

ISBN: 978-85-94325-05-1
DOI: 10.4322/978-85-94325-1

Organizadores:
Altina Abadia da Silva
Sidelmar Alves da Silva Kunz



DIREITOS HUMANOS &
EDUCAÇÃO

**DIREITOS HUMANOS &
EDUCAÇÃO**

Organizadores:

Altina Abadia da Silva
Sidelmar Alves da Silva Kunz

**DIREITOS HUMANOS &
EDUCAÇÃO**

c u l t u r a t r i x .

UBERLÂNDIA - 2018

CULTURATRIX.

DIREÇÃO EDITORIAL

Rosa Maria Ferreira da Silva

EDITOR ASSISTENTE

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

CONSELHO EDITORIAL

Antoniette Camargo de Oliveira (IFSULDEMINAS)

Eliane Martins de Freitas (UFG | Regional Catalão)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Luciana Carvalho (UNIUBE)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Maria Clara Tomaz Machado (UFU)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFG | Regional Catalão)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

CATALOGAÇÃO

Nelson Marcos Ferreira - CRB-6 / 3074

DIVULGAÇÃO

Floriana Rosa da Silva

AGENTE EDITORIAL

Sílvia Soares

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Igor Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D598h Direitos humanos e educação / organizadores: Altina Abadia da Silva, Sidelmar Alves da Silva Kunz. -- Uberlândia : Culturatrix, 2018.
315 p. : il.

ISBN: 978-85-94325-05-1

DOI:10.4322/978-85-94325-1

Inclui bibliografia.

Suporte eBook - Formato PDF

1. Direitos humanos na educação. 2. Direitos humanos. 3. Educação - Aspectos sociais.
4. Pedagogia - Aprendizagem. I. Silva, Altina Abadia da, 1966-. II. Kunz, Sidelmar Alves da Silva, 1983-.

(CDU: 342.7:37)

Copyright 2018 © Altina Abadia da Silva e Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2018.

Suporte: Ebook - Formato: PDF

Todos os direitos reservados.

CULTURATRIX - Assessoria & Produção Cultural
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116 - Santa Mônica
CEP 38 408-218 - Uberlândia - Minas Gerais
Tel. (34) 3225 1956
www.culturatrix.com | contato.culturatrix@gmail.com

“A chegada é menor que o caminho percorrido”.

(Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2014)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
<i>Sinara Pollom Zardo</i>	
PRELÚDIO	10
<i>Altina Abadia da Silva e Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
1. A formação de pedagogos na perspectiva da educação em direitos humanos: tendências e desafios.....	20
<i>Sinara Pollom Zardo e Ranilce Guimarães-Iosif</i>	
2. Direitos humanos e educação teatral: estratégias de resistência em contexto ultraconservador.....	38
<i>Helciclever Barros da Silva Vitoriano e André Luís Gomes</i>	
3. Literatura, cognição e o papel do professor na melhoria do aprendizado	54
<i>Robson Coelho Tinoco e Viviane Faria Lopes</i>	
4. Prática docente e inserção das tecnologias digitais no contexto escolar.....	71
<i>Sandra Regina Santana Costa e Norma Lucia Neris de Queiroz</i>	
5. Desafios do direito à educação numa sociedade autoritária: a educação de jovens e adultos em questão	90
<i>Norivan Lustosa Lisboa Dutra, Livia Santos Brisolla e Alciane Barbosa Macedo Pereira</i>	
6. Histórias da educação infantil: avanços e limites no discurso legal e no atendimento às crianças pequenas.....	108
<i>Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva e Janaina Cassiano Silva</i>	
7. (re)significados dos direitos humanos da criança e do adolescente sob a ótica da discursividade	128
<i>Gabriela Belo da Silva e Mônica Inês de Castro Netto</i>	

8. O lugar da cidadania no ensino de geografia: uma análise a partir das causas e consequências do uso de drogas dos alunos do centro de ensino fundamental 04 em Planaltina-DF143
Maurício Barbosa Carneiro e Elson Rodrigues Olanda
9. Inclusão em sala de aula: o desafio da bidocência157
Gislene de Sousa Oliveira Silva e Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino
10. Educação quilombola: os direitos humanos das comunidades tradicionais de matriz africana, etnocultura e identidade172
Eliana Aparecida Silva Santos Feitosa e Clawdemy Feitosa e Silva
11. A educação em direitos humanos no ensino jurídico brasileiro: a construção de sujeitos pluridimensionais como base humanista da formação do estudante de direito.....187
Luciana Lombas Belmonte Amaral e Alberto Carvalho Amaral
12. “Mãos na cabeça! De joelhos!": genocídio negro, biopoder, necropolítica e o Estado brasileiro 208
Tarsila Flores
13. Castigos físicos e psicológicos contra crianças e adolescentes nas práticas educativas sob a égide da lei 13.010/14 - Lei Menino Bernardo 225
Adilson dos Reis Felipe e Gabriela Rodrigues Felipe
14. Pensar a deficiência a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural: o direito à educação especial.....241
Fernanda Welter Adams, Paula Fernandes de Assis Crivello Neves e Bráulio Ramos da Silva
15. A vida no claustro: estudo do letramento no contexto do cárcere por meio da aquisição de uma nova linguagem..... 260
Gefferson Bittencourt e Helvio Frank de Oliveira
16. Conselho Tutelar e Escola – uma parceria em defesa dos direitos à educação.....277
Zinivaldo Pereira da Silva e Sidelmar Alves da Silva Kunz

17. O lugar do perfil do professor-homem na educação infantil..... 292

Alessandra Cândida da Silva e Josiane Moreira Cardoso

BIODATA..... 304

PREFÁCIO

A crise econômica, política e institucional do País tem criado um terreno fértil para as agendas conservadoras que visam reduzir sistematicamente o papel do Estado e comprometem a organização de um sistema educacional democrático, voltado para a formação cidadã. Preocupados com os rumos dos Direitos Humanos e da Educação no contexto atual brasileiro, as autoras e autores deste livro encontram na socialização de estudos e pesquisas uma forma de resistência aos retrocessos que tem atingido cada vez mais as políticas de Direitos Humanos e ameaçado a garantia do direito à Educação.

A obra remete aos Direitos Humanos como uma instância de luta libertadora por uma dignidade que emancipa o ser humano. Por esta via, a Educação é compreendida como um direito humano fundamental, imprescindível para a formação de sujeitos de direitos conscientes, que assumam posturas políticas, sociais e culturais que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e o respeito às diferenças.

Na perspectiva da transversalidade dos Direitos Humanos no campo da Educação, os textos contemplam diferentes contextos - formais e não formais, e consideram a diversidade dos sujeitos de direitos e suas especificidades ao tratarem do direito à educação para crianças, adolescentes, jovens, adultos, pessoas com deficiência, negros e pessoas privadas de liberdade. A produção evidencia, também, a função social dos docentes para a consolidação de uma educação democrática e de qualidade, que promova e defenda os Direitos Humanos. O grupo de autores, com perfil interdisciplinar, compreendem os direitos humanos como mediadores na construção de uma educação justa e inclusiva.

O livro "Direitos Humanos e Educação" será lançado no ano em que iremos comemorar o 70º ano de publicação da Declaração Mundial dos Direitos Humanos,

proclamada pela ONU em 1948. Certamente tivemos muitos avanços nas normativas internacionais e nacionais de proteção dos Direitos Humanos, mas precisamos lembrar que a consolidação dos Direitos Humanos em uma sociedade democrática se faz a partir de lutas constantes pelo reconhecimento da dignidade humana, em suas diferentes manifestações, no contexto das relações sociais.

Direitos Humanos e Educação nunca foram tão importantes para o país quanto no momento atual. Convido todas e todos à leitura do livro e ao diálogo com os autores para que juntos possamos pensar estratégias de aperfeiçoamento de nossa democracia e de promoção de uma educação de qualidade, justa e emancipatória.

Prof.^a Sinara Pollom Zardo

*Departamento de Teorias e Fundamentos
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília*

PRELÚDIO

No capítulo *A formação de pedagogos na perspectiva da educação em direitos humanos: tendências e desafios* de Sinara Zardo e Ranilce Guimarães-Iosif são apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar de que forma as instituições federais de educação superior estão contemplando a educação em direitos humanos como princípio formativo nos cursos de Pedagogia. A pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa e pelo método dos estudos comparados que envolveu a análise documental (projeto pedagógico do curso, currículo e ementas das disciplinas) de cinco universidades públicas, sendo uma de cada região geográfica do país: UFPR, UFPA, UFBA, UnB e UFRJ.

Os resultados revelam que predominam na formação de pedagogos temáticas de direitos humanos que são positivadas em marcos legais, a exemplo da educação especial e das relações étnico-raciais. Foram identificados três desafios na formação inicial de pedagogos: a necessidade de inserção da educação em direitos humanos na perspectiva do direito dos sujeitos envolvidos na prática educacional; a transversalidade dos direitos humanos como eixo estruturante da formação de professores críticos e empoderados; e a interculturalidade como princípio formativo. Considerar tais desafios pode ser uma alternativa para a formação de professores conscientes de seu papel social e político na formação de sujeitos de direitos e para a construção de uma educação democrática-participativa e de uma sociedade mais justa.

No capítulo *Direitos humanos e educação teatral: estratégias de resistência em contexto ultraconservador* de Helciclever Vitoriano e André Gomes é apresentado um ensaio no qual se tem como objetivo estimular reflexão sobre a natureza humanizadora da arte teatral, que pela via educacional, assume papel central para se repensar como o teatro sempre esteve sob a mira de ideologias conservadoras,

justamente porque é no espaço artístico do proscênio e da ribalta que se tem representado e questionado ao longo dos séculos os discursos formatadores e homogeneizadores das experiências sensoriais, estéticas e político-ideológicas. Dessa forma, conclui-se que os ataques à liberdade artística e teatral cumprem paradoxalmente um papel reverso, pois incentivam e aceleram a criatividade. E no plano educacional, há que se preservar o espaço democrático em respeito ao direito humano de teatralizar a realidade ou de realizar novos mundos por meio da educação teatral.

No capítulo *Literatura, cognição e o papel do professor na melhoria do aprendizado* de Robson Tinoco e Viviane Lopes a literatura é apresentada como uma arte que fascina e prende a atenção de pessoas de qualquer idade, já que possui em si a diversidade necessária para tanto. No decorrer dos séculos, escritos foram proibidos e copiados às escondidas, enquanto outros foram a base para a criação e a recriação de pensamentos, revoluções, identidades e culturas. O presente século tem sido marcado, de um modo geral, pela liberdade de escrita e de leitura, deixando livres escritores e leitores num mundo que proclama a liberdade de pensamento. Porém, mais do que entreter ou convencer, a literatura é uma forma de aumento cognitivo único, capaz de interferir diretamente no acréscimo e na alteração do desenvolvimento cerebral humano. Estudos científicos, principalmente na área da Neurociência, têm provado a importância da leitura ficcional para o aprimoramento das capacidades cerebrais. Então, entender o poder que tal produção provoca nos que a utilizam é um recurso a mais para educadores, cientistas ou, simplesmente, leitores apaixonados.

No capítulo *Prática docente e inserção das tecnologias digitais no contexto escolar* de Sandra Costa e Norma Queiroz discute-se a inserção de tecnologias digitais no contexto escolar, como direito, bem como a prática docente na formação profissional. Sinalizam que na escola há professores que resistem, ainda, a usar tecnologias digitais, outros que se apropriaram dessas tecnologias e fazem uso delas de forma restrita a sua vida pessoal e outros que já conseguem usar essas tecnologias tanto em sua vida pessoal quanto em suas práticas docentes.

Participaram deste estudo, no ano de 2015, três professoras, com carga horária de 40 horas/semanais e que atuavam no ensino médio e pertenciam ao quadro de professores efetivos da SEEDF, ministravam aulas de Educação Física (EF), Arte (A) e Língua Portuguesa (LP) do 1º ao 3º ano e usavam tecnologias digitais em suas práticas docentes diariamente. Optou-se pela pesquisa qualitativa, pela análise interpretativa e pela construção de duas categorias de análise: “Prática Pedagógica, Uso das Tecnologias Digitais, Construindo Aprendizagem” e “Sentidos do Uso das Tecnologias Digitais em Salas de Aula”, por acreditar que essa escolha foi a mais adequada para compreender os objetivos propostos neste estudo. Nas concepções das professoras, foi possível constatar que as tecnologias digitais são: uma necessidade em sala de aula; podem transformar os processos ensino-aprendizagem em algo mais prazeroso, visto que os conhecimentos e as informações podem transcender os espaços físicos da sala de aula e tornarem-se mais atrativos e significativos para os jovens estudantes, além de despertarem o gosto desses estudantes para atividades que os instiguem a se tornarem protagonistas do seu processo de aprendizagem e sujeitos ativos nas redes sociais.

No capítulo *Desafios do direito à educação numa sociedade autoritária: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em questão* de Norivan Dutra, Lívia Brisolla e Alciane Pereira discute os desafios do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a lógica capitalista. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, fundamentada em Chauí (1994; 2012), Rummert (2008) e Freire (2014), dentre outros. Os estudos indicam que apesar dos avanços em termos de legislações nacionais e de ações para a promoção do acesso e permanência de alunos à escola, os índices de analfabetismo entre os brasileiros acima de 15 anos de idade, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste, ainda são elevados. Salienta-se que a educação é a possibilidade para a saída da condição de oprimido, de alienado e de tornar-se sujeito autônomo. Entretanto, um dos desafios, na sociedade atual, é não substituir os princípios de direito e igualdade por equidade e competitividade, como o capitalismo impõe – por isso, a EJA necessita aproximar-se de sua função social emancipatória. Estima-se que a presente discussão promova

novas inquietações, reflexões e, conseqüentemente, novas ações em defesa do direito à educação.

No capítulo *Histórias da Educação Infantil: avanços e limites no discurso legal e no atendimento às crianças pequenas* de Priscilla Ximenes, Altina Silva e Janaina Silva é apresentado um breve histórico da Educação Infantil, bem como as diferentes funções atribuídas a esse nível de ensino no Brasil ao longo das últimas décadas, tomando como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei 9394, promulgada em dezembro de 1996. A revisão bibliográfica cobriu estudos publicados nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos. Analisou-se, ainda, os pareceres emitidos por um grupo de pesquisadores da área da educação infantil, pertencentes ao Grupo de Trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos (GT 7), da ANPEd, visando demonstrar a concepção sobre Educação Infantil que hoje predomina para esse grupo, considerando seu impacto nas publicações sobre educação infantil do país.

No capítulo *(Re)significados dos direitos humanos da criança e do adolescente sob a ótica da discursividade* de Gabriela Silva e Mônica Netto são abordados os discursos sobre os Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (DHCA) para pensar os (re)significados desses direitos sob a ótica da discursividade, por intermédio de um mapeamento dos sentidos e significados desses discursos. Compreende-se o sujeito como histórico, afetado/atravessado pela exterioridade, pela língua, pela ideologia, e, assim, pauta-se na Análise do Discurso, que tem em Pêuchex (1969/1993, 1975/1995, 1983/2008) a sua direção. Também toma-se Foucault (1969/1986, 1995, 1996, 1997) e seus pressupostos como sustentáculo do trabalho de análise visto que intentou-se verificar o que desencadeou os ditos pelos sujeitos da pesquisa, de modo a examinar como as ideias se constituem na ordem das representações.

No capítulo *O lugar da cidadania no ensino de geografia: uma análise a partir das causas e consequências do uso de drogas dos alunos do Centro de Ensino Fundamental 04 em Planaltina-DF* de Maurício Carneiro e Elson Olanda é proposta uma reflexão sobre as causas e consequências do uso de drogas a partir da realidade dos alunos do noturno do Centro de ensino Fundamental 04 de Planaltina-DF e como essa abordagem se insere no ensino de Geografia, contribuindo para a formação da cidadania de educadores e educandos. O levantamento feito refere-se aos questionários aplicados aos discentes, visando discutir a educação em direitos humanos no ensino de Geografia, no qual o recorte para as causas e consequências do uso de drogas torna-se uma possibilidade concreta para o exercício de uma educação igualitária, que considere o outro em sua totalidade, que enxerga o docente como um ser capaz de modificar histórias a partir do seu contexto, um ser dotado de cidadania. Após análise dos questionários, os resultados dos estudos apontaram que apesar de algumas conquistas, ainda há muitas barreiras a serem enfrentadas para construção efetiva da cidadania no lugar escola e de um aluno consciente, crítico e reflexivo no que tange a inserção dessa temática no ensino. Tais constatações servem como ponto de partida para novas pesquisas e projetos que se pautam por uma dignidade humana universal, visto que, devido sua relevância não se pretende esgotar as discussões aqui suscitadas.

No capítulo *Inclusão na sala de aula: o desafio da bidocência* de Gislene Silva e Janaina Firmino busca-se apresentar algumas reflexões sobre Ensino Colaborativo/Bidocência/Coensino como proposta pedagógica para o desenvolvimento do trabalho com alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE. São discutidas algumas concepções a respeito desse assunto, através de autores que abordam a proposta e também, através de concepções de autores de artigos encontrados por meio de consulta ao banco da Scientific Electronic Library Online – Scielo, com a utilização das palavras-chave: *ensino colaborativo* e *inclusão*. Tais considerações são feitas, primeiramente por intermédio das inquietações dos professores que recebem cotidianamente alunos público-alvo do atendimento especial e ainda, pelo que é previsto em lei quanto ao atendimento a esses alunos,

bem como, a relevância da formação continuada dos profissionais para receberem os alunos PAEE. Aborda-se brevemente o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o trabalho do profissional da sala regular. E, finalmente, apresenta-se algumas considerações acerca da proposta do Ensino Colaborativo como uma alternativa de trabalho articulado e em parceria de professores numa mesma sala de aula regular para melhor atendimento aos alunos PAEE e demais alunos. A proposta prevê que os professores planejem juntos estratégias e metodologias diferenciadas de trabalho e ambos sejam responsáveis pela regência em sala de aula e por todos os alunos envolvidos em vista de poderem contribuir para uma melhor aprendizagem de todos. Tem-se o entendimento que para a efetivação dessa proposta de ensino há uma série de fatores que interferem ou que precisam agir em consonância. Entre esses fatores estão a formação continuada dos professores, concretização das políticas públicas já existentes, envolvimento de todo o coletivo escolar com vistas ao trabalho em equipe.

No capítulo *Educação quilombola: os direitos humanos das comunidades tradicionais de matriz africana, etnocultura e identidade* de Eliana Feitosa e Clawdemy Silva traz um debate acerca da Educação Quilombola, como modalidade de Educação Brasileira que visa integrar a identidade e cultura étnico-racial no processo ensino aprendizagem em escolas que atendem às comunidades negras rurais existentes em todo o Brasil. A ausência de condições mínimas de infraestrutura e suporte pedagógico implicam em significativa violação de direitos humanos e assim, contribuem para as existentes desigualdades sociais que afetam o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A comunidade quilombola necessita de uma educação integrada ao saber pedagógico e ao mundo do trabalho. A Escola em terras remanescentes de quilombos, em sua maioria, apresenta a ausência de condições mínimas de segurança, saúde, alimentação regional, o que agrava o aumento no êxodo rural, e assim, contribui significativamente para a superpopulação das periferias das grandes cidades. O objetivo do trabalho é analisar às violações de direitos presente na proposta de fechamento das escolas do campo e na subjetividade de deslocamento do alunado para as escolas centralizadas.

No capítulo *A educação em direitos humanos no ensino jurídico brasileiro: a construção de sujeitos pluridimensionais como base humanista da formação do estudante de direito* de Luciana Amaral e Alberto Amaral tem como objetivo propor a reflexão sobre a educação em direitos humanos na formação do estudante de direito. O significativo crescimento do número de cursos de direito no Brasil, em especial nas instituições privadas de ensino superior, suscitam a preocupação com a formação de milhares de estudantes que vivenciam essa trajetória acadêmica. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se contextualizar os desafios do ensino jurídico brasileiro em articulação aos impasses da universidade e sua função social na contemporaneidade. Os cursos de direito constituem pontos privilegiados de cruzamento entre poder e saber. O avanço de discursos e pautas conservadoras e antidemocráticas no cenário nacional e mundial sinalizam para a importância da formação de estudantes de direito contemplar a educação em direitos humanos, viabilizando a construção de sujeitos pluridimensionais, orientada pela ação e reflexão críticas e pela defesa intransigente dos direitos humanos.

No capítulo *Mãos na cabeça! de joelhos!: genocídio negro, biopoder, necropolítica e o Estado brasileiro* de Tarsila Flores discute sobre o Genocídio do Povo Negro no Brasil, a partir da análise documental de artigos, dissertações, teses e reportagens jornalísticas, objetivando identificar pontos estruturantes da discussão: **1)** A influência do Racismo e o papel da Criminologia Crítica na Contemporaneidade; **2)** Os conceitos de genocídio para a discussão da pertinência de avaliação do processo de extermínio do Povo Negro no Brasil como um fenômeno de genocídio; e **3)** Os crimes de homicídios contra jovens negros brasileiros justificados pela Guerra às Drogas. Como resultados ficam expressos a importância de maior profundidade nos conceitos de *Necropolítica* e *Biopoder* como pontos centrais de crítica ao projeto genocida do Estado brasileiro.

No capítulo *Castigos físicos e psicológicos contra crianças e adolescentes nas práticas educativas sob a égide da Lei 13.010/14 - Lei Menino Bernardo* de Adilson Felipe e Gabriela Felipe assinala-se que há anos os castigos físicos e psicológicos

configuram o cenário familiar e educacional em todo território brasileiro sendo algo praticado corriqueiramente em todas as classes sociais de forma velada contra crianças e adolescentes. Nesta perspectiva o desenvolvimento deste estudo procura analisar as alterações no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069//90 em consonância com a Lei 13.010/14 Lei Menino Bernardo. Nesse viés o objetivo ancora na discussão das proibições que envolvem as práticas educativas com castigos físicos e psicológicos contra crianças e adolescentes sendo um crime contra a dignidade da pessoa humana.

No capítulo *Pensar a deficiência a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural: o direito à educação especial* de Fernanda Adams, Paula Fernandes Neves e Bráulio Silva pontua-se que defender o direito à educação da pessoa com deficiência nesta conjectura requer a defesa pela compreensão de sujeito como um ser ativo que se constitui na relação com o outro e com a realidade. Sendo assim, este trabalho busca discutir sobre a pessoa com deficiência como um sujeito que apresenta potencialidades e, portanto, possui o direito à educação especial. Tem como fundamentação teórico-metodológica a abordagem histórico-cultural e está orientado pela perspectiva de deficiência apresentada na obra “Fundamentos da Defectologia” de Lev Semionovitch Vygotsky. Em um primeiro momento discorreremos sobre os processos de constituição da pessoa com deficiência e sobre os determinantes histórico-sociais que estabelecem tanto o aprisionamento dos sujeitos nas amarras do plano biológico quanto sua emancipação por meio da superação destas barreiras. Em um segundo momento apresentamos e discutimos como os documentos legais têm garantido o direito à educação especial, mais precisamente, documentos elaborados entre os anos de 1988 a 2015, período que vai desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015. As bases que sustentam os argumentos presentes nesse texto permitem-nos reafirmar o lugar da escola e da educação especial na realização da compensação social. O caráter normalizador das instituições legislativas atua na produção e manutenção do significado social enquanto que as instituições educacionais promovem as condições de superação e

ressignificação deste significado. Acredita-se que o percurso das discussões e elaborações em torno do direito das pessoas com deficiência anuncia um avanço na compreensão dos fenômenos humanos.

No capítulo *A vida no claustro: estudo do letramento no contexto do cárcere por meio da aquisição de uma nova linguagem* de Gefferson Bittencourt e Helvio Oliveira esclarece que o letramento se faz presente na História desde os primórdios, quando o ser humano precisou gesticular, urrar e desenhar para se comunicar e ensinar seu conhecimento. No decorrer dos tempos, a forma de ensino e aprendizado foi se aprimorando e, conseqüentemente, exigindo mais dos interlocutores. Assim, a pesquisa nasceu da curiosidade em saber como se dá a adaptação linguística de uma pessoa que passa a ser privada de sua liberdade e, portanto, torna-se compelida a conhecer e utilizar uma nova forma de comunicação. Tendo em vista que esse sujeito, por haver incorrido em uma infração, esteja, então, tolhido de seus direitos iniciais de cidadão, acredita-se que necessitará submeter-se a diversos amoldamentos, considerando-se o fato de passar a viver em regime fechado e permeado de regras legais. Nesta pesquisa, então, há uma análise científica do ajustamento da comunicação oral à qual o detento – em presídio de regime fechado – precisou de aprender e, tal perspectiva, levou-nos a uma avaliação do letramento existente nesse tipo de situação.

No capítulo *Conselho Tutelar e Escola – uma parceria em defesa dos direitos à educação* de Zinivaldo Silva e Sidelmar Kunz são apontados os motivos pelos quais as escolas procuram o Conselho Tutelar assim como apontar as possibilidades da relação entre escola e Conselho Tutelar na defesa dos direitos da criança na educação infantil, em especial a pré-escola. A parceria dessas duas instituições demonstra ser um passo importante para a promoção de uma educação com qualidade nesta etapa de ensino, com foco na transformação política, econômica e social.

No capítulo *O lugar do perfil do professor-homem na educação infantil* de Alessandra Silva e Josiane Cardoso é realizada uma revisão bibliográfica, que tem como objetivo apresentar reflexões sobre os tabus e estigmas, construídos

socialmente com relação ao professor do sexo masculino na educação infantil. O levantamento bibliográfico refere-se às publicações dos últimos dez anos, visando discutir questões que dizem respeito ao gênero e direitos humanos, atuação de homens com crianças pequenas e formação docente para atuar na Educação Infantil. Após análise dos artigos incluídos na revisão, os resultados dos estudos apontaram que apesar de algumas conquistas, ainda há muitas barreiras a serem enfrentadas para a garantia plena do direito de atuação do professor do sexo masculino na educação infantil. O apoio teórico dessas discussões se fundamenta principalmente nos trabalhos de Cardoso (2007), Ramos e Xavier (2010; 2012), Fonseca (2011), Gomides (2014), entre outros que abordam a questão do professor homem na Educação Infantil. A revisão permite uma compreensão global dessa temática, servindo como ponto de partida para novas pesquisas, visto que, devido sua relevância não se pretende esgotar as discussões suscitadas.

Altina Abadia da Silva

*Doutora em Educação (Unimep)
Professora da UFG*

Sidelmar Alves da Silva Kunz

*Doutorando em Educação (UnB)
Pesquisador do Inep*

1. A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Sinara Pollom Zardo

*Pós-Doutora em Direitos Humanos e Cidadania (UnB)
Professora da UnB*

Ranilce Guimarães-Iosif

*Pós-Doutora em Educação (University of Alberta, Canadá)
Adjunct Assistant Professor with the Department of Educational Policy Studies, University of
Alberta, Canadá*

Introdução

Os direitos humanos têm assumido centralidade no contexto educacional brasileiro. Questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade religiosa, relações geracionais, entre outras, são temáticas emergentes no contexto das políticas educacionais curriculares e de formação de professores, e têm representado um desafio para a atuação dos professores no cotidiano das escolas (cf. CANDAU, 2016; CANDAU e SACAVINO, 2013).

Os direitos humanos decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano e podem ser conceituados como “processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” (FLORES, 2009, p. 19). Afirmados e positivados em normativas nacionais e internacionais, os direitos humanos são considerados imprescindíveis para a ampliação do caráter democrático de uma sociedade e condição para o exercício da cidadania.

Apesar do avanço das políticas brasileiras que objetivam promover os direitos humanos - a exemplo da publicação do Plano Nacional de Educação em

Direitos Humanos (2007), do Programa Nacional de Direitos Humanos – III (PNDH-3, 2009) e da Resolução nº1/2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) - frequentemente a violação da dignidade humana é veiculada nos diferentes meios de comunicação e presenciada nos diversos espaços sociais, dentre os quais, o espaço escolar. Candau (2016, p. 804) afirma que "[...] no âmbito da educação escolar, é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões".

Considerando a educação superior como um espaço privilegiado de articulação entre a formação acadêmica e profissional e a formação do sujeito de direitos, o Grupo de Pesquisa do CNPq “Educação superior: políticas, governança e cidadania” realizou uma pesquisa intitulada “Educação em Direitos Humanos e a formação do pedagogo: estudo comparado nas instituições de educação superior brasileiras”. O estudo foi realizado entre o período de 2016 e 2017 e contou com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Teve como objetivo investigar de que forma as instituições de educação superior estão contemplando a educação em direitos humanos como princípio formativo nos cursos de Pedagogia.

A educação em direitos humanos, para além de constituir-se como um dos eixos fundamentais do direito à educação, apresenta-se como ação necessária para a formação humana, fundamental para o exercício da cidadania e para a proteção e promoção dos demais direitos humanos. No horizonte da formação de pedagogos, Dias (2010, p. 18) propõe que:

[...] a formação de professores deve considerar “tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

A pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa e pelo método dos estudos comparados (cf. KAZAMIAS, 2012; NOVOA, 2009). A comparação foi eleita como perspectiva de interpretação dos dados empíricos da pesquisa e como princípio de entendimento e reconhecimento dos diferentes percursos formativos organizados institucionalmente para a formação em Pedagogia.

Para o estudo empírico foram selecionadas cinco universidades públicas, uma por região brasileira, que ofertam cursos de Pedagogia. Utilizou-se como critério para a escolha das instituições a serem pesquisadas a antiguidade dos cursos, considerando como referência a data de início de funcionamento. O *corpus* da pesquisa é composto pelas seguintes instituições e seus respectivos cursos de Pedagogia: Região Sudeste - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Região Sul - Universidade Federal do Paraná (UFPR); Região Nordeste - Universidade Federal da Bahia (UFBA); Região Norte - Universidade Federal do Pará (UFPA); Região Centro-Oeste - Universidade de Brasília (UnB).

Os dados foram coletados a partir da análise de documentos que normatizam os cursos de Pedagogia (projeto pedagógico do curso, currículo e ementas das disciplinas), com o objetivo de identificar a forma como a educação em direitos humanos está inserida nos processos formativos. A comparação entre currículos inspirou-se na perspectiva crítica, por ser "[...] uma abordagem apropriada para pesquisadores com interesse mais marcante em questões de equidade, justiça ou reconstrução social" (cf. ADAMSON e MORRIS, 2015, p. 356).

O texto está organizado em três partes: a primeira discorre sobre a formação de pedagogos na perspectiva da educação em direitos humanos; a segunda apresenta os dados da pesquisa evidenciando de que forma a educação em direitos humanos está contemplada nos cursos de Pedagogia das universidades estudadas; e a terceira elenca as tendências e os desafios da formação de pedagogos na perspectiva da educação em direitos humanos, tendo como evidência os dados empíricos analisados na pesquisa.

1. A formação de pedagogos na perspectiva da educação em direitos humanos

Entendida como um processo sistemático e multidimensional orientador da formação integral dos sujeitos de direito, a educação em direitos humanos passa a ser conteúdo formativo obrigatório na educação básica e na educação superior a partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº 01/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Segundo o Art. 5º das DNEDH, “a educação em direitos humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”. Em conformidade com a referida orientação do Conselho Nacional de Educação, a educação em direitos humanos deverá ser inserida como componente curricular na educação superior, nas seguintes modalidades: transversal, como conteúdo específico, ou de maneira mista - combinando transversalidade e disciplinaridade.

A normatização da educação em direitos humanos expressa um avanço importante no que se refere ao cenário político-educacional brasileiro; entretanto, cabe destacar que os direitos humanos e a educação em direitos humanos se configuram em constante processo de luta social e democrática e de transformações processuais advindas das necessidades das pessoas e dos diferentes grupos sociais (SÁNCHEZ RUBIO, 2010). Portanto, cabe às instituições de educação superior repensar seu papel e direcionar a ação formativa para o estabelecimento de uma cultura que reforce os direitos humanos na sociedade, em busca da transformação social e da redução de todas as formas de desigualdade. Dias (2014, p. 106-107) menciona a urgência do tema dos direitos humanos na sociedade contemporânea, considerando seu papel nas transformações de que necessitamos para superar o “quadro atual de intolerância, desrespeito, discriminações e violações à condição de dignidade humana que ainda persiste entre nós”.

As instituições formadoras de profissionais da educação possuem a grande responsabilidade e o desafio de incorporar nos currículos de formação desses profissionais as temáticas que reforcem a dignidade humana em sua integralidade, assim como práticas que valorizem e estimulem uma cultura do diálogo, da participação, da cooperação, da solidariedade e do conhecimento como forma de contribuir para o desenvolvimento de atitudes e habilidades de respeito e garantia dos direitos humanos fundamentais (MAGENDZO, 2008).

Diante desse contexto, emerge investigar de que modo as instituições de educação superior contemplam a educação em direitos humanos como princípio formativo nos cursos de Pedagogia. Para Candau e Sacavino (2010) a educação em direitos humanos deve constituir-se com o objetivo de colaborar com a construção democrática e deve ser afirmada como prática educacional, sustentada pelos seguintes elementos: a visão integral dos direitos, que diz respeito ao entendimento dos direitos humanos em sua perspectiva global e de interdependência; a educação para o “nunca mais” que se refere à importância da memória e da releitura da história de opressão, de escravidão e de tortura que acometeu a humanidade, no sentido de evitar que tais barbáries se repitam e violem os direitos humanos; a formação de sujeitos de direito, que se apresenta como prática concreta de garantia, promoção e defesa dos direitos humanos, apresentando a ética como princípio relacionado à afirmação da igualdade e do reconhecimento da diferença; e por fim, uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais discriminados.

A educação em direitos humanos pode ser entendida como uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade (DIAS e PORTO, 2010). Portanto, a inserção da educação em direitos na formação de pedagogos não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas voltadas ao ensino de como os pedagogos poderão lidar com as questões de diversidade e com as diferenças de seus alunos.

Estudo publicado por Girão (2017), que teve o objetivo de compreender os processos de inserção da Educação em Direitos Humanos na formação inicial de

pedagogos em uma instituição de ensino superior privada do Distrito Federal, concluiu que a educação em direitos humanos ainda não se configurou de forma efetiva no currículo e que os estudantes de Pedagogia pouco compreendem a abrangência do tema.

Entendemos que o curso de Pedagogia se constitui em uma graduação que requer sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino, tendo em vista sua responsabilidade com a formação de sujeitos de direitos.

2. A Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia nas universidades pesquisadas

A partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a formação do pedagogo volta-se para a docência e atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A atuação profissional do pedagogo consiste, portanto, em ação educativa intencional, construída na relação social permeada pela diversidade e pela diferença humana.

Aplicando-se também à formação do pedagogo, a Resolução CNE/CP, nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, traz a EDH como um dos princípios formativos, compreendendo-a como:

[...] um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia (BRASIL, 2015).

A pesquisa realizada analisou comparativamente os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, as ementas e os currículos de cinco universidades públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná

(UFPR), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade de Brasília (UnB).

A comparação permitiu identificar semelhanças e diferenças entre os percursos formativos propostos, bem como o entendimento da relação existente entre as políticas internacionais e nacionais de formação de professores e de educação em direitos humanos, e a tradução destes textos normativos na configuração dos currículos das universidades pesquisadas. Ball (1994) alerta para a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar, compreendendo as disciplinas como produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si.

O curso de Pedagogia da UFPR foi criado em 1938 e tem como objetivo "oferecer uma sólida formação teórica para que os futuros profissionais possam pesquisar e compreender o fenômeno educacional e seus determinantes históricos, culturais, sociais e políticos, criando condições para a sua inserção na formulação de ações educativas" (PPC Pedagogia da UFPR, 2007).

A estrutura curricular do curso está organizada em três contextos: Contexto histórico e sociocultural, Contexto da educação básica e Contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa. O curso contempla uma carga horária total de 3.200 horas, sendo 2.370 de disciplinas obrigatórias, além das 420 horas de Estágio, 300 horas de disciplinas optativas (67 disciplinas) e 110 horas de Atividades Formativas.

Na análise do currículo do curso de Pedagogia da UFPR foram identificadas 11 disciplinas que contemplam a educação em direitos humanos. Três disciplinas são obrigatórias: Fundamentos da Educação Especial (60h), O Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares (90h) e Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras (60h). Nas disciplinas obrigatórias predomina o trabalho na área da educação especial e inclusiva e seus aspectos históricos, normativos e as formas de atendimento. Por sua vez a disciplina “O Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares” contém em sua ementa os fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares voltados aos movimentos sociais, setor

produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil. No que se referem às disciplinas optativas que tratam de temas de EDH, destacam-se: Educação, Gênero e Sexualidade (60h), Educação e Relações Raciais (60h), Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas (45h), O preconceito e as práticas escolares (60h), Infância e Educação Infantil (60h), Direitos da Criança e do Adolescente (60h), Educação e Movimentos Sociais (30h) e Educação Popular (30h). Pode-se verificar que a UFPR trabalha com a educação em direitos humanos na perspectiva disciplinar (com disciplinas específicas sobre temas de EDH) e transdisciplinar. A análise das disciplinas selecionadas evidencia a educação popular como uma característica marcante no curso de Pedagogia da UFPR. Destacam-se como inovadoras as disciplinas Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas e O preconceito e as práticas escolares, temas intrinsecamente relacionados à realidade escolar e que representam desafios aos docentes no cotidiano de sua atuação profissional.

Instituído 1954, o curso de Pedagogia da UFPA tem como objetivo geral "formar o licenciado para atuar, com compromisso ético e competência técnica e política, na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares ou não escolares" (PPC de Pedagogia UFPA, 2011).

O curso se organiza a partir de um núcleo básico, um núcleo de conteúdos específicos e um núcleo eletivo, constituídos de disciplinas, seminários, estágios, monitoria, participação em eventos da área educacional, projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades admitidas e validadas pelo Colegiado do Curso. A organização curricular ocorre em 03 eixos: o Núcleo de Estudos Básicos (2.400 horas), o Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos (660 horas) e o Núcleo de Estudos Integradores (200 horas), totalizando uma carga horária de 3.260 horas.

No contexto do curso de Pedagogia da UFPA, foram identificadas sete disciplinas que contemplam a EDH, sendo seis obrigatórias - História da África e dos afrodescendentes do Brasil (60h), Teoria do currículo (60h), Libras (60h), Fundamentos da educação especial e educação inclusiva (60h), Educação do campo

(60h), Pesquisa e prática pedagógica II (Instituições Públicas e Organizações Sociais) (60h); e uma disciplina optativa, intitulada Gênero e Educação (60h).

Importante evidenciar que, no contexto da formação do pedagogo na UFPA, as disciplinas que trabalham com temas de educação em direitos humanos integram o currículo obrigatório. Três aspectos chamaram atenção nas disciplinas analisadas: 1) o destaque à formação na área da educação especial e inclusiva; 2) o processo formativo demarcado pelas questões do multiculturalismo, identidade cultural e principalmente pela história da África e dos afrodescendentes no Brasil; 3) a abordagem da disciplina Teoria do Currículo, estruturada na perspectiva das relações étnico-raciais.

O curso de Pedagogia da UFBA foi criado em 1941, e de acordo com seu Projeto Pedagógico (PCC da Pedagogia da UFBA, 2012), "busca ofertar em nível de graduação uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a investigação científica, a profissionalização competente e atualizada, e a formação de um profissional capaz de desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental". A integralização do curso diurno é de no mínimo 08 semestres letivos, e do noturno o mínimo de 10 semestres. A carga horária total do curso é de 3.313 horas, assim distribuídas: 33 disciplinas obrigatórias, 08 disciplinas optativas, Atividades Complementares, Estágio Supervisionado composto por quatro componentes curriculares desenvolvidos em instituições escolares e não escolares e Trabalho de Conclusão de Curso, previsto para o último semestre.

O curso de Pedagogia da UFBA apresenta doze disciplinas voltadas à EDH, sendo duas obrigatórias e dez optativas. As disciplinas Educação de pessoas com necessidades educativas especiais (68h) e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (68h) são obrigatórias para a formação no pedagogo. Dentre as disciplinas optativas foram destacadas: Sexualidade e Educação (68h), Educação e Identidade Cultural (60h), Educação do Deficiente Mental (68h), Educação de Surdos (s/ch), Ética e Educação (s/ch), Cultura Brasileira (s/ch), História da África (68h), Antropologia do Negro no Brasil (s/ch), Introdução aos Estudos de Gênero (s/ch) e Sexualidade,

Subjetividade e Cultura (s/ch). Verifica-se que a obrigatoriedade nos estudos de EDH na UFBA está centrada nas disciplinas voltadas à educação especial, que também possui destaque nas disciplinas optativas. As temáticas de sexualidade, relações étnico-raciais e gênero também são expressivas no conjunto das disciplinas optativas.

O curso de Pedagogia da UnB inicia sua trajetória no ano de 1962 e seu projeto pedagógico destaca quatro objetivos: formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência; formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos; preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais; e por fim, formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada.

O período mínimo para a integralização do curso é de oito semestres, totalizando a carga horária de 3.210 horas distribuídas entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, atividades extracurriculares e estágio supervisionado. A análise do curso de Pedagogia da UnB evidenciou onze disciplinas que tratam da educação em direitos humanos. Antropologia e educação (60h), Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE (60h), Educando com Necessidades Educacionais Especiais (60h) e Escolarização de Surdos são disciplinas obrigatórias. Ensino de História, Identidade e Cidadania (60h), Educação Multicultural na Contemporaneidade (60h), Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais (60h), Direito educacional (60h), Educação das Relações Étnico-Raciais (60h), Introdução a educação especial (60h) e Mulher, cultura e sociedade (60h) são disciplinas optativas.

Novamente os temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes da educação especial são contemplados como estudos obrigatórios.

Destaca-se a disciplina de “Antropologia e educação” que em sua ementa contempla aspectos teóricos do discurso antropológico sobre o “outro”, discutindo as perspectivas da complexidade e da transdisciplinaridade. Dentre as disciplinas optativas se evidenciam temas relacionados à educação especial, cultura, identidade, cidadania, relações étnico-raciais e Mulher, cultura e educação que discute a experiência social feminina.

O curso de Pedagogia da UFRJ inicia suas atividades em 1939 e tem como objetivo a formação de pedagogo/docente para exercer funções de magistério e de gestão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio - modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, "formando profissionais capazes de conhecer, analisar e discutir o campo teórico-investigativo da educação, dos processos de ensino-aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza em diferentes âmbitos da sociedade" (PPC de Pedagogia da UFRJ, 2014).

As atividades curriculares são desenvolvidas a partir de três núcleos estruturantes: Núcleo de estudos básicos, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e Núcleo de estudos integradores. O curso tem a duração de 3.435 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas da seguinte forma: 2.280 horas distribuídas em 39 disciplinas obrigatórias; 135 horas oferecidas por, no mínimo, três disciplinas complementares de escolha condicionada; 90 horas oferecidas por, no mínimo, duas disciplinas complementares de livre escolha; 800 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; 100 horas de Atividades Complementares e 30 horas de Orientação de Monografia.

O curso de Pedagogia da UFRJ apresenta o total de dezesseis disciplinas que trabalham com temas de educação em direitos humanos. Deste quantitativo, três disciplinas são obrigatórias: Fundamentos da Educação Especial (60h), Educação Popular e Movimentos Sociais (60h) e Educação e comunicação – Libras (60h). Currículo e Cultura (30h), Inclusão em Educação (45h), Educação e Gênero (45h), Educação e Etnia (45h), Colonialismo, Educação e a Pedagogia da Revolução (45), Intelectuais Negras (45h), Multiculturalismo e Educação (45h), Questões Éticas em

Educação (45h), Teoria dos Direitos Fundamentais (60h), Fundamentos dos Direitos Humanos (60h), Fundamentos das Políticas Públicas de Direitos Humanos (60h), Tópicos Especiais de Políticas Públicas de Direitos Humanos I (60h) e Tópicos Especiais de Políticas Públicas de Direitos Humanos II (60h) foram identificadas como disciplinas optativas do curso de Pedagogia da UFRJ que trabalham com EDH em seus conteúdos.

Merece destaque a diversidade de temas de EDH contemplados no currículo da Pedagogia da UFRJ: educação especial e inclusiva, educação popular, movimentos sociais, multiculturalismo, gênero e relações étnico-raciais.

O estudo de temas relacionados ao colonialismo e suas repercussões na educação e o conhecimento da histórica, práticas e nuances do feminismo negro no Brasil e na América Latina são temas inovadores tratados no âmbito da formação do pedagogo. Outro aspecto que deve ser mencionado é a oferta de cinco disciplinas específicas sobre teorias, fundamentos e políticas públicas de direitos humanos.

3. Tendências e desafios da formação de pedagogos na perspectiva da educação em direitos humanos

A análise comparada entre os cursos de Pedagogia permitiu identificar que a educação em direitos humanos está sendo contemplada por meio da oferta de disciplinas obrigatórias e optativas.

Nas disciplinas obrigatórias predominam componentes curriculares voltados à área da educação especial, contemplando temas relacionados aos fundamentos e aspectos políticos, e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esta tendência pode ser justificada pelo avanço dos marcos legais brasileiros¹ que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos e que consideram a formação de professores como

¹ Entre outros marcos legais publicados, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

ação estratégica para a promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Importante ressaltar que a oferta da disciplina de Libras é obrigatória nas instituições de educação superior brasileiras (cf. Decreto nº 5.626/2005), bem como a promoção de condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (cf. NBR 9050/2004, Lei nº 10.098/2000, Decreto nº 5.296/2004 e Decreto nº 6.949/2004).

As disciplinas optativas dos cursos estudados trabalham, predominantemente, com as temáticas de cultura e multiculturalismo, relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação popular, gênero e sexualidade. O conjunto das disciplinas optativas contempla aspectos regionais relacionados aos contextos de formação social e política ao qual se inserem as universidades estudadas, bem como consideram como componente curricular a expressão dos movimentos sociais na luta por direitos, especialmente de mulheres, negros e negras, e indígenas. Nesse contexto, cabe destacar o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

A positivação de direitos traduzidos na publicação de marcos legais, especialmente voltados à educação de pessoas com deficiência e às relações étnico-raciais, induziram a inserção destas temáticas nos currículos de formação de pedagogos e nas políticas de avaliação da educação superior. Vale destacar que o processo de avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) considera as normativas relativas à educação especial e às relações étnico-raciais como requisito legal e normativo obrigatório para cumprimento das instituições de educação superior².

² Cf. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância. MEC/INEP, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf.

Se por um lado a positivação do direito pela via da normativa expressa a articulação política dos movimentos sociais de alguns grupos de diversidade como prioritários na formação inicial de professores, por outro lado, corre-se o risco do mero cumprimento de exigências legais por parte das instituições de educação superior.

Nesse sentido, um dos desafios evidenciados na pesquisa é a inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos na perspectiva do direito, e não apenas na perspectiva do dever da oferta. A perspectiva do direito reconhece as especificidades dos grupos de diversidade e a dignidade dos seres humanos a partir da relação existente entre igualdade e diferença; já a perspectiva do dever da oferta se refere à obrigatoriedade do cumprimento da normativa atentando apenas para o atendimento das exigências dos processos avaliativos institucionais.

O segundo desafio identificado na pesquisa refere-se à transversalidade dos direitos humanos. As temáticas de educação em direitos humanos estão presentes na formação de pedagogos em disciplinas pontuais, em sua maioria ofertadas como optativas. Educar em direitos humanos não deve ser algo opcional para os professores que atuarão no processo inicial de escolarização das crianças. O pedagogo precisa conhecer sobre os direitos humanos e reconhecer-se como sujeito de direitos, para então atuar no sentido de promover e proteger os direitos humanos de seus alunos.

Trata-se de um processo formativo crítico que subsidie o pedagogo a exercitar a percepção sensível da diferença do outro e das relações de igualdade na prática educacional. Tal resultado é também evidenciado no estudo de Girão (2017), que conclui que a maioria dos estudantes de Pedagogia participantes da pesquisa não se considera preparada para promover uma educação em direitos humanos por não terem conhecimento a respeito do tema, o que é justificado pela falta de discussão do tema ao decorrer do Curso.

Por fim, o terceiro desafio que a pesquisa revela diz respeito à formação do pedagogo na perspectiva da interculturalidade, entendida como possibilidade para superar as simplificações que buscam o contato e o mero diálogo entre as culturas

supostamente homogêneas. Para Guerra (2013), a interculturalidade deve revelar as intersecções e tensões existentes entre as diferentes configurações culturais, com objetivo de ampliar os espaços democráticos e de contribuir na configuração de discursos pós-coloniais. Sua proposição é a constituição de uma interculturalidade crítica, como possibilidade de luta pela diversidade, contra o sistema opressivo colonial. Para o autor, a interculturalidade crítica rechaça qualquer essencialismo cultural e investe em processos de descolonização em uma perspectiva oposta ao sistema dominante. A formação de pedagogos na perspectiva intercultural pode representar um caminho possível para a construção de uma cultura de direitos humanos nas escolas em consequentemente, na sociedade.

Considerações Finais

Considerando-se o contexto social atual, as questões éticas, a violência, a exclusão social, dentre outros fatores que influenciam diretamente na desigualdade social, a inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos pode possibilitar a adoção de novas posturas profissionais, de novas formas de mediar o conhecimento e de tornar o processo de ensino e de aprendizagem cada vez mais conectado com a busca constante pela emancipação do ser humano.

A análise documental das cinco instituições estudadas (UFPR, UFPA, UFBA, UnB e UFRJ) revelou que predominam na formação de pedagogos temáticas de educação em direitos humanos que são positivadas em marcos legais orientadores dos processos avaliativos das instituições, a exemplo das temáticas relativas à educação especial e às relações étnico-raciais, referenciando o processo de luta e articulação política dos movimentos sociais que representam estes segmentos.

Sugere-se, no entanto, que outros grupos de diversidade e outras temáticas de educação em direitos humanos sejam inseridas na formação do pedagogo. Faz-se necessária a articulação entre os princípios da igualdade e da diferença no processo formativo a fim de promover práticas educacionais que reconheçam e valorizem as diferenças culturais e os diversos saberes da comunidade escolar.

Por fim, foram identificados três desafios na formação inicial de pedagogos: a necessidade de inserção da educação em direitos humanos na perspectiva do direito dos sujeitos envolvidos na prática educacional, reconhecendo o histórico processo de violação de direitos humanos dos grupos de diversidade; a transversalidade dos direitos humanos como eixo estruturante da formação de professores críticos e empoderados; e a interculturalidade como princípio formativo, a partir da valorização, reconhecimento e diálogo das diferentes culturas no contexto escolar.

Vale destacar, ainda, que o estudo considerou apenas as fontes documentais das cinco instituições de educação superior estudadas; sugere-se que pesquisas futuras considerem como referência as concepções sobre os gestores, professores e estudantes dos cursos de Pedagogia sobre a educação em direitos humanos.

Considerar tais desafios no âmbito das políticas institucionais e curriculares pode ser uma alternativa para a formação de professores conscientes de seu papel social e político na formação de sujeitos de direitos e para a construção de uma educação democrática-participativa e de uma sociedade mais justa.

Referências

ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília, Liber Livro, 2015. p. 345-368.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

_____. **Resolução Nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**, de 15 de Maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Decreto nº 7.177**, de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: 2 mar. 2017.

CANAU, V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>.

CANAU, V. M.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>.

CANAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 161, p. 802-820. Jul./set. 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de pedagogia. In: FERREIRA, L. F.; ZENAIDE, M. N.; DIAS, A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010.

DIAS, A. A. A Perspectiva Interdisciplinar dos Direitos Humanos e seus Desdobramentos para a Educação Em/Para Os Direitos Humanos. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Coleção Direitos Humanos, 2014.

FLORES, J. H. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de: GARCIA, C. R. D.; SUXBERGER, A. H. G.; DIAS, J. A. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. 232 f.

GIRÃO, B. C. **A educação em direitos humanos no curso de Pedagogia**. Monografia de Graduação. Universidade Católica de Brasília, 2017. 60p.

GUERRA, G. C. De la necesidad de la interculturalidad crítica como lucha contrahegemónica: visiones en función del movimiento indígena ecuatoriano. In: **Enfoques Plurales del Mundo Andino**, 2013. Disponível em: http://www.academia.edu/4034465/De_la_necesidad_de_la_interculturalidad_critica_como_lucha_contrahegemonica_Visiones_e_n_funcion_del_movimiento_indigena_ecuatoriano

KAZAMIAS, A. M. Reivindicando uma herança perdida: a visão histórica humanista na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v.1. Brasília: CAPES/UNESCO. 2012.

MAGENDZO, A. K. **Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica**. Santiago, Chile: Editorial LOM, 2008.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

SÁNCHEZ RUBIO, D. **Fazendo e desfazendo direitos humanos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto acadêmico do curso de Pedagogia**. Brasília, 2002. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UNB%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da faculdade de educação da UFBA**. 2012. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFBA%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto político-pedagógico curso de licenciatura em Pedagogia**. Pará, 2011. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFP%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Proposta de reformulação curricular para o curso de Pedagogia**. Curitiba, 2007. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFPR%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto pedagógico de curso do curso de Pedagogia** 2014. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFRJ%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

2. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO TEATRAL: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA EM CONTEXTO ULTRACONSERVADOR

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Doutorando em Literatura e Práticas Sociais (UnB)
Pesquisador do Inep*

André Luís Gomes

*Doutor em Literatura Brasileira (USP)
Professor da UnB*

Introdução

Três foram as razões que motivaram a reflexão proposta neste texto: a primeira converte-se no desejo de homenagear o maior crítico literário brasileiro, Antonio Candido, pensador capaz de lidar com variadas heranças artísticas que ajudaram a formar o heterogêneo e complexo sistema literário e outras artes nacionais, compreendendo histórica e sociologicamente as transfigurações advindas tanto de legados estéticos europeus quanto de outras referências mais genuinamente localizadas em raízes culturais brasileiras, mesmo que em sinergia com outros estamentos sociológicos de base sobretudo ibéricas, como é o caso da cultura caipira.

A segunda razão para esse ensaio é o retorno que se percebe atualmente em todo o mundo de uma nova onda ultraconservadora e fascista, tanto no hemisfério norte quanto no sul. A frequência e a crista das ondas conservadoras dependem diretamente das formas sociais organizadas de resistência a essas demonstrações de incapacidade de conviver com o espírito democrático. Assim, a arte teatral é especialmente perigosa aos intentos político-ideológicos que se tentam travestir de

neutralidade e de grande representatividade, quando de fato apenas procuram destruir uma das maiores lupas dessas intenções, pois o teatro tem a capacidade de aglutinar ideias, pessoas, sentimentos, desejos, expectativas, transformando todos esses agentes e aspectos em circuitos coesivos, igualmente capazes de promover curtos-circuitos em correntes elétricas que desejam paradoxalmente as trevas e não a luz do esclarecimento público das realidades vividas e sofridas pelo conjunto social.

A terceira motivação deste trabalho refere-se ao atual estágio das políticas curriculares para a juventude brasileira em curso. Tal modelo propõe um “derretimento curricular” de disciplinas como Arte, Sociologia e Filosofia, em articulação ao retorno autorizado pelo STF, do ensino religioso de matrizes religiosas específicas em escolas públicas, ferindo frontalmente o estatuto da laicidade estatal.

1. Antonio Candido: pensamento e militância

Antonio Candido foi um dos primeiros pensadores brasileiros a levantar a voz a favor de educação literária plural e consistente e que fosse capaz de atingir o interesse do povo; que pudesse desenvolver-se a partir de um envolvimento com a sua própria cultura letrada, cada vez mais sua autonomia cultural, intelectual e humana. Foi nesse cenário de extremo otimismo típico de Antonio Candido que este pensador singular propôs uma reflexão acerca do caráter humanizante ou humanizador da literatura para a compleição formativa dos sujeitos históricos. Trata-se do famosíssimo texto “O direito à Literatura” (CANDIDO, 1988), em sua já clássica lição sobre os bens “compressíveis” e “incompressíveis”, conforme lição já clássica do autor:

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas extras. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. O primeiro litro de arroz de uma saca é menos importante do que o último, e sabemos que com base em coisas como esta, se elaborou em Economia Política a teoria da “utilidade marginal”, segundo a qual o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela. O

fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. (CANDIDO, 1988).

Embora seja perfeitamente possível questionar a ideia de que a literatura, ou melhor, a leitura literária, carregue em si um DNA capaz de humanizar de maneira inequívoca a todos que nela mergulhem, não é incoerente pensar que as experiências de fruição estética ancoradas no contato com a arte e com a literatura sejam momentos de refúgio para contextos sociais e políticos ultraconservadores de extrema aversão ao novo e ao diferente, ao contestador do *status quo*, sobretudo quando estes contextos estão carregados de ódios e intolerâncias de variadas ordens. Por refúgio, não queremos dizer que se trata da busca pela alienação aos fatos da realidade, mas ao contrário, é com base no laboratório imersivo da criação e análise crítica e artística que se concebe as melhores alternativas de resistência ao sectarismo cultural, que em verdade, espelha outros sectarismos, nomeadamente os religiosos e os político-sociais.

A militância cultural de Antônio Candido também se preocupou com o teatro brasileiro. Apesar de não ter dedicado em sua *Formação da Literatura Brasileira* um capítulo ao teatro, o autor reconhece a lacuna em sua própria produção crítica:

O estudo das peças de Magalhães e Martins Pena, Teixeira e Souza e Norberto, Porto Alegre e Alencar, Gonçalves Dias e Agrário de Menezes teria, ao contrário, reforçado meus pontos de vista sobre a disposição construtiva dos escritores, e o caráter sincrético, não raro ambivalente, do Romantismo. (CANDIDO, 2000, p. 12).

A despeito da pouca inserção do teatro na crítica de Candido, determinadas peças que contestavam o regime de exceção dos anos 1960-1970 no Brasil foram objeto de reflexão do crítico, que se posicionou em defesa dessa dramaturgia contestadora. Uma dessas peças foi *Milagre na cela* (1977) de Jorge Andrade, que discute exatamente a repressão militar e a atuação da Igreja Católica nesse processo. Candido escreveu prefácio da referida edição, elogiando a qualidade estética e a discussão empreendida por Andrade no referido texto teatral:

“[...] Mas a peça histórica e terrível de Jorge Andrade vai mais longe e mais largo, abrangendo um dos dramas maiores da nossa condição, que é a tendência para pôr o homem sobre o arbítrio do homem. A História é em grande parte história disso; dos esforços que os homens fazem para reduzir o semelhante ao seu dispor, ou para se livrarem deste estado. Costumamos considerar piores os regimes que criam possibilidades de arbítrio, de brutalidade sistemática de uns sobre os outros. Costumamos considerar melhores os que as atenuam. E em qualquer regime, é bom lembrar que no fundo de cada homem há sempre a possibilidade do pior vir para fora e se espriar, quando é solicitado pelos que o manipulam como útil instrumento de domínio.” (CANDIDO, 1977, p. 10).

No caso brasileiro, é claramente perceptível em nossa época essa tentativa apontada por Antonio Candido de “pôr o homem sobre o arbítrio do homem” e de silenciar alguns discursos artísticos e seus modos de expressão. Uma das primeiras manifestações artísticas que costumam sofrer censura e retaliação é justamente o teatro, exatamente pela força simbólica dessa arte e da vinculação de cunho aristotélico, isto é, mimético e verossimilhante, tendo em vista o juízo médio de censores.

2. O fazer teatral: política e educação

Seguindo a tradição crítica delineada por Hannah Arendt (2001), o assistir e o fazer teatro é uma atividade eminentemente política, termo aqui empregado em seu sentido original grego, sinônimo de democracia, demarcação conceitual bem diferente do que se opera em nosso tempo, no qual política é um termo para tudo e para nada, fonte de degradação da ética e da moral públicas.

Vejamos a natureza do ser político para Arendt (2001), à luz da tradição grega e que nos convida a conclusão de que o mundo hoje ainda é pré-político, nos termos que a autora delineia tal conceito:

O ser político, o viver numa *polis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através de força ou violência. Para os gregos, forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *polis*. (ARENDR, 2001, p. 35-36).

Nesse cenário, o teatro grego emerge segundo Arendt (2001) como uma arte naturalmente política, própria da *Pólis*, em face de toda a tradição grega que a

conformou. É por esse sentido aberto da relação criativa teatral com a formação e condição humana que os totalitarismos do passado e do presente não aceitam conviver com a teatralização de suas próprias misérias e mazelas. Assim, querer apagar o elemento político do teatro revela a profunda incompreensão da natureza profundamente política do teatro. Não por acaso os Anfiteatros gregos eram em espaços abertos, públicos em sentido mais amplo. Eventuais tentativas de se impedir expressões teatrais de rua demonstram, nesse raciocínio, novamente uma total ignorância da tradição teatral ocidental, na qual o palco da cena nasce da esfera pública da *Pólis*, pois, como bem anota “A *Pólis* grega foi pensada como um grande anfiteatro onde todos pudessem exercer sua liberdade através da arte de realização” Ferigate (2006).

A grande lição de Arendt (2001) sobre o caráter político intrínseco do teatro diz respeito à outra camada de acentuação política, agora engajada em processos revolucionários e transformadores a partir das experiências e vivências críticas advindas do teatro. Isso evidencia, ponderando de modo bastante introdutório, que o engajamento teatral e sua qualidade estética e artística são inversamente proporcionais às acentuações totalitárias, fascistas e ultraconservadoras, isto é bem perceptível se lembrarmos a exuberância e florescimento estético do teatro brasileiro na era de chumbo dos anos de 1960. Enfatizando ainda um pouco mais: eventual asfixia momentânea e pontual de espetáculos teatrais e artísticos em geral tendem a acelerar novas formas expressivas de resistência.

O surgimento do drama burguês contribuiu sobremaneira para a demarcação de um “espaço elitizado” no teatro, pois afinal, como afirma Jean-Jacques Roubine (2003), “o “gênero sério” havia pretendido fazer da cotidianidade burguesa a própria matéria-prima da ação teatral e da célula familiar, o espaço da representação” (2003, p. 93). Não é este o teatro que estamos defendendo aqui, embora este tipo de dramaturgia e encenação também possa ter tido seu lugar e importância na história do teatro. Advogamos espaço para a liberdade de todo e qualquer teatro, especialmente o de natureza popular e transformadora, capaz de sensibilizar criticamente o povo, desligando o conjunto social das amarras da

alienação produzida pelas estéticas de controle operadas pela mídia hegemônica, e que insiste em afastar as pessoas do convívio com a experiência teatral libertadora.

A política de exceção e de censura vivida nos anos de chumbo de 1964-1985 demarca ainda muito concretamente o receio do poder ditador em relação a outro poder, neste caso simbólico e revolucionário, pois foi e ainda é no âmbito do estético e do ideológico construído na ribalta cênica que nasceram muitos movimentos críticos resistentes à homogeneização cultural e à pasteurização dos princípios democráticos.

Logicamente nesse cenário, o teatro, como expressão artística que sempre se quer livre e desobrigada de mandamentos morais, perde terreno, nomeadamente após a última “reforma do ensino médio” brasileira ocorrida recentemente, e com expectativa de implantação efetiva nos próximos anos. O discurso do utilitarismo dos conteúdos continua a ganhar força, a ponto de, por exemplo, extrapolando a questão brasileira, o governo japonês ter sugerido em 2015 às universidades daquele país o fechamento de cursos superiores de humanidades, entre eles, certamente os de teatro, pois o que, em tese, interessaria àquela sociedade japonesa seria apenas o estudo de áreas “técnicas” e “tecnológicas”.

Esse discurso tecnocrata desconsidera que a vida não se resume ao uso instrumental do mundo. A relação humana com a estética e com a crítica social da realidade e da própria estética é algo presente permanentemente em nossas vidas. Podar a criatividade e a imaginação não trará novas e melhores tecnologias, ao contrário, a maioria das revoluções tecnológicas somente foi possível recorrendo-se aos campos da criação estética. Um dos exemplos mais singulares disso são o cinema e seus dispositivos tecnológicos, muito devedores das outras artes em especial da literatura, poesia, teatro, artes visuais, música e fotografia.

No caso do teatro japonês, o mais importante cineasta da era soviética, Sergei Eisenstein, foi bastante enfático ao enumerar a forte influência da linguagem poética do Haikai e da linguagem teatral do Kabuki para o desenvolvimento de sua forma conceptiva de linguagem cinematográfica. Nesse sentido, câmeras cinematográficas de última geração pouco fazem de criativo sem pessoas criativas por trás delas.

Aliás, Eisenstein formou-se em engenharia e arquitetura, e essas formações certamente contribuíram para o espírito criativo do cineasta, que de igual modo não deixou de ver no teatro e na poesia os elementos estéticos fundamentais da nova arte tecnológica e industrial que se avizinhava e se desenvolvia no início do século XX.

