

Aída Maria Monteiro Silva
Graça Santos Costa
Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima
(Organizadores)

Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos



Diálogos sobre educação em
direitos humanos e a formação
de jovens e adultos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo César Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Apoio:



Aida Maria Monteiro Silva
Graça dos Santos Costa
Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima
(Organizadoras)

Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos

Salvador
EDUFBA
2016

2016, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à Eudufba.
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua
Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico
Rodrigo Oyarzábal Schlabitiz

Imagem da Capa
Imagem projetada por Freepik.com

Revisão
Larissa Caroline Borges

Normalização
Francimar Dias Pereira de Carvalho

Sistema de Bibliotecas – UFBA
Ficha Catalográfica

Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos / Aida
Maria Monteiro Silva, Graça Santos Costa, Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima (organizadoras) ;
[prefácio Luís Alcoforado]. - Salvador : EDUFBA, 2016.
230 p.

ISBN 978-85-232-1515-6

1. Educação de jovens e adultos. 2 Direitos humanos. 3. Direito à educação.
4. Educação inclusiva. 5. Educação e Estado. 6. Educação - Aspectos sociais. I. Silva, Aida Maria
Monteiro. II. Costa, Graça Santos. III. Lima, Isabel Maria Sampaio Oliveira.

CDD - 370.115

Editora filiada a



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

7 Prefácio

Luís Alcoforado

13 Apresentação

Aida Maria Monteiro Silva

Graça dos Santos Costa

Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima

PRIMEIRA SEÇÃO – EJA: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E A RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

23 Novos passos na educação de jovens-adultos?

Miguel González Arroyo

39 Direito à educação e direitos humanos: uma reflexão histórica

Maria Elizete Guimarães Carvalho

SEGUNDA SEÇÃO – A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

55 O papel da instituição de ensino superior na formação da juventude em direitos humanos

Aida Maria Monteiro Silva

71 Extensão universitária e direitos humanos: diálogos necessários

Graça dos Santos Costa

Dahyse Oliveira de Oliveira

85 Desenvolvimento da educação em direitos humanos no cotidiano escolar: caminhos a percorrer

Ana Maria Klein

TERCEIRA SEÇÃO – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E JUSTIÇA RESTAURATIVA

99 Educação em direitos humanos e justiça restaurativa: integrar a justiça juvenil

Josineide Gadelha Pamplona Medeiros

Nirson Medeiros da Silva Neto

Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima

- 113 Possibilidades de atuação das universidades na assistência educacional prisional
Fábio Felix Ferreira
Talamira Taita Rodrigues Brito
- 127 A educação em prisões como um direito humano: uma educação social que se concretiza a partir da EJA
Antônio Pereira
- 143 As percepções de crianças e jovens atendidos pela Fundação Cidade Mãe sobre o tema da violência na cidade de Salvador/Bahia
Patrícia Lessa Santos Costa
Carla Liane Nascimento dos Santos

QUARTA SEÇÃO – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POLÍTICAS, CULTURA E CURRÍCULO NO RESPEITO ÀS DIVERSIDADES

- 161 Algumas considerações sobre a política de educação de jovens e adultos e a qualidade da educação
Katia Siqueira de Freitas
- 175 Os sujeitos da educação de jovens e adultos: questões sobre a diversidade
Elionaldo Fernandes Julião
- 191 Os direitos humanos e as ações afirmativas no contexto da ofensiva neoliberal sobre as políticas públicas
Penildon Silva Filho
- 205 Educação de jovens e adultos, currículo e direitos humanos: diálogos necessários
Maria Olivia de Matos Oliveira
Tânia Regina Dantas
Ana Paula Conceição Silva
- 225 Sobre os autores

PREFÁCIO

No final da primeira metade da década de 40, do século XX, o segundo conflito mundial tinha terminado num complexo e incerto equilíbrio, tornando inadiável a necessidade de equacionar um alargado conjunto de situações problemáticas, que era obrigatório ultrapassar para resolver a desordem generalizada que tinha grassado por todas as latitudes e longitudes. Até porque a generalidade das pessoas que, a partir da confiança na razão iluminista e do otimismo gerado pelas conquistas da modernidade, acreditava na irreversibilidade dos avanços civilizacionais que as diferentes faces do desenvolvimento integrado vinham gerando, somava a incredibilidade pelo passado recente, à desconfiança pela indefinição dos tempos que se aproximavam.

