas e filosóficas, nos incita à (des) construção de concepções e ao reconhecimento das identidades e diferenças nos contextos educacionais, sob a perspectiva inclusiva e da acessibilidade.

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral
(GP-IDEA/PPGEEs/UFSCar)