Para enfrentar essas adversidades conceituais e ideológicas, não por acaso, o século XX foi, de acordo com Béatrice Picon-Vallin (2011), a era dos encenadores-pedagogos, que, na nossa leitura, eram também dramaturgos-pedagogos em face da necessidade de se ensinar e demonstrar ao conjunto social o caráter indispensável da experiência estético-teatral para a humanização e transformação social engajada e plural. A esta plêiade de teóricos, críticos e produtores de teatro podemos citar: Bertold Brecht, Grotovski, Stanislavski e, para nossa glória, Augusto Boal, o mais importante e reconhecido pedagogo do teatro ou dramaturgo-pedagogo brasileiro em todo o mundo, muitas vezes mais conhecido e reconhecido mesmo no exterior que em sua própria terra natal.

Também não se pode deixar de mencionar outro ícone intelectual do século XX, Jean-Paul Sartre, pensador francês que também buscou no texto teatral o gênero textual e artístico adequado às suas discussões de natureza filosófica existencialista. Sartre escreveu várias peças teatrais no intuito de disseminar mais amplamente seus ideários filosóficos, entre eles, o existencialismo e da complexidade da alma humana a partir de uma dramaturgia em que o raciocínio do jogo de espelhos importa para fixar conflitos humanos em situações históricas, como nas peças *Huis clos (Entre quatro paredes)* e *La putain respectueuse (A prostituta respeitosa)*. É preciso ressaltar que o caráter político na dramaturgia sartreana em que o escritor francês não deixava de burilar e experimentar esteticamente novas formas de expressão teatral, com base, sobretudo em um de seus maiores legados filosóficos, o conceito de liberdade.

Se recuarmos mais no tempo, veremos muitos exemplos advindos do universo teatral e que lutaram incansavelmente pelo direito à sua própria expressão artística. Um último autor que não poderia ficar de fora desse breve rol advém da

figura que passou séculos interdita nos calabouços franceses pós-Bastilha: o divino Marquês de Sade, personagem histórico relegado ao ostracismo, mormente por questões morais e religiosas, mas que escreveu, produziu e encenou exuberante e vigorosa dramaturgia ainda que sob o pálio e jugo do encarceramento, sob o velho pretexto de promover o escândalo público, a devassidão, a subversão dos “bons costumes”, sendo considerado, portanto, um pedagogo da obscenidade.

Ainda que sob a ótica conservadora, haveríamos de conceder o título de pedagogo ao nobre Marquês de Sade, pois sua sociedade não queria ver a representação de seus próprios sadismos, de forma que Sade não inventou o sadismo, apenas dramatizou os sadismos visíveis no meio social e que continuam a nos acompanhar diariamente.

No Brasil, Plínio Marcos foi um grande divulgador teatral e literário e pode ser considerado, a exemplo de outros grandes teatrólogos citados, um dramaturgo-pedagogo que, apesar de não ter frequentado muito a escola, justamente pela forte adesão de nosso modelo escolar às centralizações discursivas, tradicionais, conservadoras e atrasadas que sustentam as elites oligárquicas brasileiras há séculos, conseguiu, em meio a forte censura brasileira dos anos de 1960 até os fins da década de 1980, construir uma exuberante produção teatral e disseminar a necessidade da livre expressão teatral.

Na mesma linha, o teatro do oprimido de Augusto Boal converge como a vertente teatral do legado de Paulo Freire. O processo social e criativo desenvolvido por Boal teve e tem ressonância mundial e várias outras reflexões teatrais são tributárias de seu modelo libertador calcado na formação teatral crítica e humanizadora das classes operárias, por exemplo. Boal, como exímio analista da cultura clássica, mesmo em contradição à tradição trágica aristotélica, afirma acertadamente sobre a arte “major”: “Esta Arte Soberana, evidentemente, será aquela cujas leis regem as relações de todos os homens, em sua absoluta totalidade, e que inclua absolutamente todas as atividades humanas; E esta arte só pode ser a Política”. (BOAL, 1991, p. 29).

3. Experiências teatrais e educação engajada

Desenvolve-se há mais de uma década na Universidade de Brasília um projeto de leitura dramática, o “Quartas-Dramáticas”¹. Nesse projeto inovador e ousado, os alunos de graduação e de pós-graduação de diversos cursos da Universidade são levados a experiência teatral, muitas vezes, pela primeira vez, posto que não se exige formação teatral para participar do projeto. Tal trabalho tem sido reconhecido como importante veículo de recolocação simbólica das linguagens teatrais em suas diferentes modalidades, recortes críticos, teóricos, estéticos, tudo com foco na concepção de que o teatro é um bem da coletividade, especialmente para professores, futuros propagadores dessa experiência e de outras em suas aulas.

Por falar em grupos teatrais engajados, figura entre eles o do Professor Dr. Rafael Villas Bôas. O referido docente atua na FUP na cidade de Planaltina-DF, unidade acadêmica da Universidade de Brasília no curso de Educação do Campo². Assim, a questão a agrária tem sido o palco para trabalhar a linguagem teatral entre os movimentos que lutam por reforma na distribuição de terras, conduzindo a formação política e estética em ações de militância conjunta. (VILLAS BÔAS, 2009).

Vemos, portanto, em todos estes exemplos de militância crítica, cultural, teatral e política no sentido mais autêntico do termo, que há dois denominadores comuns entre eles: o aspecto formativo, educativo, portanto, intencionalmente produzido pelos discursos transformadores de teatrólogos, dramaturgos, pedagogos, professores, todos embebidos pela sanha democrática e libertadora que se pode eclodir a partir da experiência com a cena teatral, pois vivendo o palco teatral, pode-se reler muito melhor o palco da vida cotidiana, seus desafios, entraves, problemas, costumes arraigados, tradições morais e moralistas entre tantas outras dimensões do que achamos ser o real.

¹Para maiores detalhes sobre o projeto, ver: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/pit500/article/download/21/44>. Acesso em: 20 out. 2017.

² Sobre o desenho teórico de tal projeto, consultar: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4435/1/2009_RafaelLitvinVillasBoas.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

O segundo aspecto é justamente a promoção da experiência estética, visto como um direito humano fundamental, alicerçado em teorias teatrais consistentes e experimentadas exitosamente em várias partes do mundo, nos mais diversos contextos.

Nesse sentido, o teatro é um bem cultural de todos, é, portanto, um direito humano básico, no caso ocidental, desde, pelo menos os gregos, sapientes do poderio simbólico que o teatro exerceria na *hastá pública*. Em conexão a isso, os teatros (já que na contemporaneidade há muitos tipos e gêneros teatrais) integram diversos outros meios e mecanismos de resistência cultural, com vistas a preservar outros direitos humanos, como a liberdade de criação e de expressão, a autonomia de ensinar e de aprender criativamente com o outro e pelo outro (aqui incluído o outro simbólico, subjetivo que se tece na própria teia da encenação, da dramaturgia das personagens e da figuração cênica).

4. Teatrólogos e Política: uma pedagogia crítica do realismo e do aristotelismo

Não podemos deixar de registrar uma breve alusão e homenageamos milhares de pedagogos-dramaturgos espalhados pelo Brasil, nas escolas, nos teatros públicos e outros palcos, inclusive nas ruas, que lutam diariamente pela manutenção do direito milenar de levar o mundo “real” aos palcos, ao mesmo tempo em que constrói outros mundos, melhores ou piores do que este por nós interpretado (do ponto de vista cênico), ainda que não saibamos ou não queiramos que assim seja.

A encenação da diferença tem sido a tônica dos teatros que operam hoje na cultura teatral contemporânea. O que ainda há de mais vergonhoso em toda a pedagogia teatral é não ter conseguido ensinar adequadamente que a *mimesis* e a verossimilhança aristotélica são elementos da história da tragédia, do drama e do teatro, mas não são a realidade, inclusive, porque a realidade é um conjunto complexo social, filosófico e pessoal de impressões.

Esses elementos aristotélicos estão presentes mesmo nas tragédias modernas, especialmente porque a relação presencial intrínseca da atuação e

encenação teatral não deixa o espectador fugir da arena construída no palco, o que acaba redundando em algum nível de percepção de realismo em qualquer experiência teatral, mesmo no teatro épico brechtiano, que propunha um afastamento da *mimesis* aristotélica. Portanto, de alguma forma, Brecht reconfigurou o debate moderno sobre o lugar do realismo na arte, há condições de se discutir a centralidade do realismo na arte, com especial destaque para o papel da política nessa interação da arte com a realidade, algo basilar em qualquer conceito de realismo artístico:

O realismo não é, pois, um tema para discussões literárias de bastidores, mas, sim, o verdadeiro fundamento da arte, do seu significado social, e, simultaneamente, da atitude do artista perante a sociedade. Os nossos livros, os nossos quadros, os nossos teatros, os nossos filmes e a nossa música podem e devem contribuir decisivamente para a solução dos problemas vitais do nosso país. A ciência e a arte assumem, na estruturação social da nossa República, uma posição de tal modo eminente, por ser essa a posição adequada à importância de uma ciência progressista e de uma arte realista. Esta política-atraves-da-cultura exige à nossa inteligência uma fecunda colaboração, à altura dos seus objetivos. A política é coadjuvada por um movimento literário, teatral e cinematográfico, que tem por objetivo auxiliar milhares de homens na compreensão do passado e do presente e no conhecimento do futuro; pelos pintores, escultores e músicos, em cuja arte transparece algo da maneira de ser da nossa época, e cujo otimismo ajuda milhares de homens. (BRECHT, 1978, p. 178).

E se essa arena dialogar de algum modo com temas e situações sociopolíticas, e humanas, algo logicamente intrínseco de qualquer teatro, haverá sempre uma tendência minoritária e ignota a não perceber os discursos artísticos em paralelo aos discursos ideológicos imbricados àqueles.

O que ainda não foi suficientemente explicado no debate social sobre as artes e o teatro em específico, diz respeito a uma diferença fundamental entre teatro panfletário, e que mesmo assim tem o seu lugar, e o teatro político, uma perspectiva e orientação estético-teatral amplamente investigada por Piscator (1957).

Como vemos, Bertold Brecht foi outra figura de proa para uma nova e moderna compreensão sobre a relação do teatro com a política, que não se confunde igualmente com uma leitura rasa do conceito de política (ainda frequentemente

atrelada a uma sinonímia de cunho partidário). De fato, não há como se pensar atualmente uma vertente de teatro político de direita (no caso grego, talvez pudesse haver algum tipo de vinculação entre teatro e grupos de elite, mas ainda assim, seria logicamente anacrônico pensá-lo dessa maneira; além, é claro, de se lembrar que a Grécia, como berço da civilização democrática, já permitia a pluralidade de concepções teatrais, mesmo sob a égide da *Poética* de Aristóteles), embora a sua ocorrência também não possa ser impedida, acaso haja uma inteligência dramaturgica capaz de realizar tal feito, o que não temos visto até o presente momento. Todos os intelectuais do teatro do século XX e XXI são eminentemente pensadores de matiz socializante.

O que de fato se espera da sociedade atual é o percurso contrário ao que se tem percebido como tendência mundial em nossa, isto é, precisamos manter o diálogo para a liberdade. Dessa forma, defendemos e precisamos de mais professores de teatro, mais espaços públicos e palcos, ainda que em plena hasta pública, visto que a rua é onde o povo vive e nela o palco está sempre montado, à espera de novos espetáculos. Espera-se ainda mais tolerância e respeito ao trabalho dos atores, diretores e profissionais de teatro.

Não é mais aceitável tanta hostilidade com a arte que formou o espírito democrático ocidental e com seus idealizadores e transformadores culturais. Todas as ações culturais democráticas precisam observar o papel central da educação para os direitos como algo basilar para se desconstruir modelos de tentativas neofascistas e ultraconservadores que propalam a existência de um mundo “desideologizado”, e que insistem que ideologia(s) – para Bakhtin (2009): “toda palavra é um signo ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006) –, é sinônimo de pensamento de esquerda meramente partidarista, operando uma desfaçatez discursiva com fulcro na construção de discursos pretensamente neutros, mas que são notórias para qualquer inteligência média as intenções de sufocar a diferença de pensamento. Sufocar e reprimir manifestações teatrais que contestam a onda fascista atual é um retorno de um filme já bastante conhecido.

Mas o teatro e as demais artes engajadas, isto engloba praticamente todas as manifestações e estéticas artísticas, resistem há milênios e a arte teatral não dá qualquer sinal de sucumbência. Percebe-se com ampla nitidez que o espírito crítico dos grandes pensadores do teatro é um legado cada vez mais necessário em tempos de obscurantismo cultural, por isso permanece viva toda reverência aos princípios do teatro como arte formativa do espírito humano transformador.

Fechamos lembrando o teatro do oprimido de Boal e o teatro de Arena, pois o teatro como dissemos é, por essência e excelência, uma arena. A conclusão de Boal (1991) sobre os entraves censores em períodos de convulsão social ou de revoluções, quanto ao manejo do teatro, ainda que à luz dos princípios trágicos de Aristóteles, considerada por Boal (1991) um sistema coercitivo e que exerce fortíssimo controle social ainda em nossos dias, nesses momentos, é absolutamente fantástico:

O SISTEMA TRÁGICO Coercitivo de Aristóteles sobrevive até hoje graças à sua imensa eficácia. É efetivamente um poderoso sistema intimidatório. A estrutura do sistema pode variar de mil formas, fazendo com que seja às vezes difícil de descobrir todos os elementos de sua estrutura, mas o sistema estará aí, realizando sua tarefa básica: a purgação de todos os elementos antissociais. Justamente por essa razão, o Sistema não pode ser utilizado por grupos revolucionários durante os períodos revolucionários. Quer dizer: enquanto o *ethos* social não está claramente definido, não se pode usar o esquema trágico pela simples razão de que o *ethos* do personagem não encontrará um *ethos* social claro ao qual enfrentar-se. O sistema Trágico Coercitivo pode ser usado antes ou depois da Revolução: mas não durante... (BOAL, 1991, p. 62).

Ao cabo, é preciso manter o debate pedagógico-teatral em sintonia com a preservação das pluralidades estéticas que saudavelmente convivem hoje no teatro contemporâneo. Será sempre oportuno destacar que não há arte ingênua e que por estar no centro de vários interesses sociais e políticos, há vozes dissonantes, o que é natural e esperado em espaços democráticos de fato.

Conclusões

Assim, fica bem evidente o poderio que a cena teatral e a tragédia estabelecem como aspectos de controle social ou de revolução social. Tudo depende

dos agentes que operam dentro e fora dos palcos, aspectos que influenciam a construção de um modelo complexo de um mundo que nega a importância ao teatro, mas se apavora com a possibilidade da encenação crítica e inovadora dos dilemas políticos, econômicos e sociais de nosso tempo.

Verificamos, portanto, que as relações entre o texto teatral e a filosofia são outro amplo domínio em comunhão ao nosso debate. Pense-se, por exemplo, na obra Voltaire e teremos mais amostras desse campo híbrido entre o pensamento filosófico e a arte teatral. No caso de Sade, ainda hoje é difícil explicar que seu teatro estava imbuído de uma série de ideias e sistemas filosóficos, que subvertiam a lógica dos teatros de costumes, é verdade, mas nem por isso careciam de lógica e rigor nas formulações filosóficas de base materialista.

Desta feita, as artes sempre estiveram sob a mira de ideologias conservadoras, justamente porque é no espaço artístico que se tem representado e questionado milenarmente os discursos formatadores e homogeneizadores das experiências sensoriais, estéticas, políticas e ideológicas.

A principal alternativa de combate às tentativas de apagamento das alteridades artísticas, aqui incluído logicamente o teatro, dá-se exatamente no terreno educacional, seja a educação formal escolarizada, seja a educação comunitária e de grupos sociais organizados em prol da garantia do direito básico do povo de receber uma educação estética e teatral engajada, crítica e transformadora. É necessário entender, em face do exposto, que os próprios discursos conservadores atuais são oriundos da pouca e precária educação teatral recebida nos bancos escolares brasileiros.

A incompreensão da importância de se construir espaços democráticos de encenação teatral remonta de um enorme passivo histórico de educação estética (lembramos o esforço que Hegel e outros fizeram para sistematizar criticamente o ensino estético durante o século XIX).

Tal visão obscurantista infelizmente está sendo reafirmada em políticas públicas educacionais no Brasil pós-golpe de 2015-2016, visto que estas novamente

buscam acantonar e propalar, pela via indireta do estreitamento curricular, os estudos artísticos como algo secundário, em detrimento do retorno à cultura educacional tecnicista, voltada prioritariamente para os pobres, visto que a classe média mais esclarecida continuará se servindo de seus recursos para acessar os bens culturais e espetáculos teatrais.

À escola pública cabe resistir e continuar oferecendo minimamente ao filho dos trabalhadores as experiências estético-teatrais possíveis dentro do citado contexto ultraconservador instaurado no mundo e em nosso país.

Referências

ANDRADE, Jorge. **Milagre na cela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A Condição Humana**. Tradução 10 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRECHT, Bertold. **Estudos Sobre Teatro**. Tradução Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e Literatura**. Disponível em: <https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-Antonio-candido.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **O direito à literatura. Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

_____. **Formação da literatura Brasileira: momentos decisivos**. 6ª Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

FERIGATE, Anderson Azevedo. Uma percepção estético-dramática da política em Hannah Arendt. **Revista Ética & Filosofia Política** (Volume 9, Número 1, junho/2006). Disponível em: http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/03/9_2_anderson.pdf. Acesso em: 11 out. 2017.

PICON-VALLIN, Béatrice; VELOSO, Beatriz; OLIVEIRA, Cícero Alberto de Andrade. Teatro híbrido, estilizado e múltiplo: um enfoque pedagógico. **Sala Preta**, Brasil, v. 11, n. 1, p. 193-211, dec. 2011. ISSN 2238-3867. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57479/60481>>. Acesso em: 11 oct. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v11i1p193-211>.

PISCATOR, Erwin. **Teatro político**. Traducción Salvador Vila. Buenos Aires: Editorial Futuro S.R.L., 1957.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Teatro Político e questão agrária, 1955-1965: contradições, avanços e impasses de um momento decisivo**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4435/1/2009_RafaellitvinVillasBoas.pdf. Acesso em: 18 out. 2017.

3. LITERATURA, COGNIÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR NA MELHORIA DO APRENDIZADO

Robson Coelho Tinoco

*Pós-doutor em Educação (FE-USP)
Professor da UnB*

Viviane Faria Lopes

*Doutoranda em Neurolinguística (UnB)
Professora da UEG*

Introdução

O presente trabalho tem como escopo central verificar, desde uma perspectiva analítica, aspectos teóricos voltados para abordagens de possíveis benefícios da literatura ficcional na cognição humana, com vistas a inserir o tema dentro de um quadro conceitual ampliado que possa contribuir para práticas docentes de modo particular, assim como para cursos de formação continuada de professores/as de modo geral. Cabe ressaltar, já de início, que utilizamos a expressão 'leitura criativa' para definir a produção escrita imaginativa, também chamada de Literatura, já que uma produção escrita pode ser reconhecida, também, como uma publicação de cunho técnico. Neste trabalho, então, fica-se estabelecido que o uso da expressão sempre estará voltado à produção que traz como base a criação inventiva de uma história.

Buscamos, então, oferecer uma integração entre atos socioculturais concretos – as obras literárias escritas e ouvidas – e o enfoque de uma possível contribuição no desenvolvimento cognitivo do leitor/ouvinte, que se relaciona, por sua vez, com outros elementos das práticas educacionais. Na esteira do pensamento neurocientífico, é de senso comum a crença de que o aprendizado se dá na cabeça,

com todo e qualquer processo provocando alterações no cérebro. Por essa razão, seria de se repensar sobre uma técnica educativa que procure configurar o aprendizado da melhor maneira que o cérebro seja capaz de aprender. Lehrer (LEHRER, 2010, p. 37), em sua proposta de análise sobre o poder da arte no desenvolvimento cerebral, considera o brilhantismo de todo experimento e aponta que, como toda grande obra de arte, ele começa com um ato da imaginação. E, como a leitura é um dos elementos constitutivos da prática social, como tal, pode não só manter como também ajudar a transformar determinadas concepções presentes na estrutura social quanto ao ensino e uso da linguagem, sobretudo, no desenvolvimento educativo como um todo em âmbito educacional.

Antes de enfocarmos na influência da leitura criativa no desenvolvimento cerebral, com base em dados bibliográficos, realizaremos um breve percurso analítico. Depois, aproximarmos-nos dos campos da pedagogia e da neuroaprendizagem, mediante uma abordagem de leitura conjugada com valores sociais da fala e da escrita. Nas considerações finais, procuraremos transformar os resultados do trabalho ora apresentados em uma forma de contribuição para os estudos críticos da contribuição do professor em sua prática docente, tendo por referência o conhecimento em neuroaprendizagem e literatura.

1. A criação do mundo pelos sentidos

De início, cabe-nos esclarecer que entre as ferramentas conceituais utilizadas na educação, a visão é a que recebe o maior enfoque prático. De acordo com Lehrer (LEHRER, 2010, p. 189), nossas impressões exigem uma interpretação, ou seja, enxergar é criar o que se vê.

Sabemos, por exemplo, que nossa visão começa com fótons, fazendo com que o cérebro se adentre em um ato de imaginação toda vez que abrimos os olhos, transformando os resíduos de luz em um universo de forma e espaço compreensível para nós. Por meio de uma sondagem do crânio, a ciência pôde verificar como as sensações são criadas, de modo que a visão é construída pelas células do córtex visual, provando que a realidade não é exterior, mas sim, criada por nossa mente.

Esperamos que essa informação o tenha feito se lembrar do filme **Matrix**, uma produção cinematográfica estadunidense e australiana de 1999, cujo enredo aponta para um repensar sobre a forma de ver e enxergar o mundo, sendo este, segundo o filme, um resultado da imaginação humana, uma matrix ilusória.

De qualquer modo, sabemos que os estudos neurocientíficos atuais sobre o córtex visual confirmam que a experiência visual transcende as sensações visuais, ou seja, “a mente faz o mundo, da mesma forma que um pintor faz a pintura” (LEHRER, 2010, p. 37). A questão é, simplesmente, que não podemos quantificar o que pensamos ver, pois cada um de nós está envolvido por sua própria visão de mundo.

Já a audição, na maior parte das vezes, parece estar aliada à visão, como se não possuísse sua independência sensorial e precisasse do que se é visto para obter um significado coerente. Todavia, é possível verificar o quanto isso é vão e obsoleto, já que os deficientes visuais estão entre as maiores provas do poder desse sentido na vida e para a vida. Praticamente toda música traz para o cérebro ao menos algum significado, inclusive aquela que não é instantaneamente compreendida. “Embora as mentes se comuniquem através de muitos tipos de símbolos e gestos, apenas a linguagem e a música – sejam quais forem suas diferenças – operam em larga escala e com grandes detalhes.” (JOURDAIN, 1998, p. 102).

Pensando na generalização mais útil sobre os papéis dos dois lados do cérebro, é comprovado que a melodia vai para o hemisfério direito, embora as melodias se desdobrem através do tempo. As emoções geradas pela tensão musical pulsam por todo o corpo, por exemplo, afinal, a música é também feita pela mente e a mente pode ser ensinada a ouvir quase tudo – seria engano pensar em **Matrix** novamente? Repetidamente sigo as palavras de Lehrer (LEHRER, 2010, p. 27), “é o som da arte alterando o cérebro”.

Ainda falando dos sentidos, os neurocientistas estimam que até noventa por cento do que percebemos como sabor é, na realidade, olfato. Escoffier (ESCOFFIER, 1994, p. 96) percebeu que aquilo que saboreamos é essencialmente uma ideia e que nossas sensações são muito influenciadas pelo contexto delas. A soma de

experiências passadas e guardadas no cérebro é igualmente importante, pois essas lembranças são o que emolduram a sensação (LEHRER, 2010, p. 93).

Os estudos em Neurociência afirmam que células novas nascem constantemente, e a sobrevivência delas depende de sua atividade. Sobreviverão as que respondem aos aromas e sabores aos quais somos expostos, enquanto as outras definharão, pois nosso cérebro reflete sobre o que comemos, fazendo com que o olfato seja moldado por novas experiências. Por isso, consideramos oportuno registrar, aqui, as seguintes palavras de Pinker:

E não podemos excluir a sensibilidade de nosso discurso ou reduzi-la ao acesso às informações, pois o raciocínio moral depende dela. O conceito de sensibilidade fundamenta nossa certeza de que a tortura é errada e de que inutilizar um robô é destruição de propriedade, mas inutilizar uma pessoa é assassinato. É a razão porque a morte de uma pessoa amada não nos causa apenas autocomiseração por nossa perda, mas também a incomensurável dor de saber que os pensamentos e prazeres daquela pessoa desapareceram para sempre (PINKER, 1998, p. 161).

É nessa perspectiva que, enquanto educadores, temos um papel relevante, cumprindo também a função de cientistas sociais. A propósito, as palavras de Pinker coadunam-se com um dos princípios basilares do significado da existência, da própria consciência de existir. Acreditamos na possibilidade de intervenção na realidade, mediante o desenvolvimento de uma pedagogia científica, na esteira do pensamento de Paulo Freire (FREIRE, 1987, p. 57), baseada em propostas teóricas e procedimentos metodológicos que incentivam pesquisas colaborativas voltadas para 'práticas sociais de letramento' a balizar 'eventos de letramento'. Isso, por meio de ações socioculturais concretas, situadas no tempo, no espaço e nas necessidades imediatas do cotidiano. Referimo-nos a atividades de leitura levadas a cabo em situações contextuais que auxiliam, de alguma maneira, qualquer pessoa, independentemente de sua posição social.

2. Ler é somente ler?

Na maioria das comunidades letradas, de acordo com Dra. Denize (SILVA, 2000, p. 39), a língua escrita sempre teve uma prioridade social sobre a língua falada

em decorrência de seu prestígio e reconhecimento oficial frequente. Não obstante, pode ser observado que quando o hábito da leitura é introduzido em uma cultura, há uma sobreposição e entrelaçamento entre as duas modalidades da língua. Nessa perspectiva, seria importante verificar o que realmente significa ler.

Com o propósito de investigar porque os estudos neurocientíficos dão tanta importância aos hemisférios cerebrais, trago, a fim de resolvermos tal impasse, as palavras de uma das maiores autoridades atuais em Neurociências, a Dra. Suzana Herculano-Houzel:

Não, ela não é obra do lado direito do cérebro, apesar do que pregam as várias oficinas e livros que pedem seu dinheiro em troca de dicas para “desenvolver o lado direito do seu cérebro”. Nem a criatividade, nem a arte, nem a emoção são funções do lado direito do seu cérebro – e sim de várias estruturas diferentes, espalhadas órgão afora, e de seus dois lados (HERCULANO HOUZEL, 2012, p. 49).

Ainda segundo a autora, a lenda vem de meados do século XIX, quando a Neurociência era ainda recém-nascida. Quase nada se conhecia sobre o funcionamento do cérebro, mas a descoberta de que a produção da fala depende do hemisfério esquerdo, anunciada por Paul Broca em 1861, suscitou uma revisão pela biologia do conceito de que os dois lados do corpo são equivalentes.

É importante salientar que, atualmente, a ciência atesta que a lateralização funcional existe, mas apenas em relação à linguagem, a qual se situa mais ao lado esquerdo, e à atenção, que está mais para o lado direito. Em outras palavras, não há, por exemplo. Diferença no grau de lateralização entre homens e mulheres, nem qualquer evidência de predominância de lados em pessoas diferentes.

A criatividade, que consiste na “capacidade de recombinar informações já existentes para resolver problemas de maneiras novas” (HERCULANO-HOUZEL, 2012, p. 28), é resultado de um processo semelhante de combinação cerebral, no qual partes do cérebro se comportam de forma criativa por terem participado, anteriormente, em outras funções. Isso destitui qualquer ideia de um centro da criatividade cerebral.

Consideremos, então, um indivíduo na prática da leitura técnica, também chamada de informativa, podendo ser – se pensarmos em um estudante secundário – qualquer uma das disciplinas do currículo escolar. É relevante, por exemplo, examinar que há uma exigência de concentração não normalizada para que ele consiga, sozinho, subtrair as informações contidas em seu objeto de estudo, feito unicamente para repassar conteúdo. Por mais que procure direcionar sua atenção, existe uma considerável dificuldade – salvam-se exceções – na absorção adequada das informações ali contidas.

Todavia, consideremos, agora, que o mesmo estudante esteja de posse de uma obra literária, a qual trate de uma ficção que esteja em acordo com seu gosto particular, de preferência escolhida por ele. Importante, ainda, lembrarmos de ser cientificamente comprovado que as emoções são geradas pelo corpo. Então, quando esse estudante está lendo uma ficção, envolve-se com a narrativa, quase como se adentrasse na história, o que cria um vínculo emocional.

Segundo a Dra. Herculano-Houzel (HERCULANO-HOUZEL, 2012, p. 77), “o córtex da ínsula, que monitora o estado do corpo, manifesta-se como se a dor alheia fosse nossa. Se, ao contrário, vemos sentir dor alguém que nos traiu, a ínsula não se compadece nem um pouco”. Constata-se, ainda, segundo essa cientista, que o núcleo acumbente do sistema de recompensa, responsável por nos fazer sentir prazer, é ativado no cérebro de quem presencia um traidor ser punido e, quando maior for a sede de vingança, mais forte será a estimulação do acumbente.

Como o sistema nervoso central é flexível e adaptável a diferentes realidades e estímulos, há uma interessante verdade a ser avaliada. Se nossa realidade é criada a partir dos nossos sentidos, ou seja, se somos os criadores de nossa “matrix”, analisemos o “poder” que uma história fictícia teria sobre o cérebro de quem a lê. A criação das imagens, como se realmente fossem cenas que estivessem sendo presenciadas, acabaria por ativar os outros sentidos, dando-lhes todas as sensações necessárias para a construção de um mundo. E ainda mais: nosso sistema nervoso central interage com os estímulos ambientais por meio do corpo e se modifica para se adaptar a ele, quer seja numa realidade motora, quer seja numa criação cognitiva.

Segundo a Dra. Herculano-Houzel (HERCULANO-HOUZEL, 2012, p. 46), as emoções são fundamentais na formação das lembranças. Se levarmos em conta que um leitor de literatura tem suas emoções ativadas pelo processo imaginativo, devemos, então, considerar que tais produções fantasiosas possam ser armazenadas no cérebro como recordações e, conseqüentemente, influenciar esse indivíduo no decorrer de sua vida. Ainda segunda a autora, o cérebro é responsável pela razão, mas também pela emoção e por todos os aspectos conscientes e inconscientes pesados na hora de tomar decisões, mesmo os aparentemente ilógicos. A neurociência mostra que, felizmente, nossa vida não é regida pela razão – ou seríamos todos sociopatas em algum grau. Boas decisões – aquelas que se mostram sábias, nos deixam satisfeitos e são benéficas também à sociedade – consideram a análise racional da situação combinada com impressões emocionais do cérebro a respeito.

A verdade é que a leitura criativa não somente coloca o leitor num mundo imaginário, mas sim, traz esse mundo inventado para a sua realidade, interferindo diretamente no processo de plasticidade cerebral e desenvolvendo, gerando e revelando suas emoções. Ao criar para ele novas “realidades”, tais produções literárias agem diretamente no comportamento cognitivo da pessoa, estimulando a aquisição de novos conhecimentos, por, considerável e fortemente, provocar novas sinapses cerebrais e, ainda, o nascimento de novos neurônios (HERCULANO-HOUZEL, 2012, p. 32).

3. Enquanto isso, o professor...

É imprescindível apontar a responsabilidade do professor quanto ao ensino adequado, levando em conta que a intenção é a aprendizagem integrativa. Segundo estudos nas áreas educativas, o papel do professor está intimamente relacionado ao adequado ensino e esse se vincula a facilitar o funcionamento dos sistemas de aprendizagem, os quais levam em conta a particularidade de cada discente. Como o professor, na maioria das vezes, não consegue saber se a forma de um determinado aluno de lidar com o mundo externo é auditiva, visual ou tátil, o adequado é que ele

busque conhecimentos sobre o funcionamento cerebral e os utilize em sua prática docente, adotando um modo de ensino que tenha por base a forma sensório-motora e caminhe para o funcionamento operatório formal.

Importante salientar que é sabido das limitações de conhecimento do professor em seu processo de ensino, mas, ainda assim, devemos ressaltar a necessidade da busca por um domínio científico que o leve a uma melhor prática profissional, afinal, é ele o responsável pelo direcionamento acadêmico, pelos precípuos contatos com o saber que a criança tem. É visível a ineficiência de um ensino que atua com um método padrão, sem levar em conta a particularidade lógica e psicológica de cada um ao lidar com o conhecimento, pois se deve respeitar a forma e o tempo de captação do aprendizado, como maneira de não sobrecarregar o cérebro e, conseqüentemente, gerar um prejuízo irreversível da aprendizagem por parte daquele indivíduo. Assim, a importância de uma atuação psicopedagógica por parte do professor, no qual ele se torne um facilitador na aquisição do conhecimento por parte do sujeito em formação – sujeito esse que utilizará a melhor forma para lidar com os objetos externos, ou seja, a auditiva, a visual ou a tátil, ou, ainda, as três –, é inquestionável.

Se o desenvolvimento da criança está ligado às emoções, sendo, ainda, a base de sustentação das demais formações: motora, intelectual e socioemocional, verifica-se a importância indiscutível do uso do educador – de qualquer disciplina e para qualquer série – da leitura literária apropriada. Enfatizamos, ainda, o papel da escola no uso dos recursos ficcionais e em como a inteligência é resultado do uso adequado deles. Qualquer dado governamental, inclusive, aponta que alunos das escolas particulares de ensino apresentam menores dificuldades de aprendizagem, devido à situação socioeconômica e, conseqüentemente, ao acesso a obras literárias diversas. A importância da escola no processo de incentivo à leitura e a relevância do educador em adquirir a consciência de tal responsabilidade apontam os resultados que demonstraram que as condições de ensino e o ambiente familiar são os provocadores diretos da capacitação da pessoa em aprender. Com base em todos os apontamentos feitos, fica claro que o uso da leitura criativa reduzirá ou, até

mesmo, sanará uma provável dificuldade de aprendizagem de escrita e dará uma maior base a todo o processo de aprendizagem escolar.

Muitos dos fracassos escolares são frutos de um ensino deficitário, que começa com a crença de que a informação aprendida – ou somente decorada – é a formação necessária para uma adequada formação cognitiva, que cria o cidadão necessário. Mas, a verdade é que, conforme explicita Lehrer (LEHRER, 2010, p. 124), “nosso cérebro foi projetado para acreditar em si mesmo, construído de modo que os preconceitos pareçam fatos e as opiniões não possam ser diferenciadas das verdadeiras sensações”. Se a falibilidade de nossos sentidos – a suscetibilidade deles à nossas crenças e preconceitos – apresenta um problema especial para o reducionismo neural, a não exposição de um indivíduo ao “mundo” da imaginação, trazido pela leitura imaginativa, degenera o poder criativo, impede a construção de novas “realidades” e pode a capacidade criadora dessa pessoa, bem como o desenvolvimento de suas emoções. A experimentação é o que acontece quando as sensações são interpretadas pelo cérebro subjetivo, o que traz para esse momento a biblioteca inteira de lembranças pessoais e desejos idiossincráticos (LEHRER, 2010, p. 139).

É possível identificar, atualmente, que a relação entre escola, leitura, progresso e civilização, tradicionalmente estabelecida, está superada. Na realidade, a leitura sempre foi e continua sendo um recurso tecnológico vinculado às estruturas de poder e não uma simples constatação de alfabetização ou instrução escolar.

A leitura criativa ainda costuma ser considerada uma modalidade linguística poderosa em decorrência de inúmeros fatores. Pode-se afirmar que o ato de ler por prazer se firmou com a importância que hoje tem devido a fatores de ordem cultural, social, histórico e até mesmo econômico, o que se atrela a benefícios tecnológicos. Contudo, surgiram também problemas sérios para aqueles que não possuem tal prática, visto que a ausência desse comportamento pode limitar muitas vezes o campo profissional e até mesmo inferiorizar pessoas de classes menos favorecidas, tanto social quanto economicamente. Por um lado, sendo ou não dominadoras da

prática de leitura, as pessoas são beneficiadas por ela graças às inúmeras práticas sociais. Por outro lado, a leitura constitui, de fato, uma modalidade que dá poder a quem a maneja, domina-a, uma vez que permite ao indivíduo, sempre em condições propícias, desenvolver aptidões, o que pode ser discutido em termos de habilidades cognitivas e textuais.

4. Quem conta um conto, aumenta muitos pontos

Em primeiro lugar, é importante lembrarmos que o pequeno estudante passa toda a primeira parte de sua carreira colegial sem contato direto com os conceitos literários e suas funções sociais. Em seus primeiros anos escolares, os livros oferecidos são bastante coloridos e, quase unanimemente, fantasiosos. Tais didáticas não são, no momento, o alvo do presente trabalho e, portanto, passaremos adiante em nossa análise.

Assim que passa para o chamado Ensino Fundamental II, o jovem vai tendo contato com obras que começam a crescer em número de páginas, a diminuir na quantidade de figuras ilustrativas e a se aprofundar na exigência interpretativa. Para tanto, acredita-se que o professor esteja ajudando nessa transição e contribuindo para o aumento gradativo de conhecimento adquirido, além de procurar fazer com que tais aprofundamentos sejam, no mínimo, interessantes à mente sedenta do adolescente.

A preparação adequada do profissional que atua exatamente nessa fase escolar interfere diretamente na mente criativa e crítica do futuro profissional. Nesse momento em que a ainda criança – com mais ou menos onze anos – sente o início das descobertas provocadas pela chegada da puberdade, as obras de ficção têm um papel crucial em seu mundo das ideias, de forma a melhorá-las, modificá-las, transformá-las, já que o poder influenciador da televisão e da *Internet* já estão com força total.

Em sala de aula, lidar com o desânimo natural do jovem – advindo das transformações mentais e corporais – e tentar influenciar sua mente para um mundo

diferente dos das telas mágicas com as quais ele lida e se entende tão bem, tem provocado angústia e estresse em vários profissionais da educação. Em consequência a essa frustração, o que acabamos por presenciar é um professor que, para conseguir cumprir o conteúdo imposto pelas instituições de ensino, acaba, também, por impor a seu jovem estudante a leitura obrigatória dos livros literários, submetendo-o a avaliações que mais se parecem com fichas de leitura, ou seja, perguntas pontuais e respostas nada criativas e insignificamente interpretativas.

Contudo, é possível verificar, diversas vezes, que professores, no afã de conquistar em seus alunos um gosto mínimo pela leitura de obras ficcionais, procuram escolher livros que venham de encontro ao mundo etário dos pré-adolescentes, às suas experiências, numa tentativa de “pescar”, pela curiosidade, a mente sedenta desses pequenos descobridores. O interessante dessa tentativa é ver que, em muitos casos, os educadores conseguem conquistar uma boa parte, se não a maioria, dos jovens da classe, o que resulta num crescimento de interesse pela busca por outras obras de conteúdo semelhante.

Quando explicam a função da escola, Kleiman e Moraes (1999) ressaltam sua importância na formação de sujeitos letrados e não apenas alfabetizados, mostrando como a leitura contribui para a diminuição da injustiça social, fornecendo as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade:

A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimentos que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A ideia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim. (KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E., 1999, p. 91).

Assim, importa-nos verificar que, apesar de o profissional da educação estar cada vez mais encurralado entre o contexto opressivo da violência, do desemprego, dos desmandos da administração pública, ele é capaz de fazer dos livros seu campo de manobra para diminuir tais opressões, utilizando-os para chegar até essa criança em crescimento, esse pré-adolescente que está em busca do mundo e de si mesmo.

5.A Literatura do jovem adolescente

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães são os autores de um dos livros didáticos de ensino de Literatura mais utilizados e conceituados no mercado nacional: *Literatura Brasileira*. Em um dos capítulos introdutórios, eles colocam a pergunta que intitula a página: “O que é Literatura?”. Em sequência a ela e ainda na mesma página, contudo ao final, encontramos o pequeno texto:

A palavra serve para comunicar e interagir. E também para criar literatura, isto é, criar arte, provocar emoções, produzir efeitos estéticos. Estudar literatura implica apropriar-se de alguns de seus conceitos básicos, mas também deixar o espírito leve e solto, pronto para saltos, voos e decolagens. (CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C., 2005, p. 20).

No decorrer do livro, os autores apontam a literatura como sendo a arte da palavra e, por conseguinte, um instrumento de comunicação e de interação, por ter o papel social de expressar a cultura de uma comunidade. Nas páginas seguintes de sua obra, Cereja e Magalhães utilizam de imagens e textos diversos para chamar a atenção do estudante aos conceitos literários e suas manifestações desde seu início no Brasil, ou seja, desde o século XVI. Ainda, como recursos dos autores, podemos apontar a intertextualidade com obras mais recentes e a citação de filmes, músicas e pinturas que possam criar uma identificação maior no adolescente com os antigos textos que são ensinados.

Ao analisar o livro desses autores, enxergamos a vontade – sim, é essa a palavra – desses teóricos de que o professor tenha em mãos um guia que o leve a ampliar o horizonte do jovem para algo que fica além das paredes escolares. Apresentando estratégias diversas, eles dão orientações sobre as atividades e fornecem ideias de trabalhos diversificados que podem ganhar a atenção do adolescente do século XXI, levando-o a, ao menos, se interessar por conhecer obras de séculos tão passados.

Como transcrição da realidade, a literatura não precisa necessariamente estar presa a ela. Tanto o escritor quanto o leitor fazem uso da imaginação: o artista recria livremente a realidade, assim como o leitor recria livremente o texto literário que lê. (CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C., 2005, p. 24).

É interessante verificar a maneira simples como o educador pode se ver motivado interiormente a exercer o poder de uma determinada maneira e como a organização da instituição acadêmica pode incentivar o estabelecimento de um vínculo especial no qual seus conhecimentos são utilizados como um instrumento de agressão e de controle social. Isto só pode ser conseguido se, e somente se, a condição de esconder o que não se sabe estiver presente.

Diante de todo o aparato ao qual o professor hoje pode se dispor, chama a nossa atenção a limitação a qual ele tantas vezes se impõe para se render ao sistema que delimita a quantidade de livros que deve ser lida pelo aluno do ensino médio para fazer os exames nacionais de ingresso às universidades. Tendo em suas mãos esse tal universo – já que a obra literária não está presa à realidade, o docente seria, então, o possuidor de uma “arma” capaz de cativar o discente.

Sempre em alguma forma de texto, em algum gênero, nas modalidades falada e escrita da língua, é-se possível remeter o interlocutor à reflexão crítica. O professor define o papel da literatura mostrando que seus diferentes usos estão subordinados culturalmente ao comportamento da comunidade na qual está inserida, ao contexto de situação da qual faz parte. Diante disso, tem-se uma aproximação entre sua fala e a escrita – o livro – tornando-as similares, e não diferentes, quanto às influências que exercem no meio social. Devemos entender que a atividade de ensino de literatura é um ato cognitivo, afirmando ser isso uma dedução óbvia, já que a língua é algo muito maior que um instrumento funcional: é uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento. Nessa linha de reflexão, cabe-nos ponderar que a construção de conhecimento envolve práticas sociais de indução, nas quais cabe ao educador levar o adolescente ao mundo das ideias, da imaginação e da reflexão, configuradas sempre em práticas discursivas interconectadas ao nosso mundo exterior (social) e interior (da nossa consciência).

Os livros são fruto da integração de operações sociais, cognitivas e linguísticas, sendo que a primeira utilidade da linguagem estaria voltada para a reflexão e a construção do pensamento, e não tão somente para a comunicação ou a informação em si. É no processo de contextualização que o papel do livro surge como

atividade estruturante mais do que estruturada, e que o lugar do professor é o de condução regrada e categoricamente justificada de ações discursivas.

Retoma-se o mito e por ele percebe-se a escola dentro de um tipo de “caverna” informatizada, lendo livros repletos de palavras incompreensíveis como se fossem sombras disformes se despregando de suas páginas (paredes frias da caverna). (...) A escola é vista assim satisfeita, em seu mundinho de luzes opacas, com o tipo de leitura que as pessoas, dispostas em suas salas-celas, fazem: leituras que, por apressadas e desatentas, mostram o escrito, mas não o inscrito nas entre palavras; mostram o graficamente visto-lido, mas não o sutilmente perceptível nas entrelinhas. (TINOCO, R. C., 2010: 40).

Com base nas reflexões acima, bem como na posição dos autores supracitados, observa-se, por um lado, a necessidade da busca por caminhos de aproximação entre a obra literária e o aluno, e por outro, a importância do papel do educador nessa ponte necessária, a fim de que os livros, como disse Tinoco, deixem de ser meros escritos. O texto é um evento comunicativo e produto de ideias, sedimentado por uma dimensão cognitiva que une contexto exterior (mundo físico e social) e interior (mundo das relações abstratas), ou seja, dimensões que nossa consciência abarca. Por outro lado, a pesquisa e o ensino, têm mostrado que há uma necessidade urgente e fundamental de que haja uma compreensão verdadeira da importância dos textos artísticos por parte da juventude que com ele tem contato, ou seja, que haja uma verdadeira recepção do mundo do leitor com a criação do escritor.

A reação do estudante ao que lhe é transmitido revela como esse mesmo aprendiz encara o mundo no qual está inserido em comparação ao mundo que lhe é apresentado. É importante que o professor dessa disciplina, antes de condenar as obras ficcionais que tanto têm cativado e ganhado leitores jovens, procure fazer uso dessa ferramenta para conquistar esses mesmos adolescentes para o campo das obras ditas clássicas, o que, com toda certeza, somente viria a ampliar o conhecimento cultural e social desse leitor, conquistando, enfim, o objetivo almejado: fazer pessoas ainda em idade escolar conhecerem, entenderem e admirarem os grandes cânones nacionais. Pode-se usar, então, as obras de sucesso,

ditas “da moda”, como iscas para chamar a atenção aos conhecidos cânones literários, o que nos remete às palavras de Tinoco:

Há sempre o risco de que a leitura, tão poeticamente transgressiva, possa levar o leitor a um tipo de alteração de sua visão de mundo. Esse risco se dá na medida em que o leitor-receptor estabelece com o texto a relação que tem mesmo um fundo erótico, no sentido mais amplo e natural da palavra (*Eros* = deus do amor, da vida, em oposição a *Tanathos* = deus da morte, na mitologia grega). (TINOCO, R. C., 2010, p. 17).

Dessa proposta de recepção e interação ativa (realizada por meio de uma *leitura prática* feita por um *leitor real*), é possível avaliar, como resultado de linha eficaz de investigação literária, a importância em se considerar a experiência adquirida, fruto da experiência prévia do leitor, em momento e local históricos determinados. Para tanto, é necessário que se estabeleça uma comunicação real e bem articulada entre os componentes dessa relação sócio-linguística: texto e leitor. (TINOCO, R. C., 2010, p. 57).

Considerações finais

Os dados analisados no contexto deste artigo permitem observar que, na atualidade, as práticas de leitura literária, apesar das modificações no decorrer do contexto histórico-social, ainda sofrem uma influência direta com relação ao comportamento do indivíduo enquanto cidadão. Parece que ideologias e novas identidades continuam a se manifestar, bem como se naturalizar, em decorrência de situações sociais, no domínio dos campos econômico, educacional e religioso, quase sempre a preservar bases que, algumas vezes, mostram-se relativamente ultrapassadas e, sobretudo, distantes da realidade do mundo da vida. Como lembra Hall (HALL, 2006, p. 13), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Cury (CURY, 2007, p. 26) chama a atenção para a análise livre de tudo que é dito, com a absorção do que for considerado útil. Ainda, afirma que, assim, não seremos servos, mas líderes de nós mesmos, “verdadeiros pensadores que

transformarão o mundo, pelo menos o seu mundo”, pois é “no fogo da dúvida que o ser humano adquire sua estrutura”. Como é possível duvidar, questionar ou analisar sem que o cérebro tenha sido incitado ou, até mesmo, “treinado” para tanto? Como esperar crítica e opinião própria de quem não é estimulado cognitivamente? Entre os resultados alcançados a partir da análise dos dados bibliográficos, pôde-se identificar que o hábito da leitura constitui um pilar que se destaca na sustentabilidade do senso crítico, do pensador livre, do comportamento social que questiona. Geralmente, quando se defende uma ideia, uma aspiração, uma vontade ou um desejo, normalmente não se tem consciência de que isso ocorre dentro de um esquema maior – repetem-se conceitos que já existiam anteriormente –, o qual só poderá ser feito pelos que ousam pensar, criar, imaginar algo novo.

Afinal, os resultados alcançados ao longo das práticas educacionais mostram que a atitude do docente ainda garante a manutenção de valores construtivos e possibilita a inserção do jovem no mundo criativo das ideias. Observamos que, mesmo em contexto de tamanho avanço tecnológico, o livro ainda pode ser o universo transformador e acolhedor do jovem atordoado que a sociedade tem gerado. A escola, enquanto lugar gerador de conhecimento, ainda garante a identidade do sujeito na sociedade, servindo-lhe de referência para a manutenção de crenças e conceitos e até mesmo, em condições propícias, para a melhoria social na vida de algumas pessoas. É possível constatar que o ensino criativo de literatura constitui um pilar que se destaca na sustentabilidade da concepção criativa e crítica do jovem estudante.

Assim, este estudo pretende contribuir para apoiar trabalhos futuros que, na análise de práticas sociais de leitura e desenvolvimento cognitivo, possam auxiliar educadores, estimulando-os em seu papel social e transformador, tão fundamental para a formação do ser humano pensante, do indivíduo (re)criador. Desejamos, ainda, incitar ao aprofundamento em pesquisas que levem em conta práticas educacionais aliadas ao conhecimento nas neurociências, a fim de que a Educação caminhe de braços dados com as descobertas científicas, num casamento sem perspectiva de divórcio. Afinal, ao contar um conto, aumentamos pontos, criamos

sonhos, incentivamos a criação de novas histórias e a recriação de novas perspectivas.

Referências

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Literatura Brasileira**: – em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. São Paulo: Atual, 2005.

CURY, A. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.

ESCOFFIER, A. **Origins of Neuroscience**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: Vieira Et Lent, 2012.

JOURDAIN, R. **Música, Cérebro e Êxtase**. Como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

LEHRER, J. **Proust foi um neurocientista**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

PINKER, S. **Como a mente funciona**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, D. E. G. A oralidade da linguagem frente à cultura escrita. **Revista da ANPOLL**, nº 9, p. 23-39. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

TINOCO, R. C. **Leitor real e teoria da recepção** – travessias contemporâneas. São Paulo: Horizonte, 2010.

4. PRÁTICA DOCENTE E INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Sandra Regina Santana Costa

*Doutora em Psicologia (UnB)
Assessora do Conselho de Educação do Distrito Federal*

Norma Lucia Neris de Queiroz

*Doutora em Psicologia (UnB)
Orientadora Educacional da SEEDF*

Neste capítulo¹, discutimos a inserção de tecnologias digitais no contexto escolar, como direito, bem como a prática docente na formação profissional. De acordo com os documentos orientadores da educação propostos pelo Ministério da Educação (MEC), especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as tecnologias digitais devem ser inseridas no ensino médio para garantir a permanência dos estudantes, ampliar o seu desempenho escolar e sua formação como cidadão, uma vez que a maioria dos jovens, nos dias de hoje, usa essas tecnologias com bastante destreza fora da escola.

Apesar da defesa da inserção das tecnologias na escola, observamos professores que resistem, ainda, usar tecnologias digitais, outros que se apropriaram dessas tecnologias e fazem uso delas de forma restrita a sua vida pessoal e outros que já conseguem usá-las tanto em sua vida pessoal quanto em suas práticas docentes. Sabemos que a resistência pode estar ligada a diversos motivos, tais como: cursos de formação continuada extremamente complexos que eles não conseguem ter êxito; rejeição da aplicabilidade dessas tecnologias em sala de aula e

¹ Capítulo elaborado a partir de registros de pesquisa contidos na tese de doutorado intitulada “Trajetória Profissional de Professoras do Ensino Médio: sentidos e usos de tecnologias digitais na sala de aula” de autoria de Sandra Regina Santana Costa – Universidade de Brasília (UnB), 2016.

ainda dificuldades desses professores aprenderem a lidar com essas tecnologias e usá-las em suas práticas docentes com a mesma desenvoltura que trabalham com os recursos, os quais estão acostumados.

Em relação à formação docente, foi publicada a Resolução CNE/CP, Nº 1 do Conselho Nacional de Educação (18/02/2002) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essa Resolução previu, em seu Art. 2º, inciso VI, que a organização curricular de cada instituição de ensino deveria privilegiar a formação de professores com vistas ao uso das “tecnologias da informação e comunicação, metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. Entretanto, parece ainda serem poucas as instituições de ensino superior no Brasil que privilegiam, na formação inicial docente, componentes curriculares direcionados ao uso de tecnologias como recurso pedagógico.

É possível observar, também, que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (2002a, 2002b, 2006) ressaltaram a importância da tecnologia digital para estudantes do ensino médio. Esse documento, apesar de ser uma opção preferencial pelo desenvolvimento da leitura e da produção textual, orienta: “pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham a ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (p. 21).

Ressaltamos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal inseriram as tecnologias digitais na perspectiva dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertextualidade. Esse documento nos remete ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em abril de 1997, com o objetivo de difundir o uso da tecnologia e da inclusão digital na educação. De fato, há quase duas décadas, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio desse Programa, vem equipando escolas e oferecendo formação aos profissionais com cursos para multiplicadores com vistas a promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações nas redes públicas que ofertam o ensino fundamental e médio.

Podemos constatar informações no portal do MEC sobre a aquisição de materiais e sua distribuição, a criação de recursos didáticos e a instalação de laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica nos estados e municípios. Esses últimos assumem a responsabilidade de criar a infraestrutura para a instalação dos laboratórios e sua manutenção nas escolas, bem como a promoção dos cursos de formação continuada para os multiplicadores entre os profissionais da educação de seus municípios.

Para dar conta dessa tarefa, o MEC sugeriu a todas as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), com uma equipe interdisciplinar de profissionais (professor e técnicos qualificados) para oferecer formação continuada aos profissionais da educação e assessorar as escolas da rede pública quanto ao uso pedagógico da parte técnica (*hardware* e *software*). Os NTE funcionam, além de serem utilizados para pesquisas de novos conhecimentos e a disseminação de experiências pedagógicas, como suporte pedagógico e técnico das escolas que aderiram ao Programa.

De acordo com as informações disponíveis no *site*² do Ministério da Educação, é possível constatar que no ano de 2015, o estado com maior número de NTE era São Paulo (94), seguido do Paraná (35) e do Rio Grande do Sul (33). A Região Sudeste contava com 148 NTE instalados; a Região Nordeste com 96; a Região Sul com 83; a Região Norte com 44 e a nossa Região Centro-Oeste, com 47. Esses NTE foram instalados pelo *ProInfo* com equipamentos fornecidos pelo MEC, mas estavam subordinados às Secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) conta com 14 Coordenações de Ensino (CRE) e criou um NTE em cada uma delas como “braços” da integração tecnológica nas escolas públicas de educação básica no Distrito Federal.

² Informações disponíveis em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article &id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed)>

Para sanar as dificuldades no alcance dos objetivos do ProInfo em relação à formação dos profissionais de ensino, foi criado, nos estados e municípios, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), que tem como objetivo distribuir equipamentos nas escolas, oferecer conteúdos e recursos multimídia e digitais por meio do Portal do Professor, do TV Escola, do DVD Escola, do Domínio Público e do Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Esse programa oferece também vários cursos, como, por exemplo, *Introdução à Educação Digital e Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. Esse curso é oferecido com duração de 40 horas, no qual são trabalhadas o manejo dos computadores, da internet, dos processadores de texto, das apresentações multimídia, dos recursos da Web para produções de trabalhos escritos/multimídia, da pesquisa e análise de informações na Web, da comunicação e interação (*e-mail*, lista de discussão, bate-papo, *blogs*).

O curso *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC* - de 60 horas, oferece subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares possam:

- Compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem em suas escolas.
- Planejar estratégias de ensino e de aprendizagem, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações para a aprendizagem que levem os estudantes à construção de conhecimento, ao trabalho colaborativo, à criatividade e resultem efetivamente em um bom desempenho escolar.
- Utilizar as TIC nas estratégias docentes, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos estudantes e resultem numa melhoria efetiva de seu desempenho.

Um terceiro curso – *Elaboração de Projetos*, com 40 horas -, tem como objetivo formar os professores e gestores escolares para que eles possam desenvolver

projetos pedagógicos a serem utilizados na escola e nas salas de aula junto aos estudantes, integrando as tecnologias de educação existentes na escola. Há também a oferta do Curso de *Especialização de Tecnologias em Educação* (400h) com o objetivo de aprofundar os princípios da integração de mídias e reconstruir a prática político-pedagógica. Seus objetivos específicos são:

- Desenvolver competências que permitam orientar, produzir, capacitar e apoiar o uso/aplicação político-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação nos sistemas escolares das diversas unidades da Federação.
- Possibilitar a tomada de consciência para compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias, favorecendo a reconstrução das práticas educativas, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e uma nova visão epistemológica envolvida nos processos de conhecimento.
- Planejar e executar ações a partir de uma ótica transformadora, viabilizando a articulação entre o projeto político-pedagógico, as atividades de gestão e a prática educativa mediada por tecnologias.

Entre os Programas que tratam de Tecnologias Digitais, o MEC disponibilizou aos interessados os repositórios de materiais, como o Domínio Público, *site* em que se encontra obras com imagem, som, textos e vídeos. Outro repositório é o Banco Internacional de Objetos Educacionais que oferece recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, *softwares* educacionais) com vistas a atender desde a educação básica até o ensino superior nas diversas áreas do conhecimento.

1. Estudos em destaque

Para ampliar e corroborar com a nossa discussão sobre o uso de tecnologias digitais no contexto escolar e na prática docente, apresentamos, a seguir, três estudos de pesquisa empíricos que elucidam a nossa abordagem.

O estudo de Beraldo (2013), intitulado *Processos de desenvolvimento e formação de professores do ensino médio para o uso das novas tecnologias em práticas educativas*, tratou sobre a formação de professores tutores *online* para uma nova cultura de ensino e aprendizagem, a partir da Psicologia Cultural, com o objetivo de colaborar com as discussões sobre o uso das novas tecnologias na escola e contribuir para os estudos em desenvolvimento humano.

A autora realizou sua pesquisa empírica em uma escola pública do ensino médio de uma cidade do Distrito Federal (DF) que usava a plataforma *Moodle*, desde 2006, com os estudantes.

Participaram do estudo quatro professores dessa escola, selecionados com base nos seguintes procedimentos metodológicos: (a) análise da avaliação geral do curso Construa sua sala de aula em *Moodle*, (olhar o título do curso) ofertado pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD) em 2009; (b) aplicação de um questionário *online* semiaberto aos professores que haviam participado do curso, tendo em vista a seleção de quatro professores que tivessem boa navegação e usassem a plataforma e as tecnologias digitais em suas aulas; (c) realização de entrevistas, gravadas em áudio, com os professores selecionados com base em um roteiro semiestruturado e (d) observação do ambiente escolar, com foco no laboratório de informática, registro em notas de campo e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) para cruzamento dos dados.

As informações foram analisadas interpretativamente, a partir das seguintes categorias de análise: Sou autodidata; Sou motivado; Tenho interesse; Faço a diferença com o grupo; Construo o novo e Co-construo com o grupo. A análise do resultado indicou que os professores, participantes do estudo, usavam de modo criativo e diversificado as novas tecnologias como mediadores das práticas escolares e que essa nova forma de comunicação tem colaborado positivamente para o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais.

Já no estudo de Santos (2015), intitulado *A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores online*, foram investigados os processos de coconstrução desenvolvidos entre professores-tutores e professora-supervisora no

contexto de um curso de formação continuada, na modalidade Educação a Distância (EaD).

Esse curso foi oferecido aos professores do ensino médio da rede pública da SEEDF com o objetivo de analisar os processos de coconstrução que permeavam o planejamento do curso; analisar os processos de coconstrução estabelecidos entre professores-tutores e seus pares e entre professores-tutores e professora-supervisora, bem como identificar as concepções dos professores-tutores e da professora-supervisora acerca do que é ser professor-tutor *online*, os espaços de desenvolvimento do curso e elaboração de indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*.

Respalhada pela Psicologia Cultural como perspectiva teórica, este estudo qualitativo adotou como método o estudo de caso. E para a análise dos dados, foram utilizados: as postagens de um tópico de discussão de um fórum e os documentos norteadores do curso pesquisado. Os resultados analisados foram organizados em três subseções, a saber: 1) concepções sobre que é ser professor-tutor *online*; 2) concepções sobre o Espaço da Tutoria e Eixo Comum e Específico; e 3) indicadores para formação de professores-tutores: o fórum como espaço de formação. Os resultados indicaram a necessidade de delinear melhor a formação docente e a prática educativa, buscando propiciar espaços de trocas e diálogo entre os professores-tutores delimitar as atribuições e o conceito do que é ser professor-tutor *online*, tanto em nível governamental quanto para as instituições que ofertam cursos a distância, bem como os professores devem compreender a formação docente e os processos de desenvolvimento humano.

Almeida e Valente (2011) salientaram em seu estudo *Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* que as TDIC são responsáveis pela maior parte das mudanças nos meios de produção e de serviços que ocorrem em nossa sociedade. Apontaram, ainda, que essas mudanças implicaram alterações de estruturas, de procedimentos e de preparação de profissionais para desenvolver essas novas atividades. Ao referirem-se à educação acrescentaram que as mudanças estão ainda muito longe de se

concretizarem, uma vez que as TDIC ainda não foram integradas às atividades curriculares. Nesse sentido, as trajetórias das TDIC e do currículo mais divergem do que convergem. Este estudo objetivou discutir as razões divergentes e sugeriu algumas estratégias para que a convergência seja possível, como a produção de narrativas digitais e o uso de recursos de animação, como as simulações.

Partimos da premissa de que no processo de mudança ou de desenvolvimento profissional reside na necessidade de identificar os sentidos do uso das tecnologias digitais que emergiram nas trajetórias profissionais das professoras participantes, a medida em que deixaram esses sentidos transparecerem no diálogo, durante os momentos da construção das informações nos encontros para a realização das entrevistas, caracterizando-se como meio privilegiado de pesquisa.

Participaram deste estudo, no ano de 2015, três professoras, com carga horária de 40 horas/semanais e que atuavam no ensino médio. Elas pertenciam ao quadro de professores efetivos da SEEDF, ministravam aulas de Educação Física (EF), Arte (A) e Língua Portuguesa (LP) do 1º ao 3º ano e usavam tecnologias digitais em suas práticas docentes diariamente. O estudo objetivou analisar a trajetória profissional dessas professoras em relação ao uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Como instrumento de pesquisa para a construção das informações, utilizamos a entrevista individual semiestruturada, composta por quatro blocos: 1) Dados de Identificação, 2) Graduação e Pós-Graduação, 3) Trajetória e o Uso das Tecnologias Digitais e 4) O trabalho na Escola.

A entrevista semiestruturada – de acordo com Marconi e Lakatos (2008) – permite que as revelações advindas da fala e a relação de interação que se interpõe entre participantes e pesquisadora representem ponto positivo, demonstrando papel importante quando da construção das informações da pesquisa aplicada a todas as participantes do estudo. Para Minayo (1993), a entrevista semiestruturada “é uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa ou sobre determinado tema

científico” (p. 107). Dessa forma, a entrevista semiestruturada pode possibilitar ao entrevistado ir além do roteiro apresentado pelo pesquisador, o que enriquece a qualidade das informações.

É importante destacar que as professoras participantes consideraram os momentos de entrevistas como uma oportunidade de refletir sobre suas práticas docentes. Argumentaram que a sociedade nos dias de hoje está exigindo profissionais preparados adequadamente para lidarem com as tecnologias digitais em sala de aula.

Optamos pela pesquisa qualitativa, pela análise interpretativa e pela construção de categorias por acreditar que essa escolha foi a mais adequada para compreender os objetivos propostos neste estudo. Encontramos nos discursos das professoras pressupostos explícitos e implícitos que fundamentaram suas argumentações e nos conduziram às interpretações dos sentidos de suas falas. Além disso, a análise interpretativa nos permitiu iniciar um processo de aprofundamento crítico e reflexivo, com base nas respostas fornecidas pelas participantes.

Observamos que os sentidos estabelecidos pelas professoras foram construídos na dialética, em contexto histórico-cultural da trajetória pessoal e profissional e que transcenderam os significados cristalizados e buscaram o encontro consigo mesmas, com sua profissão, transformaram e redimensionaram seus projetos de vida. Para procedermos a análise interpretativa, criamos as categorias: (a) “Prática Pedagógica, Uso das Tecnologias Digitais Construindo Aprendizagem” e (b) “Sentidos do Uso das Tecnologias Digitais em Salas de Aula”. Iniciamos a análise dos discursos das professoras deste estudo, guiando-nos pela estrutura do roteiro de entrevista.