A realidade demonstrava que, em primeiro lugar, era de explicação pouco aceitável, à luz de qualquer forma de razão, o tempo de destruição e barbárie que acabava de se viver. Depois, os avanços tecnológicos e científicos que a própria guerra contribuiu para acelerar, apareciam repletos de esperança, mas também de inquietações, uma vez que, tanto deixavam vislumbrar a conquista do espaço e o contributo para uma vida melhor, como ameaçavam pela antevisão da sua capacidade destruidora. Por fim, a reorganização geográfica, quer política, quer humana, que resultou das polémicas diplomáticas subsequentes, deixava antever que os acordos que ditaram a paz alcançada necessitavam de ser seguidos, com ações de compromisso continuado, na prossecução de objetivos percebidos como necessários para a construção de um mundo melhor.

Foi a necessidade de reatualizar a ideia de uma organização permanente, onde todas as nações do mundo encontrassem uma ágora de concertação e volição comuns, que levou à criação da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual pretendia constituir-se como um centro capaz de ajudar as nações a fomentar relações amigáveis entre si, a manter a paz em todo o mundo, a trabalhar em conjunto para ajudar as pessoas a viver melhor, eliminar a pobreza, a doença e o analfabetismo no mundo, acabar com a destruição do ambiente e incentivar o respeito pelos direitos e liberdade dos outros. Como instrumento desta vontade coletiva, pouco tempo depois, a ONU fazia aprovar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desafiando todos os estados e governos do mundo a assumirem o compromisso de garantir a todas as pessoas, onde quer que nascessem e vivessem, igualdade de

acesso e oportunidades na construção partilhada de formas de vida verdadeiramente humanizadas.

Cedo se percebeu que, para o prosseguimento dos fins enunciados, era inevitável que a novel organização prestasse particular atenção à importância da educação como poderoso meio de ajuda na transformação das pessoas e das comunidades. Aliás, a educação surgia, ela mesma, como um dos direitos humanos, devendo, por isso mesmo, ser consagrado o acesso de todas as pessoas a atividades educativas que associassem, de forma virtuosa, os saberes essenciais e os valores necessários para uma cidadania informada, ativa e comprometida com a construção da nova realidade mundial. Dando corpo a esta relevante tarefa, surgiu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), assumindo como objetivo central da sua atividade, construir a paz no espírito dos homens através da educação, da ciência, da cultura e da comunicação, sendo que por paz deviam entender-se os esforços para construir infraestruturas e serviços para o bem das pessoas, bem como a ação das populações que traçam projetos de futuro com espírito livre de traumatismos e violências, sem desejos de vinganças e receptivas aos ideais de solidariedade.

Desde o seu nascimento que a Unesco colocou na sua agenda uma preocupação especial com as atividades educativas destinadas a pessoas consideradas como adultas pelas comunidades que integravam, por perceber que apenas as populações adultas dispunham dos recursos necessários para empreender as mudanças imediatas que se exigiam. Por isso mesmo, iniciou, com apenas quatro anos de existência, a tradição periódica de juntar os responsáveis políticos dos estados membros, representantes de organizações não governamentais com experiência no desenvolvimento da educação de adultos e especialistas deste domínio, procurando reestabelecer finalidades e objetivos, sinalizar e sistematizar diferentes formas de ação, novos métodos e técnicas, identificar ou construir formas inovadoras de avaliação, sintetizar investigações e o conhecimento construído e criar visibilidade para a urgência de uma atuação concertada, procurando, a partir destes fóruns, uma rede de influência para o desenvolvimento desta área.