2. Prática Pedagógica, Uso das Tecnologias Digitais, Construindo Aprendizagem

Partimos da reflexão acerca dos discursos das professoras em relação ao uso das tecnologias digitais na prática docente. A professora do componente curricular Educação Física (EF) destacou em seus depoimentos:

[...] eu acho que a minha prática pedagógica com as tecnologias deixou minhas aulas mais prazerosas, melhores, mais interessantes, mais envolventes! E para o aluno também. E em relação aos demais professores, vejo que eu consigo agregar mais conteúdos em menos tempo e com isso o aluno vai ganhando tempo também. Então, eu estou sempre ganhando tempo com o aluno, dentro dessa prática, com o uso das tecnologias.

[...] eu acho que a questão do tempo, da dinâmica das aulas, da participação do aluno... ele participa muito mais, mas é muito mais.

Hoje... a gente está com um grupo de meninos trabalhando com música, com dança.... Eles é que baixaram as músicas usando o celular, vão filmar e vão gravar... Então as aulas ficam diferentes.

Concordando com Leite (2002), é possível inferir, no depoimento da professora de EF que a tecnologia digital é um conhecimento constante e por essa razão o processo educativo torna-se dinâmico. Dessa forma, a professora de EF acredita que, ao fazer uso dessa tecnologia nas aulas, a sua prática docente proporciona novas situações de aprendizagem.

Quanto às reflexões da professora de Arte (A), ressaltamos, em seu discurso, que as tecnologias digitais têm grande receptividade de sua parte e dos estudantes, conforme a seguir:

[...] Um das coisas são interessantes, por isso acho mais produtivo trabalhar de forma coletiva com as tecnologias porque eu vejo que dá para aproveitar melhor. Luz, cor, cenário, figurino, são recursos que eu utilizo nas aulas. O próprio componente (Artes) já requer uma maneira pedagógica peculiar no trabalho docente, a qual se diferencia das demais matérias.

Para fundamentar a análise do depoimento da professora de Arte (A), buscamos apoio nos autores Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 51), quando defendem que “a tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano”, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo, por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas tecnológicos. Assim sendo, entendemos que o trabalho coletivo com as tecnologias passa a ser relevante na prática da professora em questão, a qual se interessa pela aprendizagem e participação dos estudantes no dia a dia de suas aulas.

Nos relatos das professoras de Arte e Língua Portuguesa, a seguir, podemos constatar que a escola tem a responsabilidade de buscar o fazer na criação, com curiosidade e autonomia:

(...) Os alunos têm o livro, mas eles usam a mídia como recurso para captar som e, aí, eles apresentam os seminários, com base nessa pesquisa, e para buscarem orientações (Professora de Arte).

A grande maioria dos alunos participa ativamente e me apoia, trazendo novidades, ou seja, aplicativos que facilitam a prática pedagógica (Professora de Língua Portuguesa).

Nos seus depoimentos em relação à construção do processo ensino-aprendizagem, ambas professoras ressaltaram diferentes aspectos relevantes, tais como: a possibilidade de os recursos tecnológicos ampliarem a aprendizagem em sala de aula e a participação ativa dos estudantes. Parece-nos que as professoras reconheceram positivamente a possibilidade de as tecnologias digitais ampliarem tanto a qualidade da aprendizagem dos estudantes quanto à qualidade das aulas. Nessa direção, contamos com Freire (1996) para reforçar a análise dos depoimentos das professoras, quando ele diz que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (p. 12). O autor ressalta, ainda, que “não há docência sem discência, as duas se completam e complementam os sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23).

Além desses aspectos, não podemos deixar de ressaltar o discurso da professora de Língua Portuguesa quanto à aprendizagem relacionada ao exercício da “participação ativa” em atividades que exigem um posicionamento crítico e reflexivo dos estudantes. Essa aprendizagem pode trazer um sentido diferente para o estudante. Isto é, resolver essas atividades que exigem conhecimentos e não apenas reproduzir conhecimentos enciclopédicos para serem avaliados de forma somativa.

No discurso das professoras, acerca da construção da aprendizagem, destacamos os termos “relacionamento” e “interação” para pensá-los como

aprendizagem que “pode se tornar uma ação libertadora, dialógica e consciente, quando o educador ensina muito bem os conteúdos da sua disciplina, conectados a um todo maior, ao mesmo tempo em que desafia o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica da qual também é parte” (SCHERER, 2005, p. 85). Acreditamos na possibilidade de que, na ação do professor, existe o pensar crítico e a ação consciente dessa práxis com a intencionalidade e a probabilidade de promover a aprendizagem do estudante.

3.Sentidos do Uso das Tecnologias Digitais em Salas de Aula

Nessa categoria, buscamos interpretar e compreender os sentidos atribuídos ao uso das tecnologias digitais pelas professoras participantes. A Professora de EF explicitou que, para ela, o uso das tecnologias digitais a auxiliou no processo de interação com os estudantes, bem como contribuiu para aprimorar a qualidade de suas aulas:

Eu precisava otimizar minhas aulas. [...] “Como é que eu vou conversar com esse aluno”. Era um aluno que estava longe de mim, eu trabalhava à noite, não encontrava com ele em outro momento, como é que eu vou fazer isso? Através do e-mail [...]criei um e-mail profissional para todos [...] a gente começou a fazer um trabalho, trocava esse tipo de informação por ali. Eu dava o ok de recebido, lia, dava nota virtualmente. [...] Depois comecei a trabalhar no matutino... com alunos que tinham outra cabeça, outras tecnologias...” [...] a gente começou na gincana de dois anos atrás, três anos atrás. A maneira que a gente achou de mandar mensagens com rapidez foi através do Facebook. [...] montamos o Facebook da gincana... todas as atualizações da gincana eram postadas no Facebook [...] esse ano entrou o WhatsApp. [...] temos os grupos da gincana por WhatsApp também. [...] a cada vez que a gente trabalhava com uma tecnologia, vinha uma outra que agregava, aumentava e ampliava o universo desse uso.

Já segundo o depoimento da professora de Arte (A), o sentido do uso das tecnologias digitais foi expresso por meio de visitas aos espaços culturais, e o uso de estratégias de pesquisa de fotos, vídeos e imagens, entre outras. Essa professora acompanhou também a colega de EF, quando destacou a tecnologia digital como um importante recurso capaz de facilitar a comunicação dela com os estudantes, conforme o discurso a seguir:

[...] A tecnologia é interessante...porque às vezes ela vai permitindo a você construir o conhecimento de outras maneiras. [...]. Às vezes eu falo para um aluno: “Vá pra uma exposição fotográfica, se fotografe, você pode produzir um vídeo, ou um álbum fotográfico. E aí você posta nos grupos”. Porque existem os grupos do Facebook, os quais eles acessam, comentam, aí eu vou lá, acesso e comento também... [...] tem o laboratório de informática, que é o momento que eles vão montar toda a grade do conteúdo. [...], por exemplo, a gente está falando da pós-modernidade na Arte, aí tem dez assuntos. Então, a gente divide. O aluno vai pegar o roteiro, fazer as imagens, colar, captar esses conteúdos, essas imagens. E aí ele vai fazer um link com moda, com design. Ano passado o trabalho era os alunos associarem com videoclipe, eles buscavam videoclipes que tivessem essa conexão aí. [...] agora a gente está tendo cada vez mais necessidade de Datashow. Utilizo mais o recurso do smartphone também, quer dizer, eu não preciso estar em sala de aula para passar um recado, para passar um texto, uma atividade, eu não preciso estar em sala de aula pra tirar uma dúvida, entrar em contato com aluno.

E o terceiro depoimento foi expresso pela professora de LP:

[...] um caminho sem volta”, uma vez que proporcionam a toda comunidade escolar um melhor aprendizado. O professor que resiste a esse “meio” pode encontrar dificuldades na sua prática em pouco tempo.

O sentido que a professora de LP atribuiu ao uso da tecnologia foi o de “um caminho sem volta” e que possibilitava a inclusão de todos da comunidade escolar. Para compreender o sentido do uso das tecnologias digitais nas salas de aula das três professoras, buscamos embasamento nos postulados de González Rey (2005) e Vigotski (1934/1987), respectivamente. Esses autores entendem a categoria sentido como “um tipo de atividade autoorganizada da subjetividade, que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não será determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar os outros” (GONZALEZ REY, 2005, p. 17). Assim, constitui-se em múltiplos espaços de configuração subjetiva, sendo um momento de síntese e a “soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência é um todo complexo, fluido e dinâmico, tem várias zonas de estabilidade desigual” (VIGOTSKI, 1934/1987, p. 125).

Retomamos o posicionamento de Borba (2004) e de Lévy (1999) para compreender o sentido dado pelas professoras ao uso das tecnologias digitais. Para Borba, essas tecnologias estão impregnadas de humanidade, então reciprocamente

o ser humano está impregnado de tecnologias. Com isso, podemos inferir que os sentidos atribuídos ao uso das tecnologias digitais pelas professoras eram diferenciados. Para a professora de EF, a tecnologia digital era vista como uma extensão do corpo, uma vez que ela “estava dentro do corpo” de certa forma, intrínseca. Já a professora de Arte, por sua vez, via a tecnologia como uma forma de diversificar os recursos para o seu trabalho pedagógico e facilitar as interações entre ela e os estudantes e seus pares. Lévy (1999) reforça esse depoimento, quando diz que as “tecnologias da inteligência” mobilizam os sujeitos a descobrirem diferentes formas de conhecer e aprender, por implicar uma interdependência e uma completude entre humanos e tecnologias.

A professora de LP afirma que “a tecnologia digital é um caminho sem volta”. Isto é, uma forma de compreender a tecnologia digital como um instrumento cultural imposto pela sociedade nos dias de hoje, que anseia pela resolução de problemas e, ao mesmo tempo, almeja o bem-estar de todos os inseridos no contexto sociocultural. Parece que a professora de LP diz que não haverá retrocesso em relação ao uso das tecnologias digitais. Ao contrário, segundo ela, a cada dia pode-se conviver com uma tecnologia diferente e mais “sofisticada”. Nesse sentido, cabe à escola auxiliar os estudantes a desenvolverem um nível de consciência para usar essa tecnologia da maneira mais ética possível e aproveitar ao máximo os benefícios dela para sua vida.

As tecnologias digitais são provenientes de uma incessante necessidade da sociedade para superar os obstáculos e solucionar problemas de maneira mais criativa. Isso explica o porquê de nenhuma tecnologia se antecipar à sua época (PINTO, 2005). Essas tecnologias podem ser consideradas uma forma de vida, um lugar humano e não apenas um instrumento ou uma ferramenta. Na concepção de Feenberg (2010), as tecnologias não são um destino, mas uma cena de luta. Para o autor, elas não são máquinas que lideram a sociedade, mas os homens que as fizeram, e continuarão fazendo. Nesse sentido, é oportuno salientar que as tecnologias como artefatos culturais, instrumentos e signos servem para mediar as relações entre os sujeitos e o meio histórico-cultural. A ideia de instrumento que

amplia a capacidade humana é discutida por Vigotski (1930/1984), quando caracteriza o instrumento como um elemento intermediário entre o homem e o objeto de seu trabalho, e o signo, de forma análoga, ao instrumento que está envolvido na atividade psicológica, como na atividade de memória e atenção.

A utilização das tecnologias digitais é um desafio para os professores, especialmente, para os que atuam no ensino médio. No trabalho docente, reflexões sobre o uso das tecnologias em sala de aula e as descobertas do potencial pedagógico dessas tecnologias podem gerar possibilidades importantes para o ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como qualificar a relação entre professor-estudantes. De acordo com a professora de EF, as tecnologias digitais abrem “um universo muito grande de perspectivas (...) trabalhar em sala de aula”. Além disso, essas tecnologias podem “(...) tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, mais simples para o estudante, porque ele domina, ele compreende a tecnologia.” Desse modo, o trabalho docente com o uso das tecnologias digitais em sala de aula possibilita novas formas de interação e comunicação, fomentando o surgimento das novas maneiras de ensinar e aprender em contextos variados (KENSKI, 2013).

Quando dirigimos o nosso olhar para o depoimento da professora LP, articulando-o às afirmações de Lévy (1996), inferimos que as tecnologias digitais não podem mais ser tratadas como recursos, meios, artefatos, mas como uma linguagem incorporada ao mundo humano, uma vez que a maioria das pessoas está conectada o tempo todo, seja por computador de mesa, notebook, *laptop*, *palmtop*, *smartphone*, celular e *tablet*, etc. As tecnologias digitais fazem parte de nossa vida, assim como outros objetos que são essenciais para a nossa manutenção, em uma sociedade civilizada e globalizada. Afinal, considerar as tecnologias digitais “(...) apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons, imagens etc, equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade” (LÉVY, 1996, p. 41). E o sentido atribuído, pela professora de LP, à tecnologia digital é “um caminho sem volta”, uma vez que

proporciona a toda comunidade escolar maior comunicação, maior interação e mais aprendizagem”.

Concordamos com Lévy (1996), quando afirma que não podemos tratar as tecnologias como extensões ou continuções do corpo humano, ideia levantada por Marshall McLuhan. Temos de tratá-las como virtualização de uma determinada ação, ou seja, afinal de contas, elas têm se incorporado ao mundo humano no momento contemporâneo.

Partimos da relação entre educação e tecnologias digitais para a análise dos discursos das professoras de Artes e de LP. A educação é um processo de ensino-aprendizagem que conduz o ser humano a aprender, a crescer de maneira independente, ou seja, vai além de ensinar, pois ajuda a integrar as dimensões da vida, favorecendo o sujeito a participar, inovar, criar e pensar no seu próprio crescimento (MORAN, 2003).

Assim, compreendemos que as tecnologias delineiam o desenvolvimento dos sujeitos e as suas formas de interação com o espaço. E aqui nos referimos ao espaço educacional que considera a criatividade e a inovação como elementos fundamentais para o desenvolvimento do professor e do estudante, que amplia suas visões e as práticas cotidianas, bem como as relações de trabalho e as relações pessoais que perpassam por valores e crenças. A professora de Arte concebe o uso das tecnologias digitais em sala de aula como “um instrumento que tem sua expressividade, tem sua representatividade e é interessante notar, porque, de certa maneira, ele demonstra como as pessoas aprendem e como é essa coisa de ensinar”.

No discurso da professora de LP, constatamos que ela compreende o uso das tecnologias em sala de aula como “uma necessidade” e, ainda, que pode “torna-se mais prazeroso”, uma vez que os estudantes geralmente se interessam “por atividades que são realizadas por meio das redes sociais” e acredita ser “um caminho sem volta”, pois toda a comunidade escolar pode ser beneficiada com “um aprendizado mais qualificado”.

Sintetizando as concepções das professoras, foi possível constatar que as tecnologias digitais são: uma necessidade em sala de aula; podem transformar os (...)

processos ensino-aprendizagem em algo mais prazeroso, visto que os conhecimentos e as informações podem transcender os espaços físicos da sala de aula e tornarem-se mais atrativos e significativos para os jovens estudantes. Além de despertarem o gosto desses estudantes para atividades que os instiguem a se tornarem protagonistas do seu processo de aprendizagem e sujeitos ativos nas redes sociais.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. & VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus. 2011.

BORBA, M. C. **Educação matemática: pesquisa em movimento.** São Paulo: Cortez. 2004.

BERALDO, R. M. F. **Processos de desenvolvimento e formação de professores do ensino médio para o uso das novas tecnologias em práticas educativas.** Dissertação de mestrado. Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde – Departamento de Psicologia. Universidade de Brasília-DF. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> > Acesso: 12/05/2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 15/12/2015.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC, 2002-a.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio- orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002-b.

_____. Secretaria da educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília, MEC, 2006-a.

COSTA, S. R. S. **Trajetória profissional de professoras do ensino médio: sentidos e usos de tecnologias digitais na sala de aula.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia – Programa de Pós graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS). Universidade de Brasília (UnB), 2016. (187 p.)

COSTA, S. R. S; QUEIROZ, N. L. N. Formação docente na EAD: refinando o olhar sobre a pesquisa com o processo de orientação de trabalhos científicos. **Anais do SIED e EnPED**, UFCAR, São Paulo, 15 a 26 de setembro de 2014.

FEENBERG. **Racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos Primeira versão: CCTS Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. vol. 1. Número 3. 2010. ISSN 2175.2478.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KENSKI. V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In. Coll, C. Monero, C. eds. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

LEITE, M. C. Onde está a tecnologia no Curso de Pedagogia? In: **25ª Reunião Anual da ANPEd**, 2002. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/25ra.htm>>. Acessado em: 18 jan. 2013.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2 ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola. 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 3. 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed, São Paulo: Atlas. 2008.

MEC. Ministério da Educação **Programa ProInfo Integrado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13156&option=com_content&view=article> Acesso em: 03/11/2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 8 ed. São Paulo: Hicitec/Rio de Janeiro: Abrasco. 1993.

MORAN, J. M. **Educação inovadora presencial e a distância**. (2003). Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm> Acesso em: 20 de janeiro, 2013.

PINTO, A. V. O conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2 v. 2005.

SANTOS, P. C. **A coconstrução como fio condutor para a formação de professores tutores online**. Dissertação de mestrado. Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde – Departamento de Psicologia. Universidade de Brasília-DF. 2015.

SCHERER, S. **Uma estética possível para a educação bimodal:** aprendizagem e comunicação e ambientes presenciais e virtuais: uma experiência em estatística aplicada à educação...Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo, na linha de Tecnologias Educacionais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** S. Paulo: Martins Fontes. 1930/1984.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed.: Martins. Fontes. 1934/1987.

5. DESAFIOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NUMA SOCIEDADE AUTORITÁRIA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM QUESTÃO

Norivan Lustosa Lisboa Dutra

*Doutoranda em Educação (UnB)
Professora do IFB*

Lívia Santos Brisolla

Doutora em Educação (UFG)

Alciane Barbosa Macedo Pereira

*Doutora em Psicologia (UnB)
Professora do IFG*

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na 'invasão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 51).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem, nos últimos anos, recebido especial destaque no âmbito das políticas do governo federal, realidade que reflete a história de luta dos movimentos sociais em defesa do direito à educação. Esse direito é assegurado pela Constituição Federal (CF/1988) e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) - ambos os documentos definem a educação como direito público subjetivo, ou seja, o Estado tem o dever de ofertá-la. Reconhecer a EJA como tal é reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão, bem como o meio para se criar e oferecer condições para o exercício da cidadania.

O objetivo da EJA, conforme inciso 1º do artigo 37º da LDB/1996, é assegurar o acesso à educação daqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular.

A EJA é, desta maneira, uma modalidade de Educação Básica (PARECER CEB nº 11/2000) e tem se constituído num território de compassos e descompassos (CORTADA, 2013).

Nos últimos anos, o governo federal criou diferentes programas, leis e decretos educacionais, objetivando reduzir o analfabetismo, conforme acordo firmado em conferências internacionais (Jomtien, Dakar e Hamburgo). Com efeito, ampliou-se o número de vagas e de cursos na modalidade de ensino da EJA. A partir daí os sistemas educativos deveriam promover a gratuidade do ensino, bem como ações integradas e complementares entre si, estruturada em projetos pedagógicos, que deveria considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Partindo desse contexto histórico de leis e acordos internacionais de luta pela redução do analfabetismo no Brasil é que propomos refletir sobre as taxas de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, de 1995 a 2014, e as taxas de analfabetismo por regiões de 2004 a 2014.

Para essa análise, buscamos desvelar o discurso de educação para todos, numa perspectiva ideológica para compreender os interesses que estão atrelados à política educacional no âmbito da EJA. O objetivo é pontuar alguns desafios do direito à EJA, levando em consideração a lógica capitalista. Optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em Chauí (1994; 2012), Rummert (2008), Freire (2014), entre outros autores, juntamente com os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e nas taxas de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, almejamos que a discussão apresentada neste trabalho promova novas inquietações, novas reflexões e, conseqüentemente, novas ações em defesa da EJA.

1. Ideologia e os acordos nacionais e internacionais de educação para todos

Na década de 1990, após 40 anos da DUDH, líderes governamentais de 155 países se reuniram em Jomtien¹ – Tailândia, para discutir os desafios à garantia aos direitos à educação para todos, destacando os números crescentes de analfabetismos, tais como:

[...] mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: • mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e • mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 2).

Após 10 anos de acordo firmado para a redução do analfabetismo, a Unesco promoveu o Fórum Mundial de Educação na capital do Senegal, Dakar, e afirmou que, apesar do progresso nas ações propostas anteriormente, é inaceitável que mais de “113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais” (UNESCO, 2001, p. 8). Diante de tais dados, a Unesco alertou para a necessidade de combater, de maneira acelerada, por meio de ações, o analfabetismo, caso contrário, as metas para a diminuição da pobreza não seriam atingidas e, principalmente, as desigualdades seriam ampliadas.

Por isso, a Unesco sugeriu que os prazos para se alcançar os objetivos firmados em 1990 fossem estendidos, além de propor novas metas no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, a fim de garantir a “participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (UNESCO, 2001, p. 8). Entre as metas está a criação do Plano de Educação, que teria

¹ No ano de 1990, em Jomtien, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aprovou o primeiro documento sobre a situação da educação básica mundial. Nele foram traçados os objetivos educacionais a serem alcançados no período de 1990 – 2000.

o propósito de definir estratégias e compromissos para alcançar os objetivos e metas da Educação para Todos².

No caso do Brasil, “a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1990 para chegar a 13,6% em 2000” (BRASIL, 2003, p. 6). Esse número situou o Brasil na 73ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), enquanto a Argentina ocupava o 34º lugar.

Assim, considerando tais dados e em conformidade com a CF/1988 – com os acordos firmados pelo Brasil em vários eventos internacionais, especialmente em Jomtien, Dakar e Hamburgo, em favor da Educação para Todos e em atendimento aos anseios da sociedade civil –, o governo federal sancionou, em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172/2001. Entre os objetivos do PNE/2001, estão: redução do analfabetismo; elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade da educação; democratização educacional, em termos sociais e regionais, e democratização do ensino público. No ano de 2014, novas metas foram traçadas no novo PNE, por meio da Lei nº 13.005/2014, para vigência de 10 anos.

Segundo Sampaio (2009), a EJA ganhou certa visibilidade a partir da década de 1990, em decorrência das discussões nas conferências internacionais, promovidas pela UNESCO, como é o caso da V CONFINTEA em Hamburgo, no ano de 1997. Neste evento, o Brasil demonstrou amplo interesse em resolver os problemas relacionados à EJA. Em homenagem a Paulo Freire, a Declaração de Hamburgo ressaltou que a educação de adultos é um instrumento estratégico indispensável para o desenvolvimento humano durável, ou seja, é a chave para o século XXI e, sobretudo, “um direito de cada um, o direito de se tornar um cidadão ativo e criativo” (UNESCO, 1999, p. 18). Nesse aspecto, o Estado torna-se o principal agente assegurador da educação para todos:

² Cf. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990).

[...] negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2008, p. 1).

O papel indispensável do Estado na educação é garantir o direito à educação básica a todos os brasileiros, sem distinção. Para tanto, a concepção de educação deve ser entendida como direito, e não como serviço, pois o direito é universal e inalienável. É o que assinala Libâneo *et al* (2012, p. 250), ao afirmarem que “a educação deve ser compreendida como um direito universal básico e como um bem social público, [...] no contexto de um projeto amplo de inclusão social, em que são contemplados os interesses da maioria da população, implicando a conquista da democracia”.

Todos os brasileiros têm direito à educação, como garantem a constituição e a Lei nº 9.394/1996, que somente o Estado pode assegurar. Contudo, as leis, diretrizes e normas, como apregoam Libâneo *et al* (2012, p. 41), “estão sujeitas a decisões políticas; ou seja, no embate das forças sociais em movimento na sociedade, os grupos detentores do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais”. Sendo assim, há um jogo de interesse dos grupos detentores do poder econômico e político que atuam não somente nas decisões educacionais, mas também por meio de um discurso ideológico de educação para todos. Aí se instala uma ideologia que mascara a realidade e introduz formas de pensar de acordo com as ideias dominantes e seus interesses. Na visão de Chauí (1994), a ideologia revela um:

[...] conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar [...] a função ideologia é a de apagar as diferenças como de classe e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos (CHAUÍ, 1994, p. 113).

A Educação para Todos é ideológica, pois “faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora, na realidade sabemos que isto não ocorre. Nossa tendência, então, será a de dizer que há uma contradição entre a ideia de educação e a realidade” (CHAUI, 1994, p. 66). Se, por um lado, há um discurso ideológico de educação para todos, por outro lado há políticas, no caso da EJA, de acordos em favor do direito à educação. Nessa direção, Libâneo *et al* (2012, p. 41) concluem que, “por um lado, não se pode ignorar a existência de dispositivos legislativos e organizacionais do sistema de ensino, mas, por outro, que eles podem e devem ser questionados no interesse de um projeto de educação emancipatória”. Assim, não se pode ignorar a existência de políticas em favor da EJA, que precisam ser analisadas criticamente, exigidas e questionadas, a fim de avançar nas estratégias educacionais.

Para a Unesco (1999), o governo deveria criar estratégias com o objetivo de garantir as ações, entre estas, o envolvimento de todos os ministérios, de maneira integrada, para a promoção da educação dos jovens e adultos. Para tanto, torna-se imprescindível a parceria das instituições privadas, dos empresários, sindicatos, das Organizações não Governamentais (ONGs) e comunitárias.

Na Declaração de Hamburgo, as recomendações incluíam o envolvimento de outras esferas da sociedade, as quais deveriam ser convidadas a interagir entre si e a compartilhar a responsabilidade de criar oportunidades para a promoção da educação continuada durante a vida.

Essas e outras recomendações foram acatadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) quando, ao promover a reforma do Estado, deu abertura para o setor privado atuar nas políticas públicas, em especial, na educação.

Assim, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado³ redefiniu o papel do Estado como promotor e regulador do desenvolvimento econômico e estabeleceu o setor de serviço, responsável pela saúde, educação, cultura e pesquisa científica. Isso significou a descentralização do setor público não estatal. Em outras palavras, a

³ Cf. <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>

reforma do Estado objetivou reduzir os gastos do setor público com as políticas educacionais e, para isso, induziu o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, as parcerias públicas privadas (PPPs).

Barreyro (2010) esclarece que as PPPs ganharam destaque nos programas educacionais a partir do governo FHC. Um exemplo disso é o Programa Alfabetização Solidária, que teve como alvo reduzir os índices de analfabetismo entre os jovens na faixa etária entre 12 e 18 anos, com priorização dos municípios com elevadas taxas de analfabetismo, localizados nas regiões Norte e Nordeste do país. Como subprograma da Comunidade Solidária⁴, o Programa Alfabetização Solidária se caracterizava pelas ações inovadoras e pelas parcerias com empresas.

Seguindo essa mesma linha, o governo Lula estabeleceu o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que contava com a participação de ONGs e dos municípios. Entre os objetivos do PBA, estava a redução dos índices de analfabetismo de jovens, adultos e idosos do país, com prioridade para a região Nordeste, que concentrava 90% desse público (SAMPAIO, 2009).

A integração entre educação de adultos e formação profissional foi outro ponto destacado pela Declaração de Hamburgo. Esta orientação objetivava potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, bem como melhorar a capacidade de inserção no mercado de trabalho dos cidadãos (UNESCO, 1999). Assim, para ampliar o acesso à EJA, o governo federal instituiu, no ano de 2005, o primeiro Decreto do Proeja nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Em seguida, este foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes para ampliar a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos Proeja para o público do Ensino Fundamental da EJA, bem como para a educação profissional técnica, de nível médio.

É inegável que haja uma preocupação nacional e internacional com a educação no cenário brasileiro, que nos leva a refletir sobre as políticas públicas

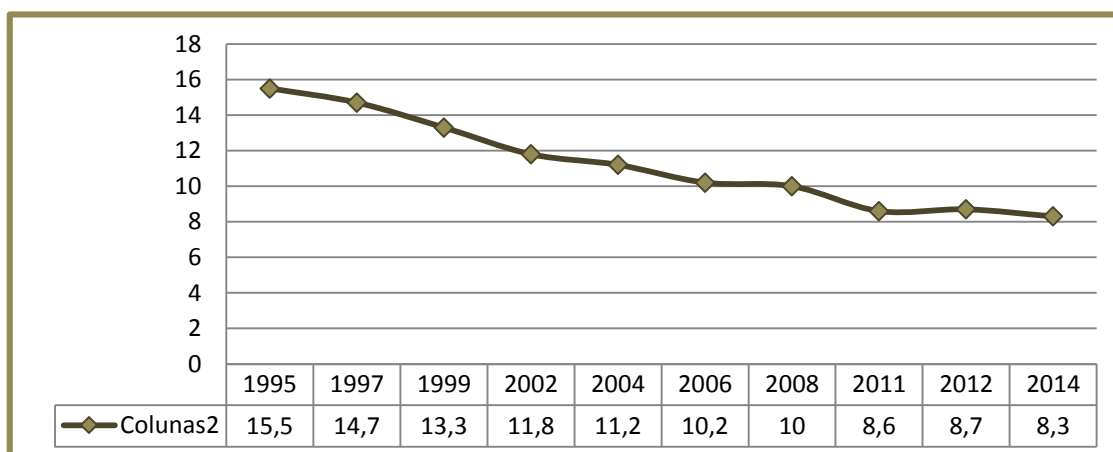
⁴ Foi um programa do governo FHC, criado pelo Decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995, que tinha como objetivo combater a fome e a pobreza.

para a EJA. No entanto, tais políticas, muitas vezes, são restritas “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade)” (BRASIL, 2006, p. 11).

2. Análise das taxas de analfabetismo e a luta pelos direitos à EJA

Os dados do IBGE mostram uma redução nos índices de analfabetismo no Brasil, de 1995 a 2014, bem como a ampliação do acesso à educação, especialmente para o público feminino. Esses dados são reflexos da luta de movimentos sociais em defesa dos direitos da população de jovens e adultos, historicamente excluídos do sistema escolar, mais precisamente do direito à educação. Vejamos os dados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade em %.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995/2014 (adaptado).

Para Rummert (2008), apesar do movimento de ampliação de vagas e dos cursos na EJA, nos últimos anos, o que se evidencia é um falso discurso de “universalização de acesso e de democratização de ‘oportunidades’, para os trabalhadores com perfil para EJA” (p. 176). Tal discurso relaciona-se à ideologia camuflada das diferentes formas de destituição de direitos da classe trabalhadora, que obscurece a própria condição enquanto classe excluída. Além disso, são construídos discursos ideológicos de educação para todos e democratização de

“oportunidades”, que priorizam uma formação para atender uma demanda do mercado. Trata-se, portanto, de uma educação profissional que colabora com a atual divisão social do trabalho. Por mais ações e estratégias que os jovens e adultos analfabetos tenham acesso, poucos conseguem sair da condição social excludente e precária, uma vez que permanecem subordinados às forças de trabalho, segundo os campos produtivos do País e, sobretudo, ao controle político, social e econômico. Salienta-se que as políticas atuais da EJA são de suma importância para a transformação da condição de exclusão e de pobreza, tal como realçado pelos discursos ideológicos.

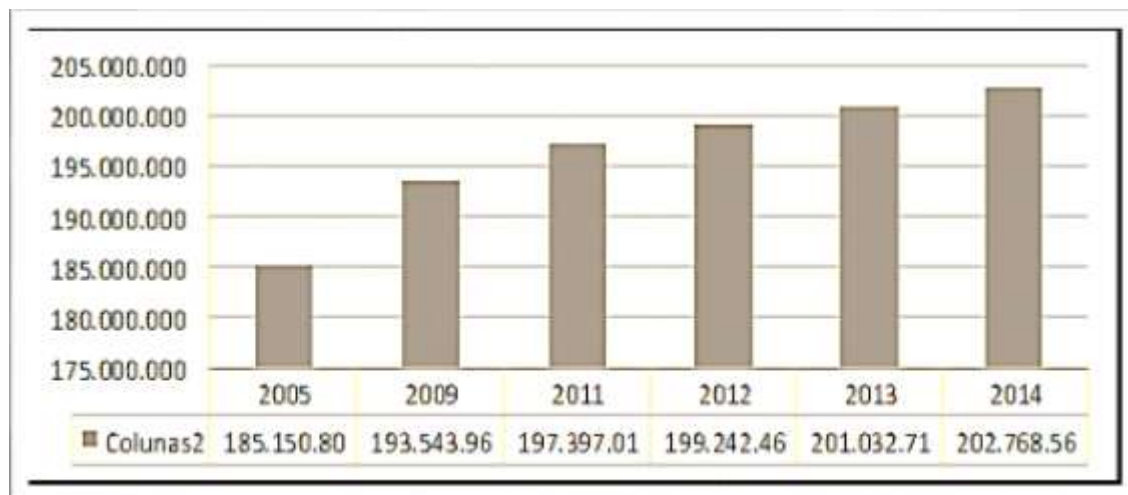
O inciso 3º do artigo 37 da LDB/1996 estabelece que a EJA deve se articular, preferencialmente, com a educação profissional. A ampliação de oportunidades tem como prerrogativa disciplinar controlar a população, bem como qualificar a mão de obra para atendimento do: “mercado de trabalho cada vez mais restritivo e marcado por diferentes condições de precarização revestidas por uma aparência de liberdade que valoriza o empreendedorismo, o auto-emprego [sic], a capacidade de adaptação às regras da flexibilização e da informalidade” (RUMMERT, 2008, p. 190).

Diante desse quadro é importante indagarmos que tipo de formação é essa, que se limita ao saber fazer e ao profissionalismo. Seu objetivo é atender às exigências do mundo do trabalho e reduzir o ensino à transmissão de conteúdo e ao preparo de profissionais, em que o aluno aprende a resolver problemas e operar a vida pessoal, a sociedade e o mundo do trabalho, para serem empreendedores e criadores de estratégias para superar os obstáculos. É inegável a relevância de uma formação para o trabalho, porém, a escola passou a ser identificada apenas como “prédios” e/ou “instalações”, nos quais acontece o processo ensino/aprendizado, deixando de ser entendida como uma formação ampla, cultural e emancipatória.

Segundo os dados do IBGE, a população total brasileira alcançou a marca de 202.768.562 habitantes, no ano de 2014 (Gráfico 2), sendo 100.159.507 homens e 102.609.055 mulheres, distribuídos nas regiões: Norte - 17.231.027; Nordeste - 56.186.190; Sudeste - 85.115.623; Sul - 29.016.114; Sudeste - 15.219.608. Desse

total, 8,3% (Gráfico 1) ainda permanecem na condição de analfabetos (BRASIL, 2014).

GRÁFICO 2 – População brasileira total (em mil pessoas – 2005-2014).



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2014 (adaptado).

Se compararmos com os dados de 2011, encontraremos os seguintes números: total da população, 197.397.018, e índice de analfabetismo, 8,6%. Isso significa que, apesar da redução no índice de analfabetos (2011 e 2014), o quantitativo de pessoas analfabetas ficou quase inalterado nesses anos. Com esses números, o Brasil ainda contabilizou, entre 2011 e 2014, um quantitativo elevado de população excluída do direito à educação.

A condição de analfabetos no Brasil é muito grande, embora, nos últimos anos, especialmente a partir de 2003, ocorreram ampliações das políticas e dos programas que viabilizaram o acesso de jovens e adultos à educação, com destaque para cursos integrados ao profissional, não significando que houve, efetivamente, garantia do direito à EJA.

Segundo Rummert (2008), o pano de fundo na implantação das políticas educacionais para jovens e adultos está intrinsecamente ligada às:

[...] estratégias de construção e manutenção da hegemonia que perdura, sob diferentes roupagens, as relações fortemente assimétrica de poder, bem como os processos de concentração de riqueza e renda que marcam o País. Tais políticas, portanto, se apresentam como instrumentos de

manutenção da ordem instituída e não objetivam a formação integral (RUMMERT, 2008, p. 176).

A partir dessa ideia, podemos refletir sobre quatro formas de manutenção. A primeira é a manutenção ideológica que, como já dissemos, está consolidada nos interesses e nas perspectivas da classe dominante, que são, na realidade, percebidos e mascarados como se fossem os da sociedade em geral. A manutenção ideológica é a base que fundamenta todas as demais manutenções.

A segunda é a manutenção da desigualdade no sentido de abafar, ocultar e, ao mesmo tempo, reproduzir diferenças sociais, já que não se observa nenhuma intencionalidade de incluir toda a classe trabalhadora de forma igualitária, a fim de garantir uma educação a todos e de qualidade. Ao contrário, “tanto a ação do Estado como a da forma econômica fizeram com que o direito à igualdade fosse substituído por uma desigualdade jamais vista, todas as sociedades se dividindo entre bolsões de miséria e bolsões de opulência” (CHAUÍ, 2012, p. 154).

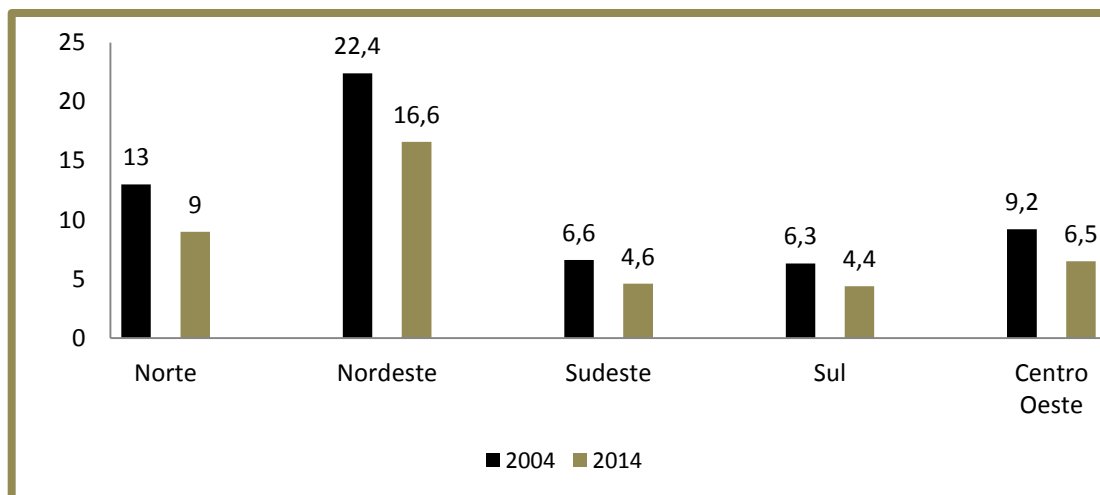
A terceira manutenção é a ordem, cujo objetivo é controlar e manter a ordem estabelecida e, conseqüentemente, do poder da classe dominante sob os aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais. Como explica Rummert (2008), as forças dominantes se utilizam, permanentemente, de meios estratégicos que levem a “conformação à ordem e de captura das aspirações e reivindicações da classe trabalhadora, muitas vezes organizativa de movimentos sociais, com fito de manter em níveis satisfatórios a situação do controle social” (p. 178).

A última manutenção se refere à formação mercadológica, técnica e aligeirada dos saberes. Os conhecimentos históricos, críticos e reflexivos acerca da sociedade, dos seus direitos e da sua condição enquanto classe oprimida são deixados de lado. Não obstante, o currículo educacional torna-se território em disputa, uma vez que direciona o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação do sujeito/cidadão. Sendo um campo permeado por interesses, o currículo prioriza a formação profissional em detrimento da formação humana e prioriza o saber fazer em detrimento do saber questionar, problematizar, criar, intervir e contribuir para uma

sociedade mais justa. Isso significa que as estratégias educacionais, no contexto atual, estão fundadas na subordinação e na dominação do trabalho pelo capital.

Outro ponto a salientar está apresentado no Gráfico 3, que se refere à concentração dos maiores índices de analfabetismo, com destaque para as regiões Norte e Nordeste do país e com predominância entre a população masculina. A realidade econômica das regiões Norte e Nordeste é ainda muito precária, pois mais de 60 % da população não têm renda ou ganham menos de um salário mínimo (BRASIL, 2016). Essas regiões se destacam pelo percentual elevado de alunos que começam a trabalhar com menos de 10 anos de idade, no período da vida em que deveriam estar cursando as séries finais do Ensino Fundamental.

GRÁFICO 3 - Taxa de analfabetismo por região (%) - 2004/2014- 15 anos ou mais de idade.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014 (adaptado).

Muitos desses cidadãos não tiveram acesso à escola, ou foram excluídos dela, e vivem nas regiões periféricas das grandes metrópoles, excluídos e marginalizados. Os índices de analfabetismo estão diretamente ligados aos índices de pobreza, ou seja, a grande maioria vive em situações degradáveis: precárias condições de moradia, sem infraestrutura e saneamento básico, em diversos casos são desempregados, sem qualificação profissional e, ainda, sofrem as consequências do descaso do poder público na oferta de postos de saúde, escolas, praças e segurança (BRASIL, 2008).

Em suma, são sujeitos que vivem à margem da sociedade e geralmente são: “negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes” (BRASIL, 2006, p. 6).

Os marginalizados, aqueles que se encontram “fora de” ou estão à “margem de”, são também os oprimidos. Neste sentido, a elite opressora objetiva “enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (FREIRE, 2014, p. 190). A mulher trabalhadora, mãe, dona de casa e estudante, por exemplo, precisa dividir o tempo em suas múltiplas tarefas. A dupla jornada, o cansaço e a falta de tempo a fazem adormecer sobre os livros, impossibilitando, em muitos casos, a continuidade dos estudos. Esses fatos são potencializados pela falta de recursos financeiros para a compra de livros e outros materiais didáticos.

Na concepção de Freire (2014), as elites, no processo opressor, vivem da “morte em vida” dos oprimidos, que significa a vida proibida de ser vida, e procuram manter os homens ilhados e dificultar o despertar da consciência e da visão crítica da realidade social deles. Destarte, entendemos que a libertação acontecerá através da educação, no processo de superação da condição de oprimido, do autoritarismo dominante e da superação da falsa consciência de mundo. Daí a importância do educador consciente da: sua prática docente; sua incompletude no processo transformador; necessidade de despertar a consciência do educando; possibilitar ir além, questionar, problematizar, enfim, se reconhecer sujeito, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa.

Essa população marginalizada, desfavorecida econômica, social e culturalmente, em que a EJA se insere, é excluída também do seu direito à educação. Assim, é preciso refletir sobre os índices de desigualdade, embora se tenha, nos últimos anos, ampliado significativamente o acesso de crianças à escola. Contudo, isso não significou que as redes municipal, estadual e federal conseguiram:

[...] garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades

socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2006, p. 6).

A ideologia isenta o sistema capitalista da responsabilidade que lhe confere, sendo este um dos elementos que faz a sociedade brasileira ser considerada autoritária. Para Chauí (2012), o Brasil possui uma sociedade que considera a cidadania como privilégio de alguns, e não um direito de todos, portanto, autoritária. Tal definição vai de encontro ao que foi explicitado no artigo 2º da LDB: “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania*”. Assim, se o direito à educação é retirado, implicitamente retira-se também a condição para o exercício da cidadania.

A sociedade autoritária, na perspectiva de Chauí (2012), se caracteriza por separar o espaço público do privado e privilegiar o espaço privado em detrimento do público. Para ela, a pobreza se relaciona com carência, ou seja, ausência, deficiência, falta de recursos financeiros e, conseqüentemente, falta de moradia e alimentação. No entanto, o termo carência exprime algo maior, ou seja, carência do direito à vida, com moradia digna e alimentação saudável, água e comida. Essa carência

[...] de moradia ou de transporte também manifesta algo mais profundo: o direito a condições de vida dignas. Da mesma maneira, o interesse, por exemplo, dos estudantes exprime algo mais profundo: o direito à educação e à informação. Em outras palavras, se tomarmos as diferentes carências e os diferentes interesses veremos que sob eles estão pressupostos direitos pelos quais se luta (CHAUÍ, 2012, p. 151).

É uma carência que implica falta, ausência, privação, necessidade, precisão. Mas, privação e ausência de quê? De água, de comida, de educação, de saúde, enfim, de uma vida digna. Trata-se, portanto, da ausência de direito, que foi garantido constitucionalmente, após muitas lutas, mas que, apesar de ser obscurecido ideologicamente, “tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los. É esse o cerne da

democracia: a criação de direitos. E por isso mesmo, como criação de direitos, está necessariamente aberta aos conflitos e às disputas” (CHAUÍ, 2012, p. 150). Essa contradição é a porta de entrada para que se possa lutar pelos direitos da EJA, pois é por meio destes que é possível o desafio de ir na contramão da manutenção de uma sociedade autoritária.

Considerações finais

Neste texto, buscamos refletir sobre os desafios da EJA numa sociedade, considerada por Chauí (2012) autoritária. Isso porque as diferenças são postas como desigualdades, e estas são como inferioridade natural, na mesma medida em que se privilegia o privado em detrimento do público. Tais prerrogativas que lhe conferem o *status* de sociedade autoritária são marcadas por um discurso ideológico da “educação a todos”. Há um falso discurso da EJA, com a ampliação de vagas e cursos, flexibilização de horário, redução da carga horária, ampliação da oferta de cursos a distância, enfim, que na aparência estabelece toda uma estrutura para que o sujeito tenha acesso e que, na essência, não se efetiva. Exemplo disso está nas políticas públicas, no assistencialismo, nas políticas educacionais, as quais são elaboradas de maneira que o sujeito permaneça na condição de oprimido.

Para Rummert (2008), essa é mais uma estratégia para a manutenção da distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento. O sujeito só sabe e aprende partes do que lhe é de direito, pois seu tempo é dedicado à busca pela sobrevivência, restando poucas horas para se dedicar aos estudos.

Neste processo, aqueles que burlam o aparato ideológico e conseguem superar as dificuldades, estudam e conquistam espaço na sociedade, sendo vistos como gênios. Em muitos casos são levados à mídia, como exemplos de que é possível, já que as condições dadas a todos são as mesmas e que só depende do indivíduo. Em outras palavras, a culpa é posta no cidadão, que não se esforçou o suficiente para chegar ao topo, e não nas políticas e nas condições sociais que lhe são dadas.

Apesar dos avanços reconhecidos em termos de organismos internacionais e legislações nacionais, de fato é possível afirmarmos que a elevação da escolaridade não foi suficiente para eliminar o analfabetismo dos brasileiros acima de 15 anos de idade, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Isso porque temos um “direito” que não se configura como direito em sua totalidade, em decorrência da desigualdade, dos índices de desemprego e da educação precária.

A produção de argumentos ideológicos, que objetiva idealizar uma educação igualitária e justa para a EJA, obscurece os problemas sociais. O desafio consiste em desvelar os argumentos ideológicos, capazes de abafar e ocultar as desigualdades, conformidades e políticas de interesses.

É preciso compreender que o direito é universal e inalienável, e a educação, por esse viés, como direito, segundo Chauí (2014), se difere de uma necessidade ou carência de um interesse, pois um direito, “ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (CHAUÍ, 2014, p. 150). Além disso, a educação tem como objetivo os indivíduos e seu crescimento, numa perspectiva crítica e emancipatória que lhe permita transcender a condição de oprimido. É nessa direção que a educação é considerada como uma possibilidade para a saída da condição de oprimido, de alienado, como evidencia Paulo Freire (2014).

O desafio está em não substituir os princípios de direito e igualdade por equidade e competitividade, como o capitalismo impõe. Por isso, a EJA necessita aproximar-se de sua função social essencialmente emancipatória.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 maio 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação - **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil** - 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos: PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base Nacional. Brasília: MEC, 2008.

_____. IBGE. **Estimativa da população residente nos municípios brasileiros**, com data de referência 1º de julho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativas_2014_TC_U.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. IBGE. **Brasil em Síntese: educação: taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais**, 2016. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 1º jun. 2016.

BARREYRO, Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf > Acesso em: 15 maio 2016.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24574/14151>. Acesso em: 20 maio 2017.

CORTADA, Silvana. **EJA: Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

SAMPAIO, Marisa. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/241-812-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. Conferência internacional sobre a educação de adultos - **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: Unesco, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/12977porb.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. **Educação Para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO - CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127porb.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

6. HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E LIMITES NO DISCURSO LEGAL E NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

*Mestra em Educação (UFG)
Professora da UFG*

Altina Abadia da Silva

*Doutora em Educação (Unimep)
Professora da UFG*

Janaína Cassiano Silva

*Doutora em Educação (UFSCar)
Professora da UFG*

Introdução

O presente trabalho visa apresentar o percurso da Educação Infantil no Brasil a partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 93.94/96, destacando avanços e/ou retrocessos ocorridos nesse período que permitem compreender as especificidades desse nível de escolaridade, bem como seu papel social, político e educacional.

Para refletir sobre os novos (des)caminhos das políticas públicas a partir da LDB de 1996 e sobre o RCNEI, nos basearemos em pareceres emitidos por um grupo de pesquisadores da área da educação infantil, pertencentes ao Grupo de Trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos (GT 7), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), visando demonstrar a concepção sobre Educação Infantil que hoje predomina para esse grupo.

O grupo de trabalho GT 7, constitui-se de pesquisadores e profissionais que tinham como intuito aprofundar as discussões no campo da Educação Infantil.

Denominado de Educação da Infância de 0 a 6 anos, desde 1988, o GT 7 foi ampliando e aprofundando as pesquisas relacionadas aos problemas da área.

Atualmente, no Brasil, a educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas e, conforme determinado na Constituição Federal de 1988, é um direito da criança e dever do Estado (art. 5). De acordo com a LDB/1996, é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Creches e pré-escolas diferenciam-se de acordo com a faixa etária das crianças atendidas: de zero a três anos para as creches, e de quatro a seis anos para a pré-escola (ANDRADE, 2011).

Porém, antes de aprofundar na discussão sobre a educação infantil a partir da LDB/1996, é importante uma breve menção sobre a história geral dessa educação e sobre o conceito de infância.

1. Breve Histórico da construção sócio-histórica do conceito de infância e do atendimento prestado às crianças pequenas.

Durante muitos séculos, coube à família a responsabilidade pela educação das crianças, que eram tratadas como adultos em diversas atividades próprias para eles (ANDRADE, 2011). Referências neste sentido são encontradas na obra de Ariès (1978). O autor argumenta que, ao longo da história, o conceito de infância foi construído e partilhado socialmente e determinou o tipo de atendimento prestado às crianças nessa etapa da vida.

Na idade média, não havia um “sentimento de infância”¹ e a criança era considerada um adulto em miniatura. De acordo com Ariès (1978, p. 51), “no mundo as formas românticas, e até o fim do século VI, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular e sim homens do tamanho reduzido”. Desse modo, as

¹ O termo “sentimento de infância” foi utilizado por Philippe Ariès, em sua obra “História Social da Criança e da Família”, publicada em 1960. A obra aponta que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

crianças participavam de todas as atividades dos adultos e a infância era uma transição para a idade adulta.

Para Ariès (1978), essa ausência de um sentimento de infância persiste até o fim do século XVII, quando teve início uma mudança significativa na atitude em relação às crianças. De um lado, surgiu a escola substituindo a antiga aprendizagem como meio de educação; ou seja, a criança deixa de ser misturada aos adultos e a escola se torna um espaço para se aprender sobre a vida. De outro, esta separação aconteceu com a participação da família, que passou a ter um sentimento de afeição pela criança, preocupando-se com ela. O autor destaca esta como a fase da “paparicação”, momento em que a meiguice, a graça e a posição indefesa da criança despertam a atenção da família, o que se reflete nas pinturas da época e nos trajes infantis.

Nesse mesmo século, os homens da lei e os eclesiásticos começam a se preocupar com a educação moral das crianças, além de suas condições de higiene e saúde física. Outras obras, contudo, contradizem essa ideia de que o sentimento de infância e afeição pela criança teria se originado na modernidade. De acordo com Nerandau (1996), comentado por Stemmer (2012), o sentimento de amor e reconhecimento das crianças já existia na antiguidade e desde os primórdios da era cristã. Evidência disso é a importância dada às crianças na Roma antiga, observada na riqueza do vocabulário consagrado a elas. O amor parental também é destacado pelo autor, ao afirmar que o amor pelas crianças era seguramente existente entre os gregos e romanos, no primeiro século anterior à nossa era.

As obras de Alexandre-Bidonce Lett (1997) e Left (1997), citadas por Stemmer (2012), também destacam a existência do amor materno e paterno no período medieval, que influencia na maneira de tratar, cuidar e educar as crianças. Mas fato importante a ser destacado é que o sentimento pela criança e pela infância está inserido no conjunto das relações sociais, isto é, constitui parte de uma totalidade e, em consequência disso, é influenciado pelas contradições presentes em uma determinada sociedade (STEMMER, 2012).

No que tange à educação infantil, Oliveira (2005) destaca que as primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças surgiram no século XVIII, motivadas pela Revolução Industrial que ocorria na Europa Ocidental. Eram atendidas nessas instituições as crianças pobres, vítimas de abandono e maus-tratos, bem como os filhos de trabalhadores das fábricas, minas e fundições (BRANDÃO, 2012). A autora ressalta que enquanto na Inglaterra e na França essas instituições tiveram, primeiro, caráter filantrópico e, posteriormente, escolar, na Alemanha, a pré-escola surgiu com uma perspectiva educacional. Nesse país, os chamados jardins de infância foram inspirados por Froebel, pedagogo alemão que desenvolveu uma teoria sobre a educação na infância. Discordando da concepção de criança como adulto em miniatura, esse autor contribuiu para o reconhecimento da importância da educação pré-escolar no desenvolvimento das fases posteriores de escolarização (BRANDÃO, 2012).

A origem da educação infantil apresentou especificidades marcantes em relação aos demais níveis de ensino. Isto porque, enquanto a escola tem suas bases nos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, mesmo que os sistemas educacionais tenham se consolidado somente no século XIX, as instituições de educação infantil apresentaram um caráter basicamente assistencialista com a proposta de proteger as crianças pequenas de meios que poderiam contaminá-las, como era o caso das ruas. Mas, uma característica dessa educação era a baixa qualidade do atendimento (STEMMER, 2012).

Com base nas considerações de Kuhlmann Jr. (1996, 1998), a autora destaca que, com um processo histórico de constituição fundamentado no assistencialismo, as instituições pré-escolares trouxeram em seu bojo uma proposta educacional voltada para a infância pobre, não tendo, portanto, um caráter emancipador. A educação das elites diferenciava-se em relação aos objetivos educacionais. A educação infantil era destinada notadamente à guarda e assistência das crianças desvalidas e ao atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras. Assim,

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do

atendimento faz parte de seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”, não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1996, p. 33).

Como se pode observar, desde a sua origem, a educação infantil tem apresentado um caráter educativo não escolar, visando à adaptação à ordem social vigente e a submissão.

Ainda em relação às origens das instituições destinadas às crianças, destaca-se que as grandes transformações ocorridas em consequência do processo de industrialização do século XIX e, neste contexto, a divisão do trabalho, suscitaram a criação de um espaço específico para atender às crianças, com uma conotação distinta daquela caracterizada pelo atendimento de crianças abandonadas. Desse modo, ainda que persistisse a necessidade de guarda das crianças de mães trabalhadoras, esta acontecia basicamente no domínio privado. Neste contexto, salas de asilos e orfanatos que originalmente acolhiam os desvalidos vão sendo destinadas ao atendimento dessas crianças (STEMMER, 2012).

Com o crescente processo de industrialização e urbanização, emerge um espaço público urbano que passa a estruturar os modos de vidas populares. Paralelamente, acontece uma gradativa modificação na forma de interpretação da dependência biológica da criança, resultando na atribuição de uma nova significação na organização social, determinando a política de proteção à infância. Sendo assim,

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos, dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência, da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KULHMANN JR., 2005, p. 70-71).

Como fica evidente no texto acima citado, intensificou-se a preocupação com a infância desamparada naquela época, o que resultou na difusão das instituições de educação infantil, bem como de propostas voltadas para ela, consideradas modernas

e de caráter científico. Entre o final do século XIX e início do século XX, observou-se também a difusão do jardim de infância criado por Friedrich Froebel, que se tornou referência educacional para as instituições de educação infantil. Durante muito tempo essa etapa as instituições para crianças pobres, como no caso de creches e salas de asilos, teriam um caráter meramente assistencialista, enquanto o jardim de infância teria um caráter educativo, conforme analisa Stemmer (2012). Mas, para Kuhlmann Jr. (1998), essa interpretação não leva em conta as inter-relações que estabelecem entre essas duas dimensões. Para esse autor:

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais que se constituem historicamente, também devido a fatores econômicos, sociais e culturais. As demais instituições também não deixam de ser pensadas com base em ideias pedagógicas (...) paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos de educação, a creche e os jardins de infância ou escolas maternas, destinadas aos pobres, subordina-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda sua história (KULMANN JR., 1998, p. 71-72).

Embora as creches e os jardins de infância ou escolas maternas destinadas aos pobres tivessem um caráter assistencialista, não deixavam de se assentar em fundamentos pedagógicos que nortearam as práticas educacionais destinadas às crianças.

No contexto brasileiro, Andrade (2011) ressalta que, até meados do século XIX, era praticamente inexistente o atendimento de crianças pequenas fora do espaço doméstico. Mas, a partir da segunda metade daquele século, essa realidade começou a mudar, especialmente em decorrência da intensificação dos processos de urbanização e industrialização, que teve como um de seus resultados o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. A princípio, contudo, o atendimento de crianças pequenas acontecia de forma desintegrada em creches, parques infantis, escolas maternas, jardins de infância e classes pré-primárias. A maioria dessas instituições surgiu com o propósito de atender crianças de baixa renda, como estratégia de combate à pobreza e outras situações adversas por elas enfrentadas.

Assim, predominavam naquela época, conforme análise de Oliveira (2005), as concepções assistencialistas e compensatórias, sendo que o trabalho com crianças pequenas consistia basicamente em cuidados relativos à segurança física, higiene e alimentação. Por outro lado, acreditando-se que crianças de baixa renda sofriam de privação cultural, realizava-se também um trabalho de estimulação precoce dessas crianças, com a finalidade de compensar suas condições desfavoráveis de vida.

Também no Brasil, embora as primeiras iniciativas voltadas para a criação de instituições de educação infantil se constituíram em poucos jardins de infância para atendimento dos setores sociais privilegiados, evidenciava-se nessas instituições a proposta pedagógica froebelina (STEMMER, 2012).

Foi no ano de 1896 a criação do primeiro jardim de infância público no país, construído anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo. Embora fosse pública essa escola atendeu a crianças de nível socioeconômico mais baixo e nela foram matriculados os filhos da cúpula do partido republicano e de parte da elite da cidade. Essa escola possuía uma equipe de professores que se dedicava à tradução de trechos das obras de Froebel (KUHLMANN JR., 1998).

O número dessas instituições no Brasil foi pequeno no século XIX, realidade que persistiu durante boa parte do século XX. Mas sua importância histórica é inegável, notadamente no que tange aos significados atribuídos à educação e à infância, que contribuíram para a estruturação dessa educação em períodos posteriores.

Uma iniciativa mais marcante do poder público voltada para o atendimento às crianças pequenas ocorreu após a proclamação da República, com a criação do departamento da criança, cuja preocupação principal era mais relacionada à saúde pública do que propriamente com a educação. Naquele momento, surgiram também vários jardins de infância a partir de iniciativas privadas e religiosas, ainda que a maior preocupação fosse as séries seguintes de ensino.

A realidade do atendimento prestado às crianças pequenas sofreu uma importante mudança apenas na segunda metade do século XX, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e bases da educação (LDB nº 4024/1961), que previa a inclusão dos jardins de infância e escolas maternas como sendo uma Educação Pré-primária (OLIVEIRA, 2005).

De acordo com Stemmer (2012), mesmo depois de um século do surgimento das primeiras instituições para o atendimento às crianças pequenas, uma questão a ser resolvida é a falta de uma designação específica para denominá-las. A autora destaca que são inúmeras as expressões utilizadas para designar esta etapa educativa, tanto entre países quanto dentro do próprio país. Não existe um consenso nem mesmo entre os organismos internacionais. A diversidade dos termos é tão ampla que muitas vezes se questiona a própria identidade da Primeira Infância como etapa distinta.

Mas essa disparidade de termos não é a única questão envolvendo a educação infantil, ocorrendo diferenças nos objetivos e práticas pedagógicas, bem como das modalidades de prestação desses serviços. Não se trata esta de uma questão meramente conceitual e teórica, visto que está vinculada, entre outras coisas, às responsabilidades institucionais e às políticas públicas voltadas à educação infantil (STEMMER, 2012).

2. Educação Infantil, a LDB de 1996 e os novos (des)caminhos das políticas públicas: o que dizem os pareceristas.

No Brasil, a educação infantil passou a ser definida como primeira etapa da educação básica por ocasião da promulgação de LDB de 1996 (artigo 21/1). Essa legislação, do mesmo modo que outras leis recentes voltadas para a infância, surgiram a partir de determinações da Constituição Federal de 1988, que definiu a doutrina da criança como sujeito de direitos.

Durante o tempo transcorrido entre a LDB (lei nº 4.024/1961) e a LDB (Lei nº 9.394/1996), ocorreu o aumento da difusão das ideias de teóricos ressaltando a precocidade do processo de desenvolvimento infantil, além do avanço nos estudos e

pesquisas em psicologia do desenvolvimento, as quais buscavam desvelar o processo de construção da inteligência, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e a construção de significados, apontando para a escola como local propiciador destes. Os mesmos estudos que lançaram luz sobre o processo de desenvolvimento infantil, também tratam da importância do aspecto afetivo para o desenvolvimento da criança, como são, por exemplo, os trabalhos de Henry Wallon e Lev S. Vygotsky.

Mas ainda que a LDB/1996 tenha definido a educação infantil como primeira etapa da educação básica e determinado em seu artigo 29 que sua finalidade “é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, isso “não é suficiente para explicitar qual é a função da educação infantil e nem definir que tipo de instituição ela é” (STEMMER, 2012, p. 22). Esta indefinição, portanto, não é um aspecto novo, estando presente desde a origem da educação infantil e persistindo até os dias atuais.

Durante o século XX, notadamente a partir da década de 1960, ocorreu um crescimento significativo de instituições educacionais voltadas para a primeira infância no Brasil. Simultaneamente a esse fato, intensificou-se a produção científica nos programas de pós-graduação relativa à educação infantil, produção esta que foi mais notável nos anos de 1980 (ROCHA, 1999).

Na década de 1970, as discussões sobre o papel da educação infantil intensificaram-se. Neste contexto, o movimento escolanovista passou a ser alvo de inúmeras críticas. Nesse período, muitas foram as críticas também à chamada educação compensatória, então implantada.

A chamada educação compensatória foi implantada tendo como objetivo solucionar os problemas de pobreza, resolver o problema das altas taxas de reprovação do ensino de 1º grau. Ela surge na década de 1970, quando o ministério da Educação (MEC) passa a se ocupar da educação pré-escolar. A educação compensatória é um desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento

elaborados durante o governo militar para os períodos de 1975-1979 e 1980-1985 (KUHLMANN JR., 2005, p. 190).

Na década de 1980, a teoria de Vygotsky adquiriu relevância como alternativa para a compreensão do desenvolvimento da criança. Buscou-se, a partir disso, constituir práticas pedagógicas baseadas numa nova concepção de criança e de infância. Não é proposta deste item discutir essas teorias, mas vale ressaltar que elas influenciaram profundamente as concepções de desenvolvimento infantil e, também na concepção de educação.

Em meados dos anos 1990, surgiram novas formulações sobre a educação das crianças pequenas. Entre esses trabalhos estão aqueles que enfatizam a indissociabilidade entre a educação e cuidado (STEMMER, 2012). Essas informações foram assimiladas por creches e pré-escolas, modificando o trabalho e as atividades desenvolvidas nas instituições, transferida para a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de conceitos científicos, muitas, antecipando o trabalho do ensino formal. Configura-se, a partir de então, um conflito entre o cuidar e o educar.

Analisando as pesquisas que tratam da educação infantil, um aspecto destacado por Rocha (1999) é quanto à diferença essencial entre creche e pré-escola. A autora destaca que a escola se evidencia como o espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos e a educação infantil como o espaço complementar a educação da família. Sendo assim,

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como objeto a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 61-62).

A partir da LDB/1996, a creche e as instituições pré-escolares passaram a fazer da escolaridade oficial, isto é, tornaram-se parte integrante do ensino formal, recebendo a denominação de educação infantil. O artigo 29 da referida Lei, como já se mencionou anteriormente, determina a finalidade da educação infantil, enquanto o artigo 30 destaca em que tipo de instituição essa educação será oferecida:

Art. 30- A educação infantil será oferecida:

- 1- Em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- 2- Em pré-escolar para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Foi criado pelo ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI que se constitui em um conjunto de referências e orientações pedagógicas com a finalidade de contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998).

De acordo com Cerisara (2000), no final de fevereiro de 1998, 700 diferentes profissionais ligados à área da educação infantil começaram a receber a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sobre o qual tinham de emitir pareceres. Simultaneamente, um grupo de pesquisadores da área da educação infantil, também pareceristas, pertencentes ao grupo de trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos, da ANPED, iniciaram uma discussão sobre o documento e as concepções nele defendidas, movidos, principalmente, pelas consequências que este documento teria para a educação infantil no Brasil.

Naquele momento, tinha-se ciência de que muito havia para ser discutido e debatido, pois se estava diante de um documento que teria reflexos importantes para as crianças pequenas em todo o território brasileiro, de modo que este documento precisava representar as concepções mais recentes na área e promover um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido com essas crianças, visto que somente a partir da Constituição Federal de 1988 a educação em creches e pré-escolar foi considerada um direito.

O tempo era curto e o documento relativamente extenso (cerca de 400 páginas), mas foi sendo conhecido e os pareceres a esse respeito emitidos e enviados à coordenação do GT Educação da Criança de 0 a 6 anos. Do total de vinte e seis pareceres, vinte foram elaborados por pessoas ligadas ao GT 7 (CERISARA, 2000, p.

23) Após a leitura e análise de todos os pareceres, a autora destaca alguns aspectos constatados.

Um primeiro aspecto é quanto à linguagem que, para alguns pareceristas, deveria primar pela simplicidade e não pela complexidade simplista, caracterizada pela justaposição de temas e emprego de frases de efeito. Ainda em relação à linguagem, destacou-se a indefinição do leitor a quem o documento se dirige e a falta de clareza no que tange à sua natureza (CERISARA, 2000).

Mas o aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas em relação ao RCNEI foi o da educação infantil ser tratada no documento como ensino, implicando na aproximação da forma de trabalho do ensino fundamental. Isto foi visto como um retrocesso em relação ao avanço já conquistado em que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deveria considerar a educação e o cuidado como binômio indissociável e não apenas o ensino. Ressaltou-se que “o fato de RCNEI utilizar a terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a ideia de que o documento apoia a escolarização precoce das crianças desde o nascimento” (CERISARA, 2000, p. 29). Entende-se que a educação infantil dever ter como referência a criança e não o ensino fundamental.

Outra questão negativa, na visão dos pareceristas, refere-se à concepção de criança, apresentada no RCNEI, segundo eles, de forma abstrata e reducionista, visto que ela é vista como aluno, privilegiando-se o “sujeito escolar” em vez do “sujeito criança”, não respeitando a criança como sujeito de direitos.

No entanto, para alguns pareceres, a intenção do documento foi considerar a criança em todas suas dimensões, contextualizando-a. Por outro lado, vários pareceres indicaram “que no transcorrer do documento há várias concepções teóricas apresentadas como conteúdo das demais partes da referida proposta” (CERISARA, 2000, p. 30).

Com relação ao profissional que atuaria com as crianças, os pareceres ressaltaram a falta de consenso na área, pois o RCNEI não esclarecia se deveria ser educador ou professor, enquanto a LDB/1996 define que todos os profissionais que

atuam com crianças em creches e pré-escolas devem ser considerados professores, sejam leigos ou não. No que tange às concepções teóricas, os pareceres foram unânimes em destacar que o RCNEI tem fundamentação teórica na Psicologia. A partir disso, foram diversos os enfoques dados: a ausência de contribuições de outros campos de conhecimento como Antropologia, Linguística, Filosofia, Sociologia, alegando-se que os pressupostos psicológicos são insuficientes para a prática pedagógica, bem como a ênfase sobre o construtivismo socialmente determinado, aliado quase que exclusivamente à psicologia cognitiva, de base piagetiana (CERISARA, 2000). Indicou-se uma revisão cuidadosa desta parte do documento, para resolver tanto o viés psicologizante quanto o cognitivista.

Aspecto também criticado pela maioria dos pareceres foi a estruturação do RCNEI em dois âmbitos de experiência, um denominado “desenvolvimento pessoal e social” e outro denominado “ampliação do universo cultural”. Essa divisão, um com eixos de trabalho e outra com áreas, foi criticada sob a alegação de que tem como consequência a dissociação e a maior ênfase ao âmbito cognitivo, com a fragmentação disciplinar. Neste contexto, ainda foi colocada a relevância dada à transposição do modelo escolar de trabalho, que apresentava como risco o de ser utilizado de modo instrumental pelos professores.

Enfim, a estruturação de cada eixo ou área dos âmbitos de experiência em objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas foi alvo de muitas críticas, sob os argumentos de priorizar o modelo escolar de trabalho, da falta de clareza conceitual entre esses tópicos e do risco de se tratar as crianças de 0 a 6 anos como alunos que devem aprender determinados conteúdos e que serão avaliados de acordo com os resultados apresentados, contrariando os princípios de uma educação infantil de qualidade, fundamentada na referência à criança e não ao ensino fundamental (CERISARA, 2000).

Neste mesmo contexto, outro aspecto criticado foi a avaliação, pois esta, na forma como foi proposta, demonstrava o risco de se perpetuar “práticas de retenção na pré-escola, discriminatórias e excludentes para as crianças pequenas em geral e para as maiores de seis anos em especial” (CERISARA, 2000, p. 34). Assim, o

documento contrariava a determinação da LDB/1996 de que a pré-escola não tem avaliação, devendo esta ocorrer no sentido de registro e acompanhamento, conforme indicado naquele documento.

Outra apreciação foi quanto à organização por faixas etárias, definidas na versão preliminar do RCNEI como sendo de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos, recorte considerado arbitrário por se opor ao que foi definido na política nacional de educação infantil (0 a 3 anos e 4 a 6 anos).

Diversas outras críticas foram feitas ao RCNEI, abrangendo a) a inclusão no documento sobre o brincar e o movimento que, segundo os pareceristas, receberam um tratamento escolar e, portanto, foram reduzidos a conteúdos a serem ensinados, ocorrendo a didatização do lúdico, b) a separação do brincar, do movimento e do conhecimento de si próprio e do outro, considerada inadequada. A linguagem foi avaliada como tendo recebido um tratamento dúbio, prevendo a separação entre língua oral e escrita, que diluía a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a (CERISARA, 2000).

Muitas foram as discussões envolvendo estas contradições no documento. Inúmeras questões foram retomadas e reavaliadas por ocasião da elaboração de sua versão final. Algumas modificações foram realizadas. Mas, basicamente, o RCNEI continuou extenso (embora tenha sido reduzido para 234 páginas) excluiu o tópico “função do ensino”, o recorte etário incorporou as deliberações da LDB/1996, redefiniu os âmbitos de experiência e o brincar não consta mais como eixo ou área e foi incluído no documento introdutório junto com o educar e cuidar. O conhecimento de si e do outro não aparece mais como eixo e em seu lugar incluiu-se a “identidade e autonomia”. O eixo movimento foi colocado junto com a música e as artes visuais. As áreas “língua escrita” e “língua” foram substituídas por linguagem oral e escrita, e no lugar do conhecimento do mundo foi colocado natureza e sociedade (CERISARA, 2000).

A partir dessas poucas mudanças, a autora considera que a área de Educação Infantil está em construção, o que para ela não é positivo ou negativo, mas uma característica de um processo de amadurecimento de uma área que ainda é recente

e muito diversa. Por ocasião da produção desse referencial único para as instituições de educação infantil do país, esta área de ensino ainda não estava madura para isso. E a ausência de um documento como esse naquela época significava a necessidade de refletir, discutir, debater e produzir conhecimento sobre a educação infantil pretendida para as crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, de modo que “mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como especificidade da educação infantil” (CERISARA, 2000, p. 44).

Considerações finais

Pode-se afirmar, com base nas informações aqui apresentadas, que o RCNEI configura-se, apesar de tudo, como um documento avançado e ousado, mas que não resolve todos os problemas e contradições que permeiam a educação infantil. Não se pode negar que essa tem o objetivo de ampliar as capacidades das crianças e visa ao seu desenvolvimento integral, mas é preciso reconhecer que o cuidar e educar são práticas indissociáveis e necessárias para essa educação integral.

Outro aspecto que é preciso levar em conta é que a educação infantil não está isenta de interferências ideológicas. Na instituição de educação infantil, a dimensão educativa pode até estar presente, mas é necessário atentar para a finalidade da educação, para a concepção que se tem de educação de criança e do tipo de cidadão que se pretende formar, aquele submisso, alienado, conformado com sua situação social, ou o cidadão consciente, crítico, atuante. Se este último é o tipo de cidadão que se pretende formar, então, na educação infantil, é importante desenvolver práticas que estimulem as crianças a se colocarem no lugar do outro, a valorizarem outros pontos de vista que não apenas o seu próprio, bem como a solidariedade e a cooperação. Conforme destaca Andrade (2011):

[...] por mais que haja um consenso de que as instituições de educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, vinculando o cuidar e o educar, a maneira como esse processo será conduzido depende de valores e de questões ideológicas, que podem

variar de instituição para instituição, ou mesmo de professor para professor, sobretudo se não houver um projeto político pedagógico comum na instituição. Por isso, é essencial que essas questões ideológicas sejam discutidas no nível das políticas públicas, para que não fiquem sob a responsabilidade de cada professor ou de cada instituição (ANDRADE 2011, p. 35).

Além das questões ideológicas, outro aspecto a ser considerado em relação à educação infantil, que permeou as discussões por ocasião da elaboração do RCNEI e que persiste ainda hoje, é a qualidade dessa educação. As novas diretrizes contidas nesse documento apontam para melhorias na qualidade do atendimento, mas ainda é grande a distância entre a legislação e a realidade. Embora tenha se avançado no campo teórico, nas pesquisas e nas propostas de novas práticas pedagógicas, ainda persistem muitos desafios que precisam ser superados. Entre os problemas que comprometem a qualidade da educação infantil estão a insuficiência dos financiamentos, dificultando a expansão desse nível de ensino no que respeita à aquisição de recursos materiais, a melhoria da infraestrutura das instituições, à atualização e formação continuada de professores.

Tomando por base os aspectos mencionados pelas autoras, apontamos contradições que podem ser destacadas em relação ao que determina a LDB/1996 e o que ocorre na realidade. Um primeiro caso é a formação de professores. A referida lei dispõe em seu título VI, artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Essa formação, contudo, apesar dos avanços nas discussões, ainda esbarra em muitos desafios. Um deles envolve o papel que a educação tem na sociedade capitalista. Neste sentido, Freitas (1999, p. 18) ressalta que:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Depois dessa determinação, houve uma corrida dos profissionais em busca de uma formação específica para o exercício da profissão. Neste sentido, o que se esperava era que os professores tivessem condições de trabalhar na educação infantil no âmbito da construção do conhecimento, mas a realidade é outra. Em geral, os professores dessa fase da educação (bem como das demais fases) têm-se deparado com a carência de recursos para trabalhar, a falta de valorização profissional, de estrutura para desenvolver as mais diversas atividades, entre outras.

Associado a este problema, tem-se um modelo de formação que dicotomiza a teoria e a prática, no qual o futuro professor é visto como um mero receptor das teorias, e o professor que já atua nas escolas como reproduzidor de práticas. Além disso, os métodos e técnicas propostos pelo documento referido desconsideraram as especificidades de cada situação e da realidade em que os alunos estão inseridos. Neste contexto, as políticas públicas de formação de professores, ao exigirem dos professores a busca pela qualidade na formação, implicando na busca de novos cursos, treinamentos, leituras, atualizações das suas práticas pedagógicas.

Finalizando esta análise, constatou-se que a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho aconteceu motivada pela expansão industrial e da urbanização. E isso teve como reflexos o aumento da demanda pelo atendimento voltado às crianças com menos de sete anos de idade, pela melhoria da qualidade desse atendimento e pela ampliação do tempo de permanência da criança na instituição. Simultaneamente, no campo educacional, novas concepções acerca do desenvolvimento infantil levaram a uma maior atenção à educação da criança desde o nascimento e suscitaram um caráter mais intencional e sistemático do trabalho nas instituições destinadas às crianças com idades inferiores a sete anos, a ponto de exigir-se uma formação especializada para profissionais da área.

No que tange ao programa educacional, persiste nas creches, instituições provenientes dos órgãos de bem-estar social, uma rotina basicamente limitada às situações de alimentação, higiene e sono. Na pré-escola, por sua vez, segundo Campos (2006), perduram as práticas de escolarização.

Compondo-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante restrito (CAMPOS, 2006, p. 22).

Ao realizar tal crítica, Campos (2006) representa uma corrente teórica que defende que o professor e as práticas dentro da creche e pré-escola não devem estar voltadas para o ensino. Contrapondo-se a essa corrente, Arce (2007), no primeiro capítulo do livro “Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar”, intitulado “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com as crianças de 4 a 6 anos”, também faz críticas ao RCNEI, porém em outra perspectiva, pois, em sua análise, a criança é vista pelo Referencial como construtora de seus próprios conhecimentos, oriundos do cotidiano, enquanto o professor é o facilitador, que apenas acompanha, guia as crianças. Dessa forma, desconsidera o conhecimento e o papel do professor como também constitutivos do ato de ensinar e de transmitir às crianças pequenas. Neste sentido, a autora apresenta o RCNEI, sua organização e objetivos, focalizando, principalmente, como estão explicitados a criança, o professor e o conhecimento.

Salientamos que, assim como a autora (ARCE, 2007), concebemos que a criança está em processo de construção e precisa apropriar-se do patrimônio da cultura humana para se humanizar, ou seja, para tornar-se um ser social, como ser humano de fato. Nesse processo, o professor é importante mediador, que pode transmitir esse patrimônio, e a escola torna-se um lugar privilegiado dessa transmissão do saber sistematizado, respeitando a subjetividade da criança e as particularidades da sua faixa etária.

Portanto, ao apresentarmos análises e pareceres realizados por pesquisadores de correntes teóricas tão distintas, sobre os impactos da LDB/96 na

Educação Infantil, não pretendemos apenas salientar a existência de uma divergência teórica no campo da Educação Infantil, mas precisávamos perscrutar se as diferentes formas de se conceber a Educação Infantil se refletia na produção bibliográfica voltada para esse nível de escolaridade (artigos, livros e capítulos de livros, Anais do GT 07 da ANPED no período de 1997 a 2013).

Vale salientar que, se houve avanço ao se determinar a Educação Infantil como parte da educação básica, este tem esbarrado em muitos problemas para se concretizar, como é o caso das carências físicas, materiais, humanas e financeiras que ainda persistem, sobretudo nas instituições públicas. Pois, como bem ironizou Campos (2002) “o divórcio entre a lei e a realidade, no Brasil, não é de hoje” (CAMPOS, 2002, p. 27).

Referências

- ARIËS. P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. (Dissertação de Mestrado). Campinas-SP: universidade Estadual de Campinas, 2011.
- BRANDÃO, Melissa de Oliveira M. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso**. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação, 2012.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 2. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para o Educação Infantil**, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos-SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./2002.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora,

KULMANN, JR., M. **Infância e Educação no Brasil** – uma abordagem histórica. São Paulo: Saraiva. 2004.

STEMMER, Márcia Regina G. Educação Infantil, gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar**: entre a (dês) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

7. (RE)SIGNIFICADOS DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE SOB A ÓTICA DA DISCURSIVIDADE

Gabriela Belo da Silva

*Doutoranda em Linguística (UFPB)
Professora do IFBaiano*

Mônica Inês de Castro Netto

*Mestre em Estudos Linguísticos (UFU)
Técnica da UFG*

Introdução

Pensar os (re)significados dos Direitos Humanos a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso é uma proposta instigante, posto que adentramos na arena de textos relacionados a um assunto que além de desafiador é de uma indiscutível relevância se pensamos que somos sujeitos de direitos e de deveres e que estes não precisariam ser cobrados ou solicitados dentro de uma sociedade que tem em sua Carta Magna o princípio de “prevalência dos direitos humanos” dos cidadãos (BRASIL, 1988, art. 4º, II).

A busca por desafios é um marco em nossa constituição enquanto sujeitos que necessitam sempre estar em processo de (trans)formação e a proposta de uma pesquisa que além de contemplar o nosso ímpeto por qualificação apresenta-se como possibilidade de um retorno para a instituição em que trabalhamos nos fizemos refletir e construir esse projeto que contempla tanto as nossas aspirações pessoais quanto as necessidades das instituições das quais fazemos parte (ver florescer pesquisas que desvelem os valores das pessoas que fazem parte das equipes de trabalho da Instituição).

A possibilidade de contribuir na produção de um livro sobre Educação e Direitos Humanos, idealizado pelo NEPIE (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação), como produto intelectual do curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, na modalidade EaD, ofertado pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC), via Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR) nos possibilita vivenciar e compartilhar experiências discursivas que tenham como fundamento 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” (BEVEVIDES, 2000, p. 01). Compreendemos que a formação desta cultura parte do compromisso de cada sujeito com atitudes que direcionem para a transformação desses direitos em práticas diárias, capazes de assegurar esses valores.

Assim, a interpelação para o exercício da escrita deste artigo é a oportunidade de experienciar e experimentar uma produção que busque desvelar o lugar daqueles que estão comprometidos e preocupados com a “[...] formação de uma cultura de respeito à dignidade humana” (BEVEVIDES, 2000, p. 01). Como um desdobramento dessa experiência, também destacamos o nosso desejo de nos colocar, enquanto sujeitos inseridos em instituições federais de ensino, como pesquisadoras com a possibilidade de contribuir para o aprimoramento das instituições em que trabalhamos do ponto de vista da pesquisa e da qualificação dos seus servidores.

Tencionamos abordar os discursos sobre os DHCA para pensar os (re)significados desses direitos sob a ótica da discursividade. Para tanto, nos focaremos nos sentidos apreendidos na legislação sobre os DHCA (especificamente o título I do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei 8.069 de 13/07/1990), o que nos possibilitará uma visão hermenêutica das representações que constituem essas discursividades. Assim, a partir da abordagem epistemológica, adentraremos a discursividade e mapearemos os sentidos e significados desses discursos.

Falar em educação pressupõe infância e os direitos humanos não podem ser desconsiderados se pensamos em uma infância permeada por uma educação de qualidade, garantida, continuada, permanente.

Uma educação que se baseia nos princípios estabelecidos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e em outros documentos também relevantes na promoção e manutenção dos direitos humanos, se importa (deveria se importar), essencialmente, com a constituição de uma cultura de promoção dos valores como o respeito, a justiça, a solidariedade, a caridade.

Compreendemos que a garantia dos Direitos Humanos contribui de forma singular na constituição dos sujeitos de forma que participem efetivamente para a transformação da sua realidade e também para a construção de uma sociedade com valores verdadeiramente democráticos e respeitosos.

A educação, como um dos pilares da (trans)formação e constituição dos sujeitos tem um papel relevante na efetivação dos Direitos Humanos já que a garantia de que os direitos não sejam apenas documentados deve começar pela identificação dos sujeitos com esses direitos e também passar pela conscientização de que o respeito à vida (com segurança, liberdade, dignidade) começa com a (re)produção dos elementos que constituem os sentidos de autonomia com responsabilidade por parte dos sujeitos.

Conforme nos diz Orlandi (2007) “[...] não se ensinam os direitos, [...] mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho, etc” (ORLANDI, 2007, p. 307). Pensamos que a importância da educação na compreensão e busca pelos Direitos Humanos está diretamente vinculada à inserção dos sujeitos na sociedade. O lugar que esses sujeitos ocupam na sociedade desvela a sua consciência acerca das (des)igualdades, o seu engajamento, a sua ideologia, a sua memória, a sua história, as suas falhas...

Ao lançar um olhar para uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e para os enfrentamentos que os servidores e as próprias instituições têm empreendido (visando a permanente formação de profissionais graduados no intuito de colaborar no aprofundamento dos seus conhecimentos e habilidades no que diz respeito ao conhecimento e consolidação dos Direitos Humanos e também da garantia de uma educação de qualidade, de desenvolvimento social, de promoção e defesa dos Direitos Humanos na infância), pensamos que as conquistas alcançadas com a implementação do ensino a distância refletem de forma substancial no desenvolvimento, não só das instituições, mas também, e de forma singular, no desenvolvimento do país enquanto um valorizador e um incentivador de políticas educacionais que atinjam as pessoas, independente do espaço em que estejam inseridas.

Assim, esse artigo coloca em pauta a nossa inquietação sobre o papel da sociedade, de um modo geral, e das IFES, de um modo bem particular quanto à responsabilidade na formação de profissionais de diversas áreas, que atuam em campos que lidam com Direitos Humanos e também com Infância.

Sabemos que a Educação a Distância está consolidada como uma modalidade educacional com significativas contribuições no que diz respeito à formação de profissionais que atuam na área educacional. No caso de um curso que trata de Infância e Direitos Humanos, a contribuição vai além da esfera educacional já que é um curso que abarca também profissionais/agentes que atuam com essa questão em diversas instituições/áreas (saúde, segurança pública, desenvolvimento social, justiça, conselhos diretamente vinculados à promoção e defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente, dentre outras).

Assim, compreendemos como salutar buscar reflexões acerca dos discursos que transpassam as relações dentro das instituições que primam pela qualificação de sujeitos em processo de constituição de subjetividades e construção de discursos permeando essas relações.

As especificidades das IFES englobam a participação direta dos seus servidores para o andamento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e

administração, e o nosso papel nesse processo é contribuir, com a nossa formação e experiência (adquirida ou almejada) para que a gestão institucional aconteça de forma ampliada, abarcando os três segmentos humanos que compõe uma IFES: professor, técnico administrativo em educação e estudante.

Compreendemos que a produção desse trabalho do NEPIE trará inúmeros benefícios para a instituição que está promovendo o curso e que também é a instituição que uma de nós atua como servidora e como pesquisadora. A instituição em questão é a Universidade Federal de Goiás, especificamente a Regional Catalão. A missão da UFG é “[...] gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade” (UFG, 2014).

1. Concepções Teórico-Methodológicas

Compreendemos o sujeito como histórico (tendo sua identidade produzida por elementos relacionados a um determinado período histórico), afetado/atravessado pela exterioridade (aspectos sociais, históricos, ideológicos, culturais, políticos), pela língua, pela ideologia. Assim, nos pautaremos na Análise do Discurso, que tem em Pêcheux (1969/1993, 1975/1995, 1983/2008) a sua direção, a sua constituição.

Nessa linha de raciocínio, propomos estabelecer uma percepção interpretativa, abordando a discursividade sobre os DHCA, especificamente o ECA, para ponderar sobre as representações que atravessam os discursos nesse documento.

Considerando o processo de construção identitária dos sujeitos, objetivamos traçar um estudo dos processos de deslocamento dos sujeitos/autores/legisladores que tratam dos DHCA, já que, nessa perspectiva, estes sujeitos travam constantes lutas na busca por uma tomada de posição, provocando rupturas ao se identificarem/desidentificarem/contratificarem¹ com os embates ao

¹ Pêcheux, 1975/1995

participarem de uma propositura de lei. Assim, pensamos ser relevante (tentar) compreender como os sujeitos discursivos se inscrevem em uma determinada formação discursiva, que, por terem o caráter de heterogeneidade apontam diferentes formas de relação do sujeito com a ideologia (já que o sujeito, ao tomar diferentes posições em uma determinada formação discursiva mostra-se um sujeito fragmentado).

Em Pêcheux (1975/1995), a ideologia é apontada como inerente às formações discursivas. Para o autor, formação discursiva é:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PECHEUX, 1975/1995, p. 160, grifos do autor).

Nesse sentido, o dito e o dizível são vinculados à posição que o sujeito ocupa ao enunciar e que faz com que o discurso evidencie o seu posicionamento ideológico. Dito de outra forma, o sentido das palavras não está nelas (im)posto, visto que depende do lugar onde o sujeito se insere para ser construído. Podemos dizer que esse posicionamento denota que ao se identificar com determinada formação discursiva o sujeito pode se desidentificar com outras. Para este autor, o sujeito é histórico e ideológico, o que faz com que o seu discurso se desenvolva na relação com outros discursos (interdiscurso). Portanto, é possível compreender que as formações discursivas se caracterizam pela heterogeneidade, pela incompletude e pela dispersão histórica.

Foucault (1996) também pontua que não existe discurso puro, uma vez que o discurso só existe pelo interdiscurso. Para o autor, “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento à sua volta” (FOUCAULT, 1996, p. 26), visto que há sempre condições de produção na construção do discurso.

Também para Pêcheux (1983/2008) o discurso se coloca no lugar entre o texto e as condições de produção desse texto. Assim, ao fazermos uma análise discursiva não há que se esquecer da relação desse discurso com o lugar em que se

posiciona o seu produtor. Analisar um discurso significa apontar/verificar quais as situações que levaram o sujeito a produzir esse discurso e não outro. Desse modo, os processos discursivos são instaurados pela produção dos sentidos dada por um determinado sujeito e a forma de transformação desse processo em efeitos de sentido é pela linguagem.

Para este autor, todos os ditos denunciam o lugar que o sujeito ocupa na formação discursiva. Dessa forma, entendemos ser relevante buscar também os conceitos de formação discursiva, formação ideológica e Formação Imaginária (PÊCHEUX, 1983/2008), pois, ao enunciar, a posição que o sujeito ocupa influi o sentido das palavras que ele está usando e reflete a antecipação sobre os sentidos imputados (por este) ao discurso do outro. Para Pêcheux, um discurso constitui-se de outros discursos e está sempre pautado nas transformações históricas, já que é a história a responsável pelas condições de produção do discurso.

Pêcheux e Fuchs (1975/1993) abordam a concepção de formação ideológica, pontuando que:

[...] para caracterizar um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras (PÊCHEUX; FUCHS, 1975/1993, p. 166, grifos dos autores).

O que determina “o sentido de uma palavra, de uma expressão, [...]”, segundo Pêcheux (1975/1995, p. 160), são as posições ideológicas que são intrínsecas ao processo sócio-histórico de construção da palavra. Assim, as formações discursivas (inscritas em uma dada formação ideológica) determinam *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 1975/1995, p. 160, grifos do autor), dentro do contexto em questão.

Discurso e história estão intrinsecamente ligados, e, pautadas nos pressupostos da Análise do Discurso, compreendemos que estes conceitos não podem ser dissociados da ideologia, visto que o sujeito, ao enunciar (pela

discursividade), descortina o lugar/posição que ocupa em uma determinada formação social, e também espelha as formações imaginárias que fazem parte da experiência provocada por sua inserção sócio-histórica-ideológica. Essa compreensão se baseia nos postulados Pêcheutianos (1969/1993) que pontuam que as formações imaginárias se operam nos processos discursivos, dando ao sujeito do discurso a possibilidade de antecipar as representações do outro para, a partir de então, construir as suas estratégias discursivas.

Para Foucault (1997), não há como se falar em sujeito sem se falar em poder

[...] como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos - relações que tem como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas. (FOUCAULT, 1997, p. 110)

Assim, buscaremos compreender, a partir dos pressupostos teóricos de Foucault, como ocorre a constituição da subjetividade nesse universo perpassado por relações enrijecidas, conflituosas, e com características diversas, e permeado por relações de empoderamento e resistências. Nesse sentido, entendemos ser relevante pensar sobre o processo de subjetivação, de construção identitária dos sujeitos da pesquisa, perpassados por constantes transformações e deslocamentos na busca de um lugar para se inscreverem, lugar esse que é marcado por movências e instabilidades.

Desse modo, quando falamos em relações entre sujeitos, necessariamente vinculamos o exercício de poder aí estabelecido (de uma ação sobre a outra). Para Foucault (1995), não há como viver em sociedade sem que haja a ação de alguns sobre os outros, já que o exercício de poder

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p.243)

Assim, propomos lançar um olhar (des)velador das práticas discursivas documentais referentes à Educação, infância e os direitos dos sujeitos da infância² de forma a possibilitar um gesto de interpretação que vislumbre o compromisso entre o que está posto, ou seja, o papel da legislação e o que é de fato realizado, ou seja, as práticas que justificam a existência do que está posto (já que estas devem ser indissociáveis).

Para Foucault (1969/1986, 1995, 1996, 1997) não existe um texto fundador, não há uma interpretação. Para este autor, “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta” (FOUCAULT, 1996, p. 25-26). Assim,

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 1996, p. 26)

Foucault (1969/1986) pontua que o enunciado extrapola as intenções do sujeito, perpassando a história que situa esse sujeito, além de estabelecer que o discurso, já que é tomado pela historicidade, carrega outros discursos, outros enunciados anteriores. Daí podermos dizer que o discurso está além das intenções do sujeito que o profere.

Ideamos provocar reflexões sobre a existência, nos discursos oficiais sobre DHCA, do despontar de uma multiplicidade de vozes que se instaura provocando ressonâncias discursivas, funcionando como formas de estabelecimento do poder de (trans)formação dos sujeitos crianças e adolescentes. A partir da instauração desse processo, é possível compreender que dessas vozes emanam discursos que estão além das estruturas linguísticas apresentadas, que tem existência no social, no cultural, no lugar histórico e ideológico que esses sujeitos múltiplos, contraditórios, multifacetados estão inseridos.

² Sujeitos da infância aqui entendidos como aqueles definidos no artigo 2º do ECA (1990): “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

2. Análises

Nosso intento, enquanto pesquisadoras, é selecionar as regularidades que nos direcionem à síntese dos sentidos, que nos permitam abstrair as significações e os efeitos de sentido das significações, pensando que o discurso reflete o contexto em que o sujeito está inserido, indo além da estrutura linguística enunciada, representando o social, o ideológico.

Para realizar essa seleção e análise, nos pautamos em Foucault (1969/1986) para quem o analista do discurso tem a incumbência/competência de desvelar a associação que há entre os enunciados, (des)maculando a estabilidade aparente dos discursos, isolando a sua percepção intimista a fim de descortinar as relações que produzem os efeitos de sentido investigados.

Conforme este autor, o objeto de investigação em uma análise discursiva não é o discurso em seu estado final. O que deve ser investigado são as condições anteriores ao discurso, condições essas que fazem parte do processo discursivo, são inerentes a este, como destaca Foucault em sua arqueologia do saber: “Não procuramos, pois, passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior, da dispersão espacial ao puro recolhimento do instante, da multiplicidade superficial à unidade profunda. Permanecemos na dimensão do discurso” (FOUCAULT, 1969/1986, p. 91). Compreendemos, portanto, que esse procedimento metodológico será norteador e também um sustentáculo para as análises empreendidas.

Traçamos como Objetivo analisar e estabelecer considerações sobre a constituição e o funcionamento da discursividade presente em um recorte do ECA, visando fazer reflexões sobre a concepção de língua, sujeito e identidade estabelecidos por esse documento e ponderar sobre como os discursos e os sentidos ali estabelecidos atuam no imaginário dos sujeitos.

O recorte estudado será o Livro I – Parte Geral – Título I – Das Disposições Preliminares. Passemos então à análise das Sequências Discursivas (SD) selecionadas:

SD1 – Disposições preliminares

Como pode ser observado na definição do dicionário Aurélio de Português Online “preliminar” é o “Que antecede o assunto principal.” “Que serve para fazer compreender; preambular” (Dicionário do Aurélio, 2008-2017), com vistas a um melhor entendimento deste (assunto principal). Assim, compreendemos que os artigos previstos neste título (6 artigos) dizem do que deve ser observado no restante da lei em relação aos sujeitos por esta abrangidos (crianças e adolescentes).

Compreendemos que estas “disposições” exercem o papel de apresentar esses sujeitos produzindo os efeitos de sentido que trazem à forma sujeito uma característica isonômica e imparcial o que denota um silenciamento da desigualdade inerente à sociedade em geral. Essa reflexão produz um desdobramento sobre a construção dos sentidos nesses discursos suscitando questionamentos acerca da forma como as crianças e adolescentes são discursivamente apresentadas em documentos sobre Políticas públicas que dizem respeito à defesa dos direitos das crianças e adolescente no Brasil e sobre os funcionamentos discursivos que carregam efeitos de sentido de comprometimento, cuidado e uniformidade entre os sujeitos.

A nós importa provocar reflexões acerca da forma como esse discurso é produzido, posicionando os sujeitos em um patamar de igualdade onde reina a desigualdade... Então, já que o sujeito se constitui pela história e pela memória discursiva essa infância idealizada apresentada pelos documentos que tratam dos direitos das crianças e adolescentes pode ser um retrato da ilusão e romantização que domina o discurso sobre infância, refletindo o que não pode (não deve) ser dito, ou seja, silenciando, apagando o que é dito pela história, pela memória, pelo social...

SD2 - Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Para Pêcheux (1969/1993), o discurso revela as condições de produção e as “relações de sentidos nas quais é produzido” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 77), pois, ao

ser produzido, conduz o sujeito a se posicionar como ouvinte, com possibilidade de criar a forma como esse discurso deve ou não ser proferido, já que as inscrições discursivas são vinculadas a formações imaginárias atravessadas pelo “já ouvido” e pelo “já dito” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 85), ou seja, perpassadas pela história e pela memória discursiva, uma vez que o sujeito não se constitui nem como fonte e nem como origem do seu dizer. Para este autor (1969/1993), a relação entre o dizer e as condições de construção desse dizer marcam a exterioridade como um elemento que é parte da produção de sentidos, sendo que a história não pode ser desconsiderada, já que é inerente ao discurso.

Compreendemos que não há como desassociar a linguagem da história, da memória, do sujeito, pois os sujeitos são produtos da história e da memória e os sentidos advindos da língua também são perpassados pelo contexto sócio-histórico-ideológico e pela memória.

Nesse funcionamento discursivo dos sujeitos legisladores, o uso e funcionamento do verbo (considera-se), apresentam-se com o objetivo de explicitar a fronteira entre duas fases da vida em que os sujeitos (crianças e adolescentes) ocupam papéis sociais singulares e provisórios, papéis esses explicitados pela lei.

SD3 - Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nesse enunciado há a demarcação da produção de um sentido de que as crianças e adolescentes usufruem de todos os direitos. Essa demarcação é determinada pelo pronome indefinido (todos), que aqui cumpre o papel de maior abrangência dentro dos direitos fundamentais, o que é reforçado pelo uso da preposição “sem” que é subordinada pelo substantivo “prejuízo”.

O discurso aqui instaurado é focado nos sujeitos (criança e adolescente) fixando nestes a bandeira de universalização dos direitos em uma tentativa de

ocultar, silenciar, apagar as desigualdades, que são parte do processo sociohistórico dos sujeitos. Temos, nessa discursividade, os direitos dos sujeitos como universais, soberanos, incondicionais.

SD4 - Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O uso da negação, apresentada pelo pronome indefinido “nenhuma” denota a ideia de que as condições de produção que atravessam os ambientes em que as crianças e adolescentes estão inseridos não condizem com o imaginário apresentado pela discursividade que apaga a memória de violência/injustiça a que as crianças e adolescentes são diariamente expostos ou, ainda, sustenta um senso de justiça que tenta apagar a realidade de desigualdade, exploração e violência a que esses sujeitos estão submetidos (silenciamento jurídico?).

Assim, pontuamos que a discursividade analisada denota uma idealização dos direitos das crianças e adolescentes e um apagamento/silenciamento da memória discursiva antes explicitada pelos processos históricos, sociais e culturais.

3. Percepções

Certamente a existência de leis como o ECA contribui de forma relevante para as garantias de direitos, mas o poder que a elas é atribuído, como se por si só fossem capazes de solucionar os problemas de injustiças e violências, não contribui para que haja mudanças significativas nas posturas dos cidadãos. Todo discurso, segundo Amarante (2009), resulta-se das condições de produção em foi gerado, assim, podemos dizer que essas condições de produção é que dão lugar às representações de poder que emergem dos discursos jurídicos. Foucault (1996) pontua que as instituições é que determinam o que é certo e verdadeiro. Isso ocorre, porque, segundo este autor, o discurso é estreitamente ligado ao poder e uma vez que temos o nosso lugar na ordem dos discursos, esse lugar é que regula o que falamos assim como os efeitos do que falamos e do que praticamos (Foucault, 1984).

Partilhamos da ideia de que análise de discursos nos remete prontamente a sentido, pois toda análise discursiva é única, singular e parte de um ponto de centralidade que depende da ação de cada sujeito analista. Esse ponto de centralidade é o que determina a construção da significação dos sentidos, visto que depende do sujeito, que por sua vez só se constitui porque produz sentido. É pela ação do sujeito na constituição dos processos enunciativos que as significações são instauradas, e essa ação é que provoca o envolvimento do sujeito com os textos.

Destacamos que esta é apenas uma das inúmeras possibilidades de leituras sobre os (re)significados dos direitos humanos da criança e do adolescente sob a ótica da discursividade. Buscamos uma compreensão/problematização que instaurasse provocações sobre a construção dessa discursividade que deve estar sempre presente em ambientes relacionados com a promoção e garantia dos direitos humanos. Desta forma, reiteramos a relevância dos suportes teóricos que nos embasaram neste trabalho, pois foram essenciais para que os sentidos fossem construídos.

Assim, em nossa análise, destacamos que o sentido, perpassado pela história, pela memória discursiva e pelas condições de produção, determina a clivagem enunciativa do sujeito, sujeito esse que é constituído pelas formações discursivas, ideológicas e imaginárias.

A partir da construção desses sentidos, do nosso “olhar discursivo”, nossos gestos de interpretação aventam, por meio da subjetividade construída pelos sujeitos legisladores, que as suas posições são marcadas por conflitos e contradições já que enunciam a partir de sua inscrição ideológica e não há como essa inscrição deixar de se relacionar com o contexto sociohistórico ao qual estão inseridos, mesmo que de forma silenciada.

Referências

AMARANTE, Maria de Fátima. Representações de Poder em Discursos Político-Educacionais e Educacionais: Em questão o ensino de Inglês para crianças na internet. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: PUC-Campinas, Jul./dez, 2009. p. 217-227.

DICIONÁRIO Aurélio de Português Online. Disponível em:

<<https://dicionariodoaurelio.com/preliminar>>. Acesso em: 14 Set 2017

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em Direitos Humanos: **De que se trata?** Em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em 21/03/2017.

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

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/1986.

_____. **História da Sexualidade** (vol. II: o uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1969/1993.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1983/2008.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1975/1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975/1993. p. 163-252.

UFG. Missão. Disponível em: <<https://www.ufg.br/p/6404-missao>>. Acesso em 28 jul. 2017

8. O LUGAR DA CIDADANIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO USO DE DROGAS DOS ALUNOS DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 EM PLANALTINA-DF

Maurício Barbosa Carneiro

Mestrando em Ensino da Educação Básica (UFG)

Professor do Município de Formosa-GO

Elson Rodrigues Olanda

Doutor em Geografia (Unesp)

Professor da UFG

Introdução

A cidadania, condição para a dignidade humana, tem como finalidade o desenvolvimento integral do ser, no intuito de construir uma práxis no contexto da família, da comunidade, da escola. Torna-se condição para que ela se efetive, o conhecimento dos direitos e deveres. Cabe à escola, como facilitadora das aprendizagens, compreender e agir sobre a consolidação da cidadania. Essa ação adquire sentido quando há inserções de debates e reflexões sobre esse espaço numa ação que é teórico-prática.

As possibilidades e condições da escola como espaço para que a cidadania se efetive, podem tornar o ensino dinâmico. Na geografia, o ensino assume uma importante função: observar e conhecer o espaço geográfico para nele agir. Nessa ação há diversos elementos que precisam ser questionados. Há aqui não uma discussão pedagógica do ensino, mas, sobretudo, uma discussão da dignidade humana, que esse ensino pela reflexão, possibilitará, onde o contexto dos educandos precisa ser considerado. É no lugar do aluno que diversas relações são estabelecidas,

inclusive hegemonicamente. Isso tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas.

Segundo CAVALCANTI (2012), o ensino de geografia deve buscar cumprir o seu papel de cidadania por ser um lugar de diversidade, de intervenção e reconstrução humana.

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores, que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (CAVALCANTI, 2012, p.45).

Sendo assim, exercer o papel da cidadania por meio do ensino, é permitir com que os sujeitos desse processo redescubram um lugar no mundo que seja dialógico, crítico e reflexivo. Que esse lugar não seja apenas um espaço de formação humana e de prevenção das condições que afetam a dignidade das pessoas. Que a práxis leve a mudança. Nesse sentido, ao se pensar nessa cidadania, nesse lugar dialógico¹ é necessário vivenciar o lugar escola em sua totalidade, considerando que nessa ação o educar por meio de projetos trazem importantes significados para a vida dos estudantes

Nas relações humanas, faz-se necessário a compreensão de que existem significados construídos e em construção. A construção dentro do lugar escola é uma ação social e histórica que fundamenta toda a concepção do projeto político pedagógico. Ou seja, quando se permite discutir no ambiente escolar a juventude, por meio de um projeto, poderá haver nessa ação grandes resultados, já que na juventude, o contato com as drogas, provocam vulnerabilidades e riscos.

BUCHER (1992, p. 26) relata que “[...] a adolescência é uma etapa do desenvolvimento que grandes preocupações suscitam quanto ao consumo de drogas, pois os anos adolescentes constituem uma época de exposição e vulnerabilidade a elas”. Desta forma, a escola precisa ser um lugar da cidadania onde

¹ O lugar dialógico prioriza as interações com maior presença de diálogos, buscando o entendimento de todos e valorizando as intervenções em função da validade dos argumentos. Baseia-se nos pressupostos de Paulo Freire na qual o diálogo é o processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade.

essa temática esteja presente. Onde o ensinar seja orientado para reflexões constantes sobre suas causas e consequências. Torna-se primordial conhecer o perfil do jovem, compreendê-lo em sua totalidade. Entende-se que essa análise contribui para a educação em direitos humanos, pois é sabido que essa temática faz-se presente no contexto social desses alunos. É isso que define se o ambiente desses sujeitos está posto no lugar escola e no lugar ensino.

O projeto de intervenção intitulado – *Juventude, Saúde e Sonhos* do CEF 04 em Planaltina-DF é um exemplo, entre tantos, de que o educar é muito mais do que o livro didático, o quadro branco, as avaliações. É, sobretudo, um permitir agir sobre o lugar, um constante pensar sobre um ensinar em direitos humanos.

Pensando em todas essas questões, pode-se verificar o quão relevante se faz problematizar essa temática: Como a cidadania contribui para o processo de ensinar e aprender em direitos humanos? Quais reflexões a escola precisa propor para essa melhor formação? Como a temática do uso das drogas em um contexto reflexivo pode possibilitar a inserção dos sujeitos no ambiente a que antes eram excluídos? Este trabalho destaca a necessidade da escola não negligenciar sua condição de transformar, dos educadores de olhar para o aluno com a visão do humano, que enxerga para além do processo de ensinar e aprender, considerando sempre o contexto onde as realidades das pessoas se fazem.

1. Ensino de Geografia e os Direitos Humanos: inter-relações.

O acesso à educação e a sua concretude faz jus as grandes transformações ocorridas no século XXI, e isso exige da escola outra postura que considere o ensino em seu contexto e as novas tecnologias a ele associadas. Nessa perspectiva o ensino de Geografia precisa estar conectado com a realidade dos alunos, outras áreas do conhecimento e com os acontecimentos do mundo. Deve ser um ensino que faça sentido para os discentes e cujo trabalho do professor esteja sempre pautado na formação da cidadania.

O educar para a cidadania torna o espaço geográfico e o lugar do aluno nesse espaço, condições indissociáveis do saber. Faz-se necessário 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, onde as interligações entre o ensino de geografia e os direitos humanos são reais (BENEVIDES, 2011, p. 45).

O aprendizado dessa maneira de ensinar e aprender geografia pauta-se pelo estabelecimento de um diálogo com o saber, estabelecendo conexões com o lugar onde se situa a escola, o bairro onde moram os discentes, a formação que possuem e o que a inexistência disso pode causar. Quando não se considera o contexto dos estudantes no ensino, há uma aprendizagem que pode ser considerada ineficiente. Muitas escolas estão na contramão de uma educação que necessita entender o aluno em sua totalidade, que precisa olhar suas dificuldades e vícios não como um fim em si mesmo, mas como um processo (FREIRE, 1996, p. 24). A dignidade humana faz parte desse processo e não pode ser apenas uma ideologia, mas uma busca constante pelo papel transformador que possui. Durante todo o tempo, é necessário discutir o que é ensinar geografia, ainda que isso possa estar claro para muitos de nós (DEMO, 2004, p. 60).

Atualmente, um dos grandes desafios para a formação de professores, inclusive de Geografia, concentra-se em preparar os futuros docentes para desenvolver o seu trabalho, tendo por base a formação da cidadania, e, conseqüentemente, a abordagem em Direitos Humanos. É um desafio pela busca de um novo olhar para o ensino, que não se apresenta em livros e manuais de didática. É um elemento prático, uma realidade posta e vivenciada dentro do ambiente escolar. Uma dessas realidades, presentes em vários contextos e em diferentes instituições educativas é a inserção das drogas nesses ambientes e o que isso pode trazer de diversas conseqüências.

Callai (2000) nos leva a refletir sobre a importância do olhar espacial como modo de fazer geografia diante das diferentes realidades. A autora destaca que

[...] o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões que, por não serem visíveis, tem de ser

descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000, p. 94).

A autora destaca que o professor necessita educar esse olhar nas relações, interações, mediações e proposições onde a(s) identidade(s) que ele constituirá está (estão) vinculada(s) a esses contextos socializadores.

Refletindo sobre essa perspectiva de ensino na geografia, é importante esclarecer que ainda há um grande distanciamento entre a realidade social vivenciada pelos sujeitos e o ambiente da sala de aula. Corrobora com essa análise os apontamentos de Goulart (2014):

O ensino de geografia, apesar de muito discutido, ainda parece longe daquilo que professores e alunos esperam do aprender. Ensinar geografia ainda se limita àquilo que o professor considera como pertinente e lhe parece certo ensinar naquele momento. Mas e o aluno, o contexto, o cotidiano o significativo, onde ficam? (GOULART, 2014, p.27).

O ensino em geografia, vinculado a um elemento prático, a um lugar em seu contexto social, político, cultural, ambiental e econômico, trará mais significado ao aluno. Permitirá abordar temas como o uso de drogas, a sexualidade, a discriminação em um contexto vivenciado por ele. Nesse viés, residem à contextualização, a significação e ressignificação. É um ensino que ocorre de fora pra dentro. Do ambiente vivenciado para a escola. Do elemento prático para a reflexão teórica. Da reflexão prática para a construção da cidadania.

Para Gonçalves (2006) o ensino de geografia tem que possibilitar o desenvolvimento da criticidade do educando para que ele possa se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças. Para o autor, essa criatividade, imaginação e criticidade são construídas em constantes percepções do seu contexto. Essas possibilidades fazem o ensino de geografia mais democrático, ciente das suas capacidades de análise e intervenção. É nesse viés que se torna possível estabelecer relações sobre o mundo cotidiano de nossos alunos a fim de permitir uma construção clara da cidadania.

Straforini (2008) ao indagar sobre o ensino de geografia nos dias atuais, levanta os seguintes questionamentos: Para que se ensina geografia? Por que aprender geografia? Trazendo reflexões sobre sua resposta a essas perguntas, afirma:

[...] o papel da educação e, dentro dessa, o do ensino de geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço para que, no seu entendimento e esclarecimento, possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI 2008, p. 57).

Cabe ressaltar que, esta relação feita por Straforini, é uma abordagem que se aplica aos direitos humanos, pois, refere-se implicitamente a uma educação para a cidadania. Portanto, a ideia de educação para a cidadania não pode partir de uma visão da sociedade homogênea, como uma grande comunidade, nem permanecer no nível do comodismo, uma vez que esta sociedade se apresenta como diversa. Torna-se necessário entender educação para a cidadania como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos – e, então, associá-la à educação em direitos humanos possibilitando condições de existência e de luta contra essas disparidades.

Esse processo da Educação em direitos humanos apresenta-se com grande impacto no ambiente escolar, na sala de aula, no espaço vivido pelos sujeitos. São princípios que deveriam estar enraizados no ensinar, no aprender, no sensibilizar, no compartilhar e no refletir.

Não se pode ensinar, sem considerar o outro, sem vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos, sem propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. É um processo que necessita ser pensado constantemente diante das enormes desigualdades sociais existentes, visando à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos (BECKER, 2001, p. 60).

É o que confirma Carbonari (2007) quando afirma que: “o sujeito de direitos, não nasce fora da relação interpessoal, nasce no âmago do ser com os outros, no chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência”. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias.

Sobre essas possibilidades dentro do lugar escola e na perspectiva da educação em direitos humanos (RÊSES; COSTA, 2015) fazem a seguinte afirmação:

É importante constar que a efetivação de uma educação em direitos humanos na escola só é possível mediante ao esforço conjunto do sistema de ensino, de gestores, professores, alunos e de toda a comunidade em torno de uma ação integradora, que vise efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos (RÊSES; COSTA, 2015).

Diante desse quadro da necessidade de se discutir o ensino de geografia na perspectiva dos direitos humanos, a partir desse esforço coletivo, foi pensado uma temática que conseguisse inter-relacionar esses dois aspectos. Passa-se a analisar essa interligação de uma realidade – o uso das drogas: causas e consequências, a partir da percepção dos alunos do período noturno no Centro de Ensino Fundamental 04 em Planaltina-DF, com o intuito de refletir esse processo a partir do lugar escola, propondo intervenções.

2. Caracterização da Escola

O Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina é situado no Setor Educacional da cidade. Os estudantes e outras pessoas da comunidade escolar são residentes nos diversos bairros da cidade. Atende as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no noturno, oferecendo o primeiro e o segundo segmentos desta modalidade. O primeiro segmento é constituído, em sua maioria, por adultos/as e idosos/as que não tiveram oportunidade de estudar na infância e adolescência. A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem como um dos seus princípios o direito à educação ao longo da vida. O público do segundo segmento da EJA da escola é constituído, em sua maioria, por adolescentes e jovens.

Em relação aos estudantes do segundo segmento, outro fato que preocupa o grupo de docentes da Unidade Escolar é a apresentação de comportamentos que estão em desacordo com as normas da escola; consumo e tráfico de entorpecentes, que podem ser observados aos arredores da escola e em momentos isolados dentro da própria instituição; gravidez precoce; desestímulo para cumprir a rotina de estudos e propostas aplicadas; falta de perspectivas em relação ao seu posicionamento na sociedade, o que influencia nos estudos e no mercado de trabalho; necessidade de adequação do conteúdo para os estudantes que apresentam dificuldades devido à idade avançada ou por terem algum tipo de necessidade como a deficiência auditiva (DA), o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual (DI), entre outras problemáticas que devem ser detectados e acolhidos.

3. Causas e consequências do uso de Drogas: uma abordagem escolar no CEF 04 de Planaltina-DF

As relações de causas e consequências do uso de Drogas são resultantes de processos primeiramente externos à escola, mas que inevitavelmente atinge o pedagógico, tornando o lugar escola um ambiente propício a essas discussões. Em nossa sociedade, esse processo vem reforçando a desigualdade existente entre normais e viciados, bandidos ou mocinhos, principalmente em torno do que levou ao consumo e quais consequências podem trazer para toda sua vida, do uso de entorpecentes (HEIDEMANN, 2006. p. 48).

Sendo assim, um olhar sobre a questão se faz oportuno, quando falamos em uma educação para a dignidade humana, para a cidadania, sobretudo, porque a partir disto têm-se os elementos que permitem entender, refletir sobre uma realidade que muitos vivenciam, mas que em muitos casos é negligenciada.

Para melhor elucidar essa temática foi aplicado um total de cento e vinte questionários nas turmas da modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na escola em análise. Tais questionários perpassam diversos temas sobre as causas e consequências do uso de drogas, entre eles: legalização ou não do uso de drogas

ilícitas, início do vício, reprovação ou aprovação do uso por parentes e amigos, consequências do uso de drogas, a importância das campanhas educativas, possibilidade de recuperação dos usuários, redução da criminalidade.

Essa abordagem no ambiente escolar decorreu de um projeto de intervenção pedagógico intitulado: **Juventude, Saúde e Sonhos**² e da necessidade de se fazer uma radiografia desse uso na percepção dos alunos que estudam na escola.

Entende-se que os usuários são estigmatizados pela sociedade, pela família e por eles mesmos. No entanto, dentro da perspectiva dos direitos humanos são iguais, passíveis de tratamento, daí a necessidade de dar voz a estes tão excluídos dos espaços que frequentam. Um programa de direitos humanos introduzido na escola serve, também, para questionar e enfrentar as suas próprias contradições e os conflitos no seu cotidiano (BUCHER, 1988. p.35). A Política de Drogas e Direitos Humanos, lançado em 2006 (BRASIL, 2006) veio contribuir para esse processo ao compreender que essa é fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática e, por isso, firma-se como:

[...] o conjunto de normas e ações estabelecidas pelo poder público na Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006). Envolve não apenas a justiça criminal, mas também uma série de princípios e objetivos no âmbito das políticas públicas que abordam as questões relacionadas às drogas. Prevê ações nas áreas de prevenção, da reinserção social do usuário em situação de vulnerabilidade social e da repressão ao comércio ilícito. Os princípios e objetivos da política de drogas estão totalmente relacionados com os direitos sociais, tais como o direito à saúde, à educação, à moradia, à assistência social, entre outros (BRASIL, 2006).

Em consonância com a Política Nacional das Drogas e Direitos Humanos, busca-se discutir a temática do uso de drogas para refletir e pensar o vício a partir de elementos concretos. É necessário dar oportunidades para que os jovens se conheçam e a partir disso se respeitem como seres dotados de dignidade humana. Ao proporcionar que os jovens vivenciem essa experiência, as escolas estão

² O projeto de intervenção decorre de uma construção coletiva da comunidade escolar do CEF 04 em Planaltina-DF e tem por objetivo principal a prevenção, propondo reflexões e ações em relação ao uso de drogas (lícitas e ilícitas) e variados temas que envolvam juventude, gravidez, estudo, cultura local e global, protagonismo da juventude. É, portanto, um projeto inserido na perspectiva dos direitos humanos.

assegurando os direitos iguais entre todos e permitindo que o professor, a família e a comunidade estimulem a conscientização sobre a importância de se conhecer as consequências e causas do uso indiscriminado das drogas (ALVES, 2009, p. 2310).

Essa discussão nos remete a falar sobre as consequências desse processo. O uso das drogas, além de causar efeitos imediatos também pode provocar alterações para o resto da vida, tais como alterações na capacidade de pensar, câncer, doenças contagiosas, lesões no fígado, mau funcionamento dos rins e problemas de coração (FRAZÃO, 2017).

Para (VASTERS GP; PILLON SC, 2011) outros efeitos são também evidenciados pelo consumo de drogas:

Destrução de neurônios, que diminuem a capacidade de pensar; **Desenvolvimento de doenças psiquiátricas**, como psicose, depressão ou esquizofrenia; **Lesões no fígado**, como câncer hepático; **Mau funcionamento dos rins** e dos nervos; **Desenvolvimento de doenças contagiosas**, como Aids ou Hepatite; **Problemas do coração**, como infarto (VASTERS GP; PILLON SC, 2011, p. 12).

Percebe-se que a grande dificuldade citada pelo autor está em fazer os usuários entenderem todo esse processo. Eles não possuem a preocupação com essas consequências. O vício torna-se mais importante que a vida. É mais necessário satisfazer o desejo de consumir a droga do que se preocupar com as consequências do uso dela.

Fica claro que a instituição escolar precisa repensar esse papel, discutir e elaborar formas de mostrar aos jovens o perigo que o vício representa. É um educar para a cidadania, para a práxis, para os direitos humanos.

A abordagem escolar precisa ser clara, mostrar a realidade, fazer os sujeitos compreenderem a importância dessa discussão. Nesse sentido, buscar as causas do uso das drogas é permitir entender o processo que levou os jovens ao vício. Escola e família precisam partilhar essas informações, no intuito de agirem diretamente nas causas e consequências dessa escolha.

4. Metodologias

Na pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico e documental sobre a temática em questão; coleta de dados junto aos discentes da escola Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina-DF por meio de aplicação de questionários.

Este estudo constitui-se de uma análise de dados obtidos através de questionários com perguntas abertas e fechadas que versavam sobre as causas e consequências do uso de drogas. Buscou-se também apoio na literatura por meio de artigos em periódicos científicos, livros, teses e sites. Tais pesquisas servem de base para contextualizar o tema e suscitar discussões posteriores.

A aplicação de questionários refere-se ao conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações sobre os discentes no que tange as causas e consequências do uso de drogas. O intuito é conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo e propor intervenções a partir de projetos interdisciplinares (SEVERINO, 2016).

Considerações finais

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
(Artigo 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos)

Considerando a temática do presente estudo relativo às causas e consequências do uso de drogas na escola à luz do ensino em geografia, a reflexão aqui proposta buscou contribuir para a desconstrução de estigmas sobre os usuários, entendendo que estes possuem também sua dignidade humana, que muitas vezes adentram a esse caminho por não ter um apoio familiar, por vivenciar situações de descontrole econômico e social no seu lugar de vivência e, principalmente por negligenciar a condição do vício.

Cabe ressaltar que, os projetos de intervenção que consideram o ser humano em sua totalidade devem ser constantemente inseridos no ambiente escolar por permitirem abordar situações problemas incomuns na vida social de cada um,

marcada pelo descontrole, violência e morte. Não se pode, portanto, construir um ensino-aprendizagem que desconsidere o lugar desses alunos nesse contexto. De outra forma o ensino não terá significação alguma na vida dos indivíduos. É necessário possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos (intelectual, social, emocional, entre outros).

Durante o estudo, foi perceptível a necessidade de se construir um ensino em constante diálogo com o aluno. Ele não é um ser neutro na sala de aula. Carrega uma história de vida que precisa ser considerada. Os questionários demonstraram, sobretudo, a necessidade de melhor refletir sobre as causas e consequências do uso de drogas. A essa reflexão se soma a importância de projetos de intervenção como esse em questão. A partir desses formam-se novas mentalidades, assumem-se novos posicionamentos, transformam-se de forma prática o desejo pelo saber.

As conquistas obtidas não significam que todas as barreiras foram eliminadas, por isso, é de extrema importância que todos se conscientizem do papel que devem assumir no sentido de educar uma geração acostumada a se influenciar por problemáticas, que se não trabalhadas, podem levar ao declínio do humano. Um humano que é construído por relações sociais, que é diverso nas suas ideias, que erra, mas que também acerta, que é um ser que aceita e necessita de mudanças, que é capaz de exercer plenamente sua cidadania. Por todo o exposto, resta clara a necessidade da escola não negligenciar jamais sua condição de transformar, dos educadores de olhar para o aluno com o olhar do humano, aquele que enxerga para além do processo de ensinar e aprender, do ensino, considerando sempre o contexto onde as realidades se fazem.

Referências

ALVES, V. S. (2009). **Modelos de atenção à saúde de usuários de álcool e outras drogas:** discursos políticos, saberes e práticas. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(11), 2309-2319.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 60.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos:** de que se trata? *Convenit Internacional (USP)*, v. 6, p. 43-50, 2001.

BRASIL. (2006). Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad. Recuperado em 30 outubro, 2017, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm

BUCHER, Richard. **As drogas e a vida**: uma abordagem biopsicossocial. São Paulo: EPU, 1988.

_____. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1992.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARBONARI, Paulo. **Sujeito de direitos humanos**: questões abertas e em construção. In: GODOY, Rosa et.al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) Editora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaios de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRAZÃO, Arthur. **Conheça os tipos, efeitos e as consequências das drogas para a saúde**. Disponível em <https://www.tuasaude.com/efeitos-das-drogas/>, acesso em Out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar**: do currículo oficial e do currículo praticado. Rio Claro, 2006. Tese (Doutorado em geografia) – UNESP.

GOULART, Beatriz Lígia. **A aprendizagem e ensino**: uma aproximação necessária à aula de geografia. In: TONINI, Ivaine Maria (Org.). O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HEIDEMANN, M. **Adolescência e saúde**: uma visão preventiva. Petrópolis(RJ): Vozes; 2006.

RÊSES, Erlando da Silva. COSTA, Danúbia R. da. **A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. ARACÊ – *Direitos Humanos em Revista*, ano 2, n. 2, maio 2015. São Paulo: ANDHEP, p. 84-104. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/26/24> . Acesso em: 30 out. 2017

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2016.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm >. Acesso em: 09 nov. 2017.

VASTERS GP, PILLON SC. **O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado**. Rev. Latino-Am. Enfermagem. p. 12. Disponível em: www.eerp.usp.br/rlae . Acesso em: 08 Out. 2017.

9. INCLUSÃO EM SALA DE AULA: O DESAFIO DA BIODOCÊNCIA

Gislene de Sousa Oliveira Silva

Mestra em Educação (UFG)

Professora da SEE-GO

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino

Mestra em Educação (UFG)

Professora do Município de Catalão- GO

Introdução

Professores da rede regular de ensino, quando recebem, em sala de aula, um aluno que faz parte do público alvo da educação especial, em geral, apresentam como questionamento inicial, o modo que poderão desenvolver para efetivar um trabalho pedagógico, sendo que têm consciência de não possuírem a formação específica para tanto. Todavia, tal questionamento provoca outras reações mais, como o receio quanto à incapacidade de cumprir seu papel educacional, tendo em vista as necessidades especiais exigidas para uma completa formação dessa criança.

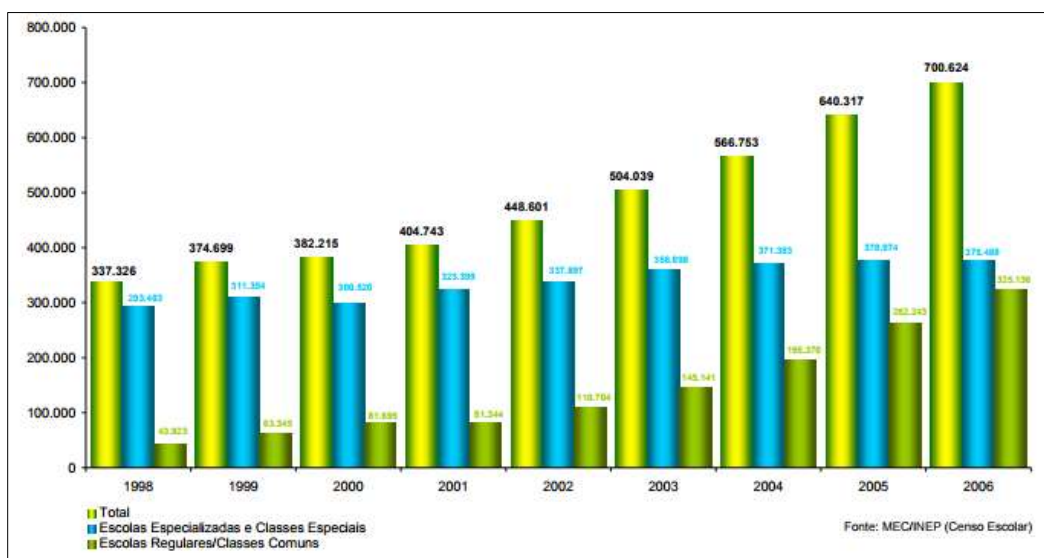
Comumente os profissionais de ensino declaram-se não preparados para lidar com esse público e sempre destacam, como principais causas, a falta de formação, as salas lotadas e a falta de tempo para atenção individualizada. Mesmo que a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, delegue ao Estado a responsabilidade de acesso à educação para todos e que esteja previsto, no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/96, “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996), verifica-se que os educadores não estão sendo capacitados para cumprir a lei. No seu artigo 59º, ainda,

há o registro de que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades;” (BRASIL, 1996). Contudo, o professor, na maioria dos casos, assume não possuir capacidade para desenvolver um trabalho de qualidade com esse público.

É objetivo deste trabalho é discutir algumas concepções a respeito desse assunto, tendo por referência autores que abordam essa proposta e ainda, levantando algumas considerações, presentes em artigos encontrados por meio de uma pesquisa no banco da Scientific Electronic Library Online –SCIELO, tendo por expressão-chave: “ensino colaborativo”.

A figura 1 retrata o aumento expressivo, após a LDB 9.394/96 de alunos do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAEE) matriculados nas escolas regulares, tendo aulas nas classes comuns.

FIGURA 1: Evolução de matrículas na Educação Especial –1998 a 2006



Fonte: MEC-INEP (Censo Escolar)

A situação da relação aluno PAEE e escolas regulares se torna paradoxal, pois, a lei assegura o atendimento, todavia, falta a formação do profissional que irá atender esse alunado, o que gera a não efetividade da inclusão no âmbito escolar.