Designados como Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos,¹ e em conjunto com outras reuniões temáticas, também sob a égide da Unesco, estes encontros acabaram por se constituir como espaços incontornáveis para percebermos o sentimento e a esperança depositados no contributo da educação para a construção de um mundo diferente. A primeira conferência, classificada pelo

1 A Unesco utilizou, desde o início, a designação de Educação de Adultos, entendendo como adulto, para fins educativos, qualquer pessoa que ultrapassasse a idade da escolaridade obrigatória e já não estivesse a frequentar a escola. Podemos, desta forma, incluir neste entendimento de Educação de Adultos, todas as atividades da EJA, com todos os públicos que envolve. Assim, sempre que neste texto referirmos Educação de Adultos, mantendo a expressão da Unesco, queremos incluir todas as atividades incluídas na Educação de Jovens e Adultos, tal como se encontra na Lei brasileira.

então Diretor Geral, M. T. Bodet, como “parecendo ser a mais importante de todas as conferências especiais convocadas até agora, pela organização”, realizou-se no último ano da década de 40 e proclamou que a Educação de Adultos devia ter por finalidade satisfazer as necessidades e aspirações da pessoa adulta, em toda a sua diversidade.

No entanto, como uma educação democrática deve assegurar um equilíbrio harmônico entre os direitos individuais a uma vida pessoal, livre e humana, e os seus deveres para com a sua comunidade de pertença, deveria entender-se que as necessidades a satisfazer se alargariam, obrigatoriamente, a necessidades e aspirações tanto individuais, como às do seu grupo ou comunidade. Para isso, foi ali elaborado o compromisso de que a Educação de Adultos assumiria, prioritariamente, os seguintes objetivos: favorecer os movimentos que procurem uma cultura comum, contribuindo para eliminar o contraste entre massas e elites; estimular o espírito de democracia e tolerância; restituir, principalmente aos jovens, a confiança, após a desordem mundial; restaurar o sentido de comunidade numa época de dispersão; desenvolver e clarificar o sentido de pertença a uma comunidade mundial; contribuir para a promoção da paz e para instaurar uma civilização mais completa e mais humana; contribuir para a erradicação da pobreza integrando programas de assistência técnica aos países em desenvolvimento.

Se, como toda a ação concreta, a Educação de Adultos deveria ser uma combinação de ideologia e tecnologia, ou, dito de outra forma, de fins e meios, a Conferência Internacional assumia o alinhamento axiológico com os objetivos da ONU e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, procurando, ao mesmo tempo, clarificar o caminho que permitisse o melhor contributo destas práticas educativas, para a construção desejável da nova realidade política e social. Para isso era indispensável que todos se preocupassem em compreender o espaço que une os referidos polos ideológico e tecnológico, composto sucessivamente por políticas, planificação, organização, metodologias e avaliação.

Ainda que tivessem emergido algumas divergências culturais, teóricas e de práticas, mereceu entendimento generalizado que a Educação de Adultos teria que empreender uma demarcação nítida relativamente à educação escolar tradicional, pelo que não devia começar com um programa previamente elaborado, nem com a divisão do saber em matérias separadas, mas partir de situações concretas, problemas da atualidade e da vida das pessoas, para os quais elas precisam encontrar solução. Apesar disso, não se negava a prioridade que devia merecer a alfabetização e a preocupação com temas de índole mais social, como a formação econômica e política, o contributo para o exercício de uma profissão e para processos de aperfeiçoamento e requalificação profissional, a participação na formação de um sentido crítico em todos os domínios da arte e o envolvimento em atividades recreativas e de tempo livre. Tudo isto desenvolvido com uma concepção funcional de educação, oposta à concepção intelectual e tradicional, onde a verdadeira iniciativa deve

pertencer ao grupo, funcionando o professor como animador, conselheiro ou amigo, empreendendo com o aluno, ou o grupo, uma procura comum de construção da(s) mudança(s).

Por fim, foi encontrado espaço e tempo para refletir e lançar novos desafios, no âmbito da organização e das instituições a envolver. Para cumprir os objetivos propostos e para tornar mais acessíveis os temas que eram sugeridos, tornava-se, particularmente, necessário apelar à participação das universidades, como promotoras de atividades educativas e geradoras de novo conhecimento tendente a reforçar a especificidade deste domínio, ganhar os museus e bibliotecas, também como espaços educativos e, talvez a ideia simultaneamente mais forte e inovadora, aproveitar na plenitude os meios de comunicação de massas, como a rádio, a imprensa e o cinema.