Importante esclarecer que as inquietações dos professores não estão voltadas à recusa ou à resistência em aceitar o aluno PAEE, mas sim, de reivindicar os seus direitos - inerentes à profissão. Uma formação continuada e de qualidade, para aperfeiçoamento da prática pedagógica com intuito de atender a todos os alunos, com suas particularidades de aprendizagem, poderá auxiliá-los da melhor maneira possível, pois, o trabalho com os alunos PAEE em sala de aula regular, exige conhecimentos e habilidades específicas do docente. Esse profissional precisa ter a oportunidade de se capacitar e de conhecer mais sobre o PAEE, de forma contínua, com seus pares e com profissionais mais experientes.

Zulian e Freitas (2001) apud (INGLES, ANTOSZCZYSZEN, SEMKIV e OLIVEIRA, 2014):

Consideram que não se pode conceber a questão da educação inclusiva sem pensar na formação do professor e em práticas educativas diferentes voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Isto, porque a inclusão de alunos portadores de necessidade educativas especiais (PNEE) em escolas regulares abrange a realidade do momento. Portanto ao se pensar o desafio de incluir alunos PNEE em sala de aula, o professor precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas reais necessidades.

Para desenvolver uma prática pedagógica com o aluno que possui “necessidades educacionais especiais”, é premente que o professor compreenda o que exatamente produz a exclusão, de que modo o seu trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em sintonia com um projeto de inclusão escolar e ainda saber como exigir a sua profissionalização. A garantia de uma formação inicial e continuada de qualidade é fundamental para suscitar essa postura crítica (RABELO e SANTOS, 2011, página 02). Além de deixar evidenciado que o professor de sala regular não está sozinho nessa responsabilidade, afinal, a LDB, no artigo 58 prevê:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996a, p. 21).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado para atender a essa legislação, a fim de ser um espaço destinado a garantir que os alunos PAEE permaneçam na escola regular e recebam um atendimento especializado, de acordo com a sua deficiência, e ainda, com adaptações necessárias, no currículo comum de acordo com suas especificidades. Contudo, BUENO (1999, p.13), pondera que

[...] os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calçado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende.

Bueno (1999), ainda, alerta-nos que o AEE ainda não se efetivou da forma como está previsto em lei, pois, em diversas situações, acontece o que ele destaca. Assim, professores de sala regular, como já fora dito acima, consideram-se despreparados para receber alunos PAEE e trabalhar com eles. O resultado desse pensamento é uma não compreensão a respeito da relevância do desenvolvimento do aluno e, menos ainda, do que o professor do AEE possa oferecer como complementação e auxílio ao desenvolvido na sala de aula regular.

Por isso, caberia então ao AEE,

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p.9)

Diante dos impasses que se apresentam do trabalho do professor do AEE e do professor da sala regular – afinal, ainda não estão sendo efetivados da forma como se prevê nas leis e decretos – apresenta-se, como uma alternativa para a prática e uma proposta pedagógica, o Ensino Colaborativo. Essa proposição seria um desafio a ser desenvolvido, na intenção de enriquecer as participações em sala de

aula e o atendimento individualizado, potencializando as capacidades de crescimento quanto à aprendizagem na escola.

Com esse intuito, apresentam-se algumas reflexões acerca do Ensino Colaborativo, enquanto proposta pedagógica, para o trabalho com alunos PAEE.

1. Ensino Colaborativo/Bidocência/Coensino: avanços e desafios

De acordo com Vilaronga (2014, p.20), a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

A proposta do Ensino Colaborativo/Bidocência/Coensino consiste na existência de uma parceria entre o professor regente e o professor especialista na área de Educação Especial, em sala de aula. Os dois professores assumem a responsabilidade pela regência das aulas e desenvolvimento de atividades diversificadas para assegurar, dessa maneira, a aprendizagem de todos os alunos, a fim de que, os alunos PAEE tenham maiores possibilidades de desenvolverem a aprendizagem, de acordo com suas especificidades. Assim, ambos os professores, em um trabalho colaborativo, planejam e pesquisam juntos (pesquisa colaborativa), com o apoio da equipe gestora.

A responsabilidade de desenvolverem estratégias pedagógicas e recursos que possam enriquecer o trabalho em sala de aula, sem discriminação dos alunos PAEE, promove que estes, cada vez, mais estejam inclusos em todas as atividades desenvolvidas nesse local, com a participação de todos, além de contribuir para a reflexão de maneiras diversificadas de adaptação do currículo para os alunos com deficiência. Com a manutenção desse e de outros apoios, aos alunos PAEE passam a ter o direito assegurado por lei, pois um trabalho colaborativo, onde os professores estão comprometidos com o desenvolvimento de todos os alunos:

É possível afirmar que o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas em

processos de inclusão, através de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito à escolarização para todos. Prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Pois, quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino e de aprendizagem em que o aluno com necessidades específicas está inserido – a sala de aula – ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao aluno, podendo assim, compartilhar questionamentos e conhecimentos e melhor organizar seu saber docente. (MARIN e MARETTI, 2014, p.07).

Capellini (2004) destaca que a colaboração é muito importante nas escolas, porque possibilita que cada professor, com sua experiência, auxilie nas resoluções de problemas e na aprendizagem. Com isso, todos os alunos têm a possibilidade de um melhor acompanhamento – de forma individualizada – por ambos os professores envolvidos. Parceria com equidade.

Numa perspectiva ideal, tanto um quanto outro pode assumir a regência da turma, em algum momento planejado para isso. Ou seja, o professor de ensino especial pode assumir o papel de protagonista, conduzindo uma atividade coletiva, enquanto que o professor regente acompanha o aluno com necessidade especial, numa ação mais individualizada, para que possa acompanhar o desenvolvimento do sujeito e avaliar seus progressos e necessidades. (MARIN e MARETTI, 2014, p.04)

O desenvolvimento desses profissionais permitiria que se tornassem mais propensos a observar as necessidades do cotidiano, buscando a melhoria de suas práticas. Dessa forma, aprenderiam a trocar experiências, a compartilhar problemas e a buscar melhores caminhos, por meio de reflexões sobre o que deu certo e sobre o que, ainda, precisar-se-ia repensar. Seria uma oportunidade de estudar a própria ação, utilizando-se o diálogo, e de avaliar, individual e coletivamente, suas ações pedagógicas, pesquisando, juntos, novas estratégias e metodologias, de forma colaborativa.

O ensino colaborativo está intrinsecamente relacionado à pesquisa colaborativa, pois há compreensão de que o professor que domina conhecimentos especializados na área de Educação Especial precisa interagir e dialogar com o professor do ensino comum que domina conhecimentos sobre educação no sentido mais amplo, para que juntos possam fornecer diversificadas respostas às dificuldades enfrentadas na escola, caminhando na direção de objetivos comuns que favoreçam melhores condições de aprendizagens de todos os alunos, inclusive dos

que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. A concepção de pesquisa colaborativa adotada neste estudo compromete-se com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional e incentiva o protagonismo do professor participante como coprodutor de conhecimentos capazes de provocar mudanças na cultura escolar, contribuindo ao mesmo tempo para melhorias no trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores. (RABELO e SANTOS, 2011, p. 1918).

Fica evidente, a importância do trabalho em conjunto, principalmente no planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Trata-se então de algo que exige constante parceria e corresponsabilidade.

Segundo Lago (2014), a proposta de colaboração baseada no “coensino” (ou bidocência) ganhou força nos Estados Unidos, especificamente, em 1993, no Estado da Lousiana, quando Friend e Cook (1990) propuseram um trabalho em equipe junto aos professores do ensino comum, os quais atendiam alunos com deficiência em suas salas de aula com o objetivo de reunir forças para minimizar os problemas de aprendizagem apresentados.

De acordo com a autora, no Brasil, essa proposta encontrou apoio legal na Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, a saber, no item 4.2, que prevê que a “Formação dos professores para o ensino da diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe, são essenciais para efetivação da inclusão.” Assim, o professor da classe comum deverá ser capaz de “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” e, o professor da Educação Especial deverá atuar “(...) assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Porém, a autora comenta que, mesmo com essas leis e determinações, essa parceria do coensino, entre professores de sala regular e especialistas no Ensino Especial, ainda não atingiu a mesma força e abrangência que em outros países.

Larson e Lafasto (1989, apud Capellini, 2004, p. 91) explicitam que,

Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente parece necessário muita troca de idéias, negociação das opiniões contrárias e na resolução de problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para

construir uma relação de confiança e desenvolver os procedimentos operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas de forma efetiva.

Portanto, não se trata de uma prática simples de ser instituída. Organizar o trabalho pedagógico de forma conjunta exige dos profissionais compromissos conjuntos, sem vaidades excessivas ou competição, sem soberba em querer ser o melhor ou aquele que se destaca mais com os alunos, entre outras particularidades. A insegurança e o medo desse tipo de parceria, em uma mesma sala de aula, muitas vezes é superada por meio do processo de mudanças de postura e concepções. Por isso, é imprescindível que se estabeleça uma negociação de papéis a serem desempenhados e momentos de “atuação de cada um e em conjunto”, com respeito ao outro.

Lago (2014) desenvolveu, em sua tese de doutorado, uma pesquisa participativa com abordagem mista, em quatro escolas públicas de duas redes de ensino municipal: São Carlos/SP, no ano de 2011, e Vitória da Conquista/BA, no ano de 2012, com a participação de quatro professoras da sala de aula comum e cinco alunos com deficiência intelectual (DI). Segundo a autora, a escolha pelos dois municípios deveu-se ao fato de ambos serem municípios-pólos do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. A autora destaca que

Os resultados analisados apontaram a importância do Coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum com alunos com DI; ampliação do conhecimento profissional sobre o manejo de sala de aula para a professora de educação especial e, em relação aos alunos com DI verificou-se avanços no aspecto social – mudanças no comportamento e, no desenvolvimento acadêmico – disposição para participar das atividades de ensino, o que respalda essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com DI no contexto da escola comum, além de prover formação continuada aos profissionais envolvidos. Contudo, o serviço de apoio baseado no Coensino necessita ser implementado em outras redes de ensino para avaliar a generalização de sua eficácia, para que assim possa influenciar uma política pública de educação que respalde outros modelos de AEE que poderão ser realizados em outros espaços, além da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Vale ressaltar que o Coensino, Ensino Colaborativo ou Bidocência, de acordo com a pesquisa realizada por Lago (2014), atingiu de forma positiva os professores participantes, quanto ao conhecimento (ampliação) e às formas de atuação em sala de aula.

Porém, a autora também destaca, em sua pesquisa, que as professoras participantes relataram que a bidocência mexeu com alguns dos seus sentimentos, como ciúmes, proteção e coragem, além de proporcionar muitas mudanças em relação à atuação profissional e a prática da sala de aula. Relataram, ainda, que tal projeto trouxe muitos benefícios para os alunos com DI, em termos sociais e pedagógicos, além de colaborar com os alunos sem deficiência. E, ainda, que, enquanto profissionais, sentiram-se amparadas pelo fato de terem outra professora com quem pudessem contar, aperceberam-se encorajadas a tomarem algumas decisões sobre os alunos frente à gestão escolar; passaram a ter a colaboração direta na sala de aula; passaram a acreditar no potencial do aluno com DI; ampliaram seus conhecimentos sobre a forma de atuar com esses alunos, aprendendo várias maneiras de avaliar seu desempenho; refletiram sobre suas práticas; fizeram formação em serviço. E, para essas profissionais da educação, o mais importante foi que o Coensino trouxe vários benefícios pedagógicos e sociais para os alunos: com ou sem deficiência.

Pode-se verificar, por meio desse relato, que as próprias professoras participantes reconhecem o quanto foi positivo, para os alunos PAEE e para os demais estudantes, o trabalho da bidocência. Sobre esses apontamentos, a saber, oportunidades de aprendizagens para TODOS os alunos, independente de suas particularidades ou deficiência, envolvimento dos professores, trabalho diferenciado e com responsabilidade e compromisso no planejamento e na execução, participação de todos os envolvidos, Braun (2012, p.65) afirma que é necessário

Organizar a escola a partir do modelo de educação inclusiva requer que os processos projetados e praticados tenham por finalidade práticas educativas efetivas para todos os alunos, no conjunto da escola e não em partes ou momento dela. Isso não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos. Não há como

caracterizar a educação inclusiva em instituições que, apesar de permitirem o acesso e a permanência, não garante, também, a escolaridade, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

Mais uma vez é destaque a escola como espaço de aprendizagens sociais e, também, curriculares, de forma a poder abrir possibilidades de crescimento a todos os estudantes e a constituir-se como um espaço de inclusão e participação. A escola – com clareza de sua concepção e do entendimento do processo de ensino-aprendizagem –, pode melhor enxergar como são os sujeitos presentes no seu contexto, os quais dela são dependentes, sendo possível, assim, contribuir para mudanças significativas, cujas melhoras refletir-se-ão no desempenho de seus envolvidos: equipe gestora, professores e alunos.

Muito ainda tem que ser discutido acerca da bidocência (coensino ou Ensino Colaborativo – dentre outros termos), como proposta pedagógica para o trabalho com alunos que são o público alvo da Educação Especial. Com pesar, constata-se que, infelizmente, ainda são poucos os trabalhos que abrangem, discutem e refletem sobre esse tema.

No *site* da Scielo, com as palavras-chaves: Bidocência, Ensino Colaborativo (ou Coensino) e Inclusão, foram encontrados sete artigos, sendo que um deles trata do ensino de língua estrangeira e da formação de professores. Nele, as autoras, Benedetti e Santos (2009, p.01) destacam que buscaram refletir acerca da formação do docente para atuar junto a esse público especial e que, para isso, coletaram dados mediante a visão de cinco professoras que lecionam língua inglesa para crianças.

Os outros seis artigos encontrados tratam sobre a Inclusão e Ensino Colaborativo e, um deles, sobre a Inclusão e Ensino Colaborativo e Pesquisa Colaborativa, além de outros três estarem voltados à Pesquisa Colaborativa.

No primeiro, sobre a inclusão, a autora, Peterson (2006, p. 3) diz que a inserção de alunos com deficiência, em classes da educação geral nos Estados Unidos, é uma exigência importante das Leis para Indivíduos com Deficiência, de 1975 e 1997, e da emenda da Lei para Indivíduos com Deficiência de 2004. Relata, também, que desde a promulgação dessas leis, as escolas públicas estadunidenses

têm sido obrigadas a incluir alunos com deficiência ao máximo possível e que se deve discutir a respeito da filosofia dos programas de inclusão. Evidentemente com um olhar de pesquisa analítica, a autora apresenta detalhes sobre programas de inclusão em um Estado específico dos Estados Unidos, o do Arizona, e fala sobre a necessidade de capacitação de professores para atuarem na Educação Especial.

No segundo artigo sobre Inclusão e Ensino Colaborativo, as autoras Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 81 e 82) destacam que o objetivo seria o de apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão, que busque aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum com têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Iniciado em 2004, esse projeto está, na atualidade, em seu sétimo ano de execução e envolve professores da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum. Apresentam que os resultados parecem apontar para a via de colaboração entre Educação Especial e Regular como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.

É no trabalho que, por meio de uma pesquisa colaborativa, acontece a investigação sobre Inclusão e Ensino Colaborativo. Vilaronga e Mendes (2014, p. 01) analisam “as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011.”

No primeiro trabalho encontrado, sobre Pesquisa Colaborativa, as autoras, Toledo e Vitaliano (2012, p. 319) apresentam o objetivo de investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva pelos professores. Comprovou-se, também, que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

O segundo debate sobre dilemas e perspectivas na relação família e escola. Produzido por Célio Sobrinho e Alves (2013, p.01), pautaram as discussões na “pesquisa-ação colaborativo-crítica e nos pressupostos da Sociologia Figuracional (de Norbert Elias)”. Durante os Fóruns de Famílias de Alunos com Deficiência que realizaram, ficou

[...] perceptível que as crenças dos profissionais do ensino relativas à inclusão escolar e as expectativas dos familiares acerca da escolarização de seus filhos concorreram para a produção de outros referentes de poder que, então, passavam a *explicar* os sentimentos de pertencimento e de empoderamento e também de inclusão, de escolarização, de aprendizagem e de deficiência. (SOBRINHO e ALVES, 2013, p.01).

O último, que tem como título “Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica”, de Magalhães e Soares (2016, p. 01), traz como proposta a de “analisar o currículo de uma escola pública, em particular aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, expressos no espaço escolar e em situações coletivas de uma formação continuada desenvolvida na referida escola. Para isso, desenvolvem uma “pesquisa-ação colaborativo-crítica no contexto da educação básica junto a 26 professores e um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).”

O estudo propiciou a análise de “não somente a prevalência de padrões homogeneizantes, a exemplo do caso típico de todos os estudantes com deficiência postos juntos em uma mesma turma do ensino regular, bem como a necessidade do espaço formativo para os docentes na escola”.

Muito desafiador é o trabalho com Bidocência (Ensino Colaborativo ou Coensino) ser efetivado nas Unidades Escolares, pois exige a efetivação de Políticas Públicas de incentivo a essa prática, bem como o apoio à formação continuada dos profissionais da Educação e, ainda, a conscientização dos envolvidos em lutar pela Inclusão de todos os alunos na escola, com condições de trabalho para os professores (de sala regular juntamente com o professor especialista em uma mesma sala de aula) e para os alunos PAEE.

Considerações Finais

No exercício da docência há muitos desafios a serem enfrentados, mas, se os profissionais encontram-se sozinhos, tende a ser evidentemente mais difícil. O atendimento a todos os alunos que necessitam de um maior apoio ainda é uma situação agravante, daí a relevância da Bidocência, Coensino ou Ensino Colaborativo, com um professor especializado presente em sala de aula, atuando junto a esse professor do ensino regular, promovendo o compartilhamento das tarefas a serem desempenhadas e, ainda, o atendimento individualizado a um maior número de alunos, de acordo com suas especificidades, com observação mais eficaz para poder auxiliá-los.

Acredita-se que isso seja possível, porém, faz-se necessário que essa proposta educacional possibilite momentos de trocas, reflexões, estudo e pesquisa, de parceria com equidade, de envolvimento e de compromisso de todos os envolvidos no contexto da sala de aula. Ainda, é imperativo que os profissionais da educação obtenham consciência da importância desse trabalho em equipe, para que a inclusão se efetive de forma a atender os alunos PAEE com eficácia, proporcionando alternativas e possibilidades de crescimento pessoal e aprendizagem.

Aliado a todo esse empenho e trabalho em grupo, verifica-se que é necessário que as políticas públicas existentes se efetivem de maneira eficaz, afinal, a luta não é somente dos professores. Que, por meio de formações continuadas, os profissionais se tornem cada vez mais conscientes – do seu papel durante todo o processo e da busca por uma educação inclusiva que, verdadeiramente, se torne real.

Referências

BENEDETTI, Ana Mariza; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Professores de Língua Estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados.** Trab.Líng.Aplicada. Campinas, 48(2): 333-351. Jul/Dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br//arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Tese de doutorado (Educação Inclusiva e Processos Educacionais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação. 2012.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.3, nº5, p. 7-25. 1999.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CELIO SOBRINHO, Reginaldo; ALVES, Edson Pantaleão. **Educar em Revista**, Set 2013, Nº 49 Páginas 323 - 338

INGLES, Maria Amelia; ANTOSZCZYSZEN, Samuel; SEMKIV, Silvia Iris Afonso Lopes; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Jul.-Set., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual no coensino em dois municípios.** Tese de doutorado (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. **Cadernos de Pesquisa**, Dez 2016, Volume 46 Nº 162 Páginas 1124 – 1147.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. **Ensino Colaborativo: Estratégia de Ensino para Inclusão Escolar.** Trabalho apresentado no I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, 2014. Rio de Janeiro-RJ.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

PETERSON, Patrícia. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Inclusion in the United States: Philosophy; Implementation, and capacitating teachers. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.3-10

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. **Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil.** Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 2011. Londrina-PR.

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. Tese de doutorado (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Abr 2014, Volume 95 Nº 239 Páginas 139 – 151.

10. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: OS DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZ AFRICANA, ETNOCULTURA E IDENTIDADE

Eliana Aparecida Silva Santos Feitosa

*Doutoranda em Geografia (UnB)
Professora Auxiliar do Curso de
Sociologia para o Ensino Médio (UnB)*

Clawdemy Feitosa e Silva

Mestre em Direitos Humanos e Cidadania (UnB)

Introdução

O Brasil é a segunda maior nação com população ascendente africana e foi o maior importador de mão de obra entre os séculos XVI e XIX, ultrapassando a cifra de quatro milhões de seres humanos forçadamente transportados (ANJOS, 2014).

Esta realidade é fruto da diáspora de africanos para nossas terras, no decorrer de quatro séculos, tornando-se uma das mais rentáveis atividades econômicas dos negociantes europeus, “a tal ponto de se tornar impossível o número de negros africanos retirados de seu habitat, com sua bagagem cultural, a fim de serem, injustamente incorporados às tarefas básicas para a formação de uma nova realidade” (ANJOS, 2011 p. 262). Tal fato histórico e geográfico nos ajuda a compreender a construção de uma sociedade marcadamente racista, excludente e violadora dos Direitos Humanos.

Alguns fatores foram determinantes para o processo de escravização do negro africano como um modelo econômico lucrativo e atraente para o europeu, a saber: a habilidade na agricultura, o ofício de ferreiro, o conhecimento em mineração e a construção civil em pequena e grande escala, entre outros saberes que os

tornavam mão de obra adequada à colonização de um novo mundo, e aos interesses econômicos das nações colonizadoras (SILVA; SILVA, 2014).

A riqueza das populações remanescentes quilombolas está no conhecimento dos meios básicos de subsistência e no convívio autêntico com seus pares e com a natureza. Este conhecimento nobre e sagrado se manifesta por meio das cantigas, da religião, e da comida feita no fogão a lenha. Revela-se no feitio das roupas simples e coloridas, na produção artesanal, na pesca e na caça, no trabalho na roça, nos remédios de raízes e chás caseiros (ANJOS, 2006).

Para Anjos (2006), as comunidades remanescentes quilombolas de matriz africana mantêm ainda tradições e tecnologias que seus antepassados trouxeram da África, como a agricultura e a medicina; a religião; a mineração; as técnicas de arquitetura e construção; o artesanato; a fabricação de utensílios de cerâmica e palha; a linguagem que sobreviveu pelo uso dos dialetos no cotidiano das famílias; a relação sagrada com a terra; a culinária; e a importância da vida comunitária que se partilha no convívio social e na escola.

O termo quilombo ou remanescente de quilombo, usado, para conferir direitos territoriais, evoca o que a antropóloga O'Duryer (2004), classifica de "identidade histórica", que pode ser assumida e acionada na forma da lei e que reflete o processo de resistência, permanente luta por direitos em seu território original, entre estes, o direito à Educação.

A principal fonte de renda da maioria das comunidades tradicionais quilombolas é a agricultura de subsistência, tal como o cultivo da mandioca, alimento do qual se produz também a farinha, base da dieta desses grupos. As funções executadas nas roças acabam absorvendo como mão de obra todos os membros da família. É muito comum a participação de pessoas mais idosas e até crianças dos 5 (cinco) anos de idade no trabalho da roça. As mães quando não tem com quem deixar seus filhos menores em casa, as levam para o campo. As crianças maiores, desde cedo ensaiam os passos dos pais no mundo do trabalho (PINTO, 2006).

O direito ao território é historicamente a luta mais significativa das comunidades tradicionais quilombolas no Brasil, seus descendentes ainda hoje, mesmo em terras certificadas, também reivindicam o direito constitucional de frequentar a escola, de contar com uma educação de qualidade, que leve em consideração a história de seus ancestrais, seus modos de vida, suas expectativas culturais e formais organizadas (PINTO, 2006). Neste contexto, a Escola Quilombola, que atende as comunidades negras rurais têm a missão de colaborar com a formação da identidade étnica e a reafirmação da importância da tradição e da cultura ancestralmente construídas. Essa escola também deve estabelecer laços com a vida comunitária, observando-se as peculiaridades do território onde ela está inserida.

O objetivo deste artigo é analisar as violações de Direitos, observadas em propostas de fechamento de escolas do campo, escolas quilombolas em território de preto, comunidades tradicionais quilombolas, que lutam pela manutenção de seus territórios, sua identidade e cultura. Tal pesquisa justifica-se, em face do atual momento de sucateamento da Educação Pública brasileira, que tem sofrido com “corte” de gastos, reorganização de recursos.

Por outro lado, o que se requer para melhoria desse quadro é o incremento crescente de políticas públicas de manutenção da vida no campo, acesso à Educação para a cidadania e vida no trabalho. A escola quilombola faz parte de um processo de precarização do ensino público, sucateamento de serviços essenciais e desvalorização do profissional da Educação. O crescente aumento dos processos de encerramento de atividades nas escolas do campo apresenta-se como uma significativa violação dos Direitos Humanos à Infância e à juventude.

1. Violações de direitos em comunidades tradicionais de matriz africana.

A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, marca a diminuição da invisibilidade das comunidades negras rurais que estão distribuídas em todo o Brasil a partir de seu Artigo 68 do ato das Disposições

Constituições Transitórias (ADCT), que garante a permanência dos moradores em seus territórios tradicionais.

Outro marco na discussão dos Direitos Humanos de comunidades tradicionais quilombolas ocorreu em 2003 através do Decreto nº 4.887/2003, que regulamentou o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Este Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, memória, história e à territorialidade, estabelecendo uma inovação normativa no Brasil, o reconhecimento do Direito Étnico (MOURA, 2007).

Comunidades rurais negras são constantemente invadidas por fazendeiros, que veem na ausência de documentos comprobatórios de propriedade uma significativa fragilidade social destas comunidades tradicionais. Nesse contexto a certificação de terras pela Fundação Cultural Palmares amplia a manutenção dos quilombolas no campo, o que implica em necessidade de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento local sustentável e qualidade na Educação oferecida nas comunidades.

A Educação quilombola, oferecida no campo, perdeu direitos na última década. A incoerência está no recente reconhecimento desta qualidade de ensino que valoriza a identidade e cultura étnico-racial e o conhecimento tradicional com base em um currículo singular:

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012).

Mesmo com o advento da Lei nº 10.639/2003 que altera a LDB e institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, as escolas quilombolas presentes em todo o território nacional não têm recebido a atenção necessária à sua atividade-fim por

parte do poder público. A Educação étnico-racial permite discutir e conhecer a etnocultura de povos oriundos da migração forçada no período escravocrata.

A histórica contribuição dos negros na formação do povo brasileiro e a necessidade de reparação social a quem todos os direitos foram negados se apresentam mais significativas por meio do acesso e da permanência à uma escola de qualidade.

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade brasileira e atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país. No campo das políticas públicas educacionais, contamos com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BOTELHO, 2007 p. 34).

Ainda em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Política Públicas (Seppir), a questão racial passa a ser uma pauta mais contundente na agenda nacional. Os quilombolas passam a requer políticas públicas e direitos garantidos por lei, antes desconhecidos. Imprescindíveis à sua luta, as comunidades quilombolas poderão exigir a garantia de seus direitos efetivamente, intervindo e participando de forma mais qualificada¹ (GOMES, 2007).

Tanto nos processos de autodefinição, quanto na demarcação de terras quilombolas e fiscalização de políticas públicas através dos movimentos sociais é fundamental serem reconhecidos, visto que os mesmos também são sujeitos de direitos. As associações quilombolas, que antes funcionavam de forma informal, hoje são legalizadas social e juridicamente. A representação dos interesses das comunidades quilombolas é feita pela Coordenação Nacional de Quilombos (Conaq).

¹As comunidades tradicionais indígenas e não indígenas tem o desafio de construir uma política social que permita que a própria comunidade represente seus interesses junto ao poder público e sejam ouvidos.

A organização política implica a compreensão dos instrumentos políticos, dos marcos regulatórios, passa pela formalização de saber empírico em um saber mais formal de representação política. As organizações sociais são importantes como parte do controle social das políticas públicas e as organizações sociais quilombolas são partes integrantes desse universo. Enquanto o Estado brasileiro não assegurar aos quilombolas o recurso básico essencial – a sua territorialidade – os movimentos sociais deverão reforçar a importância dos quilombolas na qualidade de sujeitos sociais que, por meio de ações políticas, fazem valer suas reivindicações e direitos (GOMES, 2007).

Constatamos no período entre 1995 a 2002, o fechamento de 20.958 estabelecimentos públicos de ensino da educação básica. Deste total, aproximadamente 17.947 escolas do campo foram fechadas, não incluindo as escolas que foram fechadas não oficialmente, não constando na computação dos censos escolares. Ainda no mesmo período o governo federal quase que dobrou o repasse através do PNTE – Plano Nacional do Transporte Escolar, passando de mais de vinte e três milhões de reais, em 1995, para mais de quarenta e quatro milhões de reais em 2002, valores repassados diretamente aos municípios, além dos mais de treze milhões de reais repassados a organizações não-governamentais entre 2000 a 2002 (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 79).

Segundo Fernandes e Molina (2010), historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Estes mesmos projetos são facilmente extintos a cada governo que se estabelece, sempre com a justificativa de cortes de gastos, porque a Educação do campo, rural que atende a comunidades negras não é vista como investimento e resgate histórico de direitos e que nasce a partir dos movimentos sociais que percebem a violação do direito a Educação. Comunidades tradicionais permanecem em seu território em processo de resistência, fruto de um histórico processo de construção de um projeto de educação emancipadora como ferramenta de resgate e reafirmação de direitos ancestralmente violados.

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília - UnB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Com a realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma. (FERNANDES; MOLINA, 2007 p. 11).

A discussão sobre a importância de uma Educação do Campo emancipadora que agregue o conhecimento tradicional das comunidades remanescentes de quilombos e a urgente necessidade de políticas públicas de permanência do jovem no campo vão de encontro com as propostas de fechamento destas escolas. Sem contar fatores recorrentes da ausência de capacitação de seus professores e a compreensão da importância da preservação das manifestações culturais que integram a identidade quilombola.

A Educação quilombola, a priori, deveria atender todas as modalidades de ensino em seu espaço comunitário, contribuindo para a formação integral do jovem que vive no campo e dele tem seu sustento.

O primeiro ponto a destacar relaciona-se com a definição de educação escolar quilombola. Embora a EEQ englobe tanto os estabelecimentos situados em comunidades quilombolas como aqueles que recebem estudantes oriundos destes territórios, a ausência de uma questão sobre a procedência do aluno limita a análise apenas ao primeiro caso. Além disso, considerando que o ensino médio geralmente é ofertado em escolas maiores, fora das comunidades quilombolas, o acompanhamento dos alunos nesta etapa do ensino fica ainda mais prejudicado. (DIAS, 2015, p. 29).

Na percepção de Dias (2015), o desafio da Educação Quilombola começa nas condições materiais de ensino, caracterizadas pela carência de escolas nas comunidades ou pelo estado precário dos estabelecimentos existentes. Esta situação é agravada pelas dificuldades que se apresentam para a educação no campo nos estados onde as comunidades ainda não foram certificadas pela Fundação Palmares.

Em um momento social de retirada de direitos e de fragmentação das políticas de reforma agrária e acesso a terra, a escola do campo em comunidades tradicionais continua fragilizada pelo processo de sucateamento educacional que atinge principalmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não há, portanto, uma política efetiva de permanência da juventude na comunidade.

2. Direito a escola? Retrocessos nas políticas educacionais nas escolas do campo, escolas quilombolas, escolas de preto.

O reconhecimento legal dos quilombos no Brasil representa um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade. O mito da democracia racial escondeu as dores da escravidão, causando lesões nas identidades afrodescendentes. Analisando a luta pelo reconhecimento, percebe-se a necessidade de ampliação de direitos, como é o da Educação Quilombola.

Dentre os inúmeros desafios da construção de uma Educação Quilombola que trate a história e a ancestralidade e seus significados está a política de fechamento das escolas do campo. O atual modelo educacional brasileiro exclui a diversidade, supervaloriza o ocidentalismo e não atende as especificidades do educando como sujeito de direitos.

A história da educação brasileira terá como balizadora a formação de uma sociedade dualista, decorrente dos séculos de escravidão e que se desdobra para além desse período. A lógica da escravidão estava em desacordo com as premissas da modernidade, do liberalismo, da liberdade do indivíduo, do domínio sobre seu próprio corpo e da vontade autônoma. Encontra-se sob a lógica econômica de base colonial, produtora de matérias primas e agrária exportadoras. A divisão do saber e fazer, da lógica industrialista, da criatividade e da inventividade fixou restrita a um pequeno domínio social (CARRIL, 2017, p. 549).

O espaço escolar reflete a sociedade e suas contradições, sendo palco de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas (CARRIL, 2017). Contudo, é necessário priorizar e potencializar as possibilidades existentes com o objetivo de desenvolver mecanismos educativos no horizonte da emancipação do sujeito, a escola quando encerra suas atividades descumpra seu papel social de resistência a um modelo educacional imposto.

O cotidiano das comunidades quilombolas, por muito tempo, ficou desconhecido e/ou desprezado pelo Estado. Com a agenda das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos programas federais, mesmo que de maneira lenta e complexa, foi-se tornando um pouco mais visível a necessidade de uma educação escolar específica para a população quilombola (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 05).

A partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília em 2001, debateu-se, em âmbito geral, a diversidade no campo na política educacional. Como resultado desse debate houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica através do Parecer CNE/CEB 07/2010 e da Resolução CNE/CEB 04/2010 (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013). Instituem-se as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2011, p. 9).

DIREITOS HUMANOS & EDUCAÇÃO

QUADRO 1 - Número de estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos, por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica.

Estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos										
Região Geográfica	Estabelecimento					Matrícula				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.235	1	118	2.099	17	227.430	202	38.160	187.513	1.555
Brasil (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte (%)	17,4	-	24,6	17,0	11,8	13,8	-	10,6	14,6	2,3
Nordeste (%)	63,7	100,0	34,7	66,0	70,6	67,7	100,0	60,3	69,2	71,3
Sudeste (%)	11,7	-	26,3	10,9	11,8	10,6	-	18,9	8,9	7,1
Sul (%)	2,8	-	3,4	2,7	5,9	3,3	-	1,2	3,6	19,4
Centro-Oeste (%)	3,8	-	11,0	3,4	-	4,6	-	9,0	3,8	-

Fonte: MEC/Inep/Deed (2013).

Nesse contexto, no âmbito da Educação Escolar Quilombola, o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais procurou orientar os sistemas de ensino para implementar uma educação que considerasse a realidade dos quilombos, suas histórias, sua origem e sua realidade atual, levando em consideração os sujeitos que nele vivem (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

A aplicação destas diretrizes não se restringe somente às escolas situadas em comunidades remanescentes de quilombos, compreendendo também estabelecimentos de ensino que atendem a alunos oriundos desses territórios, pois há quilombos próximos à zona urbana que atendem até o ensino médio.

Outra questão controversa é o conceito de Escola quilombola, que segundo as DCNs são os estabelecimentos localizados em território quilombola reconhecido pelos órgãos públicos responsáveis, ou seja, o processo de reconhecimento étnico que antecede o reconhecimento pelo Estado e que também se estabelece nas escolas, centros comunitários, igrejas, associações e celebrações religiosas não são reconhecidos (SILVA, 2015). Entre outros aspectos do direito à Escola, está a necessidade de rever e atualizar a produção de material didático e de apoio pedagógico específico que devem ser adequados à história e tradição das comunidades, reafirmando a ancestralidade e os aspectos culturais que integram os saberes e fazeres tradicionais e a oferta de programa de alimentação escolar que respeite os hábitos alimentares, de preferência com apoio de profissionais oriundos das próprias comunidades. (SILVA, 2015).

3. Etnocultura, identidade e currículo: uma reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos.

Os termos Direitos Humanos e currículo vem sendo estudados Nas últimas décadas por diversos pesquisadores em virtude da discussão do direito à Educação. Entretanto, nos ambientes escolares, processos de formação continuada, reunião de coordenação o tema não é abordado com frequência, ignorando a necessidade de construção e uma educação que valoriza as relações étnicoraciais.

Perpassam as questões do multiculturalismo que se passam pela moral e pela ética, que nos ambientes educacionais se traduzem no trabalho com o respeito e a intolerância às diferentes manifestações culturais que se apresentam em alguns projetos escolares (GONZÁLEZ; CASTRO, 2016).

Nesta perspectiva, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a temática dos Direitos Humanos e o currículo através da proposta do eixo transversal: Educação para a Diversidade, Educação para a Cidadania, Educação para a Sustentabilidade e Educação em e para Direitos Humanos (GONZÁLEZ; CASTRO, 2016).

Hoje, as comunidades de remanescentes de quilombos lutam pela certificação de suas terras ancestrais, por sua reafirmação identitária, cultura e por melhorias na qualidade de ensino, escolas dignas para seus filhos, com profissionais e propostas no âmbito educacional que contemplem a história do povo negro, suas especificidades e diferenças culturais, proporcionando-lhes condições de viver outras realidades, novas descobertas. No viver cotidiano dessas comunidades, modos de vida, experiências, assim como, a identidade dos remanescentes de quilombolas vem sendo vivenciada, aprendida, alimentada e transmitida por meio dos gestuais das danças, nas letras das músicas, nas “fornadas de samba de cacete”, nas festividades de seus santos padroeiros e nas orações de “encomendação” e agradecimento que são rezadas por ocasião de falecimentos, nascimentos, ou, então, antes e depois do plantio das roças de mandioca. O calendário dos remanescentes de quilombos se divide entre o cultivo da terra e a realização das festas (PINTO, 2006, p. 275).

A Educação e o currículo que devem integrar a Escola Quilombola precisam estabelecer a união do conhecimento formal e do conhecimento tradicional, valorizando a identidade e a cultura da comunidade, a partir do compartilhamento de saberes, que se estabelecem na escola, na igreja, em rituais, cultos, culinária e na medicina natural. O conhecimento tradicional não pode ser encarado somente como tema transversal, mas como um elo importante de conhecimento que faz a escola na comunidade ser o que ela é: um *locus* do saber ancestralmente construído, templo da partilha de saberes entre gerações.

Os saberes e fazeres tradicionais, devoções e crenças, o conhecimento tradicional repassado de geração a geração pela oralidade e convívio, parte da medicina tradicional quilombola, praticada nas comunidades parte da medicina tradicional quilombola, são assimiladas por meio de uma educação informal, na qual o agente receptor (jovem, adulto e

criança) vive, prepara, recria, repassa e renova através da cura com rezas e erva, da forma de viver e trabalhar coletivamente; além de tentar preservar a identidade, que se encontra enraizada no legado cultural dos seus povoados, apontando-lhes rumos para começar a construir uma nova vida, com melhores condições, exigindo inclusão social e respeito, tanto no que tange a sabedoria, luta e resistência do povo negro, quanto no que se refere à diversidade e diferenças étnicas e culturais das quais se constituem o povo brasileiro (PINTO, 2006, p. 275).

A Escola quilombola, que atenda aos anseios e às necessidades de suas comunidades tradicionais precisa ter espaço para a sua própria construção e prática pedagógica. O conhecimento tradicional, a memória e a história oral devem nortear as práticas pedagógicas ampliando o currículo para a visão do ser. O aprender na escola quilombola precisa perpassar a construção da tessitura social comunitária, o brincar e o aprender não podem estar dissociados da cultura construída.

A escola quilombola, como *locus* da aprendizagem precisa nutrir os quatro pilares da Educação, o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer, no contexto da Identidade e Cultura herdada dos antepassados e construída em cada território quilombola. Cada Comunidade Tradicional quilombola tem sua característica, vocação e perfil social, estas especificidades constroem a escola.

Conclusões e recomendações

Tem-se intensificado o fechamento de escolas pequenas no meio rural, o que leva a um maior tempo e esforço de deslocamento por parte dos alunos, além de promover uma educação nos centros urbanos que não contempla as especificidades de quem vive “da roça”, afastando, em geral, os estudantes de uma educação mais enraizada, mais contextualizada com as especificidades da comunidade em que vive, como a produção agrícola local, diversidade cultural e religiosa de cada comunidade.

Por sua vez, o aperfeiçoamento da política de transporte escolar, em que pese sua importância, parece criar incentivos reversos à manutenção de escolas no campo e favorecer processos de nucleação de escolas (IPEA, 2012). Recentemente, todavia, foi sancionada norma que altera a LDB ao exigir a “manifestação de órgão

normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (Lei no 12.960/2014), fato que pode refrear esta tendência.

Tanto a “desculpa” de corte de gastos quanto à falácia da melhoria na qualidade de ensino fora do contexto comunitário reafirmam a violação do Direito a Educação, premissa importante dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente.

A Educação quilombola, premissa das relações étnico-raciais, deve estabelecer o resgate da memória e da cultura de povos tradicionais quilombolas atrelando o conhecimento entre as gerações, algo que deve ser compartilhado, assim como a preparação/educação para a vida, cidadania e cultura étnica.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Geografia, Cartografia e o Brasil africano: algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia** – USP, Volume Especial Cartogeo (2014), p. 332-350.

_____. Cartografia da diáspora África – Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011.

_____. **Quilombolas – tradições e cultura da resistência**. Aori Comunicações. São Paulo: Petrobras, 2006.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. DISPONÍVEL EM < <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em setembro de 2017.

_____. SED, MEC. Educação Quilombola. **Boletim junho de 2007**. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>> acesso em setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. (MEC) Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012 (*)** Disponível em < <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em setembro de 2017.

_____. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm, acesso em setembro de 2017.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto.** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf>> acesso em setembro de 2017.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação e Políticas de fechamento de Escolas do Campo.** Disponível em: < http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em setembro de 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** Unesp, 2010, disponível em: < <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>> **acesso em setembro de 2017.**

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2012:** caderno de instruções. Brasília: Inep, 2012.

GOMES, Verônica. Organização social, festas, lideranças: organização social e festas como veículos de educação não-formal. **Educação Quilombola.** Salto para o futuro. Boletim nº 10. jun. /2007

MOURA, Glória. Terra, Cultura, História, Geografia, Quilombo: conceito. In. BRASIL, **Educação Quilombola**, SED, MEC, Boletim junho de 2007. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf> > acesso em setembro de 2017.

O'DURYER, Eliane Cantarino. Territórios negros na Amazônia: práticas culturais, espaço memorial e representações cosmológicas. In. Woortmann, Ellen F. (Org.). **Significados da terra.** Brasília: Editora da UnB, 2004.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. et. al. (Org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SILVA, Giselda, Shirley da; SILVA, Vandeir José da. Quilombos brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no brasil. **Revista Mosaico**, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/4120/2352>, acesso em setembro de 2017.

SILVA, Suely. O Movimento de Educação do/no Campo: Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p.7-22, jul./ dez., 2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2484/2021>> acesso em setembro de 2017.

11. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS PLURIDIMENSIONAIS COMO BASE HUMANISTA DA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE DIREITO

Luciana Lombas Belmonte Amaral

*Mestra em Direitos Humanos e Cidadania (UnB)
Professora Universitária e Advogada*

Alberto Carvalho Amaral

*Doutorando em Sociologia (UnB),
Mestre em Direito e Políticas Públicas (UniCEUB) e
Defensor Público do Distrito Federal*

Introdução

Este trabalho, que tem como enfoque central o ensino jurídico brasileiro, situa-se num contexto problemático.

A expansão vertiginosa dos cursos de direito no Brasil, que converge, concomitantemente, com o crescimento do número de instituições privadas de ensino superior no país, justifica o porquê da preocupação com a formação desses estudantes, que representam parcela significativa de universitários. Também em razão do aumento anual de novos cursos, indaga-se sobre a qualidade dessa formação e se ela contempla uma perspectiva para além do viés instrucional, tecnicista.

Há mais de três décadas, especialistas sobre o tema alertam quanto ao formato conservador, dogmático e positivista do ensino jurídico brasileiro. Essas características são provenientes de uma cultura jurídica, que se inicia no século XIX, e que, embora apresente diferentes nuances ao longo do tempo, ainda se mostra resistente à formação de cidadãos e profissionais com capacidade de leitura da realidade brasileira, especialmente no que tange à desigualdade social e à precariedade no acesso de direitos por determinados grupos. Esse diagnóstico

desanimador revela, por sua vez, uma importante lacuna a ser suprida no processo formativo do estudante de direito: a formação humanista, pautada na defesa intransigente dos direitos humanos. O cenário político nacional, marcado pela visibilidade de discursos discriminatórios e ultraconservadores, sinaliza para a importância de se concretizar a educação em direitos humanos, buscando constantemente fortalecê-la no ensino.

Como pedra de toque dessa educação, tem-se a busca pela construção de sujeitos pluridimensionais (CARBONARI, 2007), a partir de uma formação reflexiva e crítica que viabilize espaços de ação e de participação na sociedade. A compreensão dos dissensos, que são inerentes ao convívio social, bem como o exercício da alteridade, a sensibilidade, o comprometimento e a capacidade de leitura do mundo, aliados a uma postura ativa e vigilante de direitos humanos no ensino, mostram-se fundamentais aos estudantes de direito. Como futuros profissionais das carreiras jurídicas, esses estudantes estarão situados em posições privilegiadas e estratégicas para o reconhecimento de direitos de sujeitos e grupos vulneráveis, mas também serão atores-chave a obstarem possíveis retrocessos quanto aos direitos humanos de populações marginalizadas.

1. O crescimento de cursos de Direito no Brasil: afinal, para que(m) a formação de estudantes de Direito tem servido?

Acredita-se ser inviável iniciar uma reflexão sobre a formação no ensino jurídico sem, antes, ampliar o olhar para o contexto atual do ensino superior no Brasil.

A decisão proferida, em 28.06.2017, pelo Tribunal do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), acerca da fusão entre Kroton Educacional S/A e Estácio Participação S/A, desnuda uma triste e inevitável realidade: a mercantilização do ensino superior brasileiro. Na ocasião, era discutida se a fusão entre essas empresas seria possível, transação financeira que envolvia cerca de R\$ 5,5 bilhões. Por maioria de votos dos conselheiros, o Tribunal compreendeu que os remédios apresentados por ambas as empresas seriam

insuficientes para evitar um prejuízo no ‘mercado’¹ de ensino superior. A Kroton, que detém as marcas Anhanguera e Pitágoras, por já possuir 37% do ‘mercado’, deteria 46% após a operação caso fosse aprovada a fusão, o que deflagraria prejuízo à concorrência (CADE, 2017).

A tentativa de fusão entre as mencionadas empresas diz muito sobre o crescimento das universidades privadas e de como há uma nova conformação nessa temática, que também tem afetado os cursos de direito. O acelerado crescimento do número de cursos de direito no país, aspecto que tem suscitado preocupação de juristas desde a década de 1980, constitui uma pauta constante de acalorados debates e, ao nosso ver, não se encontra dissociada da ideia de mercantilização do ensino superior.

As ofertas, em concursos públicos, de cargos destinados a bacharéis em direito e/ou áreas que demandem conhecimento jurídico acabam por conferir visibilidade especial aos cursos de direito. Além disso, o *status* de ingressar nesse curso, aspecto que é observado desde o século XIX (COSTA, 1992; VENANCIO FILHO, 2005; FREYRE, 2003; HOLANDA, 2005), somado à ideia de que o mercado de trabalho da carreira jurídica é promissor social e economicamente², são motivos relevantes que parecem corroborar para ser esse um dos cursos mais escolhidos pelos/as brasileiros/as.

Nesse sentido, a expectativa de mobilidade social ascendente, pela suposta possibilidade de galgar uma posição de prestígio, constitui uma importante interface

¹ A utilização de aspas simples na palavra mercado é proposital e tem como objetivo sinalizar a estranheza irresignada dos autores em relação à (inevitável) mercantilização da educação.

² Em pesquisa qualitativa realizada por Belmonte Amaral (2017), na qual se propôs o estudo dos desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico de uma instituição privada de ensino superior do DF, constatou-se que a ideia de *status* social do curso de direito ainda está presente, sendo esse um aspecto significativamente importante aos estudantes, mas também a seus familiares. A escolha pelo curso (que, em alguns casos, é orientada/imposta pelos próprios pais/mães), bem como a insistência de alguns familiares para que as/os estudantes permaneçam nele se mostra fortemente articulada à valorização do curso, que é considerado nobre e diferenciado dos demais cursos superiores (a exceção da medicina, engenharia e relações internacionais, que são entendidos, pelos estudantes, como cursos igualmente valorizados). Observou-se que, em torno do curso de direito, há uma expectativa de mobilidade social ascendente nutrida pelos estudantes e por seus familiares, que associam o ingresso nesse curso a uma futura estabilidade financeira, prosperidade econômica e posição social prestigiada.

do curso do direito em relação aos demais cursos. Ademais, a predominância de aulas expositivas no âmbito do ensino, que consideram a utilização de recursos materiais básicos (“um/a professor/a, algumas cadeiras e um quadro”), diferentemente do que ocorre com os cursos de medicina e engenharias, que demandam um maior investimento em materiais, são fatores adicionais que corroboram para que os cursos de direito sejam economicamente atrativos aos olhos dos investidores do ‘mercado’ de ensino superior. Observa-se, portanto, que há uma série de aspectos que contribuem para que o curso de direito seja uma empreitada economicamente viável, sob a ótica das instituições de ensino, e seja uma trajetória acadêmica desejada pelos estudantes.

Segundo dados divulgados pelo Censo da Educação Superior (CENSUP, 2015) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), naquele mesmo ano, foram registradas 853.211 matrículas nos cursos de direito, sendo que 765.056 referiam-se a vagas preenchidas em instituições privadas de ensino superior. Em síntese: quase 90% (noventa por cento) dos estudantes dos cursos de direito no Brasil estavam matriculados em instituições privadas. Nessas instituições, analisando-se comparativamente os dados divulgados no Censup de 2014, percebe-se um aumento de, aproximadamente, 44.000 (quarenta e quatro mil) matrículas em apenas 1 (um) ano, com o cadastramento de 37 (trinta e sete) novos cursos. Assim, observa-se que, enquanto há uma curva decrescente entre o número de instituições públicas em funcionamento – 178 (cento e setenta e oito) cursos, em 2014, para 168 (cento e sessenta e oito), em 2015 –, o número de cursos de direito em instituições privadas crescem. Em números absolutos, há um predomínio das instituições particulares, que representavam 1.004 instituições privadas, do total de 1.172 cursos de direito em todo o país.

Entre as preocupações mais destacadas por juristas e pelas respectivas associações profissionais acerca do crescimento do número de cursos de direito no país, tem-se a discussão sobre a baixa qualidade de formação oferecida por algumas instituições, sobretudo privadas. Todavia, essa “baixa” qualidade não está associada à formação humanista do estudante de direito ou à função social enquanto cidadão

e profissional, mas se centra, quase que exclusivamente, na perspectiva de assimilação técnico-burocrática. A partir desse mesmo padrão de qualidade, uma má formação seria aquela que não habilitaria profissionais adequadamente para o exercício de carreiras jurídicas, seja pela defasagem de conhecimentos, seja pela inaptidão de habilidades necessárias ao desempenho da profissão. As altas taxas de reprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (FGV PROJETOS, 2014) costumam ser compreendidas como um reflexo dessa má qualidade de ensino e acabam por trazer à tona a ideia de “crise do ensino jurídico”³.

No bojo dessa discussão, há também a preocupação como uma suposta incapacidade do mercado de trabalho de “absorver” todos os profissionais formados, revelando uma inquietude que tende a se agravar: retomando, novamente, os dados do Censura de 2015, apenas neste ano, mais de 92.000 (noventa e dois mil) estudantes concluíram o curso de direito.

As considerações acima nos levam a questionar que tipo de formação tem sido oferecida aos milhares de estudantes brasileiros que estão matriculados nesses cursos. O viés mercadológico do ensino jurídico, que entendemos estar umbilicalmente atrelado ao crescimento do número de instituições privadas de ensino superior no Brasil, aponta para um cenário desolador, em especial se relembarmos o histórico dos cursos de direito no país, cujas linhas orientadoras da formação de bacharéis assinalavam substancial elitismo, conservadorismo e

³ Segundo Belmonte Amaral (2017), a expressão “crise do ensino jurídico” costuma ser veiculada em diferentes notícias e artigos que circulam entre os juristas. Frequentemente, está análise de qualidade “está limitada à discussão do ensino de competências e habilidades voltadas necessariamente para o mercado de trabalho em articulação às baixas taxas de aprovação na OAB. Não há, no bojo dessas discussões, a demanda por um ensino jurídico que valorize o sentido ético, cidadão e humanista do estudante de direito para que sua futura atuação profissional seja voltada à transformação social brasileira. O que se observa é que essas últimas discussões não fazem parte do *script* da chamada crise do ensino jurídico. Considerando a retrospectiva histórica do ensino jurídico brasileiro, entendo que essa ausência de discussão é proposital. Os cursos jurídicos brasileiros não se prestaram à transformação social, mas sim à conservação do exercício de poder. Os desafios ao ensino jurídico a que se faz referência neste trabalho nada têm a ver com as altas taxas de reprovação do exame da OAB. Entendo que as altas taxas de reprovação desse exame, que costumam servir de sinalizador da “crise no ensino jurídico”, nada mais são que o reflexo de um sistema de reprodução social que está cumprindo o seu papel. Embora existam mais de mil cursos de direito no país e, a cada ano, um número surpreendente de bacharéis em direito se forma, mas nem todos exercerão atividades profissionais nas carreiras jurídicas. O sinal parece claro: não há espaço para todos” (BELMONTE AMARAL, 2017, p. 51).

dogmatismo jurídico, além de desnudar uma relação umbilical entre o saber e o poder.

2. O saber e o poder nas universidades e um traçado histórico do ensino jurídico brasileiro: da formação de elites à formação dos burocratas estatais

Ser testemunha da negatividade (APPLE; AU; GANDIN, 2011) do ensino jurídico no Brasil, isto é, expor as suas faces obscuras e os interesses que predominam na formação de bacharéis em direito, não significa sucumbir à desesperança, nem se presta a uma crítica limitada ao espectro teórico. Testemunhar essa negatividade implica iluminar as múltiplas articulações e dinâmicas existentes entre a política e a práxis do ensino jurídico que se baseiam no domínio e na exploração da sociedade, para que possamos reconduzir os caminhos objetivando a função social de transformação. Questionar a legitimidade, a oficialidade do saber e, antes de tudo, quem detém o saber jurídico, permitiria “uma ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossa sociedade e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

Novamente, as críticas existentes ao ensino jurídico não se desconectam daquelas que também são verificadas nas instituições de ensino superior. Giroux (2010), ao descrever os inúmeros problemas do ensino superior nos Estados Unidos da América do Norte e no Canadá, tais como o baixo investimento nas universidades, sua respectiva dominação por instrumentos estatais e empresariais, a migração da educação pública à privada, a falta de autonomia dos professores, entre outras questões⁴, reforça os motivos pelos quais devemos estar atentas/os para as

⁴ Embora Giroux (2010) descreva a realidade de instituições estadunidenses e canadenses, observamos que, atualmente, essas preocupações convergem - com uma significativa similaridade - ao contexto atual no Brasil. Ao lado do crescimento das instituições particulares, que tem dominado o mercado e objetivam, cada vez mais, ditar um padrão específico e mercadológico para o ensino, há a problemática das diversas restrições orçamentárias vivenciadas pelas instituições de ensino públicas, que tem demandado atenção e preocupação com o funcionamento regular dessas universidades (AMATO; MODZELESKI, 2017; VEJA..., 2017). Não bastasse essa questão estrutural, ainda há uma articulação que se volta para a liberdade de cátedra, em iniciativas como o movimento

universidades e para a formação vivenciada pelos estudantes. Essa preocupação se fortalece na medida em que as instituições hegemônicas da sociedade, o Estado e as corporações financeiras e empresarias, exercem forte influência sobre os sistemas de ensino, utilizando-se da educação para o fortalecimento das dominações (GIROUX, 2010). Os centros formais de saber se constituem em instrumentos essenciais de poder, que se articulam, por sua vez, com outros mecanismos de hegemonia estatais e privados.

Michel Foucault já alertava que a educação, não obstante seja um direito que possibilite ter acesso a diferentes tipos de discursos, encerra uma linha imaginária de distanciamento às oposições e às lutas sociais. Nesse sentido, o sistema de educação seria “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44), inserindo-se no circuito da apropriação de discursos por determinadas categorias de sujeitos. Os rituais da palavra, as sociedades do discurso – que qualificam e fixam os papéis quanto aos sujeitos que falam –, os grupos doutrinários e as apropriações sociais, com base na distribuição, constituem os procedimentos centrais de sujeição de discurso⁵ e são alicerçados por intermédio do sistema de

“escola sem partido”, que, sob o pretexto de esclarecer direitos e evitar abusos, objetiva delimitar seriamente a atuação de professores. Para além da alegada “censura de vieses partidários”, há uma limitação da própria docência, fragilização da cátedra e da exposição crítica de pensamentos - sob o pretexto de limitar arbitrariedades, em realidade, mantém simbólicas reduções às visões dos docentes que não correspondam com os padrões hegemônicos, reduzindo a função de cátedra a mera exposição do “estado das coisas”, sem preferências, com imparcialidade e afastamento, como se isso fosse possível e desejável.

⁵ Ao projetar-se no mundo das interações sociais, o discurso toma forma da verdade, cujo suporte, aliado à distribuição institucional, consolidaria a vontade de verdade na sociedade. Essa vontade é regida por formas de controle e de delimitação do discurso que se fundam a partir de um sistema de exclusão dos sujeitos que falam, o que Foucault denomina de rarefação (FOUCAULT, 1996). O discurso foucaultiano se funda, ao mesmo tempo, no jogo de escritura de uma filosofia de um sujeito pensante, na leitura de uma filosofia de experiência originária e na troca de uma filosofia de mediação universal. A importância das reflexões do filósofo francês se justifica por constituir uma das partes do que denomina de dispositivo, compreendido como uma rede que reúne diferentes sujeitos, instituições, experiências e práticas sociais em torno do saber e do poder. “Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (...) entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (...) entendo dispositivo como um tipo de formação

ensino. Nesse complexo contexto, no qual se verificam redes de poder que perpassam diferentes sujeitos, discursos e instituições (FOUCAULT, 1998), esse sistema consolida a valorização, distribuição e repartição de como o saber circula na sociedade.

A universidade é uma instituição-chave nessa relação entre saber e poder (FOUCAULT, 1996, 1998; TRINDADE, 2000; CHAÚÍ, 2001; FÁVERO, 2004), eis que se constitui, juntamente com os professores, como permutadora, ponto de cruzamento privilegiado de poder e saber. Para Foucault (1998), os problemas políticos dos intelectuais que circulam no espaço universitário não se limitariam à questão da interface ciência/ideologia, mas deveriam ser analisados, sobretudo, ante a dimensão verdade/poder. Para o filósofo francês, não haveria a chamada crise da universidade. Ao contrário de entender que ela perdeu a sua força, haveria uma multiplicação e intensificação de seus efeitos de poder, a partir de um contexto multiforme de intelectuais que “são todos afetados por ela e a ela se referem” (FOUCAULT, 1998, p. 9-10).

Entendemos que o pensamento foucaultiano sobre a universidade reforça a importância de se pensar sobre a educação no ensino superior, dada a íntima articulação entre o saber e o poder. Ademais, é interessante notar como as suas reflexões sobre a universidade revelam, igualmente, uma perspectiva valiosa de análise crítica sobre o ensino jurídico. A relação entre direito, poder e verdade também foi objeto de análise por Foucault (1998), na qual cada um desses elementos se constituem vértices de um triângulo. As formas e os conteúdos jurídicos, formalmente consolidados em normas jurídicas, revestem-se em discursos de verdade aptos a produzirem verdades legitimadas em que as relações de poder e as regras jurídicas constituem uma relação de dependência (TOSCANO, 2010). As faculdades de direito, portanto, se destacam pela centralidade que ocupam quanto à produção e à reprodução de verdades que se erigem e nutrem as relações de poder.

que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O discurso tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1998, p. 244).

A criação dos cursos de direito no Brasil não se deu pela necessidade de suprir demandas sociais, nem mesmo se deu pela busca de formação de advogados. Especialistas sobre o ensino jurídico brasileiro assinalam um importante aspecto comum, qual seja, a criação desses cursos se destinava a preparar intelectuais para o desempenho de cargos políticos e da administração pública (COSTA, 1992; BASTOS, 1978, 2000; SANTOS, 2002; RODRIGUES, JUNQUEIRA, 2002; VENÂNCIO FILHO, 2005). A preparação desses intelectuais brasileiros, que iriam representar as denominadas elite imperial e elite políticas civis do século XIX, deveria considerar os interesses estatais de um país recentemente independente de Portugal. Característica relevante para situar esse momento no Brasil é notar que os debates parlamentares sobre a criação dos cursos de direito no país ocorriam concomitantemente às discussões sobre a Assembleia Constituinte de 1823.

Em razão da estratégica função político-administrativa dos cursos de direito, fazia-se necessária a criteriosa escolha quanto à localização desses cursos e, sobretudo, quanto aos tipos de conteúdos que ali seriam ministrados. Os registros dos debates parlamentares ocorridos em 1823 e nos anos seguintes (BRASIL, 1977) fornecem elementos significativos para constatar que as relações entre o poder e o saber no bojo do ensino jurídico não se deram ao acaso:

A difusão das luzes científicas, o aumento da instrução pública e a necessidade de formar homens hábeis para ocuparem os empregos do Estado, derramarem o gosto da literatura, e formarem a moral pública mui poderosos argumentos são para se criarem mais corpos para o ensino público (Sessão de 5/09/1823 presidida pelo Sr. Barão de Santo Amaro) (BRASIL, 1977, p. 68).

Os debates parlamentares mostram que os deputados estavam conscientes do nítido papel que cada disciplina representaria no currículo e, mais do que isto, que conheciam os efeitos ideológicos das disciplinas na formação acadêmica do estudante. Ainda na Assembleia Constituinte, o Visconde de Cairu, que poderíamos dizer, foi um dos primeiros ideólogos do ensino superior no Brasil, com uma clara ideia das relações que se processariam entre o Estado e a educação, faz as seguintes observações, que julgamos indispensáveis na caracterização doutrinária de nossos currículos: “mas, em objetos de religião e política, nenhum governo regular e prudente deixou de exercer a superintendência da instrução e opinião pública. Pode algum governo tolerar que em quaisquer aulas se ensinem, por exemplo, as doutrinas do Contrato social, do sofista de

Genebra, do Sistema da Natureza e da Filosofia da Natureza, de ímpios escritores, que têm corrompido a mocidade, que forma a esperança da nação, para quem seus legisladores, magistrados, mestres na Igreja e no estado? Nunca, nunca, nunca” (BASTOS, 2000, p. 17).

Esse novo ponto de cruzamento entre poder e saber deveria contar, portanto, com bacharéis em direito formados na própria pátria – e não mais na faculdade de direito de Lisboa – os quais iriam preencher os cargos políticos e administrativos do Estado, seja para atender às demandas imperiais, seja para a formação de uma nova cultura jurídica que, de início, obstasse qualquer ingerência e recaída às ordens da antiga metrópole (BELMONTE AMARAL, 2017).

Para Costa (1992), o ensino jurídico consolidava um novo estamento burocrático para a concessão de títulos acadêmicos como títulos de nobreza. A consolidação do bacharelismo, iniciada no reinado de D. Pedro II, marcava a valorização do título de doutor, nos quais eram reforçados os traços distintivos dos bacharéis em direito em razão de uma “transposição do centro do poder do campo para os polos urbanos” (COSTA, 1992, p. 61). Nesse sentido, foi necessária a modificação do vestuário, da linguagem, da postura e do gosto estético, que possibilitavam o destaque do bacharel em direito em relação aos outros⁶.

⁶ Esse aspecto estamental, remetendo à estratificação social definida por Weber (2008) e que se define pela situação de “status”, possui caráter relevante na contemporaneidade, como foi verificado em pesquisa de campo junto aos estudantes de direito (BELMONTE AMARAL, 2017). Na pesquisa realizada, constatou-se que, pelo fato de ingressar em uma universidade de direito, os estudantes eram tratados, por amigos e familiares, como pertencentes a um estrato social diferenciado. Compreender esse *status* desvela importantes relações sociais vigentes no Brasil e, além disso, pode ser ferramenta útil para a compreensão das relações dos estudantes com seus professores. Assim, é possível notar, entre estudantes, professores, amigos e familiares, uma comunidade que compartilha um *status*, conferindo um sentido compartilhado de identidades (GIDDENS, 2012; WEBER, 2008), o chamado “mundo do direito”. Além dessa distinção social entre os “iniciados”, estudantes de direito e pessoas “não iniciadas”, “estranhos” aos mistérios do direito, também há outras narrativas entre estudantes e professores. Os estudantes parecem não tratar uniformemente os professores, diferenciando-se aqueles que acumulam a função pública com a docência e aqueles que se dedicam exclusivamente à docência e atuação acadêmica. O exercício da função pública, notadamente vinculadas ao sistema judicial, no relato dos estudantes, constitui-se em *status* mais elevado para os professores em detrimento daqueles que se dedicam exclusivamente à docência e à pesquisa. Os privilégios desses professores-operadores e a honra que estes possuem pela sua função configuram *status* que os estudantes visam adquirir, um estilo de vida específico dos “operadores jurídicos” e, nessa busca, adequam sua linguagem, seus gestos, sua visão de mundo. Os estudantes aspiram a esta categoria social elevada, buscando ascender socialmente com a graduação em direito e com a figura de pessoas bem-sucedidas no mercado de trabalho, usualmente servidores públicos detentores de cargos com elevado poder decisório. Se os amigos e familiares do estudante conseguem ver nele uma

A derrocada do poder oligárquico e a ascensão da burocracia estatal redimensiona a função do ensino jurídico, deixando de se voltar ao preenchimento de elites políticas, para fomentar a “sedimentação do pessoal burocrático formado no ensino superior em expansão, especialmente do ensino jurídico” (COSTA, 1992, p. 81). Para ser formador de burocratas estatais, o ensino jurídico deveria se direcionar a uma nova disciplina, que primava a racionalidade e a burocracia estatal.