A Educação de Adultos foi-se tornando, desta forma, progressivamente, um campo de raro dinamismo na renovação das práticas pedagógicas, nomeadamente porque a ela se foi devendo, entre muitos outros contributos, o desenvolvimento das dinâmicas dos grupos, a utilização dos meios audiovisuais e as pesquisas sobre o valor educativo dos tempos livres. Então, se até a segunda metade do século XX este campo de práticas se desenvolveu adotando os modelos tradicionais de ensino, uma vez que o seu público e os seus quadros e corpos docentes oficiais estavam submetidos a padrões tradicionais de cultura, de referências e de formação, depois, a partir deste movimento gerado pela Unesco, e porque estes modelos deixaram de servir os interesses e características dos adultos, foi redefinindo a sua identidade numa distância assumida e progressiva das modalidades tradicionais de educação, contra estruturas mentais, ideológicas, culturais e metodológicas conservadoras, que privilegiavam a herança cultural, o conformismo, a ordem e a infantilização do ato educativo, desafiando-se, doravante, a entender a(s) pessoa(s) adulta(s) como agente(s) da sua própria educação.

Podemos, então, afirmar, com toda a convicção, que a Educação de Adultos, como ainda hoje a entendemos, viu a sua identidade ser construída pela esperança que nela foi depositada, enquanto contributo para a construção de um mundo, onde os direitos humanos se constituíssem como orientação mobilizadora. E a Educação de Adultos, pensada para funcionar como moderação humanista do período desenvolvimentista dos anos 50 e 60, foi procurando assumir essa ciclópica tarefa, de tal modo que, particularmente após a década de 60, falar de Educação de Adultos passou a significar, também, falar de um movimento, consagrado em muitas políticas públicas, que se foi afastando dos modelos tradicionais da escola de massas, que ousou percorrer outros caminhos e que progressivamente foi ambicionando constituir-se como projeto emancipatório que pretendia contribuir para a transformação das pessoas, das comunidades e da sociedade.

Bom grado esta vontade dos seus agentes, a crise econômica dos anos 70, com o conseqüente questionamento do modelo dos estados a providência e a emer-

gência de soluções políticas e governativas de caráter mais neoconservador e neoliberal, acabaram por remeter a esmagadora maioria das iniciativas e práticas, ocorridas durante a década de 80 e seguintes, para dimensões mais individualizadas de aprendizagem, tendentes a promover a competitividade das economias e a empregabilidade das pessoas. Ainda que se tenham multiplicado as práticas, elas apareceram quase sempre envolvidas por uma lógica de contrato-programa de iniciativa pública, mas muitas vezes de gestão partilhada, baseando-se, de forma predominante, numa visão fragmentada, individualizada e cumulativa, mais do domínio “do ter” que “do ser”, atribuindo-se-lhes uma missão instrumental para o desempenho diferenciado das economias e as vantagens competitivas individuais, no âmbito de mercados de trabalho progressivamente mais desregulamentados.

Toda esta centralidade se baseou no pressuposto de um poder indutor que a Educação de Adultos, só por si, jamais poderia transmitir. Como tem sido demonstrado em sucessivos estudos e programas de avaliação, se é verdade que ela é sempre uma condição necessária para qualquer processo transformativo, individual, ou coletivo, também se constata que pode não ser uma condição suficiente, se não forem criadas condições sociais e contextuais favoráveis a essas mudanças. Então, muito mais que acreditar no seu contributo para a empregabilidade e competitividade, será desejável ajudar a descomprometê-la desse poder atribuído, para a relacionar com um *ethos* civilizacional mais contido, em termos de poder, no entanto mais comprometido com a construção de um conhecimento emancipatório, capaz de gerar os impulsos necessários para uma ação continuada, mais autônoma e responsável, por parte das pessoas e das comunidades.

Esta necessidade leva-nos de volta aos direitos humanos, com as convicções anteriores, mas também com novas interpelações e mais complexos debates. Em primeiro lugar, como tem sido sublinhado por diversos autores, em recentes contributos teóricos, a Declaração Universal necessitará, nos tempos hodiernos, de reflexões circunstanciadas que promovam eventuais acareações com outras organizações axiológicas, conduzindo a processos que podem reclamar traduções, reconceitualizações e reatualizações, principalmente motivadas por questões de natureza intercultural e proliferação difusa de forças condicionadoras de um verdadeiro controle racional das próprias vidas. Em segundo lugar, é obrigatório refletir sobre a forma como poderemos conciliar uma declaração baseada numa filosofia conceitual de construção, a partir do centro para as comunidades e as pessoas (*top-down*), evitando tendências de imposição totalizante, com a identidade de uma Educação de Adultos pensada e desenvolvida a partir das dinâmicas e das vontades das pessoas e das comunidades (*bottom-up*), sem cair em relativismos e voluntarismos inconsequentes.

Estes empreendimentos voltam a convocar as universidades, enquanto instituições privilegiadas para promover a construção do conhecimento indispensável, desenvolver os debates inadiáveis e corporizar as propostas necessárias. Tornan-

do-se imperioso empreender um processo de redefinição da identidade da Educação de Adultos, à luz dos desafios sociais atuais, sem alterar o seu empenho na mudança social, importa retomar os grandes referentes civilizacionais, confrontando-os, criticamente, com a consciência dos novos debates culturais, sociais e econômicos. É isto que se espera dos pesquisadores e dos agentes/militantes da Educação de Adultos e é, exatamente, isto que podemos encontrar neste livro.

Resultado do compromisso de diferentes universidades e dos seus acadêmicos, com a necessidade de contribuir para interpelar e fortalecer o campo teórico e de práticas da Educação de Adultos, na sua relação com os debates atuais, suscitados pela Declaração dos Direitos Humanos, disponibiliza-nos um conjunto de reflexões que se alarga aos temas que urge problematizar e clarificar, até porque, como tem sido amplamente demonstrado e a própria ONU reafirmou no final do século passado, sociedades alfabetizadas são indispensáveis para eliminar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, intervir na expansão demográfica, promover a igualdade entre sexos e formas de cultura e assegurar o desenvolvimento sustentado, a paz e a democracia. E estas serão sempre causas indeclináveis, a favor das quais vale a pena construir e disseminar conhecimento.

Luís Alcoforado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

APRESENTAÇÃO

O diálogo sobre a educação em direitos humanos na perspectiva da formação de jovens e adultos tem sido uma das demandas das sociedades contemporâneas que lutam para ampliar e fortalecer a democracia. Só é possível desenvolver essa formação em sociedades democráticas, pois os regimes totalitários não admitem o conflito de ideias, de ação e de atuação na sociedade. Além disso, pensar a formação de jovens e adultos, nessa direção, é compreendê-los como sujeitos protagonistas da construção da sua história e da história da sociedade.

Nessa direção, os(as) autores(as) deste livro apresentam o resultado do esforço interinstitucional em torno da Educação em Direitos Humanos e na relação com a Formação de Jovens e Adultos. Procuram responder às demandas internas da sociedade brasileira e as exigências externas, no sentido do fortalecimento da democracia em âmbito local e global.

Reúnem-se em ciranda de compromisso com o tema, portanto, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB); a Universidade Católica do Salvador (UCSAL); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nesta dinâmica, agregam-se pesquisadores(as) docentes de outras instituições: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOP) e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Como área de conhecimento específico, a Educação em Direitos Humanos dialoga de forma contínua e interdisciplinar com as diferentes áreas do saber e da prática. Os direitos humanos têm este potencial articulador, em uma visão multidimensional, em torno da dignidade da pessoa humana e do leque do conjunto dos direitos, entre esses o direito à educação, facultando assim, uma agenda que se renova a partir dos cenários nos quais se organizam as principais mobilizações, a cada tempo e diante de cada trecho do caminho. O estuário comum da Educação em Direitos Humanos, no entanto, não dispersa as suas águas originais: estas são fortalecidas pelo empenho das pessoas, dos grupos sociais, das instituições, em diferentes dinâmicas de defesa da cidadania e da afirmação deste ABC sustentável no compromisso com a vida, e com as formas diversas de vivê-la nas relações sociais.