A proliferação de cursos de direito, iniciada na década de 1930, intensificou-se a partir de 1945. A expectativa de ascensão e *status* social ensejavam uma busca pelos cursos superiores ditos tradicionais, tais como o direito, a medicina e a engenharia. No final de 1964, o Brasil já contava com 61 faculdades de direito, sendo esse período marcado pela privatização do ensino superior, baixa qualidade de ensino e alta demanda da classe média para ingresso no ensino superior (COSTA, 1992).

O pós-64 sinalizou para a cristalização de alianças entre “tecnocratas civis e militares da linha dura, capitalistas estrangeiros e burguesia nacional associada” (COSTA, 1992, p. 94), período no qual os intelectuais articulados a essas classes seriam fundamentais para a instauração e posterior manutenção do golpe militar, tendo os bacharéis em direito, em grande medida, subsidiado sua implantação.

A reforma do ensino superior, consolidada pela Lei n.º 5540/1968, acabava por destruir o projeto de uma universidade crítica, como também propunha a disciplinarização dos conteúdos no ensino superior para atender a “perspectiva desenvolvimentista e de segurança nacional” (COSTA, 1992, p. 98). Além disso, essa reforma também representava a construção de um ensino superior com base no golpe militar, sendo a expansão do sistema educacional incentivada.

A partir desse período, engendraria-se uma subdivisão de públicos em razão dessa expansão capitaneada pelo setor privado: de um lado, a produção de conhecimento; de outro, a reprodução de conhecimento (COSTA, 1992). Haveria,

figura destacada, o que acaba por reforçar a importância desse estamento; os estudantes, por sua vez, aspiram e inspiram-se nesses professores-operadores, consagrados em seu estamento burocrático (COSTA, 1992).

assim, uma função geral reprodutora de conservadorismo na qual os cursos de direito nas instituições públicas se incumbiriam do exercício de poder na sociedade; enquanto que, aqueles das instituições privadas, prestariam-se à reprodução de senso comum em grande escala.

3. A importância da educação em direitos humanos no ensino jurídico e os desafios à formação humanista do estudante de Direito

A pedagogia crítica, que é norteadora da educação em direitos humanos (MAGENDZO, 2014), baseia-se, em primeiro lugar, no esmiuçamento das contradições e das condições de reprodução no ensino. O engajamento, a reaprendizagem, o desenvolvimento de outras competências e, sobretudo, a compreensão de elementos que sustentam a educação hegemônica são elementos fundamentais para (re)construir as bases e os conteúdos da pedagogia crítica a partir das necessidades sociais (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

As instituições de ensino superior que se elidem dessa tarefa ao centralizar o viés dogmático e tecnicista, deixam de propiciar aos estudantes uma educação para formação em detrimento de educação para treinamento. As reflexões de Adorno (2003) possibilitam lembrar o destaque com que a educação para treinamento foi utilizada para a ascensão do nazismo, em especial para a inculcação e a disseminação de ideologias centradas na chamada superioridade ariana na Alemanha. No história do Brasil, resguardadas as devidas diferenciações, também é possível constatar a utilização do ensino formal como um importante aliado para consolidação de regimes conservadores, antidemocráticos. A reconfiguração da estrutura educacional ocorrida no final da década de 1960 que, inclusive, contou com a instituição da disciplina de educação moral e cívica para os três níveis de ensino, serviu de alicerce para a manutenção do golpe militar, que, consoante foi visto, legitimou-se, há época, também com apoio de alguns juristas, associações profissionais e cursos de direito.

Entendemos que o desconhecimento quanto às relações de poder imbricadas à educação formal acaba por ensejar a manutenção do indivíduo em um estado

acrítico, anestesiado e perpetuador de uma ordem hegemônica. O desfazimento da ideia de que há neutralidade na educação (APPLE; AU; GANDIN, 2011; FOUCAULT, 1998; BOURDIEU, 1992; GUTIERREZ, 1988; CHAÚÍ, 2001) é um passo crucial no itinerário da pedagogia crítica, especialmente da educação em direitos humanos. Ao observarmos os contextos contemporâneos nacionais e internacionais, verificamos que há um avanço de discursos e pleitos conservadores e antidemocráticos que, por sua vez, implicam retrocessos de direitos humanos já conquistados, mas também obstaculizam o reconhecimento de direitos a grupos vulneráveis e marginalizados. Em razão desse panorama atual, mas também do contexto histórico dos curso de direito e da participação de juristas na defesa de regimes ditatoriais, entendemos ser imprescindível a educação em direitos humanos no ensino jurídico.

Contextualizando essas preocupações à formação de estudantes nos cursos de direito Brasil, verificam-se inúmeros desafios. Entre eles, o bacharelismo (VENÂNCIO FILHO, 2005), a preparação para funções eminentemente técnico-burocratas (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; COSTA, 1992), a ênfase nos formalismos (SOUSA JUNIOR, 2015), a insuficiência de diálogo e de proximidade com outras disciplinas das ciências sociais, a ausência de identificação da função do direito e do papel do jurista na sociedade e, circunstância ainda mais grave, o alijamento e o distanciamento do jurista quanto à realidade social (GÓES JUNIOR, 2010).

Essas circunstâncias, que são constatadas por estudiosos do tema, apontam para uma urgente mudança do ensino jurídico e de sua aprendizagem. A ideia de operador do direito, em que se verifica uma ausência de sintonia do estudante com as demandas sociais, pode ser atribuída à perspectiva individualista dos cursos de direito, semeada desde o séc. XIX, quando da criação do ensino jurídico brasileiro (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; SANTOS, 2002; BASTOS, 1978). Segundo Lyra Filho (1980) e Sousa Júnior (2015), essa distorção seria advinda de um círculo vicioso em que formas mutiladoras de significações do direito acabam sendo constantemente nutridas pelo próprio modelo de ensino jurídico adotado. A exemplo disso, tem-se o positivismo jurídico, que inviabiliza o pensar fora do

sistema jurídico tradicional, isto é, além do ordenamento jurídico-positivo, reduzindo o significado do direito às normas e, mais especificamente, às leis⁷.

Ressalta-se que o positivismo jurídico no Brasil, fortemente influenciado por Kelsen (SILVEIRA, SANCHES, 2013), funda-se no afastamento de outras áreas do conhecimento a pretexto da delimitação do objeto de estudo da ciência do direito. Além disso, ante à reivindicação de uma racionalidade científica e de uma imparcialidade, essa corrente de pensamento nega à discussão jurídica seu conteúdo político (MONTORO, 2012).

Consoante assinalam Silveira e Sanches (2013), o dogmatismo jurídico se consolidou no Brasil quando do acolhimento da teoria pura do direito de Kelsen de maneira superficial, desvirtuando esse que já havia sido alertado por Luís Alberto Warat (1982). Para esse último autor, com objetivo de resolver a questão da racionalidade do direito, a teoria de Kelsen serviu como base de discurso, uma espécie de guia da práxis jurídica, para que “o jurista de ofício não seja visto como um operador das relações sociais, mas sim como um operador técnico dos textos legais” (WARAT, 1982, p. 53).

Especialistas do tema convergem no sentido de que essa redução à mera práxis jurídica enseja uma perpetuação de conhecedores e aplicadores das leis – o que justificaria o termo reducionista operador do direito (NASPOLINI SANCHES; HORITA, 2013; HIRONAKA, 2004) –, porém alheios e insensíveis em relação às demandas sociais. Essa ausência de identificação de sua função social perante à sociedade, aspecto que tende a ser preterido nos cursos de direito, pode estar articulada à falta de sensibilidade dos estudantes acerca dos problemas sociais do Brasil (BELMONTE AMARAL, 2017).

A partir dessas considerações, que expõem alguns dos desafios do ensino jurídico no tempo, compreendemos que o caminho para a construção de sujeitos pluridimensionais nos cursos de direito, via educação em direitos humanos, deverá,

⁷ Lyra Filho afirma que a associação de direito à lei constitui um repertório ideológico do Estado, cuja articulação serve de base para convencer as contradições existentes no direito estatal. Sua posição privilegiada consolida as leis como imaculadas, “não havendo o direito a procurar além ou acima das leis” (LYRA FILHO, 1982, p.4).

em primeiro lugar, consistir na (re) articulação do direito com os direitos humanos (LYRA FILHO, 1982). Essa (re) ligação seria fundamental a uma concepção de direito para além da perspectiva estatal, reconhecendo, no processo histórico e nas demandas sociais, seus legítimos reivindicadores. Essa proposta diverge, portanto, da ideia de uma significação de direito limitada à pura legalidade, no qual o círculo da legalidade encerraria o da legitimidade (LYRA FILHO, 1982).

Ademais, é crucial que o papel do direito e do ensino jurídico brasileiro sejam reformulados considerando as novas possibilidades e suas funções assumidas na contemporaneidade (AGUIAR, 2004). De acordo com a significação de direito que utilizamos como base neste trabalho, entendemos que a ele cabe a luta pela afirmação de direitos humanos conquistados, devendo os profissionais do direito assumirem sua responsabilidade na construção da democracia, num processo de identificação de sua função acerca dos problemas sociais do Brasil.

A necessidade de uma nova pedagogia no cursos de direito que prestigie, concomitantemente, a reflexão crítica e a defesa de direitos humanos, converge aos pressupostos da educação em direitos humanos. Por intermédio de novas ferramentas éticas e metodológicas de acesso de justiça, essa educação centraliza os esforços nos direitos humanos assim compreendidos instrumentos de reivindicações e proposições políticas para a transformação social (OLIVEIRA, 2011). Noutras palavras, a educação em direitos humanos se constitui numa prática educativa pautada na “alteridade e na democracia, tendo em vista um processo permanente de construção da cidadania, tendo como base a garantia, promoção e defesa dos direitos humanos, além da reparação de suas violações e resistência a todas as formas de opressão” (SOUSA, 2015, p. 15).

Segundo Carbonari (2007), trata-se de construir sujeitos pluridimensionais, no qual seu pressuposto é a “humanização do humano” e seu processo educativo está fundado no reconhecimento da alteridade, aspectos esses que são fundamentais para a consolidação de um Estado democrático. Os espaços de aprendizagem, concebidos no bojo do “exercício e ação críticas” (CARBONARI, 2007), ancoram-se nas ideias de: a) acesso ao saber acumulado; b) construção da participação social; c)

compreensão dos conflitos e dos dissensos; d) abertura, sensibilidade e capacidade de leitura do mundo nas quais os sujeitos se sintam concretamente comprometidos com a defesa intransigente dos direitos humanos.

Também compreendida como veículo potencializador do estudante de direito que busca o estímulo do perfil crítico e democratizante, a educação em direitos humanos centraliza a importância de se educar para o nunca mais (BITTAR, 2007; CANDAU, 2008), isto é, estimulando-se a consciência dos estudantes quanto aos prejuízos de um Estado autoritário e a vigilância em relação aos direitos humanos. Com base nos pressupostos da educação em direitos humanos, tem-se a promoção da capacidade dos sujeitos de intervirem no contexto político, social, econômico e cultural do país.

Por sua vez, Abraham Magendzo (2006, p. 23) conceitua a educação em direitos humanos como uma prática educativa que se baseia no reconhecimento, defesa, respeito e promoção dos direitos humanos, além de estar articulada à ideia de justiça social. A partir dessa perspectiva, o objetivo dessa educação se centra no desenvolvimento, em indivíduos e povos, de suas máximas capacidades como sujeitos de direitos, a provisionando-lhes com ferramentas e elementos para fazer os direitos humanos efetivos. A formação por intermédio da educação em direitos humanos volta-se ao reconhecimento histórico, político e social da educação e se funda em valores, princípios, mecanismos e instituições atuantes dos direitos humanos dada sua integralidade e sua relação de interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz (MAGENDZO, 2006).

Ao retomar as reflexões de Décia Pérez Aguiar, Magendzo (2006) entende que a educação em direitos humanos enseja um processo de aquisição de nova identidade ao estudante de direito em que se prioriza o respeito à diversidade, o exercício da tolerância, não discriminação, solidariedade e reconhecimento do Outro individual e do Outro coletivo como um legítimo outro (MAGENDZO, 2006), no qual se estimula a ideia de responsabilidade pelo Outro.

Considerações finais

O conhecimento das leis e o domínio das habilidades necessárias para lidar com o funcionamento burocrático-estatal são atributos que, no seio da dogmática jurídica, caracterizam o campo do direito (BOURDIEU, 1989) e prestigiam os detentores do saber jurídico pela rarefação do discurso (FOUCAULT, 1996). Todavia, essa racionalidade jurídica, que parece ser prestigiada por significativa parcela dos cursos de direito do Brasil, revela uma desconexão com as complexidades da vida social, sobretudo, em face das vulnerabilidades e das opressões cotidianas.

A redução do direito às ideias de organização estatal e de regulação normativa acaba por consolidar uma assimilação de discurso hegemônico que visa inculcar, nas pessoas, a significação de serem “passíveis” de direitos. Esse discurso, que parece transitar com fluidez nos cursos de direito brasileiros, é reforçada por diferentes sujeitos e instituições sociais e, como consequência, produz seus efeitos em diferentes espectros. Em relação aos grupos sociais vulneráveis, observa-se uma retirada da potência quanto à reivindicação de direitos, inviabilizando o “reconhecer-se” como legítimo sujeito de direito, já que o aparato estatal move-se de acordo com sua própria racionalidade (AMARAL, 2017; MACHADO, 2014). Quanto aos estudantes de direito, que, num futuro próximo, exercerão suas atividades nas carreiras jurídicas ou em funções técnico-burocráticas, entendemos que há um insuficiente pensar crítico (BELMONTE AMARAL, 2017) que, por sua vez, acaba por limitar o horizonte de possibilidade do direito, obstaculizando ações e novas propostas voltadas à transformação social.

Apostar na educação em direitos humanos no ensino jurídico brasileiro justifica-se pela necessidade de (re) significar a formação dos estudantes de direito. Entre os primeiros passos para esse novo caminho, é necessário que a universidade seja (re) direcionada a seu mister ideal, que é a função social. No que tange aos cursos de direito, é fundamental que o ensino jurídico não se limite a aspectos operacionais e técnicos, viabilizando a (re) ligação do direito com os direitos humanos e prestigiando a concepção da reivindicações sociais ao longo do processo histórico. A construção de sujeitos pluridimensionais, via educação em direitos

humanos, apresenta-se como uma nova perspectiva de formação do estudante de direito, estimulando a sensibilidade quanto à realidade social, a criticidade acerca dos interesses obscuros que permeiam as normas jurídicas e a defesa intransigente de direitos humanos.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGUIAR, Roberto A. R. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AMARAL, Alberto Carvalho. **A violência doméstica a partir do olhar das vítimas: reflexões sobre a Lei Maria da Penha em juízo**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2017.

AMATO, Fábio; MODZELESKI, Alessandra. **Universidade, fiscalização, policiamento nas estradas: veja serviços parados ou reduzidos por falta de dinheiro federal**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/universidades-fiscalizacao-policiamento-nas-estradas-veja-servicos-parados-ou-reduzidos-por-falta-de-dinheiro-federal.ghtml>>. Acesso em 30 out. 2017.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **O mapeamento da Educação crítica. Educação Crítica: análise internacional**. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

_____. **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**. Ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BELMONTE AMARAL, Luciana Lombas. **Desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico: um estudo a partir das representações sociais do estudante de direito**. 2017. 351p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília – UnB. Centros de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania.

_____. **Os direitos humanos do século XXI e a Declaração Universal dos Direitos Humanos: reflexões sobre as limitações da perspectiva normativa**. In: Macedo, Aldenora et al. (Org.). **Direitos Humanos: diversas abordagens**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016.

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. In: **Educação em Direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil**. Documentos parlamentares, 122. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1977.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 17 out. 2017.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Educação e Direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos humanos: capacitação de educadores**. Fundamentos culturais e educacionais de Educação em Direitos humanos. v. 2. João Pessoa: UFPB, 2008.

CARBONARI, Paulo C. Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.); et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino Jurídico: disciplina e violência simbólica**. 1992. 276f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

FARIA, José Eduardo. **A Reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios**. Florianópolis: Revista Perspectiva, 2004.

FGV PROJETOS. **O Exame de Ordem em números**. FGV Projetos, Rio de Janeiro, vol. II, out 2014. Atualizado: II ao XIII exame. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/relatorio_2_edicao_final.pdf> Acesso em: 9 jun. 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? Tradução Elisabeth Seraphim Prosser. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago., 2010.

GÓES JÚNIOR, José Humberto de. **Educação Jurídica e Direitos Humanos: para que operadores jurídicos na sociedade?** Fortaleza: CONPEDI, 2010.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos, Divisão Jurídica**, Bauru, n. 40, p. 421-437, 2004.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 13 jul. 2017.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é o direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982. Disponível em: <<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/site/servicos/downloads/colecao/direito.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **O Direito que se Ensina Errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MACHADO, Bruno Amaral. **Justiça criminal: diferenciação funcional, interações organizacionais e decisões**. 1.ed. São Paulo: Marcial Pons, 2014.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do Direito**. 30. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

NASPOLINI SANCHES, Samyra Haydêe Del Farra; HORITA, Fernando Henrique da Silva. **O desafio do ensino jurídico na modernidade de Bauman: a formação de juristas fraternos. Metodologia e Ensino do Direito**. 1. ed., p. 383-413. Florianópolis: FUNJAB, 2013.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Duas democratizações necessárias na educação em direitos humanos: reflexões sobre uma experiência**. Revista Faculdade de Direito UFG, Goiânia, UFG, v. 35, n. 1, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino Jurídico: Uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samira Haydêe Dal Farra Naspolini. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na Pesquisa Jurídica, que permitam uma efetiva educação jurídica. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; et al. **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. **Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos**. In: Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; et al. (Orgs). Educação em e para os direitos humanos. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **O Direito achado na rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

TRINDADE, Hégio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados, Brasil: dilemas e desafios III**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, set./dez. 2000.

TOSCANO, Stéfano Gonçalves Régis. **Verdade, poder e direito em Michel Foucault: reverberações nietzscheanas e deleuzianas a partir do perspectivismo e das relações de força**. 2010. 213p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências Jurídicas. Faculdade de Direito do Recife. Programa de Pós-Graduação em Direito. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3782/arquivo404_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 29 out. 2017.

VEJA o impacto do corte de verbas em universidades e institutos federais de 14 estados. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-o-impacto-do-corte-de-verbas-em-universidades-e-institutos-federais-de-14-estados.ghtml>>. Acesso em 30 out. 2017.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídicos no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

WARAT, Luís Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência: estudos jurídicos e políticos**, v. 3, n. 5, p. 48-57, 1982.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Tradução Waltensir Dutra. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo jurídico**. Fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

12. “Mãos na cabeça! De joelhos!”: genocídio negro, biopoder, necropolítica e o Estado brasileiro

Tarsila Flores

*Mestra em Direitos Humanos e Cidadania (UnB)
Consultora da ONU*

Introdução e Metodologia

A cena era: onze jovens ajoelhados, com as mãos na cabeça, tendo em pé, atrás de si, policiais da Tropa de Choque da PM do Distrito Federal. Para quem passava, a orientação era para que não filmasse, que saísse dali, que deixasse o caminho livre. Todos os policiais portavam fuzis apontados para as cabeças dos jovens, que de joelhos, aguardavam ter seus pertences revistados. Eu quis saber quem poderiam ser aqueles jovens: as idades aproximadas, algum indício do porquê, no meio de tantos outros manifestantes, estavam ali. Foi quando pude observar, rapidamente, levada pela onda de gente que fugia das balas de borracha e do gás lacrimogênio, que daqueles onze jovens ajoelhados, nove eram negros. Foi quando percebi a proporção e a possível comparação com os homicídios de jovens negros no país: era uma das cenas do genocídio em curso.

Aquele protesto estava agendado para o dia 13 de dezembro de 2016. Era dia de votação da chamada PEC da Morte, a Proposta de Emenda Constitucional que trazia em seu teor o congelamento dos investimentos em Educação e Saúde, em território nacional, por 20 anos. E a manifestação popular contrária foi barrada, pela Polícia, desde o começo do dia. Ônibus foram parados antes de chegar ao centro da capital, na tentativa de bloquear o acesso de manifestantes. Após uma tentativa de acesso à Esplanada dos Ministérios, por parte de alguns dos cidadãos na busca pela defesa de seus direitos constitucionais, iniciou-se um confronto, entre a polícia

militar, os representantes do Choque e o Povo. Eram balas de borracha, spray de pimenta e bombas de gás lacrimogênio. Tudo legitimado pelo Poder do Estado.

Mas, entre os onze jovens ajoelhados, apenas dois eram brancos. A seletividade presente na ação policial, fruto do racismo institucional (QUERINO, 2013) é um fenômeno decorrente daquilo que Foucault identifica como Racismo de Estado (FOUCAULT, 1999). É sobre o genocídio negro promovido pelos agentes do Estado que quero aqui discorrer, bem como sobre alguns conceitos que fundamentam o mesmo genocídio e o racismo enquanto fenômeno, esse último estruturante do Estado dito Moderno: a Necropolítica de Mbembe (2014) e o Biopoder, conceito discutido por Foucault (1976). Interessa também iniciar essa formulação com uma breve discussão acerca da chamada Modernidade, como forma a situar os eventos aos quais vou abordar.

Para tanto, a metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa empírica em Direito (EPSTEIN e KING, 2013), com a abordagem dos principais autores implicados na discussão sobre o tema do genocídio contra a população negra, escolhidos em função das seguintes temáticas: 1. Racismo, Criminologia e Contemporaneidade; 2. Genocídio Negro. 3. Biopoder e Necropolítica. 4. A contribuição do movimento negro para o debate e enfrentamento ao Genocídio.

1. Racismo, Criminologia e Contemporaneidade

Pode-se considerar que um dos grandes fatos que impulsionam o começo desse século, como o surgimento de uma nova lente através da qual é possível ler o mundo, vem com a retirada da Europa como o foco a partir do qual a história da humanidade foi obrigada a se organizar (MIGNOLO, 2010; MBEMBE, 2014). A crítica à Colonialidade (QUIJANO, 2005; SEGATO, 2015) vem como efeito contrário à supremacia europeia na justificativa dos caminhos da História, sempre marcados com sangue dos Povos Originários das Américas, bem como com os Povos Negros de nossa Mãe África. Esses últimos, sequestrados, expropriados de suas vidas e de seu lugar no mundo, tiveram suas comunidades destruídas, seus vínculos familiares

desfeitos e suas peles marcadas pela violência e morte, em nome da apropriação capitalista em curso, de maneira quase que global.

A organização do mundo a partir de uma referência europeia não somente trouxe a imposição de violências e expropriação de riquezas e saberes, como também proporcionou o que se pode considerar como racismo epistêmico (SOUZA SANTOS, 2010), quando apenas o saber europeu foi considerado como pertinente e em torno do qual se organizou a Ciência da forma como o mundo moderno conheceu, até que o Povo Negro reivindicou o seu lugar enquanto sujeito contemporâneo no mundo, e principalmente como um sujeito de direitos, ao final do século XVIII. Ao mesmo tempo em que se rebelou também através do enfrentamento à escravidão, expressando-se brava e organizadamente, como na Revolução do Haiti e na deterioração do processo de apartheid ao final do século XX (MBEMBE, 2014, p. 13).

A partir desse contexto de enfrentamento em frentes variadas, ficou evidente que a Ciência não poderia desconsiderar a fala do Povo Negro, visto que o próprio Povo legitimava e exigia para si um lugar de pertencimento que não o que comumente lhe era oferecido pela branquidade: a zona do não-ser (FANON, 2013), a invisibilidade quando se trata do reconhecimento da cidadania ou antes, da própria humanidade:

A que se deve este delírio, e quais são suas manifestações elementares? Primeiro, deve-se ao facto de o Negro ser aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender (MBEMBE, 2014, p. 11).

Importa ressaltar o processo de construção do racismo como temporalmente coincidente com a invasão das Américas e da invenção da raça (QUIJANO, 2000) como característica justificada pelo fenótipo e pela Biologia, cujo objetivo máximo era o de legitimar a violência e a morte sofridas pelo Povo Negro, ao longo de todo o processo de Colonização das Américas e da própria África. A partir daí a ideia de raça vem errônea e intencionalmente justificar toda sorte de tortura, práticas cotidianas de violência e abusos de poder para com os negros, de forma a construir um “Outro” arraigado a uma natureza bruta, vinculada a impulsos criminosos, a quem a natureza

delegou um lugar animalizado e sem alma, voltado a práticas social e moralmente condenáveis.

A própria construção dos saberes sobre a Criminologia como Ciência está permeada de racismo em sua origem e na aplicação das chamadas formas de reconhecimento dos criminosos, o que fundamenta ainda o treinamento da polícia militar brasileira, em uma evidente expressão de racismo institucional, conforme já discutido.

2. Genocídio negro

No trabalho de Ana Luíza Pinheiro Flauzina e Felipe Freitas podemos encontrar uma constatação extremamente necessária para a compreensão do processo de instituição do racismo de Estado, que é: Uma das maiores sonegações do racismo é o confisco da palavra (FLAUZINA et al, 2015). Assim, todos os silenciamentos (DUARTE, 2016) e formas de silenciar o racismo e as suas vítimas, são um combustível para o processo de genocídio.

E quando se fala em genocídio, no caso dos homicídios de jovens negros no Brasil, não se pode considerar o fenômeno enquanto tal sem levar em consideração o que por definição vem a ser genocídio:

Por genocídio, pela definição da ONU (1948), entende-se quaisquer dos atos abaixo relacionados, cometidos com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial, ou religioso, tais como: (a) assassinato de membros do grupo; (b) causar danos à integridade física ou mental de membros do grupo; (c) impor deliberadamente ao grupo condições de vida que possam causar sua destruição física total ou parcial; (d) impor medidas que impeçam a reprodução física dos membros do grupo; (e) transferir à força crianças de um grupo para outro (VERGNE et al, 2015, p. 517).

Nesse sentido, todas as condicionantes são presentes, quando se trata da questão do povo negro brasileiro. O assassinato dos membros do grupo é a mais marcante delas, conforme mostram as estatísticas na perspectiva diversas publicações (WAISELFIZ, 2014, 2015 e 2016; ENGEL et al, 2015; FBSP, 2015; IPEA, 2016): a incidência de jovens negros vítimas de homicídio é quase 3 vezes maior que

a de brancos, enquanto que as mulheres negras morrem 20 vezes mais que as brancas (WAISELFIZ, 2015).

No que tange aos danos físicos e mentais aos membros do grupo, o racismo diário que agride, tenta despotencializar, isolar do convívio social e excluir das oportunidades de trabalho que não sejam as atividades mais aproximadas dos serviços subalternos, atinge o Povo Negro em todas as suas faixas de idade. Os danos psicológicos são incontáveis, assim como as agressões físicas, violências sexuais e domésticas, que não raro caminham para os homicídios.

A imposição deliberada de condições de vida que possam causar sua destruição física total ou parcial ao grupo pode ser constatada, dentre outras situações, na vulnerabilidade social enfrentada pelo Povo Negro no Brasil, resquício de um processo de libertação da situação do cativo no qual não houve nenhum tipo de transição, compensação ou planejamento para adaptação da nova realidade, o que impeliu o Povo Negro, desde o início da vida “liberta” até hoje a condições de subemprego e à criminalização da própria pobreza (GONZALEZ, 1976), criada e alimentada pelo mesmo Estado que os criminaliza, encarcera e mata. A criminalização dos negros no Brasil também faz parte do projeto genocida.

E, por último, a imposição de medidas que impeçam a reprodução física dos membros do grupo, bem como a transferência, à força, de crianças de um grupo para outro, são condicionantes do genocídio que podem ser vislumbradas a partir da observação, no primeiro caso, das violências obstétricas das quais são vítimas as mulheres negras: quando não perdem os filhos no parto, por negligências médicas, acabam não raro sendo levadas a óbito, pelas mesmas razões. Já no segundo caso, as casas de acolhimento institucional estão cheias de crianças negras que foram afastadas da família – geralmente, a mãe solteira, em situação de vulnerabilidade social grave – e para quem não voltarão, sendo então obrigadas ou a crescer numa instituição do Estado, para posteriormente reproduzir a vulnerabilidade experimentada pela própria mãe, ou a serem adotadas por famílias brancas, mudando assim de um grupo para outro, como única opção de vida.

Dessa maneira, é possível perceber o genocídio negro na realidade brasileira de forma concreta, sem nenhum tipo de discurso de vitimização racial. O que entendemos aqui é exatamente o que se expressa no texto de Franz Fanon, quando discute que: “não é possível reconciliação porque, dos dois termos – o branco e o negro – um é supérfluo” (FANON, 2013, p. 39). Com a discussão que aqui se desenha, é evidente qual dos termos é dispensável.

A discussão sobre nomear os crimes perpetrados contra o Povo Negro no Brasil enquanto uma expressão do fenômeno de genocídio teve como um de seus primeiros representantes o intelectual e ativista negro Abdias Nascimento. Em um de seus mais expressivos trabalhos, intitulado *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, Abdias nos presenteia com fortes argumentos para a denúncia do processo genocida brasileiro, expondo a necessidade que a classe dominante e conservadora fazia questão de manter, através de forte silenciamento e da não-consideração de que toda a violência contra o negro que se vê no Brasil enquanto expressão de genocídio, desde a invasão do território brasileiro pelos europeus e as relações adoecidas pelo Colonialismo, até os dias atuais (NASCIMENTO, 1978).

No Brasil, o espaço de negação do negro - tanto de identidade quanto de direitos - funda-se através do movimento reiterado de reescravização e ausência de condições mínimas de subsistência, tanto nas periferias urbanas quanto na periferia societal, numa espécie de limbo da legislação vigente, àquela época pós-abolição tanto quanto agora, como pode ser identificado a partir do conceito de zona do não-ser suscitado por Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2005).

Portanto, é Abdias quem primeiro compra a briga na defesa da ideia de que o genocídio do povo negro no Brasil existiu e continua a existir. Muitos o seguiram nessa defesa da existência de um genocídio, como o que se percebe na obra de Ana Luíza Pinheiro Flauzina quando identifica o encarceramento do povo negro brasileiro como parte do projeto genocida do Estado, processo que entende-se aqui como perverso em sua natureza de produzir as condições sociais necessárias para impelir o povo negro à criminalidade e à criminalização, bem como apresentar como

solução o encarceramento subsequente, quando não a morte, como solução social para o problema que o próprio Estado criou:

Não sendo a única ferramenta, o sistema penal é, nesse sentido, tomado como a porção mais vulnerável de um empreendimento genocida que o preside e o ultrapassa. Atentando para a configuração dos sistemas penais brasileiros (colonial-mercantilista, imperial-escravista, republicano-positivista e neoliberal) ao longo do processo histórico, constatamos que o racismo é principal âncora da seletividade inscrita nesses empreendimentos, além de formatar decisivamente a metodologia de sua abordagem, sendo tomado mesmo como um mecanismo de eliminação do segmento negro. Assim a partir das conquistas teóricas em criminologia, com o advento do paradigma da reação social e da criminologia crítica, entendemos que há um potencial subaproveitado que pode ser revertido numa análise dos empreendimentos penais que leve efetivamente em conta o racismo enquanto categoria fundante. A partir desse tipo de elaboração – definitivamente tomando como ponto de partida que o genocídio está presente nas competências tácitas do sistema penal – acreditamos que estará aberta mais um flanco para o desmascaramento do Estado que trabalha para o extermínio da população negra brasileira” (FLAUZINA, 2008).

O trabalho de João Costa Vargas que discute o conceito que agrega o fenômeno da Diáspora Negra como genocídio, comumente acompanhado de um processo de subjugação racial que se verifica não só através da violenta ação da polícia, como representante expressa dos interesses do Estado e seu projeto genocida, mas também a partir da negação de direitos ao Povo Negro, o que pode ser constatado a partir de desigualdades sociais explícitas, em comparação à população branca, como a quase que imposição à situação de desemprego; ausência de capacitação profissional e acesso à educação; os casos de morte tanto na primeira infância quanto no parto; a exposição e vulnerabilidade às doenças preveníveis; o encarceramento em massa do Povo Negro fulgura como uma das expressões mais comumente observáveis socialmente (VARGAS, 2010).

Nesse ponto, cabe ressaltar a constatação da representação do prisioneiro principalmente como preto, pobre, jovem e de periferia. Junto a essa realidade, constatada a partir dos dados de encarceramento no país, onde se contempla também a naturalização dessa ideia, como se o cárcere, tal qual o crime, fosse reservado ao Povo Negro, inevitavelmente. A partir de dados do Mapa do

Encarceramento: os Jovens do Brasil, verifica-se que a grande maioria de pessoas encarceradas são jovens entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2014).

O mesmo instrumento estatístico informa que, de acordo com a raça, os representantes da Diáspora Negra são os que mais ocupam os cárceres brasileiros, de forma explícita, frente às outras raças e povos no país. Entre os anos de 2005 e 2012, pode-se ainda observar um vertiginoso crescimento, tanto do número de encarcerados quanto de representantes do Povo Negro nas Prisões, a cada ano, culminando em quase que o dobro de negros, em detrimento aos brancos, no sistema prisional, em 2012.

Ao se observarem esses dados, importa problematizar a questão da seletividade do sistema prisional, em todas as suas nuances, desde o encarceramento de adolescentes em medidas socioeducativas de internação, quanto a ideia de redução da maioridade penal, instrumento através do qual o genocídio encontraria um caminho até mesmo mais rápido de atingir o objetivo de isolamento social do Povo Negro, economizando esforços e diminuindo os números de homicídios de jovens negros, impressionantemente altos e até mesmo maiores quando comparados a territórios em guerra civil declarada.

Cabe aqui também refletir sobre a moderna concepção da ideia de genocídio, o que João Costa Vargas relaciona a partir da efervescência histórica do holocausto judeu:

A moderna aceção do termo 'genocídio' é atribuída ao jurista polonês Raphael Lemkin, que saiu da Polônia em 1939 para os Estados Unidos. Em uma época em que os horrores do holocausto judeu, bem como as atrocidades em massa cometidas por Estados poderosos desde a virada do século XX não tinham uma definição específica pela qual pudessem ser descritas e exercidas, a definição de Lemkin, de 1944, que apareceu no *Axis Rule in Occupied Europe* compreendia uma perspectiva multifacetada. Incluía ataques a instituições políticas, culturais e econômicas. O genocídio não necessitava de assassinatos. Ações que infringiam a liberdade, a dignidade e a segurança de um grupo eram o suficiente para ser qualificadas como genocídio. (VARGAS, 2010, p.36).

Aproveito a brecha histórica que permite uma crítica à representação social de genocídio apenas considerado enquanto o holocausto judeu: é impossível não ser

impactado pelas imagens de crueldade e desumanidade inseridas aos terríveis castigos destinados aos judeus pelo holocausto. Mas a crítica há de ser feita: o que, a não ser o racismo, permite evocar a ideia de genocídio unicamente a partir da tragédia do holocausto judeu? De onde vem o silenciamento e a tentativa de apagar os genocídios negros no mundo, como as atrocidades ocorridas no Congo (entre 1885 a 1908), no Haiti (1804), na Namíbia (entre 1904 e 1907), no Timor Leste (1975 a 2010) e em Ruanda (1994)? Como resposta, nada parece mais expressivo do que o lugar de invisibilidade destinado às violências contra o Povo Negro. A zona do não-ser não só contempla o indivíduo negro, como também teima em maquiagem os genocídios antinegros na história da humanidade.

É notório que o Estado realiza a gestão do genocídio negro e cumpre discutir e problematizar o seu papel no andamento do projeto genocida contra o Povo Negro em curso. Como havíamos debatido no início da presente discussão, interessam para a construção do debate sobre o genocídio negro no Brasil a exploração de dois conceitos: o Biopoder de Michel Foucault e a Necropolítica de Achille Mbembe.

O Biopoder consiste no processo do direito de decidir sobre a vida e a morte explicitado por Foucault em “A História da Sexualidade – A vontade de saber” (FOUCAULT, 1988), depois retomado enquanto conceito mais específico na obra “Em defesa da sociedade” (FOUCAULT, 2000), quando então define com mais nitidez as expressões do biopoder na estrutura do Estado Moderno:

1. O biopoder presente nos discursos que intentam contemplar a verdade sobre formas de vida;

2. As estratégias de interferência sobre a permanência ou não da vida de grupos sociais específicos, justificadas a partir de uma suposta necessidade de gestão da vida e da morte;

3. A eleição de representantes específicos, geralmente ligados às classes sociais dominantes sócio e economicamente, considerados suficientemente capazes para a promoção de um discurso de verdade;

4. A gestão da vida de uns indivíduos a partir da intervenção de outros, mediante o reconhecimento de certa autoridade dos últimos, por meio de ações

específicas que fomentem discursos amplamente divulgados como verdade, geralmente vinculados ao direito à vida e à saúde dos grupos humanos.

No último tópico, é possível reconhecer a presença de representantes do Estado eleitos para a gestão do direito à vida ou poder sobre a morte, tal qual como o faz a polícia militar no Brasil, assim como o descrito como uma das cenas do genocídio, no início dessa reflexão. Não só é possível escolher quem vive ou morre, mas é garantido a tais representantes a legitimidade frente ao processo, visto que o Estado é quem precisa garantir a sua própria segurança e permanência no seio da sociedade:

O que é governar? Governar, segundo princípio da razão de Estado é fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo (FOUCAULT, 1979).

Importa ressaltar que Foucault faz uma análise que considera a questão da raça, mas não vai muito além dos crimes de genocídio oriundos do Holocausto. É Mbembe quem traz uma leitura mais ampla no que trata dos outros genocídios inomináveis, perpetrados por séculos a fio, desde o estabelecimento da escravização dos Povos Negros da África ao longo de toda a Diáspora Africana e o Atlântico Negro, aliás, duas novas categorias que surgem para a discussão do enfrentamento do nosso Povo Negro à escravidão e as relações de poder inerentes a esse processo (DUARTE, 2016, p. 65).

Para Mbembe (2014, p. 66), a questão da raça é o fundante do Estado Pós-Colonial, no sentido de que a atribuição da característica fenotípica que vem determinar o que se entende por raça é a principal matriz de consolidação da exploração humana que alimenta a estrutura estatal. É nessa mesma estrutura racista do Estado moderno que surge e se fortalecem os mecanismos de poder sobre a morte, aos quais ele vai nominar Necropolítica.

Assim, traduz-se uma nova forma de soberania, na qual atores do mundo globalizado é quem decidem sobre a vida ou a morte dos povos, principalmente daqueles que se tornam descartáveis – ou já eram – ao longo do processo de

desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, quando o critério para a avaliação do que pode ser descartado é puramente econômico.

A Necropolítica então simboliza o processo no qual o ser humano transforma-se em coisa útil ao Estado e ao sistema capitalista para estar viva ou não lhe serve de mais nada, podendo então ser dispensada. Não se condensa apenas dirigida a algumas comunidades específicas, mas à maior parte do mundo periférico, chamado subdesenvolvido e marginalizado, pelo Norte: é a expressão mais profunda do genocídio coletivo, daqueles que principalmente se encontram na África, e notadamente, nos povos representantes da Diáspora Africana.

Assim é que se pode então, compreender mais profundamente as cenas do genocídio negro, da juventude, no Brasil. A partir dessas premissas é possível compreender de forma mais ampla o processo que rege a criminalização da pobreza, quase sempre negra e periférica, aquela que está sempre – ou quase sempre – permeada de vulnerabilidades sociais das mais variadas espécies, que incluem a adesão à criminalidade como única forma de sobrevivência, até que chegue a morte, geralmente oferecida pelo braço armado do Estado: a Polícia Militar.

É através da instituição Polícia Militar que o Estado apresenta a sua ferramenta mais potente de gestão do genocídio negro em curso, na atualidade. A violência que legitima as ações policiais já chega também ao patamar de naturalidade, frente ao que pode representar o terror social frente aos negros, no Brasil:

Por evidência, a violência não é o único instrumento de que se vale o Estado – não se tenha a respeito qualquer dúvida -, mas é o seu instrumento específico. Na atualidade, a relação entre o Estado e a violência é particularmente íntima. Desde sempre, os agrupamentos políticos mais diversos – começando pela família – recorreram à violência física, tendo-a como instrumento normal de poder. Entretanto, nos dias de hoje devemos conceber o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território – a noção de território corresponde a um dos elementos essenciais do Estado – reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física. Sem dúvida, é próprio de nossa época o não reconhecer, com referência a qualquer outro grupo ou aos indivíduos o direito de fazer uso da violência, a não ser nos casos em que o Estado o tolere. Nesse caso, o Estado se transforma na única fonte do 'direito' à violência. (WEBER, 1967, p.60).

3. Guerra às drogas no Brasil ou justificativa para o genocídio do Povo Negro?

Em viagem ao Brasil em julho 2016, a pesquisadora e ativista do Movimento Negro norte-americano, Deborah Peterson Small, participou de debates públicos, reuniões com diversos representantes de movimentos negros e movimentos de mães de jovens negra/negros vítimas de homicídios, entrevistas a sites especializados sobre o tema e eventos em Universidades e Faculdades em municípios como o Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Cachoeira – os dois últimos no estado da Bahia.

O intuito da presença ativista no país foi o de participar de um ciclo de palestras por todos os locais visitados, cujas temáticas se relacionaram aos temas de seus estudos e militância, como o racismo, o tráfico de drogas e o encarceramento da população negra. São temas que intimamente se relacionam à violência letal contra crianças e adolescentes no país, visto o número de homicídios da juventude negra crescente e expresso em estatísticas maiores do que as de guerra civil declarada, em países do oriente médio (WAISELFIZ, 2015).

O que importa para a discussão à qual aqui se propõe é intimamente relacionado à frequente explicação dada às causas dos homicídios de adolescentes, por parte de grande parte da sociedade civil brasileira: morrem os jovens que estão envolvidos com o tráfico; morrem em brigas de gang (homicídios cujos autores são outros jovens, também envolvidos com o crime) pelo domínio do tráfico na região; morrem em tiroteios com a polícia, em perseguição, devido à guerra contra o tráfico.

E talvez as principais perguntas a serem feitas, para a compreensão do alto índice de homicídios de jovens, em sua maioria negros, sejam: todas essas mortes são realmente causadas pelas relações internas do tráfico de drogas? Quem são os principais autores de tais homicídios? Outros jovens, adultos envolvidos com o tráfico de drogas, seguranças privados ou policiais? Quantos desses homicídios foram justificados pelos chamados autos de resistência ou mortes por intervenções legais?

A questão que mais aflige ao pesquisador é a ausência de dados que possam auxiliar na elucidação e no entendimento de questões e fenômenos de relevância social como essas que se colocam. Ao longo de todo o processo de pesquisa sobre o tema, no Brasil, um dos principais obstáculos que encontrei foi com relação à ausência de informações sobre os homicídios de adolescentes. Os dados sobre homicídios são sempre muito gerais e quando muito apresentam apenas a raça e a idade das vítimas, mas quase que em sua totalidade não apresentam a motivação, o autor ou as condições de ocorrência dos homicídios.

Já sobre as investigações dos casos de homicídios de adolescentes, não houve informações que pudessem identificar características de autores ou quaisquer dados sobre eles (como idade ou profissão), das motivações, ou situações que levaram aos homicídios. A ausência de detalhes sobre as investigações se apresentou tanto por parte do Ministério Público quanto pela Polícia Civil, onde originalmente são realizadas as investigações iniciais desse tipo de crime.

Entendo imprescindível a percepção de que a ausência de informações mais completas sobre os homicídios de jovens negros no país corroboram para que o fenômeno do genocídio mantenha o seu motor em funcionamento. A necessidade de informações sobre tais crimes apenas alimenta a perspectiva de blindagem estatal em face da necessidade de responder por tais crimes.

Quando não se enfrenta a estrutura racista do Estado de forma organizada, politizada e firme, o contra-ataque parece ser mais forte. Porque a fragilidade de uma estrutura estatal que só existe “como realidade específica e descontínua (...) para si mesmo e em relação a si mesmo, qualquer que seja o sistema de obediência que ele deve a outros sistemas” (FOUCAULT, 2008, p.7), precisa ser necessariamente preservada daqueles que podem lhe destruir.

E assim o Povo Negro no Brasil vem se organizando e revelando-se como ameaçador frente a tal realidade de opressão. É essa a única medida na qual os negros brasileiros podem tornar-se ameaçadores: na sua organização para a luta de seus direitos e conquistas de sua vida com autonomia, fora de um lugar subalterno. Ameaçadores à manutenção de uma estrutura racista que tenta ainda nos aprisionar.

Somado a isso, inventou-se junto à ideia de raça, um simulacro no qual o negro é visto de forma ameaçadora e violenta, quando na realidade dos fatos seculares é o Povo Negro que sofre com toda espécie de violências por parte da branquitude dominante:

Se aprofundarmos a questão, a raça será um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes (...) Quanto ao resto, trata-se do que se apazigua odiando, mantendo o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo um Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que simplesmente é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar o seu controle total” (MBEMBE, 2014, p. 26).

É a partir da ideia de alterocídio, para Mbembe, que se estabelece a construção do racismo enquanto expressão de violência contra um Outro que precisa ser combatido e paralisado em sua existência, privado de condições dignas de vida, de trabalho e de afetividade. Como muito fortemente salienta Freitas, assim se proliferam

[...] notícias sobre celebrações de linchamentos e execuções de crianças, adolescentes e jovens que eventualmente se envolvem com práticas delituosas; argumentações referentes à suposta epidemia das drogas e apologia reiterada à noção de guerra ao tráfico e aos traficantes com militarização de comunidades e ‘ocupação de territórios’; programas de TV exclusivamente dirigidos à propagação de propostas de endurecimento das leis penais ou mesmo de extermínio de ‘criminosos’ e ‘delinquentes’. Muitas são as representações que circulam no imaginário social para alimentar os sentidos da pena, da punição e do castigo na sociedade brasileira (FLAUSINA et al, 2015).

Considerações finais

Para além da questão da violência policial nas abordagens à juventude negra, que muitas vezes acabam em homicídios encapados de mortes por intervenção legal - quando o Estado demonstra a sua potencialidade de um dos mais fortes atores nos quadros de violência, pois a legítima -, não se pode desprezar a presença intensa e até mesmo subliminar do racismo institucional inserido nas relações sociais, em mais situações do que a própria abordagem policial.

Os homicídios de adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo, assim como as péssimas condições de sobrevivência às quais estão fadados a conviver, também são uma forma de matar aos poucos. Os casos de chacinas e massacres, tal como a Chacina do Cabula, ocorrida em fevereiro de 2015, em Salvador -BA, na qual a ação de policiais militares agindo de forma criminosa quando em uma emboscada assassinaram 13 adolescentes e jovens negros da comunidade, foi elogiada pelo Governador da Bahia, Ruy Costa, como “artilheiros defronte o gol” (AZEVEDO, 2016). Enquanto isso, no Brasil, a cada 23 minutos um jovem negro é vítima de homicídio.

É preciso propor-se a um mergulho mais profundo nas raízes da questão da raça, do racismo e principalmente nos processos ligados ao Biopoder e à Necropolítica para o entendimento mais amplo das relações de exclusão e morte no Brasil, direcionadas ao Povo Negro e especificamente à essa juventude que tende a ser a primeira intimada a posicionar-se, de joelhos, para a morte. É dessa juventude que o Estado precisa defender-se, seja negando seu ingresso na Universidade, seja desmontando o acesso à população mais pobre, periférica e negra, à educação de qualidade e a um serviço de saúde decente.

São os jovens negros os primeiros a serem vítimas do genocídio em curso por representarem uma possibilidade de futuro não adestrada às regras perversas que o Estado quer impor. Eles gritam pela ruptura dessa estrutura racista e já saturada. Eles representam a existência de uma fenda para o enfrentamento a um Estado falido e prestes a ser engolido por suas próprias relações de exclusão e morte.

Referências

AZEVEDO, Lena. **Chacina do Cabula**: 1 ano, 12 mortos e 1 sentença de absolvição. Revista Caros Amigos, fevereiro, 2016. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/5973-chacina-do-cabula-1->ano-12-mortos-e-sentenca-de-absolvicao>

BRASIL. **Mapa do encarceramento**: os Jovens do Brasil. 2014.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

DUARTE, Evandro Charles Piza Duarte. **Ensaio sobre a hipótese colonial: Racismo e Sistema Penal no Brasil.** (No prelo, 2017).

ENGEL, Cíntia Liara et. al. Diagnóstico dos homicídios no **Brasil**: subsídios para o Pacto Nacional pela Redução de Homicídios. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2015.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. Pesquisa empírica em direito – as regras de inferência [livro eletrônico]. Coleção acadêmica livre. Vários tradutores. São Paulo: Direito GV, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/11444>>, Acesso em 25 out 2017.

FANON, Franz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: EDUFJF, 2013.

FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**, FBSP, SP, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A História da sexualidade – A vontade de saber.** 17ª Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1988.

FLAUSINA, Ana; FREITAS, Felipe, VIEIRA, Hector e PIRES, Thula. **Discursos negros: Legislação Penal, Política Criminal e Racismo.** Brasília, Brado Negro, 2015.

FLAUSINA, Ana. **Corpo negro caído no chão: O Sistema Penal e o Projeto Genocida do Estado Brasileiro.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, UnB, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **A juventude negra brasileira e a questão do desemprego.** Disponível em: <http://artigo157.com.br/wp-content/uploads/2015/12/juvent_negra_e_desemprego.pdf>

IPEA. **Atlas da violência no Brasil.** IPEA e FBSP, 2016.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

_____. **Necropolítica.** Madrid: Mesulina, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Cosmópolis: eltrasfondo de laModernidad.** Barcelona: Península, 2001. La colonialidad: la cara oculta de La modernidade.

NASCIMENTO, ABDIAS. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

QUERINO, A. C. (Org.). **Racismo institucional – uma abordagem conceitual.** Local: Trama Design, 2013, 55p. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp->

content/uploads/2013/12/Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual1.pdf>.
Acesso em: 15 maio 2016.

QUIJANO, Aníbal. **¡Que tal raza!**.Alaí, 320, 1998.

_____. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina**. La Colonialidad del poder: eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, FLACSO, 2000.

SEGATO, Rita Laura. **La critica de La colonialidade em ocho ensayos y uma antropologia por demanda**.1ª Ed. CiudadAutonoma de Buenos Aires: PrometeoLibros, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.

VARGAS, João Costa. **A diáspora negra como genocídio**: Brasil, Estados Unidos Ou Uma Geografia Supranacional Da Morte E Suas Alternativas. In: Revista da ABPN, v. 1, n. 2 – jul.-out. de 2010, p. 31-65.

VERGNE, C. M., VILHENA, J., ZAMORA, M. H., & ROSA, C. M. A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas. **Revista Psicologia & Sociedade**, 7(3), p. 516-528, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p516>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência** – Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro. FLACSO-Brasil, 2015.

13. Castigos físicos e psicológicos contra crianças e adolescentes nas práticas educativas sob a égide da Lei 13.010/14 - Lei Menino Bernardo

Adilson dos Reis Felipe

*Mestrando em Educação (UFG)
Professor da FASUG*

Gabriela Rodrigues Felipe

*Mestra em Psicologia (PUC-GO)
Professora da FASUG*

Introdução

Contemporaneamente os meios midiáticos e os espaços escolares têm enfatizado sobre os castigos físicos e psicológicos cometidos contra crianças e adolescentes nas práticas educativas no convívio familiar ou escolar. As pesquisas apontam que os efeitos podem ser devastadores o que obrigou vários países entre eles o Brasil a implementarem legislações específicas através de leis complementares para proibir o uso de castigos corporais de toda e qualquer natureza contra crianças e adolescentes. Nesse sentido no bojo das transformações políticas e sociais foi criada a Lei 8.069/90 - ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entendendo que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, portanto tem especificidades diferentes e merecem ter uma educação de qualidade, saudável e livre das agressões físicas ou psicológicas.

Durante muitos anos as práticas educativas especificamente as que aconteciam dentro do seio familiar eram acompanhadas de muitas violações de direitos. Os pais ou responsáveis acreditavam que dar umas “palmadas” ou fazer ameaças morais era educativo e conseqüentemente impunha limites e respeito.

Tais práticas causam dor, constrangimento, medo, vergonha e sentimento de impotência e de longe podem ser consideradas como práticas pedagógicas. Educar é um ato de amor e toda criança ou adolescente tem o direito constitucional de ser educada em um lar livre de qualquer forma de negligência ou violação de direitos, a lei considera qualquer forma de violência sendo algo cruel e degradante e constituir-se como violação da integridade física e psíquica da criança e do adolescente.

Devido a crueldade aplicada contra o menino Bernardo que teve sua vida ceifada aliada a comoção popular veiculada nos meios midiáticos a Lei 8.069/90 foi alterada com a emenda da Lei 13.010/14 que reforça a proibição da aplicação dos castigos físicos e psicológicos contra crianças e adolescentes.

1.Crianças e adolescentes sujeitos de direitos

A questão que envolve os maus tratos físicos e psicológicos cometidos contra crianças e adolescentes está presente em nossa sociedade desde os tempos mais antigos, época em que as crianças não tinham cuidados específicos, sendo consideradas e tratadas como adultos em miniaturas. Nesse sentido, elas trabalham, vestiam e se comportavam como se adultas fossem. Não havia a preocupação de que esses seres pequeninos necessitavam de cuidados diferenciados dos adultos e durante muitos anos não lhes eram ofertados cuidados básicos de higiene, afetividade, tratamento médico hospitalar ou até mesmo o direito a ser criança e brincar.

Nesse viés os estudos que abordam essa perspectiva tem se mostrado modestos em várias áreas do conhecimento em especial o educacional e jurídico. Para melhor entendermos o que realmente é essa triste realidade dos maus tratos e castigos físicos e psicológicos que acontecem de maneira corriqueira e banal todos os dias especificamente nos lares e nas escolas independentemente da classe social, credo, cor, raça ou orientação sexual é mister pontuar que todas as pessoas devem ter dignidade e serem tratadas com respeito.

A dignidade humana é um direito típico da pessoa já nasce com ela, porém foi devidamente reconhecida como direito universal em 1948, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos a qual acredita na coexistência pacífica de todas as nações em uma relação harmônica e amistosa, assim houve a relativização da soberania em favor da dignidade humana.

É um direito natural que se estende a todos os humanos. No Brasil, esse direito encontra-se consagrado na Constituição Federal como um dos princípios constitucionais fundamentais que legitima, ampara e resguarda os direitos.

Desta maneira, o art.1º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) inciso III enumera a dignidade humana, como sendo um dos principais fundamentos da República Federativa do Brasil. Esse entendimento do valor supremo é inerente a todos os seres humanos, portanto além de ser um direito natural é também constitucional. Por ser um atributo tipicamente humano, a dignidade não pode ser entendida de forma diferenciada deve haver equidade, pois uma pessoa não tem mais ou menos dignidade do que a outra, não há hierarquia quanto à dignidade.

Pelo simples fato de ser humana a pessoa merece ser respeitada independente de raça, cor, credo, condição social, orientação sexual, idade entre outros. Esses valores não podem ser violados em qualquer tipo da esfera social ou dos entes federados do Brasil.

Com o passar dos tempos a dignidade humana foi ganhando sustentação jurídica, logo começou nortear os entendimentos das Constituições mais atuais, traduzindo-se em um direito fundamental indispensável à vida. Tornou-se normativo à medida que o Estado Democrático Brasileiro teve como fundamento básico a proteção das pessoas.

Sarlet (2001) aponta juridicamente o que é dignidade da pessoa humana.

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas

para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos. (SARLET, 2001, p. 60).

A dignidade humana está alicerçada com base nos direitos, dessa forma havendo coerência entre ambas haverá também mais condições dignas de existência entre todos. Assim, ao abordamos o conceito de dignidade é preciso considerar as violações que foram praticadas contra qualquer pessoa no decorrer da história o que não se constitui como sendo uma tarefa fácil.

A dignidade já nasce com o sujeito é exclusividade inerente à pessoa humana, pois parte do pressuposto que todas as pessoas são iguais de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim, é facultado aos operadores do direito o fundamental e importante papel de promover a transformação, utilizando a dignidade da pessoa humana como ponto de partida para garantir o que já se encontra devidamente normatizado, objetivando sempre a ampliação do princípio da solidariedade e demais.

Feita esta abordagem sobre dignidade humana é fundamental trazer à baila o que o ordenamento jurídico brasileiro diz a esse respeito. Sob a égide da lei maior combinada com o ECA os legisladores trazem a luz a importância da família neste contexto para garantir os direitos das crianças e adolescentes.

É dever da família criar mecanismos de cuidados e proteção as crianças e adolescentes em processo de desenvolvimento, pois são frágeis e necessitam de cuidados especiais que perpassam as necessidades básicas como alimentação, higiene, moradia e culminam em proteção, respeito, educação, tratamento médico hospitalar, lazer entre outros livre de ameaças, maus tratos físicos e psicológicos ou qualquer tipo de negligência ou agressão que possa colocá-los em risco de qualquer natureza.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, lei 8.069/90)

Sendo uma instituição social indubitavelmente a família é a principal fonte de inserção do indivíduo na sociedade e tem a função de transmitir e fornecer valores aos filhos, cabendo ao Estado oferecer o suporte necessário através de serviços e Políticas Públicas eficientes para que as famílias cumpram com dignidade e eficiência sua função social no seio familiar livre das agressões intrafamiliares contra crianças e adolescentes que são os que estão em maior situação de vulnerabilidade.

Com este entendimento do estado de vulnerabilidade é que as medidas protetivas devem ser fomentadas com o objetivo de aplicar as sanções penais aos que abusam e negligenciam nos cuidados com as crianças e adolescentes.

Quando alguém que tem o dever de proteger e garantir a segurança e proteção integral das crianças e adolescentes falha os dispositivos legais apontam as obrigações e suas penalidades caso forem infringidas, sendo assim, iniciemos pelo Código Penal que prevê o crime de maus tratos.

Art.136 - Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina:

Pena - detenção, de dois meses a um ano, ou multa.

§ 1º - Se do fato resulta lesão corporal de natureza grave:

Pena - reclusão, de um a quatro anos.

§ 2º - Se resulta a morte:

Pena - reclusão, de quatro a doze anos.

§ 3º - Aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de 14 (catorze) anos. (Incluído pela Lei nº 8.069, de 1990).

Fica cristalino que em relação às crianças e adolescentes sendo pessoas que se encontram em maior estado de vulnerabilidade houve a necessidade de criação de uma Lei Complementar. Inspirado na Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) especificamente elencado no art. 227 nasce o ECA - Estatuto da Criança e adolescente Lei 8.069/90 sendo fruto das grandes mudanças políticas sociais aliadas ao entendimento que esses sujeitos necessitam de cuidados diferenciados em relação ao entendimento e concepções sobre o conceito de crianças e

adolescentes que são vistas como sujeitos de direitos com especificidades diferenciadas.

Com o advento desta importante lei as crianças e adolescentes do Brasil passaram a ter seus direitos, e garantias resguardados, pois o objetivo é priorizar a convivência familiar, as medidas protetivas e socioeducativas, educação de qualidade livre de preconceitos e discriminação bem como as redes de proteção entre eles à criação do Conselho Tutelar que tem sua função elencada no art. 131 sendo um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Em relação aos maus tratos o ECA não admite o silêncio conforme preconiza o Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. Também no dispositivo da Lei 8.069/90 o art. 245 diz:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

No mesmo dispositivo legal os legisladores deixam claro no art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Diante ao exposto, entendemos que os maus-tratos equivalem às diversas formas depreciativas as quais os semelhantes são tratados. É uma forma desajustada, imoral, covarde e desrespeitosa na conduta de determinada pessoa que prejudica e ridiculariza as outras. Esta conduta, fere o princípio da dignidade da

pessoa preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e demais dispositivos legais que normatizam os direitos humanos.

Em face ao exposto, compreendemos que o ECA é uma compilação de normas que abordas medidas protetivas e possíveis sanções punitivas aos infratores que burlam ou praticam crimes que ferem as crianças e adolescentes com base no princípio da proteção integral.

Cury Garrido & Marçura (2002) lecionam que:

A proteção integral tem como fundamento a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, frente à família, à sociedade e ao Estado. Rompe com a ideia de que sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, colocando-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoas em processo de desenvolvimento. (CURY & MARÇURA, 2002, p. 21).

Destarte, em resumo, o princípio da proteção integral tem como fundamento nortear o ordenamento jurídico voltado à proteção dos direitos da criança e do adolescente, pois parte do pressuposto de que tanto a família, sociedade e Estado tem a função conjunta de resguardar os direitos já consagrados na legislação.

2. Práticas educativas castigos físicos e psicológicos

Atualmente com o avançar dos estudos das ciências humanas em especial a pedagogia e com seus desdobramentos e práticas educativas tem-se discutido muito no meio acadêmico qual é a maneira mais adequada e eficaz para desenvolver a educação de crianças e adolescentes.

Tal questionamento e estudos passaram por uma quebra de paradigma, considerando que o processo de reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos foi paulatinamente construído em meio as agressões, castigos físicos e psicológicos tidos como aceitáveis por pais e professores acreditando-se tratar de práticas educativas de correção.

Nesse viés vem a indagação: O que são práticas educativas? Libâneo (2006) nos aponta o seu entendimento quando diz:

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 2006, p. 16-17).

Nesse sentido, (SACRISTÁN, 1999, p. 91) corrobora e diz: “A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural [...]”, assim entendemos que estas práticas começam no convívio familiar se estendendo até as unidades escolares e destas perpassam os muros das escolas. As práticas educativas começam com o ato de educar dos pais tendo como referencial a cultura vivenciada por cada núcleo familiar.

Para muitos, mesmo não definindo etimologicamente o que são práticas educativas eles continuam fazendo conforme a cultura herdada dos pais ou avós os quais julgam ser as corretas pela tradição familiar. Neste sentido, para muitas famílias falar com um tom mais alto, gritar com a criança, por de castigo, aplicar umas palmadas, proibir de sair à rua ou até mesmo de brincar pode ser algo normal conforme a vivência e criação cultural. Os pais entendem tais punições como medidas educativas corriqueiras comuns em muitos lares no Brasil. No entanto, para muitos estudiosos pode ser interpretadas como sendo práticas de violência física e psicológica que devem ser banidas, pois não se educa com violência ou aplicação de castigos.

Na escola as práticas educativas estão vinculadas ao planejamento escolar, didática, cultura escolar, PPP (Projeto Político Pedagógico), Currículo, Estratégias

Metodológicas de Ensino Aprendizagem, Dinâmicas entre outras que são utilizadas como elementos do fio condutor do ensino de determinado assunto ou tema.

Percebe-se que há uma dualidade existente entre o que é vivenciado na vida escolar com o que as crianças e adolescentes vivenciam em casa. São questões diferenciadas que deixam uma lacuna no entendimento e muitas dúvidas entre os pais e educandos e estudiosos, pois a educação escolar com suas práticas não podem ser confundidas com a educação familiar que ensina a moral e respeito, valores básicos para uma convivência harmoniosa com limites e regras.

Tanto família e escola devem atuar de forma conjunta livre de todo e qualquer tipo de violência, agressão física, moral ou psicológica, pois tais atos podem comprometer a autoestima, rendimento escolar, desenvolvem sentimento de tristeza, dificuldade de interação social, dificuldade em obedecer às regras, podem desenvolver atitudes violentas tendo uma visão deturpada e negativa das pessoas inclusive dos pais. Outro fator negativo que as agressões físicas e psicológicas podem potencializar é o sentimento de abandono e desprezo.

A aplicabilidade de castigos pode assumir também um enfoque psicológico quando humilha a criança ou adolescente de forma verbalizada expondo-as a situações desconfortáveis, ridículas ou vexatórias. É portanto uma forma de agressão que não é vista, porém é sentida e pode refletir negativamente no emocional do agredido.

Assim, na perspectiva do agressor os castigos aplicados pelos pais como ato educativo no seio familiar ou nas práticas educativas escolares dentro das unidades escolares são habitualmente, utilizadas para fins disciplinares no intuito de tentar corrigir um determinado comportamento de forma que a mesma não repita.

O enigma desta questão que enfatiza os castigos físicos e psicológicos perpassam o que entendemos como certo ou errado, permitido ou proibido. Esbarra em uma prática social comumente aceita no ato de educar entendendo sendo que o Estado fomenta as leis, mas não pode interferir no poder de família.

3. Análise dos artigos da lei 13.010/2014 acrescentados no eca lei 8069/90.

A Lei 13.010/2014 nasceu no bojo de uma tragédia familiar ocorrida no município de Três Passos (RS) cidade gaúcha onde o garoto Bernardo Uglione Boldrini de 11 anos, residia com seu pai o médico cirurgião Leandro Boldrini, e Graciele Ugulini Boldrini sua madrasta em uma relação conflituosa que segundo os relatos veiculados nos meios de comunicação em massa culminou no assassinato do garoto. O corpo foi localizado em uma sepultura no matagal do município de Frederico Westphalen no noroeste do Rio grande do Sul.

No depoimento fornecido no dia 15 de abril de 2014 a avó materna Jussara Uglione, 73 anos afirma que: “O menino sofria maus-tratos. Ela [madrasta] não deixava ele entrar em casa enquanto o pai não chegasse. O menino ficava sentadinho na calçada. A Justiça sabia disso porque toda a vizinhança via ele sentado na calçada”

Devido à barbárie do crime em concomitância com o desejo de justiça aclamado pela opinião pública através dos meios midiáticos inspirou a tramitação e aprovação desta lei em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes conhecida como pelo público em geral como “Lei da Palmada”. Para os operadores do direito trata-se da Lei nº13.010/14 – Lei Menino Bernardo, sendo uma emenda no ECA que aborda os tratamentos educativos das crianças e adolescentes sem que seja aplicado castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante.

A Lei Menino Bernardo, altera a Lei nº 8.069/90 do ECA em concomitância com a Lei nº 9394/96 Lei e Diretrizes e Bases da Educação tendo como objetivo estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados com dignidade sem o a aplicabilidade de castigos que ferem a integridade física e moral e psicológica.

A Lei 13.010/14 é composta pelo acréscimo de quatro artigos que modificam o teor dos Artigos 13, 18, 26 e 245 do ECA, sendo que o Art. 1º acrescido do Art. 18- A versa que “a criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante”. A lei Menino Bernardo é um clamor de toda a sociedade que clama por justiça à medida que necessita tomar

atitudes eficazes com o objetivo de garantir proteção integral as crianças e adolescentes livres de agressões e garantindo a elas tratamento humano digno e educado.

Fica terminantemente proibido todo e qualquer tipo de tratamento com intuito de ameaça, ou que cause sofrimento com castigos físicos, lesão ou crueldade, aliados aos xingamentos que deixam as crianças e adolescentes em situação humilhante.

Os legisladores continuam acrescentando ao Art. 1º o Art. 18- B na Lei 13.010/14 onde frisam que compete a todos garantir que qualquer pessoa é parte fundamental no processo de direitos e garantias das crianças e adolescentes, não sendo possível a ausência do Estado e de todos familiares, agentes públicos, executores de medidas socioeducativas. Todos têm a incumbência de proporcionar educação e proteção às crianças e adolescentes.

As sanções impostas do Art. 18-B podem ser analisadas como de caráter emergencial visto que correspondem a uma adoção de medidas imediatas com o objetivo de impedir piores consequências. Elas devem ser avaliadas e aplicadas com coerência respeitando as peculiaridades de cada fato concreto evitando assim transtornos maiores devido a interpretação descomedida.

Preconiza o Art. 70-A sendo também um acréscimo no Art. 1º da Lei Menino Bernardo que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações”:

I- a promoção de campanhas educativas permanentes, [...] II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, [...] III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, [...] IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente; V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos

da criança e do adolescente, [...] VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

O Art. 2º da Lei em questão informa que os Artigos 13 e 245 da Lei nº 8.069/90 passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art.- 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Nota-se que esta emenda na Lei 8.069/90 será um grande desafio para os operadores do direito especificamente para os juízes e que trabalham com os direitos das crianças e dos adolescentes o que certamente trará a baila um novo paradigma no entendimento entre o que é correto para os pais em consonância com o que a Lei vai interpretar o que realmente é uma agressão física, moral ou psicológica cometida por pais e/ou educadores no ato de educar.

A Lei Menino Bernardo, chega num momento nervoso onde comumente pais e educadores questionam a eficácia da lei em relação ao ato de corrigir e impor limites aos filhos com o uso de castigos que culturalmente eram aplicados como ato educativo.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) preconiza em seu art. 227 in verbis:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.** (Grifo nosso).

Em conformidade com o que anuncia o Art. 227 da “Constituição Cidadã” o Estado é o maior responsável para criar mecanismos e garantir que os direitos destinados as crianças e adolescentes sejam cumpridos, pois assume papel fundamental na responsabilidade social aliado a cidadania, respeito a condição de

pessoa em desenvolvimento que necessita de cuidados diferenciados resguardado pelo princípio constitucional de dignidade da pessoa humana.

Nota-se no escopo do citado artigo que os legisladores responsabilizam também de maneira concomitante a família e sociedade no que se refere implementação e garantia dos direitos das crianças e adolescentes que adquiriram o status de sujeitos de direitos, no entanto é do conhecimento de muitos que as leis existem e se não forem aplicadas tornam-se uma lei sem eficácia.

Neste entendimento, o Estado deve cumprir o seu papel investindo em escolas, hospitais, políticas públicas eficientes que fomentem a inserção desses sujeitos em uma sociedade preparada para protegê-los das diversas formas de agressões e negligências.

A Lei Menino Bernardo no art. 3º permitiu que se inserissem modificações significativas na LDB – Leis de Diretrizes e Bases lei nº. 9394/96. O Art. 3º da LDB elenca três princípios norteadores onde informam como deve ser o ensino no Brasil. Então vejamos: no inciso II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e finalmente o IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Os incisos supracitados revelam que a educação é um direito de todos, portanto devem alcançar a todos de forma igualitária e inclusiva, valorizando a opinião dos alunos como sujeito capaz de aprender de forma multidisciplinar. O citado artigo e princípios em uma análise pedagógica apontam que os castigos físicos e/ou psicológicos, *bullying* devem ser evitados. Proíbe os educadores de impor o conteúdo programático de forma verticalizada desconsiderando o conhecimento prévio e as opiniões dos alunos, pois o professor não é o único detentor do saber e sim um mediador facilitador do ensino aprendizagem.

A Lei Menino Bernardo no Art. 3º passa vigorar acrescido do § 9º:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto

da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (NR)

Os direitos humanos sendo algo ainda muito modesto entre nós, certamente merecem maior destaque principalmente nos espaços escolares. Ainda não é uma disciplina obrigatória no currículo e na grade escolar, desta forma, devem ser trabalhados como temas transversais articulados em consonância com as demais disciplinas entendendo que os mesmos possam levar conhecimentos e informações no combate a violência e aos atos de desrespeito da dignidade humana. Esse processo paulatinamente contribuirá para uma quebra de paradigma desses atores que historicamente foram abusados, negligenciados e tiveram seus direitos violados.

Faz-se necessário pontuar que mesmo com a existência de documentos que normatizam o sujeito como sendo um ser de direitos e deveres dotados de dignidade, os direitos humanos ainda hoje constituem na prática um grande desafio e dificuldade em pôr em prática esses direitos devido à falta de informação, fragmentação dos grupos que atuam em direitos humanos e falta de vontade política dos governantes.

Isto posto, compete a toda sociedade organizada quais sejam: Estado, família, escolas, igrejas, Redes de Proteção, ONGs, movimentos sociais de base entre outros criar meios para divulgar e implementar para que os direitos das crianças e adolescentes possam realmente serem respeitados.

Considerações finais

A ideia de direitos humanos representa algo ainda novo no cenário educacional e vão passando por mudanças consideráveis ao longo do tempo conforme a demanda histórica específica de cada tempo.

Entender essa abordagem faz-se crucial num momento em que novas leis vão compondo o cenário histórico do Brasil havendo necessidade de formação e informação capazes de potencializar o entendimento que temos relacionado aos direitos e dignidade da pessoa humana na perspectiva de que estes conceitos realmente possam ser trabalhados de maneira contextualizada e interdisciplinar nas

escolas de todo país e sejam capazes mudar conceitos arraigados primeiramente em nossos educadores e paulatinamente nos pais e alunos.

O ECA representou um grande avanço para efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes sendo uma lei inovadora que os reconhece como sujeitos de direitos e que necessitam serem tratados com respeito e dignidade. Esta lei imputou em seu Art. 4º que cabe a família, a sociedade e ao poder público zelar pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, desta forma deve haver uma força conjunta para que tais direitos sejam respeitados. Por outro viés no entendimento do Art.17 estabelece o direito da criança de não sofrer nenhum tipo de ato que atentem contra a sua integridade física e psíquica.

Por mais que os fatos históricos apontem que tais práticas foram comumente confundidas como pedagógicas e educativas, contemporaneamente não pode haver espaço para tais atos que ferem, causam dor e constrangimentos.

Entendemos que a normatização das leis é fundamental para garantir a efetivação dos direitos, porém contrariando os dispositivos legais muitos pais recorrem aos castigos físicos e psicológicos como forma de disciplinar seus filhos devido a um comportamento insatisfatório cometido pelos infantes. Assim os castigos físicos e psicológicos devem ser banidos das práticas educativas não apenas em obediência ao que preconiza as Leis 8.069/90 e 13.010/14 e demais leis esparsas, eles devem ser abolidos em respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana, pois ensinar, educar e aprender deve ser algo prazeroso que objetiva preparar o sujeito para viver em sociedade a medida do possível mais justa e igualitária.

Dessa forma, a lei Menino Bernardo que nasceu no bojo da comoção popular reforça o que está preconizado no ECA e proíbe que tais práticas sejam realizadas como forma de educar, na verdade não educa e sim causam transtornos de diversos níveis os quais podem acompanhar o educando até a fase adulta prejudicando sua interação social sendo as atitudes reproduzidas em outros espaços as quais podem ser tidas como normais pelos agressores que vivenciaram esta conduta em boa parte de sua vida.

Mais do que imputar multas e medidas punitivas aos pais deve-se realizar uma tarefa conjunta no processo de conscientização que envolvam: escolas, igrejas e todas as Redes de Proteção com o objetivo de minimizar ou acabar com essas práticas que ferem e deixam cicatrizes profundas no corpo e na mente.

Assim, a Lei Menino Bernardo que culminou nas alterações da ECA foi criada para reforçar a garantia de proteção às crianças e adolescentes, vez que estes já possuem todos os direitos preconizados em leis, portanto os castigos físicos e psicológicos devem ser banidos nas práticas educativas que acontecem nos lares e no seio familiar bem como nas que acontecem também nos espaços escolares.

Referências

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

EDITORA Saraiva. **Vade mecum Saraiva**: Penal. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.01/2014**. Lei Menino Bernardo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm> Acesso em: 20/08/2017.

CURY, Munir; PAULA, Paulo Afonso Garrido de; MARÇURA, Jurandir Norberto. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado**. 3ª ed., rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas –ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em 20/08/2017.

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

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 11ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

14. Pensar a deficiência a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural: o direito à educação especial

Fernanda Welter Adams

Mestranda em Educação (UFG)

Bolsista Capes

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Mestranda em Educação (UFG)

Bolsista Capes

Bráulio Ramos da Silva

Mestre em Educação (UFG)

Professor da UFG

Introdução

Este trabalho busca discutir sobre a pessoa com deficiência como um sujeito que apresenta potencialidades e, portanto, possui o direito à educação especial. Tem como fundamentação teórico-metodológica a abordagem histórico-cultural e está orientado pela perspectiva de deficiência apresentada na obra “Fundamentos da Defectologia” de Lev Semionovitch Vygotsky¹. A defectologia², nesta perspectiva, pode ser entendida como o grupo de conhecimentos voltados aos aspectos envolvidos no desenvolvimento qualitativo das crianças com deficiência.

Em um primeiro momento discorreremos sobre os processos de constituição da pessoa com deficiência e sobre os determinantes histórico-sociais que

¹ De acordo com as traduções das obras é possível observar diversas formas da grafia do nome de Lev Semenovitch Vygotsky, como Vigotski, Vygotski ou Vygotsky. Nesse texto optamos por manter a transliteração dos textos originais quando for citação, em outros casos optamos pela grafia Vygotsky.

² Este termo foi utilizado pelo Vygotsky e outros autores referindo-se à área de estudos teóricos e práticos relativos à preocupação quanto à educação de pessoas com deficiência, o que se conhece hoje como educação especial. Não há uma tradução literal em português, assim, será mantida a tradução do espanhol.

estabelecem tanto o aprisionamento dos sujeitos nas amarras do plano biológico quanto sua emancipação por meio da superação destas barreiras. Nesse caminho, partiremos da leitura e análise dos textos de Vygotsky (1997, 2006, 2007, 2011) e de outros textos também concebidos sob orientação de premissas alinhadas com as bases do materialismo histórico-dialético.

Em um segundo momento apresentaremos e discutiremos como os documentos legais têm garantido o direito à educação especial, mais precisamente, documentos elaborados entre os anos de 1988 a 2015, período que vai desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a saber: a constituição cidadã³, até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015.

Acreditamos que este movimento permitirá apresentar a pessoa com deficiência como sujeito histórico, cultural e social modificador da realidade. Estamos certos de que ampliar a discussão sobre este sujeito e sobre o significado social da deficiência nos possibilitará consolidar nossa análise em direção a uma concepção emancipadora. Esse movimento implica a necessidade de radicalidade. Segundo Marx (2010), “ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, a raiz é o próprio homem” (MARX, 1991, p. 117). A análise das condições concretas da realidade, das possibilidades de compensação social e da superação da deficiência se apresenta como um dos caminhos mais sólidos na luta pela garantia do direito das pessoas com deficiência.

1. A constituição da pessoa com deficiência como um sujeito histórico, cultural e social

Faz-se mister pensar a garantia de direitos no Brasil em pleno cenário de insegurança, instabilidade e retrocessos de toda ordem que ameaçam reverter nossas últimas conquistas sociais. O avanço no campo dos direitos humanos alcançado nas últimas décadas foi direcionado por um movimento que permitiu o

³ Batizada por Ulysses Guimarães de Constituição-Cidadã, a Constituição de 1988 tem como objetivo proteger os interesses do povo brasileiro contra o arbítrio, o casuísmo e o autoritarismo - tornando cláusulas pétreas a igualdade, liberdade, justiça e a alternância de poder.

combate às desigualdades e a luta em favor da dignidade humana. A dinâmica colocada por este movimento tem procurado desnaturalizar os processos de produção da desigualdade social.

Defender o direito à educação da pessoa com deficiência nesta conjectura, requer a defesa pela compreensão de sujeito como um ser ativo que se constitui na relação com o outro e com a realidade - um sujeito social, cuja personalidade se constitui neste entrelaçamento espaço-temporal.

A personalidade, segundo o materialismo histórico-dialético, resulta de relações dialéticas movidas por tensões entre fatores externos ao sujeito e seus elementos internos. Juntos, eles se apresentam condensados na atividade social do indivíduo. Segundo Martins (2011), podemos destacar como fatores extrínsecos:

[...] “as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, que guardam as possibilidades reais da atividade humana”, e, como fatores intrínsecos, “todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência dessa atividade, que representam as condições internas subjetivas” (MARTINS, 2011, p. 86).

Estas condições formam um bloco histórico⁴ no qual se desenvolve a personalidade. Todos os elementos contidos nesse bloco necessitam ser pensados à luz de uma perspectiva histórica da realidade.

Tomando-se o homem histórico e sua personalidade como um fenômeno social, admitimos as premissas para compreendermos que o conceito de deficiência e a própria deficiência têm sido constituídos historicamente. Os termos associados à deficiência utilizados ao longo do tempo guardam em si uma série de valores intrínsecos.

Os termos debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental e retardo mental têm sido acompanhados de estereótipos

⁴ O termo bloco histórico é um conceito de Georges Sorel (SOREL, 1992). Sorel foi leitor e estudioso da obra de Antônio Gramsci. O bloco histórico se apresenta como uma “totalidade concreta”, em termo lukascianos, “é a estrutura global na qual se inserem, como movimentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas”. Nesta relação não há uma hierarquia, nem no sentido idealista nem no sentido materialista (GRAMSCI, 1995, p. 4).

associados à invalidez, incapacidade e estupidez (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006; PE SSOTTI, 1984, 1999).

Há toda uma lógica no uso das palavras. O próprio termo aplicado, ou a palavra, como afirma Bakhtin (2009), possui uma dimensão semiótica e é, portanto, um signo produtor de ideologia. Nesse sentido, tende a ultrapassar sua estrutura significante e acaba por interferir de modo determinante na constituição semiótica da realidade. A compreensão construída em relação à deficiência passou por muitos caminhos.

No entanto, somente no século XX emergiram novas concepções de desenvolvimento baseadas em uma perspectiva dialógica e cultural (BRUNER, 1997; VYGOTSKY, 1997, 2001). Esta nova perspectiva possibilitou redirecionar os sentidos em torno da deficiência. Vygotsky foi um dos autores que se orientou por esta perspectiva de desenvolvimento. Segundo o psicólogo soviético, a situação em que há uma deficiência deve ser significada como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, isto é, para a apreensão desse fenômeno é preciso levar em consideração seu caráter dinâmico e complexo.

Vygotsky é um dos intelectuais preocupados com o desenvolvimento humano, e isso favoreceu as discussões e construções em torno de uma nova concepção de homem e de deficiência. Embora ele não tenha vivido e participado dos movimentos de inclusão, sua produção e sua concepção de sujeito têm sustentado os argumentos em favor da garantia de direitos à educação especial na atualidade.

Os estudos e as produções de Vygotsky, assim como seu trabalho com crianças em contexto de aprendizagem, se não inauguram, fortalecem a perspectiva do sujeito dotado de possibilidades. Segundo Gramsci, “a possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz” (GRAMSCI, 1995, p. 47). A realidade concreta é construída nesta relação entre os limitantes de sua condição humanizada. E o possível, seu constante processo de humanização. Vygotsky explorou essa possibilidade humana, ele

[...] viu a oportunidade de entender os processos mentais humanos e de estabelecer programas de tratamento e reabilitação. Dessa forma estava de acordo com sua visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança (COLE e SCRIBNER, 2007, p, XXIX).

A nova concepção de defectologia defendida por Vygotsky “[...] está lutando agora por [...] teses básicas e diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os outros normais, senão desenvolvido de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p.12). Nesta perspectiva, tomamos a deficiência como um fenômeno produzido por determinantes pluridimensionais que ultrapassam as classificações e identificações presentes nas várias terminologias utilizadas para se referir à pessoa com deficiência. Segundo o autor supracitado, há a deficiência primária e a deficiência secundária, ou sintomas primários e sintomas secundários associados à deficiência. A primeira está ligada à causa orgânica, enquanto que a segunda aparece como consequência social da deficiência primária (VYGOTSKI, 1997). Pensar a deficiência como uma condição incapacitante supõe uma situação concreta na qual há a preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário. Este predomínio dos sintomas secundários remete à incapacidade do sujeito de se libertar das amarras biológicas e sociais, de superar, portanto, a deficiência.

A deficiência, seja ela qual for, não afeta o sujeito de forma integral. Sua função biológica, comprometida devido à deficiência, está relacionada às funções mentais elementares, enquanto que os sintomas secundários, produzidos pela luta do indivíduo para superar a deficiência, incidem diretamente na formação e utilização das funções mentais superiores, são, portanto, sintomas sociais. Segundo Vygotsky (1997, p.221), o comprometimento das funções mentais superiores, nos casos em que sobressaem a deficiência e seus sintomas sociais, não se deve às insuficiências ou ao desenvolvimento incompleto dos aspectos motores, sensitivos ou intelectuais, mas deriva de um fenômeno adicional que são os sintomas construídos socialmente, os sintomas secundários. O meio social pode restringir as possibilidades de superação da deficiência, reforçando a produção dos sintomas secundários. Esse

movimento ocorre comumente acompanhado de uma concepção cristalizante do desenvolvimento humano. Esta concepção muitas vezes baliza as interações sociais da pessoa e fornece a construção de uma perspectiva particular em relação à pessoa com deficiência. Vygotsky (1997) chamou este movimento, que altera a perspectiva perceptual, de “luxação social”, uma ótica que aprisiona a pessoa com deficiência em suas limitações.

A luxação social acontece quando a escola, a família, e a sociedade, de uma forma geral, se relacionam com a pessoa com deficiência a partir de suas condições limitantes, e não de suas potencialidades. Insistimos, é preciso compreender que a deficiência é um fenômeno social, que os órgãos afetados nos sintomas secundários são órgãos sociais, e que, portanto, a superação desta condição se dá também no meio social, a partir das mediações. Para o autor,

[...] ao contrário do animal, o defeito orgânico do homem nunca pode manifestar-se diretamente na personalidade, porque o olho humano e a orelha não são apenas seus órgãos físicos, mas também órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem, está também o meio social que refuta e dirige tudo o que o homem faz no mundo e tudo o que o mundo realiza no homem. É por isso que a falta de visão ou de audição implica, sobretudo, a perda das funções sociais mais importantes, a degeneração dos laços sociais e o deslocamento de todos os sistemas de comportamento (VYGOTSKY, 1997, p.74).

O dano biológico somente gerará impacto restritivo na vida da pessoa quando houver resposta social negativa, ou seja, quando esses órgãos sociais forem afetados. Já quando esse dano não produz um sintoma secundário, podemos afirmar que tal condição serviu como estímulo para o indivíduo em seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997). Após a realização dos processos de compensação social, este que promove transpor as limitações, em muitos casos verifica-se que não tinham sustentação os argumentos que defendiam a existência ali de uma deficiência.

Cada ser concreto elabora suas dificuldades de forma singular e estabelece com suas limitações uma relação única. Ao mesmo tempo, cada sujeito elabora processos compensatórios diferentes a depender das situações que lhe surgem, das dificuldades específicas associadas à deficiência e da educação recebida. Vygotsky

(1997) ainda afirma que a compensação social é um movimento ativo e intencional que se organiza a partir de situações que exigem superação. A limitação provocada pela deficiência primária provoca o processo de compensação, este que não é um processo natural, mas “uma luta, e, como toda luta, pode ter desfechos opostos - a vitória ou a derrota” (VIGOTSKI, 1997, p. 176). Simultaneamente à constituição do defeito, há a abertura para novos caminhos que visam à compensação do quadro colocado. Em outras palavras, o defeito abre, automaticamente, espaço para a compensação.

A compensação biológica deve ser substituída pela ideia de compensação social do defeito (VYGOTSKI, 1997, p.83). Neste sentido, é preciso resgatar a concepção de homem como sujeito transformador da realidade, sujeito cujo potencial lhe abre possibilidades inimagináveis. A urgência em colocar o ser humano como responsável pela construção da desigualdade social caminha no sentido da emancipação desse mesmo sujeito, ou seja, permite que ele tome consciência de sua capacidade destruidora ao mesmo tempo que lhe apresenta sua condição transformadora da realidade. Segundo Vygotsky, o ser humano é “um ser concreto, que, criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história [...] e assume o controle de sua própria evolução” (PINO, 2000, p. 8).

Essa não é uma perspectiva compartilhada por todos. A sociedade, tal como se estrutura hoje, repele todo e qualquer movimento no sentido da emancipação e desacredita as ações de libertação promovidas por intervenções sociais, tais como a ação do professor. A história contemporânea tem caminhado no sentido da naturalização do desenvolvimento humano, e isso enfraquece a crença nas mediações sociais. Defendemos que o homem concreto não é só o resultado da história, mas que se eleva como a própria história.

É história, pois o homem, tal qual conhecemos agora, não nasceu homem, foi-lhe fornecida a possibilidade de se objetivar como partícipe da realidade concreta. Segundo Duarte (2004, p. 49), é pela objetivação que a atividade física ou mental dos seres humanos é transferida para os objetos. Construimos nossa realidade e a nós

mesmos. Nesta perspectiva, o sujeito é apreendido como um produto desse processo, pois “aquilo que antes eram faculdade dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade”; isso vale tanto para os objetos quanto para o próprio homem (DUARTE, 2004, p. 49).

O homem não herdou a condição humana, ele a conquistou à medida que se apropriou da condição de sujeito social e se libertou das amarras de sua condição biológica. Isso equivale a dizer que, ao se libertar destas amarras biológicas, alguns desses sujeitos sociais precisam também se libertar de novos vínculos, precisa se desvencilhar das ligas sociais. Essa libertação, para além de ter fundado o gênero humano, estabelece também o substrato para a constituição da psique humana e todas as suas interfaces. Os processos de mediação colocados em curso pela instrução, ou seja, pelo trabalho pedagógico, impulsionam a emancipação e a superação dos sintomas secundários. A educação formal, ou seja, a escola, ainda é o lugar privilegiado para otimizar o desenvolvimento das funções mentais superiores e oferecer subsídios para a realização da compensação social.

Assim, para que essa superação seja alcançada são necessários alguns movimentos; o primeiro deles é conhecer a pessoa com deficiência, conhecer esse sujeito concreto cuja biografia se constitui num tempo e espaço determinados. É preciso um trabalho de abstração, no qual o interesse se direciona para uma leitura mais crítica da situação, o que proporciona deslocar-se para o que está por trás do aparente, buscando-se assim sua propriedade, os aspectos e indícios, as relações que constituem a essência do sujeito concreto. Dessa forma será possível desvelar novos aspectos desta realidade que traduzam as relações essenciais.

No que tange ao ensino formal, compartilhamos da perspectiva de Vygotsky (1997) - é preciso substituir as ações pedagógicas baseadas na repetição, na cópia ou na experiência concreta e investir no desenvolvimento do pensamento abstrato. No caso das pessoas com deficiência intelectual, a capacidade de abstração está comprometida, o caminho para a formação das funções mentais superiores está prejudicado - “a escola não deve apenas se adaptar às insuficiências da criança, mas

também combatê-las, superá-las” (VYGOTSKY, 1997, p.36). É preciso conhecer tanto o lugar ocupado pela deficiência na vida da pessoa como os recursos disponíveis para a realização da compensação social. É a partir da mediação que ocorre a compensação, seja ela realizada pela apropriação de novos instrumentos e satisfação das necessidades colocadas pelas imposições da vida cotidiana, seja pela mediação semiótica possibilitada pela reformulação e evolução dos signos associados à deficiência.

Acreditamos que pensar o atendimento a pessoas com deficiência é uma tarefa difícil, porém possível. Durante muito tempo no Brasil, as práticas desenvolvidas para atender pessoas com deficiência eram desprovidas de uma reflexão crítica e pensadas sob a luz de uma educação específica. As crianças que apresentavam modificações biológicas eram escondidas em suas casas ou abandonadas em rodas⁵ de expostos e serviços filantrópicos; eram consideradas somente suas as falhas, e não se admitiam suas potencialidades.

O início deste atendimento é marcado pelo assistencialismo acompanhado daquele sentimento de que a criança não se desenvolveria, considerada quase sempre um peso para os familiares e para a sociedade (BARROCO, 2007). As concepções sobre as deficiências foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p. 25).

A Educação formal é local privilegiado para realizar os processos de compensação social discutidos anteriormente. A Educação Especial é uma conquista, ainda que lamentavelmente o cenário nacional aponte horizontes incertos quanto à garantia de um atendimento pedagógico que caminhe na direção da superação, e não no sentido da adaptação do sujeito. Para Barroco (2007), Marx e Engels já defendiam a educação de qualidade para todos, no contexto da ascensão

⁵ Esse é o nome de um dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e que tinha uma forma cilíndrica, partido ao meio por uma divisória e fixado na janela das casas de misericórdia; assim, a criança rejeitada era ali colocada pela mãe; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar à rodeira que um bebê acabava de ser abandonando, retirando-se do local para preservar sua identidade (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p 83).

do capitalismo do século XIX, quando os trabalhadores não gozavam dos mesmos direitos da classe dominante como também eram explorados pela dinâmica do capital. A educabilidade dessa grande maioria não era reconhecida como necessária, tampouco a da pessoa com deficiência. Sendo assim, discutiremos o direito à educação especial a partir das legislações.

2. Direito à educação especial: enunciados das legislações

Partimos da Constituição Federal de 1988, sendo este um dos marcos do direito que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 121). Segundo Mendes (2011, p. 132):

[...] a Constituição Federal Brasileira traçou linhas mestras visando a democratização da Educação e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país.

Destaca-se que a educação inclusiva é parte importante no processo de democratização do País, tanto que foi citada pela Constituição Federal. O artigo 208 (p. 121 e 122) afirma o dever do Estado com a educação e será efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (grifo nosso).

Chamamos atenção para o princípio III, que se refere à pessoa com deficiência garantindo-lhe o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 227 da referida Constituição afirma ainda que 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 liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em complemento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº. 8.069/90 no artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, p. 31). Em relação às crianças com deficiência, no Capítulo I - Do Direito à Vida e à Saúde:

Art. 11. é assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (BRASIL, 1990, p. 3).

A referida Lei, ainda em seu capítulo IV, ao discutir o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, afirma em seu Art. 54 que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, p. 10).

Ainda em 1990, foi elaborada em uma Conferência realizada de 5 a 9 de março em Jomtien, na Tailândia a Declaração Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO. Enquanto a Declaração de Salamanca, de 1994, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho em 1994, teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a

formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Estes documentos passaram a influenciar a formulação das políticas públicas específicas para a educação inclusiva no Brasil.

A Declaração Mundial de Educação para Todos centra suas discussões na universalização do acesso à educação para todos os cidadãos, independentemente de classe social, etnia, gênero, etc. Além de discutir o acesso, apresentou a necessidade de melhorar a qualidade da educação com medidas efetivas para diminuir as desigualdades. Nesse sentido, ao discutir a educação das pessoas com deficiência, torna-se necessária uma atenção especial a fim de garantir a igualdade de acesso à educação destas como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Já a Declaração de Salamanca de 1994, ao orientar os governos e organizações com relação à instauração de uma política na área das necessidades educativas especiais, destaca que:

- toda criança tem direito fundamental à educação e lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Uma lei muito importante para a Educação Especial no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, que reforçou a obrigação do País em prover a educação para todos. Deve-se considerar que, em sua elaboração, contou com uma forte influência, tanto da Declaração da Educação como um direito de todos (1990) quanto da Declaração de Salamanca (1994).

A LBDEN define a Educação Especial como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidade especiais, garantindo-se apoio especializado quando necessário e que o atendimento educacional seja oferecido em classes, na escola regular. Outro ponto importante é que a LBDEN garante que a educação especial seja uma modalidade educativa paralela à educação básica.

No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define no artigo 24, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” e, no artigo 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Portanto, a LBDEN garante o atendimento especializado à pessoa com deficiência conforme o prescrito nos artigos 58 e 59, que define que os sistemas de ensino deverão assegurar a esses alunos professores especializados e capacitados para os incluir nas classes comuns. Dentre seus avanços podemos citar a extensão da oferta de educação especial de zero a seis anos. Deve-se considerar que essa lei promoveu uma grande mudança no sistema educacional brasileiro, principalmente a partir do estabelecimento da política de inclusão, em que as pessoas com deficiência devem participar em condições de igualdade do processo de ensino e aprendizagem na escola regular.

Ao acompanhar o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2, determinam que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Nessa perspectiva, as Diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu Artigo 2.

A CNE/CEB nº 2/2001 entende a educação especial como uma modalidade de ensino, portanto, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure todo um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Já o Decreto Nº 6.571 de 2008b dispõe sobre o atendimento educacional especializado e no seu artigo 1º traz uma definição do que seria esse atendimento:

§ 1º considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

No artigo 2º são apresentados os objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

A Lei Nº 13.146 de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) prevê em seu artigo 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência. Sendo assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. No artigo 28, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]
- IX adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

Como observamos nos incisos supracitados, há uma valorização das habilidades do estudante com deficiência que vai ao encontro da teoria de Vygotsky, que enfatiza que a educação deve promover o desenvolvimento de todas as potencialidades dos educandos com ou sem deficiência.

O percurso supracitado pelos documentos referentes ao direito à educação da pessoa com deficiência demonstra um avanço nas discussões da necessidade de garantir o acesso e a qualidade de ensino e aprendizagem desse sujeito. Este também contribui para (re)pensar a concepção de deficiência construída socialmente.

Considerações Finais

Discutir, a partir da contribuição da abordagem sócio-histórica, sobre a pessoa com deficiência como um sujeito que apresenta potencialidades e que tem o direito à educação especial mostrou-se de fundamental importância para dilatar e estruturar os argumentos em defesa desta perspectiva específica de homem e de desenvolvimento.

Conclui-se que eleger as potencialidades em detrimento das limitações deve ser caminho para educação especial orientada por este referencial teórico-metodológico. Isto implica admitir e defender um lugar diferente para a instrução formal, assim como para a preparação acadêmica e filosófica do profissional da Educação. Os processos educativos devem promover as mediações necessárias para que os inúmeros caminhos indiretos desse processo possam ser utilizados. A compensação social deve apropriar-se destes caminhos e realizar a superação dos sintomas secundários. O êxito desse processo depende de condições concretas, e as leis representam instrumentos capazes de reforçar essa batalha.

Percebemos ao longo da apresentação e discussão dos documentos legais que as leis são elementos que consolidam uma consciência sobre a realidade. Marx defende que não é a consciência que determina a vida, mas sim, que a vida determina a consciência (MARX, 1982). Os documentos, tomados como instrumentos construídos socialmente, carregam as marcas da compreensão social sobre os fenômenos humanos e sociais; ao mesmo tempo ordenam as interações entre os homens em sociedade.

As bases que sustentam os argumentos presentes nesse texto permitem-nos reafirmar o lugar da escola e da educação especial na realização da compensação social. O caráter normalizador das instituições legislativas atua na produção e manutenção do significado social enquanto que as instituições educacionais promovem as condições de superação e ressignificação deste significado. Acredita-se que o percurso das discussões e elaborações em torno do direito das pessoas com deficiência anuncia um avanço na compreensão dos fenômenos humanos.

Desnaturalizar os processos de constituição da deficiência tem sido o objetivo principal da luta em defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Os documentos legais têm apresentado avanços que promoveram o crescimento e desenvolvimento do atendimento educacional especializado no Brasil. A perspectiva de constituição de um determinado sujeito histórico revela as multiplicidades de possibilidades de devir, e apreender esse fenômeno requer um processo de análise delicado.

Defendemos que o direito da pessoa com deficiência à educação especial é valor inestimável para a garantia do processo de superação das concepções naturalizantes do desenvolvimento humano. Dentre os vários documentos, a LBDEN ocupa um lugar de destaque, pois representa um grande marco para a política de educação especial no Brasil. Seu texto, além de suscitar novas leis específicas sobre a educação especial, garante o apoio especializado para o atendimento educacional do aluno com deficiência. Esses avanços reforçam ainda mais o discurso pela valorização do trabalho docente e por uma educação especial emancipadora.

Referências

AMERICAN Association on Mental Retardation. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução M. F. Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 18 de Setembro de 2017

_____. **Lei nº 8.069/90 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/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 18 de Setembro de 2017

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 18 de Setembro de 2017

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** MEC SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 18 de Setembro de 2017

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 18 de Setembro de 2017

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 18 de Setembro de 2017.

_____. **A Lei Nº 13.146 de julho 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm> Acesso em: 18 de Setembro de 2017

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: _____. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedex,** Campinas, v. 24, nº. 62, p. 43-63, abril, 2004.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978

MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. In: _____. **Coleção formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **O capital: Crítica da Economia Política.** LIVRO 3: O processo global de produção capitalista. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MENDES, E. G. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica. In: _____. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras.** São Paulo: Pioneira, 1998.

PE SSOTTI, I. **Os nomes da loucura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 21 n. 71, p.45-78, jul.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 22 de set de 2017.

SOLER, Carlos Jilmar Diaz; DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Escolas traçadas com régua e compasso na Colômbia e no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31 n^o 83, p.35-56, jan. - abr. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n83/a03v31n83.pdf>> Acesso em 08 de agosto de 2017.

SOREL, Georges. **Reflexões sobre a violência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 de setembro de 2017.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 de setembro de 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S., LURIA A.R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

15. A vida no claustro: estudo do letramento no contexto do cárcere por meio da aquisição de uma nova linguagem

Gefferson Bittencourt

Especializando em Ensino, Aprendizagem e Tecnologia (UEG)

Helvio Frank de Oliveira

Pós-doutor em Linguística Aplicada (UnB)

Professor da UEG

Introdução

O presente trabalho pretende verificar o letramento pelo qual os novos detentos passam quando inseridos no ambiente de contenção de liberdade. Partindo do princípio de que os usos linguísticos são sempre “contextualizados em universos socioculturais” (MARCUSCHI, 2001, p. 32), entende-se, portanto, que a linguagem adquire diferentes valores e significados simbólicos em distintos contextos socioculturais.

Pesquisar sobre as análises discursivas da aquisição de um novo letramento no contexto do cárcere, leva a pressupor, tendo por referência a leitura de vários teóricos na área de linguística e letramentos sociais, a possibilidade de uma nova aquisição de linguagem por parte dos detentos.

Esta pesquisa teve, como objeto de estudo, entrevistas direcionadas, que foram feitas com os encarcerados, na tentativa de entender como os letramentos se dão nesse contexto. A pretensão foi a de identificar pontos relevantes a respeito dos letramentos no contexto prisional, e que possam contribuir para o nosso meio acadêmico em futuras pesquisas, a fim de melhor entendermos como acontecem e

de verificarmos se, realmente, a mudança de contexto – de liberdade para aprisionamento – pode provocar no sujeito uma nova apropriação de linguagem.

As entrevistas trouxeram, ainda, uma gama de informações extras sobre os sujeitos, as quais apontaram o grau de instrução, os possíveis anseios e o provável interesse em adquirir novos aprendizados/conhecimentos, para, quem sabe, um futuro projeto de alfabetização e/ou uma extensão da escola dentro do presídio. Levando em conta que é de direito que todos tenham acesso ao ensino, mesmo que a investigação esteja voltada à análise da uma nova linguagem adquirida, ela pode, talvez, instigar outros estudos que busquem uma educação redentora ou, no mínimo, reabilitadora, que chegue a mudar o futuro dos que ali estão – ou de parte deles –, o que trará uma contribuição não somente para o meio acadêmico, mas, também, para a sociedade.

1.A língua não está presa

Sabe-se que a vida em grupo sempre apresentou a necessidade de comunicação e, como essa interação influencia a formação do pensamento, faz-se pertinente entender quais as dificuldades que os novos internos encontram ao adentrarem no ambiente de privação física e quais são as necessidades básicas de comunicação nessa nova realidade. O convívio social faz-se necessário para haver comunicação, e imagina-se que, nesse âmbito de reclusão, não seja diferente. Borba (1991, p. 45), por exemplo, diz que “Considerada em si mesma, a linguagem humana é apenas uma aptidão ou capacidade que se manifesta por meio de conjuntos organizados a que se chama língua e de que as comunidades se servem para a interação social.”

Então, seria, no mínimo, curioso entender como os letramentos acontecem nesse ambiente sem liberdade – em como os novatos contribuem com novos letramentos ou como são influenciados nesse novo contexto, se há um domínio por parte dos que ali estão há mais tempo, se o grau de instrução influencia positivamente ou negativamente. A esse respeito, Street (2014, p. 59-60) afirmou que “[...] a questão é a da sensibilidade para com culturas locais e do reconhecimento

do processo dinâmico de sua interação com culturas e letramentos dominantes.” Então, pode-se perceber que a realidade, dependendo da situação avaliada, é consequência de uma imposição de poder, já que normalmente os menos favorecidos têm de se adaptar pragmaticamente às novas habilidades, às convenções e às ideologias apresentadas. Tendo esse conhecimento por referência, verifica-se que é instigante descobrir como se dá essa adaptação e interação entre presidiários, se há uma classe que domina sobre a outra – no sentido de uma ter que aderir a outra já imposta – ou se os novatos, trazendo novos letramentos ou falas, acabam sobrepondo aos demais que ali já se encontram.

Diante disso, este trabalho procura refletir sobre os letramentos sociais necessários para a convivência e sobrevivência no contexto do cárcere, bem como identificar, a partir da voz dos detentos da cadeia pública de uma cidade do interior do estado de Goiás, quais as alternativas de letramento possíveis no contexto presidiário, quais palavras/expressões precisam de aprender e seus significados.

Borba (1991, p. 46) diz que a fala, como resultado da necessidade de comunicação ou de interação social, é momentânea. Por ser realização individual da língua, “[...] muda de indivíduo para indivíduo, de situação para situação”. Então, levando-se em conta que o aprisionamento, em forma de detenção física, destitui o sujeito da liberdade de se sociabilizar livremente, pressupõe-se que o claustro acabe por modificar/interferir em seu comportamento comunicativo.

Tais atores sociais vivem em uma situação momentânea de clausura – alguns por pouco tempo, outros por mais tempo –, mas, de qualquer modo, necessitam comunicar-se e interagir socialmente. Assim, o interesse desta pesquisa esteve voltado a saber como essa interação social acontece e até que ponto pode ser verificada como um novo letramento.

2. Quais são as letras por detrás das grades?

A realidade de uma cadeia pública aponta diversas privações, já que seus componentes estão situados à margem dos sistemas de produção, portanto,

distanciados da possibilidade de acesso à variedade linguística de prestígio e dos padrões idealizados de uso das tecnologias da leitura e da escrita.

Para se analisar a questão dos letramentos sociais no ambiente do cárcere, seria interessante refletir, primeiramente, sobre o letramento. Muito se tem falado sobre tal tema nos últimos anos, principalmente no meio acadêmico, mas, fora desse ambiente, poucos sabem defini-lo, ou diferenciá-lo de alfabetização. Silva (2004) diz, em seu artigo *Reflexões Acerca do Letramento: Origem, contexto histórico e características*, que o fenômeno é considerado, ainda por muitos educadores e educandos, como uma dimensão teórica e metodológica estranha em sua prática pedagógica de sala de aula. E, ainda, segundo o autor, no Brasil, a expressão integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística.

O termo letramento é considerado por Magda Soares (1998, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, com essa visão podemos inferir que, mesmo aquelas pessoas que não adquiriram a tecnologia de ler e escrever, podem ser, em certo nível, letradas, quando fazem uso da escrita ou da leitura (à sua maneira) para atividades do seu cotidiano, como pegar um ônibus corretamente, encontrar seu produto favorito no supermercado, etc. Em acordo, Kleiman (1995, p. 81) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Ademais, conforme apontam Hamilton e Barton (1985 apud STREET 2014, p. 90), “o letramento é equiparado a progresso e, via letramento, os benefícios crescem para as nações e os indivíduos. Por conseguinte, os níveis de letramento numa sociedade são postulados como correlatos positivos de todo e qualquer outro indicador de progresso social e econômico”. Isso significa que ele é parte importante dentro de um contexto capitalista neoliberal em que os indivíduos precisam desenvolver e atingir determinadas formas de progresso coletivo, social, pessoal.

É importante reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um “letramento” e, sim, “letramentos” (STREET, 2003), pois uma pessoa pode ser letrada

em uma área e não em outra, como exemplo, um indivíduo pode ser letrado em música e não ter o letramento em mecânica de carros, já o mecânico sabe “tudo” sobre carros, mas não consegue tocar nenhuma nota em nenhum instrumento musical. Pode-se ver expressões como: “letramento digital”, “letramento visual”, “letramento político” e assim por diante (BARTON, 1994). Assim, a chave para novas visões do letramento, na opinião de Barton (1994), estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais.

A importância dos letramentos se dá em todas as esferas da sociedade, incluindo-se, aí, em um ambiente de reclusão, como o local desta pesquisa: o interior de um presídio. Nesse ambiente, imagina-se que além dos detentos, haja carcereiros e policiais, todos em constante contato e interação social. Supõe-se que, nessa realidade, bem como em outras, haja tanto a exclusão quanto a inclusão, sendo essa última, parte importante, que podemos relacionar aos letramentos. Segundo Coscarelli (2011, p. 15), “a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo” e, tendo essas palavras por referência, pretendo pesquisar como isso acontece entre os detentos e qual o papel dos letramentos nesse processo.

Coscarelli escreve, ainda, que:

Para alguns estudiosos, a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo. (2011, p. 15).

Borba (1991, p. 225) acrescenta que “grande parte da interação social se faz pela linguagem que, por isso, aparece como fonte geradora de sentidos e, por conseguinte, de signos.” A questão de como a linguagem é usada entre os internos, quais signos e o sentido deles, é, sem dúvida, um dos fatores primordiais que motivam essa pesquisa.

Sabe-se que a fala altera-se dependendo de vários fatores, como o local, os interlocutores e as circunstâncias na qual ela é usada e depende, também, de como o falante encontra-se emocionalmente: raiva, urgência, pressão, emoção, etc. Em um ambiente onde temos várias pessoas reunidas em convívio, com diferentes

backgrounds e até de grau de periculosidade como deve ser o ambiente interno de uma cadeia, essas emoções e as próprias circunstâncias afloram e acabam por alterar as falas. Confirmando isso, Borba (1991, p. 46) diz que:

[A fala] altera-se facilmente pela influência de fatores diversos ligados ao falante ou às circunstâncias em que se produz. Depende de estados anímicos (emoção, irritação, aflição, pressa, etc.) ou até das variações de estatuto social por ascensão, educação, migração, etc. Depende de tudo o que acontece em redor do indivíduo quando está falando: ambiente fechado ou aberto, presença de muitas outras pessoas, ruídos diversos, etc.

A linguagem e, particularmente, a sua modalidade escrita, campo de estudo do letramento, constitui-se construção e reconstrução do objeto de pesquisa no contexto de raciocínio e das mais distintas modalidades (LOPES, 2006, p. 19). Isso aponta para a importância de se verificar diferentes formas de aquisição de linguagem e conhecimento, tendo a mudança de contexto por referencial e a necessidade de se adquirir uma nova forma de comunicação, visando à integração, à socialização e/ou à sobrevivência.

Assim, entender os diferentes tipos de letramentos e a importância de seu estudo nas distintas formas comunicativas contribui para o adequado reconhecimento de seus valores, de suas formas e de benefícios aos estudos científicos da linguagem, proporcionando, então, uma melhoria social. O acréscimo às pesquisas dessa área agrega não somente conhecimento, mas, também, colabora com as práticas públicas de comportamento e beneficia o corpo social – acadêmico ou não – como um todo. Pesquisar sobre encarcerados é uma forma de entender como uma perspectiva e um uso de linguagem pode se modificar a fim de atender a uma necessidade de conservação e de proteção pessoal.

3. Apesar de preso, minha língua é livre

Mediante entrevista semiestruturada, foram obtidos dados que ocupam o eixo da análise ora apresentada. Os pseudônimos dados aos entrevistados estão em consonância com o princípio ético que baliza a pesquisa com seres humanos. Optou-se por “**Detento 1**” para o primeiro entrevistado, e “**Detento 2**” para o segundo.

Foi usado um gravador durante a entrevista e, na transcrição, foram mantidos os traços da língua oral, tanto as formas sincopadas [pra] e [né], quanto nas formas das palavras de acordo com sua emissão no momento da fala, como as incorreções gramaticais e as repetições.

4. Na cela: Detento 1

A entrevista foi realizada em seu primeiro momento com um detento (chamado aqui de **Detento 1**), que está cumprindo pena de quase sete anos de reclusão e terá a liberdade condicional deferida dentro do prazo máximo de um mês – a contar da data da entrevista.

A entrevista foi realizada no ano de 2017, e as perguntas giraram em torno de desvelar palavras e expressões usadas exclusivamente entre os detentos, desconhecidas para a maior parte de nossa sociedade – ou para toda ela –, ou seja, para os que vivem “do lado de fora”.

Em nosso primeiro contato, ele estava lavando o chão da área administrativa prisional e, segundo informações dadas pelos agentes prisionais, é o único dos sessenta (60) encarcerados que tem essa “liberdade” – até por se tratar de alguém que já está há mais de seis anos preso, faltando, apenas, um mês para ser solto. Vale ressaltar, a título de curiosidade, que sua sentença foi reduzida por bom comportamento e ele anda “livremente” por todas as dependências da cadeia, diferentemente dos demais, que têm acesso limitado, ou seja, somente da cela até o pátio – onde acontece o banho de sol.

A cadeia possui uma sala especial para visitas e conversas entre presos e advogados. Seria o ambiente adequado para a entrevista, não fosse o fato de a mesma estar ocupada, no momento, por um advogado (os quais têm a prioridade de uso), Restou-nos, então, um local usado como garagem do veículo prisional – localizado logo na entrada do presídio, onde há um grande portão de ferro separando-o da rua.

No dia da entrevista, o diretor da cadeia estava em sua última semana de férias, e o agente prisional, que o substituíva, liberou somente esse detento,

explicando que os demais precisariam de ser algemados e entrevistados somente na sala especial, por motivos de segurança.

Vislumbremos e consideremos os excertos apresentados a seguir.

Pesquisador: *“Quando você entrou aqui, nos primeiros dias de convivência com os demais internos, sentiu dificuldades de comunicação por conta do uso de palavras que eles utilizavam e você não conhecia?”*

Assim que a pergunta foi proferida, veio a percepção de que poderia ter sido longa o suficiente para confundi-lo, o que levou a uma reformulação, procurando um modo mais simples:

Pesquisador: *“Você sentiu alguma dificuldade quando você chegou aqui, que eles usava palavra diferente, tipo assim, eles falava umas palavra e você pensava: Ué, o que que é isso?”*

Detento 1: *“É... Não! Não senti não! É... É um pouco assim, a respeito igual, a gente fala ‘um bietinhu’ i eles chama de ‘catatau’, né? Esse tipo de coisa demora... Não foi tão difícil assim, mas um pouquinho a gente estranha, né? Um bietinhu é ‘catatau’, um dinheiro à vista é ‘rifa’, né? É ‘rifa’! É dinheiro à vista!”*

Tendo em vista que o **Detento 1** está neste ambiente de reclusão há quase sete anos, é compreensível que não se lembre completamente dos primeiros dias em que ali se adentrou. No início da entrevista, por exemplo, após ter respondido há quanto tempo encontrava-se preso e haver assinalado não ter passado por outras casas de detenções anteriormente, começou a citar os estranhamentos experienciados na compreensão de palavras novas as quais foi introduzido de modo involuntário em sua nova convivência. Sua expressão: *“um pouquinho a gente estranha né?”*, afirmando ter sentido alguma barreira, por menor que seja, em relação à língua, aponta para o processo de letramento vivenciado no novo ambiente, apesar de todos ali serem falantes nativos da língua portuguesa.

Moscovici (2003, p. 40) aponta para essa realidade, quando explica que o significado das informações está submetido ao que lhe é atribuído, sem independência, sem composição autônoma:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Pesquisador: *“Você se lembra das principais palavras/expressões que teve de aprender quando você chegou aqui? Quais foram?”*

Detento 1: *“Tem o bietinhu que é ‘catatau’, o dinheiro à vista que é ‘rifa’, né? É, aí vem o caso, né? A marmita nós chama de ‘blindada’, né? Que nós nem via falá na rua, eles fala, né? Tem os novato, eles são chamado de ‘corró’, aí até inquantu naum chega outro, eles fica sendo ‘corró’. Assim que chega o próximo eles dexa di sê ‘corró’ i já passa a veiz pu otro. Ah... Se for com o tempo você vai achando mais coisa, mas pareci qui as mais assim é essas mesmo.”*

Pesquisador: *“Pelo tempo que você está aqui, já ficaram naturais as palavras, né? Você nem acha mais estranho?”*

Detento 1: *“Não, já acostumô com o jeito.”*

Pesquisador: *“Você se lembra de ter trazido novas palavras/expressões que outros internos acabaram acrescentando ao vocabulário deles?”*

Detento 1: *“É...Naum! Naum, é...Naum teve naum!”*

Durante o diálogo, é possível de ser observada a familiaridade de **Detento 1** com o novo modo de comunicação, o que pode ser concluído devido ao tempo em que já está inserido no meio. Chega a ser curioso perceber que o vocabulário – com palavras que lhes são peculiares – tornou-se seu modo natural de expressão e comunicação, já que ele chega a demonstrar dificuldades em lembrar-se das originais durante a entrevista.

Outro ponto interessante para análise está no fato de ele haver negado uma influência, em algum grau, na interlocução presidiária, deixando claro que aos novatos compete adaptarem-se, a fim de se tornarem parte do novo círculo social. Isso evoca uma observação de Street (2014, p. 59-60), para quem “a adaptação

pragmática, sobretudo da parte dos menos poderosos, às novas habilidades, convenções e ideologias introduzidas na interação com culturas e letramentos dominantes” faz-se presente em todos os ambientes, atestando que, realmente, quem chega ao novo espaço traz, em si, a necessidade/responsabilidade em a ele se adaptar, e não o contrário.

Pesquisador: *“Poderia citar algumas palavras – e seus significados – que você tenha certeza de que são usadas somente aqui dentro?”*

Detento 1: *“Uai... Deixa eu vê aqui... Assim na hora a gente fica mei perdido, né? Tem... Tem uns cortadozim qui faiz assim... uns trenzin di cortá qui eles chama de ‘paga sapo’, né?”*

Pesquisador: *“De cortá o quê?”*

Detento 1: *“De descascá laranja, ou cortá um tomati, né?”*

Pesquisador: *“É uma faca? Tipo uma faca?”*

Detento 1: *“É. É um trenzin desse tamanhuzim qui faiz di tisorinha, ou uma foinha de lata, um trenzim qui corta. Aí pá você vê, banheiro eles chama de ‘boi’, banheiro é um ‘boi’! U vazú já inclói no caso, é o mesmo ‘boi’. As cama é chamada de ‘jéga’. É muito trenzin, na hora a gente não lembra...”*

Pesquisador: *“Você sabe por que chama a cama de “jéga”?”*

Detento 1: *“Deve que é porque elas fica parada, mais i u tempo que a gente passa nelas é muito lento, passa muito devagar, né? Deve, né?”*

Após o entrevistado ter citado algumas palavras usadas entre eles e o equivalente delas no nosso português padrão, surgiu a curiosidade em saber o porquê de eles nomearem a cama de “jéga”. Ao repontar, em sua visível espontaneidade, que acreditava *“que é porque elas fica parada, mais i u tempo que a gente passa nelas é muito lento, passa muito devagar, né?”,* percebe-se que as nomeações que eles elaboram consolidam-se naturalmente em sua expressão comunicativa cotidiana. É exatamente como afirma Fernandes (2006, p. 30), que em

suas pesquisas constatou que os saberes cotidianos tornam-se sólidos e cristalizados na convivência, passando a fazer parte da rotina.

Pesquisador: *“E como são tratados aqui dentro os internos com mais anos de estudo? É vantajoso ter estudado mais, antes de ter entrado aqui, ou não faz diferença?”*

Detento 1: *“Não, não, o tratamento é o mesmo. Às veiz, quando precisa, aqueles que sabe menos procura aqueles que sabe mais i aqueles até serve pra orientá, acaba que, não é assim qui eles acha qui é mio qui us otro, não. Normal, beleza.”*

A fala supracitada revela uma situação social intrigante: o fato de, no ambiente do cárcere, não haver diferença de tratamento para com aqueles que tenham um certo letramento escolar – lembremos que a exceção existe para aqueles que tenham nível superior acadêmico, já que são alocados em celas separadas (os quais não fazem parte, momentaneamente, do alvo de nossa pesquisa).

De acordo com o ponto de vista do entrevistado, o que pode acontecer é de um detento com menos estudos procurar aquele que tenha estudado mais a fim de ajudá-lo em alguma situação de dúvida, sem, todavia, haver uma marcação de superioridade nessa característica de conhecimento educacional.

5. Na cela: Detento 2

O segundo preso a participar dessa pesquisa, aqui chamado de **Detento 2**, foi entrevistado também no ano de 2017, na sala especial da cadeia pública. Apesar de estar encarcerado há nove meses, ainda não foi julgado pelo crime de homicídio (Art. 121). No momento do encontro, permaneceu algemado desde a hora em que saiu da cela até o momento em que a ela retornou, ao final da entrevista. Relatou ser réu primário e, portanto, não passou por outra casa de detenção a não ser a que se encontra. Seus relatos foram enriquecedores para a presente pesquisa, pelo fato de ser considerado “novato” na cadeia, contrastando, então, com a experiência de **Detento 1**.

Excarceremos, então, suas palavras.

Pesquisador: *“Quando você chegou aqui, nos primeiros dias, você sentiu alguma dificuldade de comunicação com os outros, por algumas palavras que eles usavam e você não conhecia?”*

Detento 2: *“Com certeza! Bem difícil!”*

Pesquisador: *“Você se lembra das principais palavras, ou expressões, que teve de aprender quando entrou aqui?”*

Detento 2: *“Com certeza! ‘Tá ruim’ é quando ‘tá pra acontecê algo diferente’, uma coisa ruim. Quando tem algo prá acontecê, coisa negativa, eles fala ‘Hei mano! O bicho péga!’ É o que mais acontece na cadeia. Quando isso acontece, você pode ficar veaco, porque aqui tem ‘preso’ e ‘presos’, tem presos que entra no convívio, participa de tudo e tem presos que que pagá pelos seus ato, seus delito, aí você tem que ficá veaco. A hora que fala ‘encosta pra lá porque tem responsa’, se ousá não encostá, ou vê demais, o bicho péga! Oia o ‘bicho péga’ dinovu. Quando fala ‘o bicho péga’, a coisa é séria!”*

Verifica-se na fala de **Detento 2** que houve dificuldade quanto à inserção nesse novo letramento, já que demonstra haver achado muito difícil a comunicação com os demais presos. O uso de palavras/expressões novas, desconhecidas, até então, para ele, provocaram obstáculos e embaraços em sua adaptação carcerária.

Moscovici (2003, p. 148-149) aponta sua preocupação quanto ao fato de as mudanças sociais determinadas serem aspectos precípuos das percepções sociais, apesar de não serem vistas desse modo. Verificar como sujeitos de diferentes origens comportam-se quando confrontados por novos problemas – ambientes, pessoas, emoções – faz-se necessário para uma melhor compreensão de suas reações e tentativas (ou não) de adaptação. Seria o caso de Detento 2 que, já com nove meses de experiência, vive um processo de amoldamento, com a finalidade de integrar-se ao espaço no qual está confinado, com outros a quem não selecionou livremente para seu convívio e interação. E, para tanto, o letramento faz-se imperativo para – por que não dizer? – sua (sobre)vivência em confinamento.

Pesquisador: *“Você lembra de mais alguma palavra que você teve dificuldade quando chegou aqui?”*

Detento 2: *“Deixa eu vê se recordo aqui, que são muitas. Quando eles falava comigo, eles já falava acenando, então algumas coisas dava pra entender, quando era pra ir pra um canto ou ficá calado. Uma das consequência de falta grave se chama ‘pisada’, ‘pagar pisada’. É a equipe da turma perigosa, eles chega e diz: ‘e aí, vai pagá pisada!’ Então você pode ter certeza que o bicho vai pegá! O que que acontece quando você vai pagá pisada, ou você pede seguro, você tem que pedir seguro para o diretor, ficá num lugar isolado ou senão eles vem e passa o trator, olha outra palavra: ‘passa o trator.’”*

Pesquisador: *“São muitas palavras, né? Você, que está há pouco tempo aqui, lembra de muitas.”*

Detento 2: *“É, e a gente já entra no sistema com medo, né? E você encontra muitas pessoas que te passa a letra, ou é o mais velho de cela ou é o corró que te passa a letra, geralmente é o líder, o cara mais velho de cela, não de idade, sobre idade não divulga não, é o que tem mais tempo de cela mesmo. Você chega e um dos dois te passa as regra da cadeia. (...)O que que acontece, se você atravessá, “Vai atravessá mano?” Óia a gíria de novo, a língua, quem vai atravessá? Eu não vou! Pra você tê convívio você tem que aceitá. Você vai arrumá problema aqui? Porque tudo o que você vai fazê aqui, você vai pagá por isso!”*

Em suas pesquisas sobre a comunicação, Borba (1991, p. 15) procura esclarecer o fato de a linguagem ser uma atividade psicológica, mas que, por conta das necessidades comunicativas, acompanha o homem em sua trajetória histórica. Por isso, é imprescindível que seja analisada sob um duplo aspecto, sendo um deles como uma atividade mental, cognitiva, e, o outro, como resultado cultural. Ao expor seus embates de letramento, **Detento 2** demonstra como a linguagem tem o papel de refletir os processos mentais. Em um primeiro momento, quando sua tentativa comunicativa inicial foi muito difícil, obteve nos gestos a forma de entender e ser compreendido, conseguindo, então, filtrar a realidade e adaptar-se a ela. Ao não decifrar os signos verbais, pôs-se a fazer uso dos não-verbais, entendendo os referentes e interagindo de um modo mais facilitado.

Os recursos comunicativos então utilizados demonstram que todas as pessoas possuem letramentos – em maior ou menor grau –, o que nos faz depreender que o ser humano, mesmo entrando em um ambiente inóspito e nupérrimo, consegue, de alguma forma, usar seus conhecimentos prévios, quanto ao ato de comunicação, para interagir, socializar, ou, no mínimo, tentar (sobre)viver. Afinal, **Detento 2** narra como foi/é a chegada de um novato na cadeia, quando o líder ou o “corro” explica como são as regras. Em seguida, são expostas as novas palavras/expressões, as quais são usadas no ambiente em questão, detalhando seus significados.

Pesquisador: *“E você tem livros lá?”*

Detento 2: *“Tem! Tem sim, a minha família traz, o pastor traz toda semana, eu tento manter a sanidade lendo livros, senão eu fico louco.”*

Detento 2, nas palavras acima, traz uma revelação surpreendente a respeito de uma busca letrada como refúgio, como um bálsamo para aliviar uma alma aprisionada: a leitura. Por meio do uso de um letramento já adquirido (escolar), o encarcerado procura aliviar-se das pressões de seu novo letramento (prisional). O que pode ser confirmado por Gallian, ao entrevistar universitários que sempre estavam lendo alguma obra literária:

Aqui, neste contexto de embotamento afetivo e moral em que estamos vivendo, a literatura se ofereceria como um meio – alguns dirão até mesmo o único – de nos reencontrarmos com as fontes humanas da nossa existência e nos humanizarmos. Isso porque ela, em primeiro lugar, nos desperta emoções – ela nos afeta – nos lembra que estamos vivos e que não somos meros zumbis encerrados num ciclo vicioso de produção e consumo (GALLIAN, 2017, p. 82).

Seria possível, neste momento, trazer uma reflexão: o fato de **Detento 2** saber ler e poder usufruir dos livros para *“manter a sanidade”* – diferentemente de tantos outros que não possuem o letramento escolar –, não abriria caminhos para uma nova forma de pesquisa, onde a inserção da leitura possibilitaria uma parcela, ao menos, de humanização para os encarcerados? Afinal, a limitação do cárcere pode ser diminuído com a libertação do pensamento, da imaginação, podendo acontecer por meio de outros caminhos. Por isso, as palavras desse encarcerado empurra-nos para

indagações diversas, dentre elas: Como fica a situação daqueles que não dominam a tecnologia da leitura? O que fazem para manter a sanidade? Será que sucumbem ainda mais no submundo do crime? Seria a leitura um recurso capaz de melhorar a (sobre)vivência desses sujeitos no cárcere?

Considerações finais

Os dados analisados no contexto desta pesquisa permitem observar que os novos detentos precisam de aprender um vocabulário próprio do lugar, assim que se adentram ao ambiente do cárcere, o que os leva a um letramento singular, diferente do escolar, por exemplo. Os aprisionados anteriormente, por uma necessidade de marcarem o ambiente, renomeiam objetos, atitudes e comportamentos emotivos, construindo significados de distinção e, ainda de empoderamento – sobre os novatos. Seus significados são desconhecidos para os que vêm de fora do âmbito prisional.

A língua é livre, e seus falantes, adaptáveis. Tudo é uma questão de tempo para que os novatos aprendam essa nova linguagem e passem a usá-la de forma natural no seu cotidiano. Borba (1991, p. 16-17) pondera sobre o fator cultural marcar a complexidade das instituições humanas e o limite do poder do ser humano sobre seu ambiente, afirmando que a evolução do homem está diretamente ligada a seu acúmulo de conhecimentos e experiências. Com essa reflexão, o pesquisador aponta para nossa capacidade em nos adaptarmos, transformarmos e recriarmos, de acordo com o desejo de ser ou de continuar sendo, apesar das mudanças necessárias.