O que pretendemos com este livro é responder a seguinte pergunta: Como dialoga a formação dos jovens e adultos no eixo transversal da Educação em Direitos Humanos? A partir desse questionamento buscam-se os elementos teórico-metodológicos sobre o tema da Educação em Direitos Humanos, a partir de diferentes olhares e saberes docentes e de pesquisas, mediante análise de aspectos da moldura do tema, com destaque para questões relacionadas a: formação, currículo, cultura, projetos de vida do jovem, avaliação e experiências formativas em diferentes espaços educativos com foco nos direitos humanos.

Este livro, portanto, está organizado, em quatro secções que se articulam e interagem em torno da totalidade da temática do livro *Educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*, estruturadas em subtemas que versam sobre: Educação de Jovens e Adultos (EJA): construção histórica e a relação com os direitos humanos; A formação em direitos humanos para jovens e adultos na educação básica e superior; Educação em direitos humanos nos espaços de privação de liberdade e justiça restaurativa; Educação em direitos humanos: políticas, cultura e currículo no respeito às diversidades.

Na Primeira Seção – EJA: construção histórica e a relação com os direitos humanos –, o pesquisador destaca Miguel Arroyo em seu artigo: “Novos passos na EJA?” destaca que as diretrizes da EJA têm sido legitimadas em múltiplos olhares sobre os jovens-adultos: analfabetos, na tentativa da erradicação do analfabetismo, não escolarizados, em percursos escolares truncados. Ou seja, logo a EJA, busca recuperar os estudos não feitos na idade regular e enfatiza que não tem sido frequente vincular a EJA com direitos humanos, nem com o direito à educação, à escolarização. Por décadas esse direito se esgotava aos 14 anos, e os não escolarizados depois dessa idade, não tinham direito ao acesso à educação. Essa irresponsabilidade do Estado com a educação das pessoas jovens e adultas reforçou ou se legitimou na não vinculação da EJA como tempo de direitos e reforçou o não reconhecimento dos jovens-adultos sujeitos de direitos. Visão que tinha um endereço social certo: os trabalhadores empobrecidos, populares, negros, das periferias e dos campos pensados e inferiorizados como sem direito a ter direitos.

A pesquisadora Maria Elizete Guimarães Carvalho utiliza a pesquisa bibliográfica como meio de investigação no seu capítulo “Direito à educação e direitos humanos: uma reflexão histórica”. A autora reflete sobre o direito à educação em momentos e contextos históricos distintos, desde seu surgimento como direito natural de uma classe privilegiada até sua transformação em direito fundamental, numa abordagem histórico-interpretativa, que considera o contexto social e os acontecimentos como matrizes de interpretação e elucidação do objeto de estudo. Discute o direito à educação na Grécia Antiga, na *Paideia* cristã, na época moderna, detendo-se na contemporaneidade, em que analisa tal direito como resultante das transformações históricas vivenciadas pela humanidade no período.

Na Segunda Seção – A formação em direitos humanos para jovens e adultos na educação básica e superior – a pesquisadora Aida Maria Monteiro Silva trata sobre o papel da instituição de ensino superior na formação da juventude em direitos humanos, discute o papel da Instituição de Ensino Superior (IES) em relação à formação da juventude universitária, na perspectiva de uma educação fundamentada nos direitos humanos e na cidadania democrática, destacando-se os novos desafios para essa formação. Pensar a instituição de ensino superior, nessa direção, é essencialmente projetá-la em função do seu projeto político-pedagógico que possibilite o fortalecimento da democracia como valor maior de uma sociedade inclusiva e no respeito à diversidade. Essa sociedade é vista em uma dimensão ampla, que incorpora os aspectos social, econômico, cultural, educacional, geracional, e com desenvolvimento socioambiental sustentável, direcionados a todas as pessoas. Entender o(a) jovem integrante e integrado(a) na sociedade é fundamental para essa construção, e a educação é um instrumento essencial para que a mesma aconteça. Consiste em um estudo fundamentado na abordagem da pesquisa bibliográfica e documental em que procura dialogar com autores(as) contemporâneos(as) que tratam dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. O grande desafio da IES, conforme abordado, é articular um projeto institucional que desenvolva ações, envolvendo todos os setores para concretizar os seus objetivos.