Enquanto o **Detento 1**, por bom comportamento, vive em uma cela especial, junto com presos acima de 60 anos, chegando bem ao final do cumprimento de sua pena, **Detento 2** encontra-se em meio ao caos – sem privilégio algum e junto a todos os outros, perigosos ou não –, estando encarcerado há nove meses e tendo a possibilidade de permanecer até 12 anos, em uma cela com mais de uma dúzia de outros condenados pelos mais variados crimes.

Detento 1 mantém a sanidade longe dos presos mais perigosos, transitando “livremente” pelo espaço interno da cadeia, executando serviços de limpeza e intermediando as comunicações entre presos e agentes prisionais. **Detento 2** tem, em mãos, a única forma de “liberdade” que pode alcançar na prisão: a leitura de livros literários.

Assim, esta pesquisa pretendeu – e ainda pretende, pois as entrevistas e as análises continuarão – verificar o novo letramento dos encarcerados, reclusos e sem liberdade física. Todavia, ainda que não tenha tido a intenção, pode verificar que sempre há um modo de ser livre, ainda que fisicamente se esteja aprisionado, afinal, o letramento é mais que uma aquisição de conhecimento tecnológico: é uma modo de ir a lugares e situações para além das grades – quaisquer que sejam elas.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. **Literacy**: a introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- FERNANDES, Maria G. Silva. **Tempos de Cárcere**. um estudo sobre as significações que os presidiários estão construindo sobre as suas experiências educacionais na situação carcerária. Lisboa: Repositório Científico Lusófona, 2006.
- GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio**. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.
- LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife, PE: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Elson M. da. **Reflexões acerca do letramento:** origem, contexto histórico e características. 2004. Disponível em:
<http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. London: Current Issues in Comparative Education, 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

16. Conselho Tutelar e Escola – uma parceria em defesa dos direitos à educação

Zinivaldo Pereira da Silva

*Especialista em Direitos Humanos (UFG)
Escrivão da Polícia Civil-GO*

Sidelmar Alves da Silva Kunz

*Doutorando em Educação (UnB)
Pesquisador do Inep*

Introdução

Este trabalho lança uma luz na relação entre o Conselho Tutelar (CT) e a escola, tendo em vista a construção de mecanismos que viabilizem a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes. Os desafios que são colocados no tocante a essa interação entre instituições situam-se no cenário da necessária consolidação e ampliação das oportunidades educativas que tornem possível uma formação para a cidadania com uma preocupação na formação integral do sujeito.

Por seu turno, a instituição Conselho Tutelar insere-se num movimento de fortalecimento dos processos democráticos e sua relação nevrálgica com as instituições de ensino pode ser considerada um obstáculo para a efetivação dos dispositivos legais. Em alguns casos, uma das instituições se apresenta como meio de controle social da outra, até mesmo porque trabalham com o mesmo público.

Foi a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que se reconheceu, no ordenamento jurídico nacional, que as crianças e os adolescentes são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, detentoras de direitos a serem resguardados não só pelo Estado, mas também pela família e pela sociedade.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância do diálogo entre Conselho Tutelar e a escola na concretização desses direitos, sobretudo o direito a educação. Um diálogo dessa natureza amplia o horizonte para a compreensão e aplicação do ECA na prática cotidiana. Isso contribui para se repensar a visão e o lugar da criança e para a criança em nossa sociedade.

Coloca-se em evidência que a parceria dessas instituições tem grande potencial para a edificação de mecanismos no combate à violência e à exploração. Vale destacar que uma pessoa que de uma forma ou outra sofre violação de seus direitos não consegue apresentar um desenvolvimento ou rendimento escolar a contento. Em face disso, podemos constatar que a família assume posição privilegiada nessa discussão, pois se trata de um dos principais *locus* relacionais que agregam valores e princípios com impactos diretos na noção de cidadania que o sujeito constrói.

Pontuaremos também sobre os avanços que ocorreram em âmbito legislativo - as leis de proteção, focando a criança como sujeito de direitos com absoluta prioridade, a fim de buscarmos respostas se estão tendo sua aplicação e sendo efetivas no dia-a-dia social e escolar, ou seja, se sua realidade vem correspondendo ao propósito social que provocou a criação desta lei para protegê-las e assegurar-lhes todos os direitos individuais e as garantias enquanto sujeito de direitos. A educação é o meio pelo qual a criança e o adolescente se inserem na sociedade e é a partir dela que passam a participar como cidadãos.

Compartilhamos da ideia de que é na escola que se aprende sobre as leis da vida. Assim como compreendemos que a violência, as drogas, o álcool, a prostituição, a pedofilia são marcas que crianças e adolescentes estão sofrendo na sociedade atual.

A partir dessa consideração, questiona-se:

- As crianças e os adolescentes têm condições para se protegerem das agressões contra os seus direitos?

- Qual é o grau de formação que a escola brasileira tem se comprometido a oferecer em termos de formação sobre os direitos e deveres dos estudantes da educação básica, em particular, das crianças e dos adolescentes?
- O estudante está consciente das possibilidades de aplicação de penalidades em caso de cometimento de ato infracional?
- Os docentes estão capacitados para reagir diante da constatação ou suspeita de violação de direitos das crianças e adolescentes?
- Até que ponto a escola não é uma das principais violadoras dos direitos dos estudantes?

É perceptível que na escola criou-se o mito sobre a atuação do Conselho Tutelar, por desconhecimento dos verdadeiros objetivos desse órgão. Atribui-se um conceito de que o CT é um órgão punitivo, que apreende crianças e adolescentes indisciplinados, que corrige de forma apelativa os alunos “bagunceiros”. Ou seja, a criança já cresce com o pensamento de que o Conselho Tutelar é algo ruim para elas, sendo que na verdade o conselho é um órgão criado para zelar e defender seus direitos.

Este trabalho se justifica pela necessidade de um conhecimento reflexivo, por parte da escola, do ECA e da atuação do Conselho Tutelar visando tomadas de decisões corretas e coerentes no envolvimento e nos encaminhamentos, uma compreensão dos avanços que ambas poderão somar na parceria pela defesa dos direitos à educação.

Hoje, vinte e sete anos após a promulgação do ECA, boa parte da população desconhece o texto de seus artigos e a criança e o adolescente no Brasil permanecem tendo seus direitos violados. Entre esses direitos, podemos citar o direito ao pleno desenvolvimento educacional, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo assim a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, respeitando a liberdade, a tolerância, a garantia da qualidade do ensino e a valorização da experiência extraescolar.

1. Parceria do Conselho Tutelar e a Escola

A responsabilidade pela educação dos filhos na família é dos pais, pois eles são os titulares do pátrio poder. Se o Conselho Tutelar e a Escola devem atuar juntos na defesa do direito à Educação das crianças e adolescentes, tal parceria não pode deixar de levar em consideração o primordial papel dos pais como os agentes responsáveis pela efetividade da educação dos filhos.

De acordo com o Código Civil Brasileiro, os Artigos: 231, inciso IV e o 384, inciso I, é obrigação dos pais o dever de educar os filhos, tanto pelo pai, quanto pela mãe, e simultaneamente, obrigação inerente ao pátrio poder dos cônjuges como efeito jurídico do casamento.

Em conformidade com os princípios constitucionais insculpidos no artigo 229 da Carta Magna os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores. Nessa mesma linha de pensamento no artigo 22 do ECA destina-se aos pais o dever de sustentar, guardar e educar os filhos menores. Nesse tocante, cabe realçar que, em caso de descumprimento da legislação civil no que tange aos deveres e obrigações, os pais poderão perder ou ter suspenso o pátrio poder por meio de decretação judicial, conforme determina o artigo 24 do ECA.

Como pontuamos no parágrafo anterior, os pais têm a obrigação de educar os filhos, assim, o Conselho Tutelar e a escola devem respeitar essa condição e unir forças para que criança e adolescente tenham direito à educação.

Segundo Weber (2005), o dever de educar o filho constitui-se uma especificidade do dever para com a educação, sendo assim, atribui-se aos pais o dever de ensinar o filho princípios éticos para a vida em sociedade. Já ao Estado, de acordo com a legislação, cabe a inserção das crianças no ensino fundamental, antes denominado ensino primário.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da sua vigência, substituiu a revogada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71), concernente à idade escolar. Não mais a idade dos sete aos catorze anos, mas o ensino fundamental é

direito público a toda criança e adolescente, isso significa que mesmo que não tenha concluído o ensino fundamental, elas têm o direito de frequentar a escola.

Além disso, no artigo 29 do Código Civil, assim como nos artigos 53 e 54 do ECA determina-se que a educação é um direito da criança e do adolescente e a sua garantia pelo Estado tem como propósito social o desenvolvimento humano para que seja possível o exercício da cidadania em plenitude e a qualificação para o trabalho.

É obrigação dos pais a matrícula do filho e a omissão desse dever, de acordo com o Código Penal, implica para os pais responder por crime de abandono intelectual. O dever de defender o direito à educação do filho apenas começa com a obrigatoriedade da matrícula, externando-se também, pelo zelo da frequência.

Tanto é que no ECA, em seu artigo 53, fica definido que os pais ou responsáveis têm direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como ter participação na definição das propostas educacionais. Complementarmente, o artigo 98 do ECA assegura que as medidas de proteção à criança e ao adolescente se aplicam sempre que os direitos forem ameaçados ou violados, inclusive por ato dos pais ou responsáveis. A responsabilidade em não apenas matricular o filho ou pupilo, mas também acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar está estampada no artigo 129 do referido Estatuto e tem entre as penalidades a advertência, a perda da guarda, a destituição da tutela e a suspensão ou destituição do pátrio poder.

Na visão de Sabatovski e Fontoura (2009), ao interpretar esses artigos, quando a criança e o adolescente apresentam qualquer dificuldade relacionada à Escola, os pais são sujeitos de medidas de proteção, pois são eles, segundo a legislação, os primeiros e últimos responsáveis pelo aproveitamento escolar dos filhos em idade escolar. São os pais, por exemplo, em nome dos filhos, que podem contestar os critérios avaliativos da Escola; são eles que podem exigir para os filhos atendimento à alimentação, transporte e assistência à saúde; eles podem participar da definição da proposta educacional da escola além de acessar o saber do processo

pedagógico; enfim, eles são os legitimados a exercer todos os atributos na defesa do direito à educação, pois são a base de sustentação da educação dos filhos.

Para que haja de fato educação, devemos explorar e incorporar na rotina de todos aqueles que têm sob sua responsabilidade pessoal ou profissional a educação de crianças e adolescentes, atitudes que favoreçam o desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias, estabelecer práticas de intercâmbio, no que a família pode contribuir nos rumos educacionais traçados pela escola e no que a Escola pode influenciar nos rumos educacionais traçados pela família, visando o combate e a evasão escolar, as violências, explorações, violações, infrações e muitas outras manchas marcadas na sociedade (ZENAIDE, 2003).

Na perspectiva de Zenaide (2003) as metodologias precisam dar espaço para a participação dos estudantes, com liberdade, de modo a permitir o desenvolvimento do pensamento e o fortalecimento das relações com os mais próximos, com os pais, com a comunidade e com o mundo em sentido mais amplo. Cuidar do desenvolvimento dos estudantes para evitar o abandono intelectual é edificar meios para o amadurecimento, o aprimoramento das atitudes, do cognitivo e do comportamento.

A Escola tem um papel significante na concretização do direito à educação de crianças e adolescentes. Se o sistema de ensino e seus operados não compreenderem o verdadeiro objetivo dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, certamente ainda estará longe de se constituir uma realidade mais avançada em termos de proposta pedagógica. É no ECA que estão definidos os novos papéis e encargos a cada unidade escolar; nele está o conhecimento das funções do professor e dos dirigentes de ensino; as possibilidades de interação e sintonia com parceiros na defesa dos direitos à educação; é no ECA que também está a exata dimensão das tarefas ao atendimento de crianças e adolescentes com dificuldades na escola.

Segundo Volpi (1999), a parceria entre a escola e o Conselho Tutelar é importantíssima. O Estatuto confere aos dirigentes de estabelecimentos de ensino o dever de comunicar ao Conselho Tutelar até mesmo a suspeita (artigo 245) de

violação, exploração dos direitos da criança e do adolescente conforme discrimina o Artigo 56:

- I. Maus tratos envolvendo seus alunos;
- II. Reiteração de faltas injustificadas;
- III. Evasão escolar;
- IV. Elevados níveis de repetência (ARTIGO 56).

Destacamos que as escolas têm tido uma importante relação com os conselhos tutelares. De acordo com Volpi (1999) essas duas instituições precisam trabalhar em parceria com vistas a assegurar os direitos à educação. Isso porque cabe a escola a responsabilidade de comunicar para o Conselho Tutelar toda vez que “[...] toma conhecimento de qualquer tipo de ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente – maus tratos, abuso, negligência, exploração, exposição à situação vexatória, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, etc” (VOLPI, 1999, p. 34).

O Conselho Tutelar, por sua vez, deve identificar as causas desses problemas e tomar as devidas providências sempre no sentido de proteger e promover os direitos infanto-juvenis. A ausência de comunicação do professor e a omissão do dirigente poderá representar a prática penal da prevaricação, onde estes poderão ser criminalizados, por omissão e negligência. Daí a importância do professor e os dirigentes conhecerem o preceitos do ECA, haja vista que se infringir algum dos seus termos, não lhe será poupado a culpa.

O professor da sala de aula deve comunicar a direção sobre qualquer aspecto ou característica que configure em uma ação de maus tratos, violência ou violação que venha ser observado na criança ou no adolescente no dia-a-dia da escola, que esteja diminuindo o rendimento escolar. Logo, a direção tem o dever de procurar, dependendo do caso, o Conselho Tutelar para que tal ação seja interrompida. Lembramos que tal atitude salva vidas.

Dizendo de outra forma, a escola tem a obrigação de acionar os conselheiros sempre que se fizer necessário. Ressaltamos que o ECA não exime as possibilidades da escola em procurar meios para resgatar esse aluno, mas é importante dizer que, não havendo resultados e quando esgotadas todas as possibilidades pedagógicas, a

escola deverá acionar o CT e mediante documentação específica, fazer a notificação do caso passando para o CT a responsabilidade da busca de solução. O Conselho fará os encaminhamentos e aplicará as medidas de proteção necessárias para que a criança e o adolescente sejam resgatados, protegidos e cuidados. É fundamental que a escola tenha clareza de sua responsabilidade frente ao ECA, para que em uma eventual notificação por parte do MP não seja penalizada por crime de responsabilidade, por negligência e omissão.

A Escola, através de seus profissionais, tem a oportunidade de percepção de qualquer anomalia no desenvolvimento do aluno, tanto em relação ao processo de aprendizagem, como pela relação familiar e social em que está inserido. Assim, a intervenção do educador tem uma conotação preventiva, que poderá ser uma rara oportunidade de reação proveitosa em favor do desenvolvimento da criança e do adolescente. Então, muito mais além do processo ensino-aprendizagem, a Escola passou a ser agente responsável em relação à educação de crianças e adolescentes.

Diante do exposto, a escola, juntamente com o CT, possui, a missão de desencadear o processo concreto das providências destinadas à reversão das dificuldades e violações às crianças e adolescentes na Escola em todos dos outros ambientes. A Escola e o CT devem atuar em profunda articulação na defesa do direito à educação.

Pertence ao educador, na Escola, o papel de educar, uma arte insubstituível. No entanto, o papel de zelar pelo integral direito de ser educado pertence a toda a sociedade. Ressaltamos que uma parcela dessa responsabilidade deve ser exercida pela própria Escola, a Nova Escola proposta pelo Estatuto e regulamentada na LDB.

2. Conselho Tutelar na Escola – a defesa do direito à educação

Criança sem escola, criança excluída da escola, criança com sintomas de maus-tratos, criança com faltas injustificadas, criança sem adequado aproveitamento, criança com desvios de conduta, em situação de risco e, em consequência, em situação de tutela. Em tais situações, devem agir, lado a lado, o Conselho Tutelar e a escola.

Na visão de Blanes, Carvalho e Barreira (1992) o Conselho Tutelar se apresenta como um importante instrumento a ser utilizado pelo cidadão com o propósito de “[...] zelar, promover, orientar, encaminhar e tomar providências em situações de risco pessoal e social, ou seja, de abandono, negligência, exploração, violência, crueldade, evasão escolar e discriminação de crianças e adolescentes (BLANES; CARVALHO; BARREIRA, 1992, p. 09). Tem singular relevância a atenção do Conselho Tutelar para com o direito à educação da criança e do adolescente, especialmente o direito à educação escolar e, ainda mais precisamente, o direito ao ensino fundamental.

A nova ordem social nos dias de hoje, desperta a importância da Educação essa que busca, cada vez mais, indivíduos preparados para defenderem ideias, sujeitos que sejam cientes do seu papel no mundo, cidadãos autônomos, participativos e responsáveis. Tais características precisam ser observadas pelo CT, para que não prejudique, mediante uma atuação na escola, a formação de uma criança e de um adolescente.

O CT possui apenas legitimidade para verificar o aproveitamento escolar de determinada criança, não cabendo a atribuição de controle sobre a atuação da escola, assim como ações de correção. Impor aos pais as providências para a correção é que fazem parte das suas atribuições. Na falta da atuação adequada dos pais e na impossibilidade de solução pela escola, o CT deve procurar serviço público especializado para esse fim, a partir das chamadas **medidas de proteção**.

Na escola, o CT deve observar se acontece à formação cidadã das crianças e adolescentes e se a comunidade escolar também prioriza essas “lições de cidadania”, não usando mais os antigos métodos baseados em vigilância e punição. Em momento algum, o conselheiro deve compactuar com métodos punitivos às crianças e adolescentes no ambiente escolar.

De acordo com o ECA nos Art. 56 e a Art. 5º:

Art. 56: “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: Maus-tratos envolvendo alunos; Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; elevados níveis de repetência.”

Art.5º “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990).

Nota-se que, sob pena de responsabilidade, tanto a escola como o Conselho Tutelar, poderão ser criminalizados pela omissão e negligência. Conforme o art. 56 do ECA, a escola deverá comunicar ao CT os seguintes casos quando esgotar todos os recursos pedagógicos escolares: Maus tratos, reiteração de faltas injustiçadas; Evasão escolar; Elevados níveis de repetência.

Após o encaminhamento dos casos da escola ao CT, este deverá ter uma atenção redobrada para tomar as providências cabíveis. Primeiramente o CT deve estar presente na Escola, ouvindo e orientando a gestão escolar aos casos que estão em observação; deve acompanhar os professores e as situações de violação que envolva seus alunos, haja vista que os professores são na maioria das vezes os “pais” de alunos, restando a este o papel de “aconselhar” e orientar. Destacamos que, quando o CT está na escola, as possibilidades de uma diminuição de violência e indisciplina são bem maiores.

O CT, recebendo notificações da Escola, deverá, junto aos setores competentes, como CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), Ministério Público e Juizado, tomar as medidas cabíveis. Todos sabem que a criança fora da escola significa uma maior distância e demora em conquistar a cidadania. Nestes vinte e sete anos do Estatuto se os Conselheiros, Educadores, Família e demais autoridades tivessem cuidado melhor para que as crianças e jovens estivessem na Escola será que não teríamos um menor número de pessoas vivendo nas ruas e se perdendo no emaranhado do mundo do crime? Daí a importância do desafio de se manter a criança na escola e se evitar os altos índices de repetência.

De acordo com Carvalho (1992), outro aspecto importante a ser observado pelo CT na Escola é o regimento interno. Lá são estabelecidas as regras para o tratamento das crianças e adolescentes ali inseridas. Este regimento interno precisa, no mínimo, estar de acordo com o ECA.

Se quisermos preparar cidadãos que lutem pelos seus direitos quando se sentem violados, temos que prestar atenção em como as regras das escolas lidam com questões, por exemplo, como revisão de provas, eleição para grêmios estudantis ou de lideranças, desligamento, eventuais punições etc. Se não permitimos que as crianças e adolescentes lutem por seus direitos, exercitem o voto e exponham-se a ser candidatos, quando a situação permite, participem de manifestações, executem uma atividade social etc., estamos perdendo as oportunidades de prepará-los para o exercício da cidadania.

Segundo Gadotti (1995, p. 25), compete à Escola:

Lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos.

De acordo com o Art. 4º do ECA,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O ECA atribuiu à família, à comunidade e ao Poder Público além de garantir os direitos as crianças e adolescentes, também o dever de ensinar. Todos nós temos responsabilidade de ensinar e garantir às crianças e adolescentes os seus direitos e deveres.

O primeiro passo para que haja defesa integral dos direitos da criança e do adolescente é o reconhecimento do ECA pela escola e o CT; tem que ser compreendido e reconhecido por todos. O Conselho Tutelar não terá condições de visitar cotidianamente todas as escolas públicas de sua região, mas é fato que havendo um processo de compartilhamento dos preceitos do ECA nas escolas o processo de aceitação e de compreensão mudará o pensamento preconceituoso sobre os direitos da criança e os agentes de proteção que trabalham na rede de proteção, em especial o conselheiro tutelar (VOLPI, 1999).

Constitui-se, portanto, o Conselho Tutelar, a esfera auxiliar da escola para a superação das dificuldades individuais da criança e do adolescente com vistas à permanência e ao sucesso escolar. O direito à educação escolar da criança e do adolescente, pela legislação brasileira, a partir da CF, da LDB e do ECA, foi cercado por mecanismos protetivos.

Aos pais ou ao responsável, foi imposto o dever da matrícula e o dever de zelar pela frequência na escola, sujeitando-os a medidas, inclusive à possibilidade da perda ou suspensão do pátrio poder, caso se esquivem dessa responsabilidade. À Escola foi conferido o dever da chamada, do zelo pela frequência, encarregada do processo educativo em todos os seus aspectos. Ao Conselho Tutelar, o dever da determinação das providências destinadas a manter o aluno na Escola.

Portanto, o direito à educação, especialmente ao direito ao ensino fundamental, está cercado de um conjunto de agentes e providências destinadas a impedir qualquer possibilidade de frustração. O sistema de garantia do direito à educação escolar prevê a integração desses agentes.

A efetividade do direito à educação da criança e do adolescente depende da ação dos pais, da atuação da Escola e das providências do Conselho Tutelar. Na falta ou na falha de um, deve agir o outro. Em auxílio ao esforço de um, deve atuar o outro. Entretanto, não há como visualizar sucesso na atuação desses agentes sem a atuação integrada e parceira, especialmente entre os dirigentes da Escola e os Conselheiros Tutelares.

Na compreensão de Freire (1981, p. 47):

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Diante disso, podemos dizer que essa relação Escola/Conselheiros Tutelares sinaliza para a concepção e reflexão sobre o perfil de atuação da Nova Escola, não mais somente responsável pelo processo de ensino aprendizagem propriamente

dito, mas harmonizada com a doutrina da proteção integral que proporcione o asseguramento de um direito indispensável ao desenvolvimento de crianças e jovens. Essa Escola é desafiada a assumir responsabilidades sociais além do que lhe é dado como papel tradicional, comprometida com o seu entorno, uma Escola democrática, aberta à participação, uma Escola comunitária, um verdadeiro espaço pedagógico-cultural e de socialização da pessoa em desenvolvimento, uma Escola formadora de cidadãos, pessoas preparadas para o exercício de direitos e cumprimento de deveres.

Para muitos educadores e para muitos responsáveis pelos sistemas educacionais, esse é um ideal de Escola a ser perseguido, porque a falta de transparência, a falta de qualidade, o restrito compromisso com o programa, o modelo autoritário, assim como a falta da legítima autoridade, estão decisivamente colocadas na seara da ilegalidade.

A efetivação do direito à educação, na garantia de melhores dias para a infância e juventude brasileira será o antídoto para o combate ao trabalho precoce, à prostituição e à delinquência que encaminham crianças e adolescentes à marginalização social. Sendo assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um importante instrumento para a proteção do sistema educacional, pois dá preferência à proteção à infância e juventude em formulação e execução de políticas sociais e destinação de recursos públicos.

Arremate

Garantir a efetividade do direito à educação de crianças e adolescentes em nosso país é sem dúvida dever da sociedade, da família e do Estado. Ações conjuntas, desde a responsabilidade dos pais no cumprimento de seus deveres legais, a atuação pedagógica da escola no processo educativo na formação da cidadania e a proteção do Conselho Tutelar em suas múltiplas facetas frente à garantia do aluno na escola, são o caminho de um país cada dia melhor.

Sua implementação depende ainda dos passos que dermos, mesmo que tímidos e medrosos, em direção do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, pessoas plenas em suas respectivas fases de desenvolvimento, vulneráveis, a quem devemos proteção integral, e a partir daí, nos colocarmos a serviço da defesa e da garantia de seus direitos, incluindo-os definitivamente e irreversivelmente no mundo da cidadania, que lhe é seu por direito.

Falhas na comunicação entre CT e Escolas Públicas foi onde chegamos neste estudo, conflitos institucionais do reconhecimento do outro na busca conjunta de soluções efetivas de proteção e garantias de direito.

O objetivo do nosso trabalho foi Mostrar a importância do diálogo do Conselho Tutelar e da Escola na defesa dos direitos à Educação das crianças e dos adolescentes, vê-la, a escola, como uma aliada dos órgãos de defesa da criança e do adolescente, co-autora de um projeto político e social mais amplo que faculte a criança e ao adolescente "o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (Art. 3º, ECA).

É direito da criança e do adolescente possuir uma educação que os tornem seres humanos saudáveis e cidadãos ativos. Uma educação sem violência física, sexual ou verbal e por pessoas que não negligenciem suas necessidades e direitos. Uma família que se comprometa eficientemente com seu processo de desenvolvimento. Uma escola não apenas com o objetivo de repassar conteúdos programáticos, mas que contribua para a formação global de seus alunos. Esse é o verdadeiro papel do Conselho Tutelar e da Escola: zelar pelo cumprimento desses direitos.

Em poucas palavras, afirmamos que o Estatuto da Criança e do Adolescente é sem dúvida um dicionário a ser estudado por todos que atuam na construção de um país melhor, compreendemos que trabalhar com sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento requer conhecimento e responsabilidade com a proteção integral de crianças e adolescentes em nossos municípios.

Referências

BLANES, Denise Neri; CARVALHO, M. C. Brant de; BARREIRA, M. C. Nobre. **Trabalhando Conselhos Tutelares**. São Paulo. IEE/CBIA. (Cadernos de Ação nº2). 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senador Federal, 1988. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul.1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan.2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2002/L10406.htm> Acesso em 12 mar.2018.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 12 mar.2018.

CARVALHO, Pedro Caetano de. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. São Paulo: Malheiros, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1995.

SABATOVSKI, Emílio, FONTOURA P. Iara. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2 ed. Curitiba: Juruá. 2009.

VOLPI, M. O Conselho Tutelar e a escola. In: BRANCHER, L. N. et al. **O direito é aprender**. Fundescola/Projeto Nordeste/MEC, 1999.

WEBER, Lidia. **Eduque com Carinho**. Curitiba: Juruá, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Org.). **Paz e Cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.

17. O LUGAR DO PERFIL DO PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Cândida da Silva

*Mestranda em História (UFG)
Professora do Município de Catalão -GO*

Josiane Moreira Cardoso

*Mestra em Química (UFG)
Professora do Município de Catalão -GO*

Introdução

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil acontece no âmbito privado e público (municipal e estadual), segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96).

Historicamente, a educação infantil configurou-se como um espaço de mulheres devido ao fato de que o cuidar está ligado a uma das atribuições do sexo feminino. Isso tem gerado desigualdades de gênero, preconceitos de que só as mulheres, devido a sua natureza maternal, são capazes de cuidar de uma criança. Segundo Louro (2012), a incorporação de mulheres, enquanto profissionais da educação infantil, passou a ser entendida como uma extensão da maternidade.

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e “naturais educadoras”. Portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espiritual”. (LOURO, 2012, p. 450).

Sendo assim, acreditavam que a mulher, por exercer o papel de cuidar do lar, estaria melhor preparada para exercer a docência. Porém, é preciso mostrar que educar, e não somente cuidar, não é tarefa exclusiva da mãe, mas de quem está habilitado para tal. A identidade da educação infantil precisa ser um espaço aberto às mudanças e ao diálogo com outras possíveis identidades.

Nas relações de gênero, faz-se necessário a compreensão de que sexo é a diferença biológica existente entre homem e mulher, ao passo que gênero é uma construção social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre o feminino e o masculino. Gonçalves (2009, p. 26) relata que “[...] o sexo se refere às diferenças biológicas de homens e mulheres, enquanto que gênero é um construto social relacionado à forma como historicamente os grupos sociais foram criando e efetivando os padrões de comportamentos para ambos os sexos”. É comum as famílias questionarem a atuação do professor homem em situações que ocorrem diariamente na rotina das crianças que frequentam a educação infantil, como tomar banho, troca de fraldas, onde o adulto interage com a criança.

Araújo e Hammes (2012, p. 7) fazem uma consideração relevante quanto à escassez de homens atuando como professores de crianças: “[...] essa ausência ligada ao receio ou medo em relação à pedofilia, ao homossexualismo, a visão de que cuidar de crianças é uma tarefa exclusivamente feminina ou questiona-se se a educação de crianças realmente necessita de homens ou para eles existem outras profissões”. Desta forma o homem tem sua sexualidade questionada por ter escolhido tal profissão. Entretanto, é bastante positivo que a instituição propicie o contato da criança com o professor do gênero masculino, pois além de cuidar e educar, contribuirá no seu desenvolvimento emocional, visto que muitas crianças são privadas de uma figura paterna.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir acerca da formação desse profissional homem que atua na educação infantil, pois é sabido que possui a mesma condição que uma mulher para atuar nesse nível de ensino. Afinal, o que define se o profissional está capacitado para exercer determinada função é a sua formação independente do gênero.

Pensando em todas essas questões, pode-se verificar o quão relevante se faz problematizar: Por que há tão poucos professores homens na educação infantil? Perante tantos preconceitos e estereótipos tipicamente vinculados ao gênero, qual o lugar do professor homem na educação infantil? Baseado em paradigmas construídos pela sociedade de que a docência é papel exclusivo da mulher, este trabalho teve como objetivo abordar questões sobre a presença do professor homem na Educação Infantil. Para tanto, buscou-se embasamento teórico em legislações e trabalhos publicados nos últimos dez anos (2007 a 2017).

1-Formação de professores para a Educação Infantil: atuação do professor homem.

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, e é nessa fase que ocorre o desenvolvimento das bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno, tais como, comunicação, estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais (LARA, 2011, p. 78).

Na educação Infantil o trabalho docente apresenta algumas peculiaridades em relação a outros níveis de ensino (fundamental, médio e superior), tendo em vista que, o professor é responsável pelo cuidado e educação das crianças. Durante diferentes momentos da rotina na creche e/ou escola, o professor precisa saber lidar com inúmeras situações que surgem, tais como: criança que de repente passa mal, disputa por algum objeto, criança agressiva, entre outras (RAMOS, 2011, p. 126).

Atualmente, o grande desafio para a formação de professores de educação infantil, concentra-se em preparar os futuros docentes para desenvolver com responsabilidade o seu trabalho com os pequenos, interagindo o cuidar e o educar. Gomes (2009) nos leva a refletir sobre a formação de professores de educação infantil aliando a maneira como os docentes assimilam pela experiência prática, que irá auxiliar na elaboração de sua base de conhecimento (TARDIF, 2011) para trabalhar nas creches. A autora frisa que o professor irá se formar na “[...] dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a (s) identidade (s) que ele

constituirá está (estão) vinculada (s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão”. (GOMES, 2009, p.41).

Refletindo sobre o desenvolvimento integral da criança, é importante esclarecer que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) não traz nenhuma diferenciação com relação à atuação de homens na educação infantil, a lei apenas enfatiza a necessidade de formação em ensino superior ou magistério, não abordando nada sobre o sexo dos profissionais que devem atuar com crianças.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.22).

Sendo assim, desde que sejam habilitados para atuar na educação infantil, em nenhum momento, a LDB coloca em questão a necessidade de o professor ser homem ou mulher. Entretanto, a sociedade impõe implicitamente que as relações de gênero e sexualidades constituem sujeitos, e isso é bastante evidente desde a infância, nessa fase, o indivíduo aprende que existem cores, brinquedos, brincadeiras, condutas e comportamentos para meninas e outras para meninos, e isso reflete significativamente na vida adulta, quanto a formação, comportamento e escolhas, incluindo as opções profissionais (CASTRO; SANTOS, 2016, p. 55).

Geralmente, as crianças brincam sobre as profissões que pretendem exercer na vida adulta, e desde a infância elas fazem distinção entre “profissão de mulher” e “profissão de homem”. As profissões ditas de mulher, na maioria das vezes está relacionada com o brinquedo predileto das meninas, a boneca. Elas brincam de cuidar da boneca, fazer roupas para agasalhar o brinquedo denominado de “filho(a)”, fazer comida para alimentar o filho e esperar o “esposo” chegar do serviço, entre outras. Enquanto que, as profissões ditas de homem, na maioria das vezes está relacionada com o brinquedo mais comum entre os meninos, o carrinho. Com esse brinquedo, os meninos brincam de motorista, mecânico, construtor civil, entre outros. Essa distinção entre as profissões, desde a infância, gera diversos tabus e

estigmas na vida adulta, como por exemplo, homem não pode ser professor na Educação Infantil, por ser esta considerada “profissão de mulher”, porque além de ensinar tem que cuidar.

Na construção histórica e cultural, a mulher sempre esteve encarregada de educar e cuidar dos filhos (VENTURINI, 2013, p. 2), e com a inserção da mesma no mundo do trabalho, houve uma associação entre o gênero feminino com a função de cuidadora, visto que já a exercia no lar.

Cabe ressaltar que, esta relação do gênero feminino com a função de professora foi muito bem aceita pelas famílias das crianças, visto que, a escola se tornaria uma extensão das suas casas, pois as crianças continuariam recebendo todo cuidado que a mãe oferecia para as mesmas antes delas ingressarem no ambiente escolar. Um fato que confirma esse vínculo da identidade da professora da Educação Infantil com a família é a forma como as crianças tratam a professora, chamando-a de “tia”. Entretanto, essa associação de mulher-mãe e professora-cuidadora foi sendo consolidada ao longo dos anos, estabelecendo assim, algumas concepções errôneas em relação aos homens que exercem a docência com crianças, as quais permanecem até os dias atuais.

Dentre os principais questionamentos da família em relação a atuação do professor homem na sala de aula, estão as seguintes: Será que o professor homem saberá cuidar das crianças, visto que não possui o instinto materno? Será que o professor homem terá sensibilidade para saber identificar se a criança está com algum problema, seja ele físico, emocional, social, entre outros, uma vez que, ele não apresenta a mesma sensibilidade que as mulheres? Será que o professor homem terá paciência com as crianças? Será que o professor homem exercerá sua profissão com idoneidade? Será que o professor homem não terá desvio de comportamento sexual com as crianças? Diante dessas e outras indagações existentes, pode-se perceber que foram construídos estigmas e tabus quanto ao gênero do professor, principalmente da Educação Infantil por causa da pouca idade das crianças.

No Brasil, o processo de “feminização da docência” teve início no século XIX de maneira gradual, porém significativa no decorrer dos anos. Em relação a essas transformações, Louro (2011, p. 98) destaca que,

[...] no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, “braço espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no país por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII.

Brasil se tornou independente em 1988, e após a segunda metade do século XIX, as instituições brasileiras e seus docentes passaram a adotar um novo sistema de ensino inspirado nos recentes processos de urbanização e industrialização do país. Nesse período, o magistério tornou-se uma atividade permitida, e após muitas lutas e polêmicas, as mulheres foram adquirindo o seu espaço tanto na carreira docente quanto no cotidiano estudantil. Desse modo, as transformações sociais foram marcadas significativamente pelas relações de gênero, pois o espaço escolar passou a ser ocupado predominantemente por mulheres, onde assumiam funções ligadas ao cuidado e à educação na infância.

Nos Estados Unidos, o trabalho docente na Educação Infantil chegou a ser considerado área de atuação feminina, e conseqüentemente, inadequado para homens. Em virtude disso, o discurso social durante o final do século XIX e início do século XX, estava voltado para o encorajamento das mulheres, objetivando o exercício delas na docência com crianças pequenas.

Ao analisar a trajetória da docência no Brasil, Vianna (2002, p. 85) argumenta que, devido as intensas transformações sociais, econômicas, demográficas, culturais e políticas, os homens foram abandonando as escolas e as mesmas foram formando mais mulheres do que homens, essa característica permeia nos dias atuais em muitos países, determinando assim uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

O curso de pedagogia teve início nas primeiras décadas do século XX, e ainda nos dias atuais, percebe-se uma escassez de estudantes homens nessa habilitação. Castro e Santos (2016) realizaram uma pesquisa com estudantes do Curso de Licenciatura presencial em Pedagogia, e constataram que, do total de 334 acadêmicos matriculados, apenas 16 eram do sexo masculino. Durante a pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais, que abordaram os desafios, obstáculos, pré-conceitos e projeções dessa trajetória, enfatizando as experiências deles como homem em um curso hegemonicamente feminino. Neste contexto, os autores consideram que,

[...] há um jogo de verdades sobre as relações de gênero e a formação em Pedagogia que precisa ser problematizado na sua contingência histórica, cultural e social, de modo que investimos numa postura de dúvida em relação aos enunciados construídos acerca dos papéis, funções, habilidades, profissões e quaisquer outros aspectos que são “naturalmente” atribuídos aos gêneros, a partir da imposição de normas que determinam os limites para homens e mulheres (CASTRO; SANTOS, 2016, p. 57).

Segundo o Censo Escolar 2016, estudo oficial com os dados mais recentes da educação básica no Brasil, há hoje 575 mil docentes na educação infantil brasileira, sendo 554 mil mulheres e 21 mil homens. Quer dizer, para cada professor homem numa creche ou sala pré-escola, há 26 mulheres.

Acreditando que a docência é papel feminino, algumas instituições escolares estabelecem que o quadro de professores deve ser composto apenas por mulheres, colocando assim, inúmeros obstáculos quanto à presença de homens no exercício do cargo de educador, principalmente na Educação Infantil. As restrições impostas pelas famílias das crianças e pelos próprios profissionais das instituições, estão relacionadas com o medo de que as crianças sejam vítimas de pedofilia, e também por causa da dúvida em relação a capacidade de exercer a profissão com eficácia.

Em relação a esses aspectos, estudos realizados Cardoso (2007), Ramos e Xavier (2010; 2012), Fonseca (2011), Gomides (2014), entre outros, apontam os desafios cotidianos vivenciados por professores homens que exercem a prática

docente na Educação Infantil. Contudo, nota-se uma mudança na cultura acumulada historicamente pela humanidade em relação às competências e habilidades do professor do gênero masculino.

2. Relações de gênero e direitos humanos

As relações de gênero são resultados de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e segue ao longo de toda a vida. Na nossa sociedade, esse processo vem reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno da sexualidade, da reprodução, da divisão sexual do trabalho e do âmbito público/cidadania.

Sendo assim, um olhar sobre a questão de gênero e direitos humanos se faz oportuno, quando falamos em uma educação de qualidade, tanto na questão do professor homem, como também nas relações existentes como um todo.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2006 (BRASIL, 2006), demonstra o cuidado por parte do governo brasileiro em relação à educação em direitos humanos e cidadania, ao compreender que essa é fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática e, por isso, acredita que:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação (BRASIL, 2007, p.24).

Em uma sociedade marcada pela violação dos direitos humanos, torna-se urgente o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos, que só terá força quando a educação de fato assumir a importância de se refletir sobre essa temática.

Para Teles (2007, p.60) é necessário associar a questão de gênero com a discussão sobre direitos humanos, tendo em vista que, “Adotar a perspectiva de gênero na análise dos direitos humanos possibilita perceber e compreender a grande ausência de problematização de desigualdades sociais, valores e costumes vigentes.”

Neste sentido, busca-se superar e desmistificar que o cuidado e a educação são tarefas que só podem ser desempenhadas por mulheres, até por uma questão de igualdade de direitos. Ao proporcionar que o homem vivencie essa experiência, as escolas estão assegurando os direitos iguais entre todos e permitindo que as crianças tenham experiências diferenciadas que podem ser satisfatórias, tanto para a criança como para o professor, envolvendo a família e a comunidade através de reuniões que estimulem a conscientização sobre a importância da presença desse professor como instrumento contra o preconceito.

Essa discussão nos remete a falar sobre relações de gênero.

O gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo, e de destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, isto é, mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos. Gênero remete, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Ou seja, trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes, devem ser alteradas. (VIANNA e RIDENTI apud Leite, 2007, p.1).

No que diz respeito ao perfil do profissional, que vai atuar com crianças pequenas, este é construído nos processos de formação e não é natural ao gênero feminino.

As representações sociais, quanto ao papel da mulher e do homem na sociedade, têm sido revolucionadas, visto que mulheres executam papéis antes atribuídos aos homens, exercendo os mais diversos tipos de trabalho, e também porque, por outro lado, homens atualmente fazem tarefas antes consideradas femininas, como as tarefas domésticas, incluindo cuidar das crianças:

Ainda que articuladas às mudanças sociais, as relações entre homens e mulheres são pautadas por valores e concepções culturais que se vinculam aos papéis sociais historicamente atribuídos ao masculino e ao feminino. É importante destacar que esses papéis se alteraram significativamente nos últimos tempos. (RAMOS, 2011, p. 101).

A instituição escolar tem o papel de proporcionar a democracia, e, sendo assim, abrir as portas e apoiar o professor masculino para Educação Infantil é

resistir a desigualdade e mostrar que este é um espaço para todos aqueles que amam educação e tem objetivo maior, proporcionar um ensino de qualidade que não deixe de lado o campo afetivo, mesmo que a maior referência em uma sala de aula seja idealizado como um pai, pois pai também educa, cuida, protege, dá carinho e tem habilidade para cuidar de crianças, é o que se espera de uma educadora ou educador de crianças.

3. Material e métodos

Este estudo constitui-se de uma revisão da literatura dos últimos dez anos (2007 a 2017) por meio de artigos em periódicos científicos, livros, teses, norteadas por Cardoso (2007), Ramos e Xavier (2010; 2012), Fonseca (2011), Gomides (2014) entre outros. Tais pesquisas servem de base para contextualizar o tema e suscitar discussões posteriores.

Para a professora Márcia Rita Trindade Leite Malheiros (2010), a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, possibilitando que o pesquisador conheça as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o seu problema objeto de investigação.

A referência bibliográfica, tão importante e necessária em uma pesquisa, principalmente quando falamos das pesquisas voltadas para o campo educacional, é um conjunto de elementos descritivos que possibilita a identificação individualizada de uma citação no corpo do texto.

Conclusão

Considerando a temática do presente estudo relativo ao lugar do perfil do professor homem na Educação Infantil, a reflexão aqui proposta buscou contribuir para a desconstrução de ideias errôneas impostas pela sociedade durante décadas, de que o trabalho docente na Educação Infantil deve ser exercido exclusivamente por mulheres, devido a habilidade de cuidar de crianças e também pelo receio de que as crianças sejam vítimas de pedofilia por parte dos professores homens.

Cabe ressaltar que, esse pensamento vem sendo mudado gradativamente no decorrer dos anos, proporcionando assim, paridade e igualdade de gênero, pois tanto a presença masculina, quanto a feminina são importantes em sala de aula para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos (intelectual, social, emocional, entre outros). Afinal, a função do (a) professor (a) é mediar a construção do conhecimento, e não apenas cuidar.

Durante o estudo, foi perceptível uma escassez de trabalhos que trate especificamente das vivências e percepções de estudantes homens durante a formação em Pedagogia, e isso pode ser um indicativo de que ainda existem argumentos já naturalizados relacionados ao gênero, quanto a escolha do curso para atuar na Educação Infantil. Portanto, é necessário lutar pelo direito de atuação do professor homem na Educação Infantil, uma vez que, não é o gênero que determinará as competências e as habilidades no desempenho da função de educador.

As conquistas obtidas não significam que todas as barreiras foram eliminadas, por isso, é de extrema importância a conscientização em direitos humanos com formulação de políticas públicas, a abordagem de reflexão sobre a relação de gênero no processo de formação de professores (as), o desenvolvimento de campanhas educativas, entre outras, visando superar a segregação de gêneros na Educação Infantil.

Referências

ARAÚJO, P. M.; HAMMES. C. C. **A androfobia na educação infantil**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2012.

BRASIL, **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CASTRO, R.P. de; SANTOS, V.R. dos. **Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53 – 76, 2016.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 232 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

LARA, T.S. Educação Inclusiva: algumas considerações. In: RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. (Org.). **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas.** – Porto Alegre: PUCRS, 2011.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE. M. D.; PINSK. B. C. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, Eliane Pisani. **Educação Infantil: professores ou professoras?** 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opinio/opinio.asp?entrID=82>> Acesso em: 05 mar. 2011.

MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite. **Pesquisa na Graduação.** Disponível em: www.profwillian.com/_diversos/download/prof/marciarita/Pesquisa_na_Graduacao.pdf. Acessado em: 27/042010.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG.** 2011. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2015.

VENTURINI, A. M. A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. **Revista Científica Digital da FAETEC**, 8 ed., Ano V, volume 1, nº 1 EDU.TEC, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, 2001/02, p. 81-103

BIODATA

Adilson dos Reis Felipe

Mestrando em Educação (UFG) vinculado à linha de pesquisa “Políticas Educacionais História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica” sob orientação do Prof. Dr. Wolney Honório Filho. Graduado em Letras (UEG), Bacharel em Direito (FASUG). Especialista em Educação Inclusiva e Especial (FINOM) Neuropedagogia UNI-Evangélica, Direitos Humanos da Criança e Adolescente (UFG). Professor efetivo em Pires do Rio – GO desde 2003. Tem se dedicado a pesquisar narrativas de formação dos ciganos. E-mail: adil.sonfelipe@hotmail.com.

Alberto Carvalho Amaral

Doutorando em Sociologia (UnB), Mestre em Direito e Políticas Públicas (UniCEUB/2016). Especialista em Ciências Penais (UniSUL/2008) e em Direito Processual (UniSUL/2009). Bacharel em Direito (UniCEUB/2005). Professor da EASJUR. Defensor Público do Distrito Federal. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Política Criminal (UniCEUB/UnB). Contato: prof.albertoamaral@gmail.com

Alciane Barbosa Macedo Pereira

Doutora em Psicologia Clínica e Cultura (UNB). Mestra em Psicologia Clínica e Cultura (UNB). Especialista em Psicologia Escolar (PUC-GO) e em Educação para Diversidade e Cidadania (UFG). É professora do Instituto Federal de Goiás (IFG) e tem se dedicado a pesquisar sobre a violência, família, infância, adolescência, Educação, Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia (Social) Comunitária. E-mail: alcianebarbosa@gmail.com

Alessandra Cândida da Silva

Mestranda em História (UFG). Especialista em Neuropedagogia, em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (FBEC), em Educação Inclusiva (FBEC) e em

Psicopedagogia (Faculdade Católica de Anápolis). Graduada em Letras - Português/Inglês (UFG) e graduada em pedagogia (IMPAR). Tutora a distância da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG). Professora do Município de Catalão-GO, com atuação no Ensino Fundamental I lotada na Escola Municipal Cristina de Cássia Rodovalho (modalidade de Tempo Integral). E-mail: alessandracandida2009@gmail.com

Altina Abadia da Silva

Graduada em Pedagogia (UFG, 1991), graduada em Artes Visuais (UFG, 2011), especialista em Psicopedagogia (PUC-GO, 1996), mestra em Psicologia (UCB, 2001) e Doutora em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba, 2008). Professora (UFG/PPGEDUC). Líder do Núcleo NEPIE/UFG. Temas de pesquisa: brincar, Infância, Educação Infantil e formação de professores.

André Luís Gomes

Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB). Membro dos Grupos de Pesquisas em Dramaturgia e Cinema, da UNESP (Araraquara) e Coordenador do Grupo de Pesquisa LIAME - Literatura, Artes e Mídias, da Universidade de Brasília. E-mail: andrelg.unb@gmail.com

Bráulio Ramos da Silva

Mestre em Educação (UFG-RC). Graduado em Psicologia (UNITRI). Especialista em AEE (UFESM), em Psicopedagogia (Faculdade Católica de Uberlândia) e em Práticas Educacionais Inclusivas (UNESP). Atua no Grupo de Pesquisa Nepie (UFG-RC), vinculado à linha de pesquisa Formação de professores, processos de ensino e aprendizagem. Professor da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG) e da graduação em Psicologia (UFG-RC). Tem se dedicado a pesquisar o trabalho docente no contexto da educação infantil; formação de professores e a Personalidade segundo a perspectiva Histórico Cultural. E-mail: brauliokaue@yahoo.com.br

Clawdemy Feitosa e Silva

Mestre em Direitos Humanos e Cidadania (UnB). Bacharel em Teologia (Kurios). Tecnólogo em Segurança e Ordem Pública (UCB). Graduando em Pedagogia (UnB) e especializando em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG). Sargento da Polícia Militar do Distrito Federal e Assessor do Núcleo Pedagógico do Instituto Superior de Ciências Policiais. Dedicar-se a pesquisar temas em: Educação, Educação em e para Direitos Humanos, Direitos Humanos, Formação de professores, Infância, Juventude e Socioeducação. Email: asotieff@gmail.com

Eliana Aparecida Silva Santos Feitosa

Mestra em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-Graduada em Gestão Ambiental (UEG). Licenciada em Geografia (UEG). Bacharel em Teologia (Faesb). Pós-graduanda em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG), Pós-graduanda em Metodologia de Ensino de Sociologia para o Ensino Médio (UnB). É professora da Unopar DF, nos cursos de Geografia e Gestão Ambiental, tem se dedicado a pesquisar sobre comunidades tradicionais, sustentabilidade e tradição.

Elson Rodrigues Olanda

Doutor em Geografia (Unesp - Campus de Presidente Prudente). Mestre em Geografia (UFG). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação FE/UFG (1996). Atualmente é professor adjunto IV no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás com atuação no Ensino Básico e no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Tem se dedicado a pesquisar a Leitura e Interpretação de Mapas Geográficos, Análise Regional, Geografia Urbana-cidades pequenas. E-mail: elson.olanda@gmail.com

Fernanda Welter Adams

Mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão (PPGDEC/UFG/RC), vinculado à linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão”, sob a

orientação da Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, Especialista em “Metodologias do Ensino de Química pela AVM Faculdade Integrada. Tem se dedicado a pesquisar sobre a Formação de Professores de Ciências da Natureza na perspectiva da educação especial e inclusão escolar. E-mail: adamswfernanda@gmail.com

Gabriela Belo da Silva

Graduada em Letras (UFG), Especialista em Leitura e Ensino (UFG) e em Filologia e Edição de Manuscritos (UERJ). Mestra em Estudos Linguísticos pela (UFU) e Doutoranda Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente atuo no Grupo de Pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), liderado pela Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira, o qual é vinculado: a Cátedra da UNESCO, a UFPB e ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PROLING). Sou professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal Baiano (IFBaiano) e lidero Projetos de Extensão voltados para o letramento técnico e científico. E-mail: gabesigo@gmail.com

Gabriela Rodrigues Felipe

Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC (2000) e graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (2006), Especialista em Psicopatologia: subsídios para a atuação clínica pela Universidade Católica de Goiás (2007), Mestrado pela Universidade Católica de Goiás - UCG, em processos clínicos em Psicologia (2009), professora na Faculdade do Sudeste Goiano (FASUG), início em 2009. E-mail: gabrielarfelipe@hotmail.com

Gefferson Bittencourt

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós graduando (lato sensu) em Ensino, Aprendizagem e Tecnologia na Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: geffersonb@hotmail.com

Gislene de Sousa Oliveira Silva

Mestra em Educação (UFG), vinculado à linha de pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza. Especialista em Língua Portuguesa (UFG). Pós-Graduada em Planejamento (UNIVERSO). Pedagoga (CESUC) e Licenciada em Letras/Português (UFG). Participa do Grupo de Pesquisa: Educação, Leitura e Escrita (UFG-RC). Professora das redes estadual (Goiás) e municipal (Catalão). Atua como Tutora do Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG). Tem se dedicado a pesquisar: Leitura; Letramento Literário; Infância e Direitos Humanos. E-mail: gsoliveira_2007@yahoo.com.br

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Doutorando e Mestre em Literatura e Práticas Sociais (UnB). Pesquisador do Inep. Membro do Grupo de Pesquisa em Dramaturgia e Cinema, da UNESP (Araraquara) e do Grupo de Pesquisa LIAME -Literatura, Artes e Mídias, da UnB. E-mail: helciclever@gmail.com

Helvio Frank de Oliveira

Professor da UEG desde 2007. Diretor do Campus de Itapuranga (UEG). Docente dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UEG: PPGIELT (Anápolis) e POSLLI (Goiás). Graduado em Letras Português/Inglês (UEG) e em Pedagogia (FAESPE). Possui especializações em Língua Portuguesa (UNIVERSO) e em Estudos Linguísticos e o Ensino de Português (UEG). Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Doutor em Linguística (UFG). Pós-doutor em Linguística Aplicada (UnB). É líder do Grupo de Pesquisa "DIVERSO - Discursos de Diversidade, Diferença, Valorização e Resistência Sociais" (UEG). E-mail: helviofrank@hotmail.com

Janaina Cassiano Silva

Doutora em Educação (UFSCar- 2013). Mestre em Educação Escolar (Unesp/Araraquara- 2008). Graduada em Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Uberlândia (2005). Professora

Adjunta no curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFG/ Regional Catalão. Vice- líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação- NEPIE (UFG/Regional Catalão). Os principais temas de atuação são: psicologia escolar e educacional, educação infantil, psicologia histórico-cultural e formação de professores. E-mail: janacassianos@gmail.com

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino

Mestra em Educação (UFG/Regional Catalão). Especialista em Psicopedagogia (FIJ/RJ) e em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO/GO). Graduada em licenciatura em Matemática (UFG/RC) e Pedagogia (IESA/DF). Atua no Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação - NEPIE (UFG/RC). É Professora da Rede Municipal de Educação de Catalão e da Rede Estadual de Goiás. Tem se dedicado a pesquisar Infância, Direitos Humanos e Inclusão. E-mail: janainapedagogico@gmail.com

Josiane Moreira Cardoso

Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Iporá (2014) e Mestra em Química pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (2017). Possui experiência na área da Química e da Educação, com ênfase em Química Analítica, Química Ambiental, Físico - Química Orgânica, Ensino de Química e Educação Inclusiva. Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Catalão-GO. E-mail: josiane_cardoso08@hotmail.com

Lívia Santos Brisolla

Doutora em Educação (UFG). Mestra em Cultura Visual (UFG). Especialista em Docência Universitária (UCG). Atua no Grupo de Pesquisa do Núcleo de estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte – NEVIDA (FE/UFG), vinculado à linha de pesquisa Teoria Crítica, Cultura e Educação. Atuou como orientadora no curso de Especialização em Educação e Direitos Humanos, modalidade EAD (UFG),

e tem se dedicado a pesquisar sobre Teoria Crítica, Política Educacional, Materiais Escolares e Saberes Pedagógicos. E-mail: liviabrisolla@gmail.com

Luciana Lombas Belmonte Amaral

Mestra em Direitos Humanos e Cidadania (UnB). Especialista em Direito Processual (UniSUL) e em Prestação Jurisdicional (IMAG-DF). Bacharel em Direito (UniCEUB). Professora universitária. Advogada. É pesquisadora voluntária do Grupo de Trabalho Educação, Direitos Humanos, Mediação e Movimentos Sociais (CNPQ) e do Núcleo de Estudos para a Paz (NEP-UnB), ambos sob a coordenação da Profa. Dr^a. Nair Heloísa Bicalho de Sousa. Contato: luciana_lombasbelmonte@yahoo.com.br

Maurício Barbosa Carneiro

Mestrando em Ensino da Educação Básica pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), vinculado à linha de pesquisa - Práticas escolares e aplicação do conhecimento - sob a orientação do Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda. Especialista em metodologia do ensino fundamental pela (UFG), licenciado em Geografia (UEG). Professor da rede municipal de ensino em Formosa-GO. Tem se dedicado a pesquisar as práticas escolares mediadas pelas diversas linguagens e sua relação com o processo de escolarização, direitos humanos, meio ambiente, identidade e inclusão. Email: mauriciouaifsa@gmail.com

Mônica Inês de Castro Netto

Mestra em Estudos Linguísticos (UFU). Especialista em Gestão Pública (UFG). Graduada em Direito (CESUC) e em Letras (UFG). Servidora da UFG. Tem se dedicado a pesquisar discursividades sobre Direitos Humanos da Criança e do Adolescente. E-mail: monica_netto@ufg.br

Norma Lucia Neris de Queiroz

Doutora em Psicologia, Mestra em Educação e Pedagoga pela UnB. Professora da UaB/UnB. Atua no Grupo de Pesquisa em Educação: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (UFG), Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em

Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX (UnB), Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação - GRUPPE (UnB), Laboratório de Formação de Professores e Práticas dialógicas na Educação - LAPEDI (UFT), Psicologia Cultural – LABIMIS (UnB). Dedicar-se a pesquisar sobre a constituição da subjetividade e a formação do professor e práticas de letramento. E-mail: normaluciaqueiroz@gmail.com

Norivan Lustosa Lisboa Dutra

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Docência do Ensino Superior (FABEC). Tem graduação em Pedagogia e Administração. Atua no Grupo Pesquisa sobre as contribuições de Anísio Teixeira para a educação brasileira – GEPAT (FE/UNB), vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. É professora do Instituto Federal de Brasília (IFB) e tem se dedicado a pesquisar políticas educacionais. E-mail: nori.dutra@gmail.com

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Mestranda em Educação (UFG), sob a orientação da Profa. Dr.^a. Dulcéria Tartuci, vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão. Graduada em Pedagogia pela (UFG). Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (NEPIE). Atua como monitora do Núcleo de Acessibilidade da UFG - Regional Catalão. Tem experiência e se dedicado a estudar Educação Infantil, Educação Especial, Inclusão e Transtorno do Espectro Autista. Email: paulacrivelloneves@gmail.com

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Mestra em Educação (UFG, 2015), especialista em Psicopedagogia, em Educação Infantil e em Alfabetização/Letramento (Universidades Integradas de Brasília-DF) e Pedagoga (UFG). Professora da UFG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas

Educação e Infância. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem, Educação Infantil.

Ranilce Guimaraes-Iosif

Dois Pós-doutorados em Educação pela University of Alberta (UofA, Canadá). Doutorado em Política Social (UnB). Mestra em Educação e Pedagogia (UCB). Adjunct Assistant Professor with the Department of Educational Policy Studies, University of Alberta, Canadá. Líder do grupo de pesquisa "Educação Superior: políticas, governança e cidadania". Experiência como orientadora educacional em escolas públicas da SEE-DF. Professora de cursos de licenciatura. Leitora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. E-mail: ranilceguimaraes@yahoo.com.br

Robson Coelho Tinoco

Pós-doutor em Educação (FE-USP). Doutor em Literatura Brasileira (UnB). Mestre em Língua Portuguesa (PUC-SP). Integrante do Grupo de Pesquisa Literatura e ensino - ANPOOL -, vinculado à linha de pesquisa Literatura e sociedade brasileira do Programa de Pós-Graduação Literatura e Práticas Sociais, do Departamento de Teoria literária e literaturas, Instituto de Letras - UnB. Professor Associado IV da UnB. Áreas de pesquisa: leitura e ensino, leitura literária para minorias encarceradas, literatura e música. E-mail: robson@unb.br

Sandra Regina Santana Costa

Doutora em Psicologia (PGPDS-UnB). Mestra em Educação (UCB). Especialista em: Educação a Distância (SENAC), Tecnologias na Educação (PUC-RJ), Gestão da Educação (UnB) e Desenvolvimento de Recursos Humanos (CESAPE-UNICEUB). Licenciatura Plena em Pedagogia. Atua no Grupo de Pesquisa em Educação: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo – Redecentro – (UFG) e na Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). Dedicar-se a pesquisar sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação inicial e continuada do professor. E-mail: sancosta3@gmail.com

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Doutorando em educação (UnB), sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni, vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão de Educação (FE-UnB). Mestre em geografia (UnB), especialista em supervisão escolar (Prominas), especialista em ontologia e epistemologia (Unyleya, 2016), licenciado em geografia (UEG) e graduando em pedagogia (UEG). Membro dos Grupos de Pesquisa GEPAT/FE/UnB, NEPET/FE/UnB, Nepie/UFG e Financiamento da Educação Básica/UCB. Pesquisador do INEP desde 2009 e Professor desde 2002. E-mail: sidel.gea@gmail.com

Sinara Pollom Zardo

Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação pela (UnB). Mestra em Educação, Especialista em Gestão Educacional e Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Vice-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Educação Superior: políticas, governança e cidadania. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da UnB e do PPGDH, vinculada à Linha de Pesquisa Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz. E-mail: sinarazardo@gmail.com

Tarsila Flores

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pós graduada em Gestão Pública e de Políticas Públicas pela Universidade Cândido Mendes (Rio de Janeiro) e Mestra em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB). Faz parte dos grupo de pesquisa "Maré - Núcleo de Estudos Jurídicos e Atlântico Negro" (Direito - UnB) e dos grupos de pesquisa "Antropologia e Direitos Humanos" e "Raça, Racismo e questões de gênero". Atualmente é Consultora para Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), junto ao Ministério dos Direitos Humanos (MDH).

Viviane Faria Lopes

Doutoranda em Neurolinguística na Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Linguística (UnB). Especialista em Neuroaprendizagem (Unyleya). Integrante no Grupo de Pesquisa Nelis (UnB), vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Sociedade do Programa de Pós-Graduação do PPGL - Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas (UnB). É Professora da graduação e da pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tem se dedicado a pesquisar a importância da linguagem e dos estudos cognitivos para o cérebro. E-mail: viviane.lopes@ueg.br

Zinivaldo Pereira da Silva

Graduado em Pedagogia (UEG). Graduando em Administração (UNINTER). Especialista em Gestão Escolar (UEG), em Metodologias de Ensino Fundamental (UFG), em Orientação Escolar (Faculdade JK), em Supervisão Educacional (Faculdade JK), em Gestão de Recursos Humanos (UNINTER), em Metodologia do Ensino Superior (UNINTER) e em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG). Atuei como Assistente de Políticas Sociais: Educador Social (CASE – GO) e Tutor presencial do curso de pedagogia da UNINTER. É consultor pedagógico e atualmente Escrivão da Polícia Civil do Estado de Goiás.

Sobre o eBook

Formato	PDF
Tipologia	Cambria Fontin Sans Rg
Margens	(4) x 3cm

A crise econômica, política e institucional do Brasil tem criado um terreno fértil para as agendas conservadoras que visam reduzir sistematicamente o papel do Estado e comprometem a organização de um sistema educacional democrático, voltado para a formação cidadã. Preocupados com os rumos dos Direitos Humanos e da Educação no contexto atual do país, as autoras e autores deste livro encontram na socialização de estudos e pesquisas uma forma de resistência aos retrocessos que tem atingido cada vez mais as políticas de Direitos Humanos e ameaçado a garantia do direito à Educação.

A obra remete aos Direitos Humanos como uma instância de luta libertadora por uma dignidade que emancipa o ser humano. Por esta via, a Educação é compreendida como um direito humano fundamental, imprescindível para a formação de sujeitos de direitos conscientes, que assumam posturas políticas, sociais e culturais que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e o respeito às diferenças.

Autoras e Autores

Adilson dos Reis Felipe	Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino
Alberto Carvalho Amaral	Josiane Moreira Cardoso
Alciane Barbosa Macedo Pereira	Lívia Santos Brisolla
Alessandra Cândida da Silva	Luciana Lombas Belmonte Amaral
Altina Abadia da Silva	Maurício Barbosa Carneiro
André Luís Gomes	Mônica Inês de Castro Netto
Bráulio Ramos da Silva	Norma Lucia Neris de Queiroz
Clawdemy Feitosa e Silva	Norivan Lustosa Lisboa Dutra
Eliana Aparecida Silva Santos Feitosa	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves
Elson Rodrigues Olanda	Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Fernanda Welter Adams	Ranilce Guimaraes-Iosif
Gabriela Belo da Silva	Robson Coelho Tinoco
Gabriela Rodrigues Felipe	Sandra Regina Santana Costa
Gefferson Bittencourt	Sidelmar Alves da Silva Kunz
Gislene de Sousa Oliveira Silva	Sinara Pollom Zardo
Helciclever Barros da Silva Vitoriano	Tarsila Flores
Helvio Frank de Oliveira	Viviane Faria Lopes
Janaina Cassiano Silva	Zinivaldo Pereira da Silva