Graça dos Santos Costa e Dahyse Oliveira de Oliveira buscam discutir a extensão universitária como uma relação social que produz conhecimento cientificamente relevante, a partir do diálogo com a comunidade e para a comunidade. Apresentam os nexos de relações entre interculturalidade e educação em direitos humanos nas atividades de extensão universitária e difundem a experiência do projeto Diálogos sobre Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade (DEDHI). Uma ação extensionista que envolveu atores de distintas localidades e instâncias sociais. Os resultados dessa investigação, frutos do diálogo coletivo e da troca de experiências, mostram a pluralidade de concepções e práticas acerca da temática relativa aos direitos humanos. Os modos de ser e saber em extensão universitária perpassam pela vivência de realidades locais e regionais, reconhecendo o potencial do outro para a construção de um novo conhecimento. A riqueza e complexidade das possibilidades do saber, por meio da extensão universitária, delineiam um caminho sempre aberto a novas aprendizagens. Ana Maria Klein, no seu texto “Desenvolvimento da educação em direitos humanos no cotidiano escolar: caminhos a percorrer” destaca que os direitos humanos dizem respeito à realização da dignidade humana, reconhecendo as necessidades materiais e imateriais das pessoas. Projetos de vida são necessidades imateriais que caracterizam a nossa essência e são capazes de dotar de sentido à vida dos seres humanos. Tais projetos aparecem na literatura jurídica pela sua violação, ou seja, faz-se alusão aos casos de dano existencial nos quais as pessoas foram impossibilitadas de modo parcial ou total de executar, dar prosseguimento ou construir seus projetos de vida.

Entende-se que estes são existenciais, pois o impacto gerado pelo dano provoca um vazio existencial na pessoa que perde a fonte de gratificação vital. O artigo parte da violação para mostrar o vínculo entre direitos humanos e projetos de vida e constrói sua argumentação na relação positiva entre ambos, ou seja, como projetos constituem um elemento que caracterizam as possibilidades de escolha humana, imaginadas em vista das circunstâncias de vida dos seres humanos. A escola integra o universo de possibilidades dos jovens tanto pela extensão que ocupa na vida de cada estudante, quanto pela diversidade de experiências que proporciona, que neste sentido, esta instituição, pode ser uma fonte inspiradora para que jovens imaginem e construam seus projetos de vida.

Na Terceira Seção – Educação em direitos humanos nos espaços de privação de liberdade e Justiça Restaurativa – Joseneide Pamplona, Nirson Madeira Neto, Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima, autores que dialogam com área das Ciências Sociais Aplicadas, trabalham conjuntamente no texto “Educação em direitos humanos e justiça restaurativa: integrar a justiça juvenil”. O objetivo é discutir os princípios que orientam a Justiça Restaurativa na perspectiva da Educação em Direitos Humanos a partir da pergunta-problema: Como se integra a Educação em Direitos Humanos com a Justiça Restaurativa? Partem os autores de um breve histórico de ambos os campos e abordam as diversas formas de integração enquanto dimensões de interlocução dos valores e de construção dialógica da dignidade humana. Salienta-se a corresponsabilidade da família e da comunidade, enquanto atores privilegiados que podem articular, criativa e continuamente, formas diferenciadas de atuação conjunta com o Estado. O artigo apresenta uma abordagem de natureza qualitativa com revisão de literatura, revisão legislativa nacional e internacional, agregando, ainda, elementos de discussão dos projetos de operacionalização da Justiça Restaurativa em escolas, varas da infância e da juventude e nas iniciativas comunitárias em diversos locais do país. Enquanto movimento que articula as dimensões relacionais, sociais e institucionais, a Justiça Restaurativa fortalece o protagonismo dos envolvidos, responsabiliza-os no plano subjetivo e social, promovendo a cidadania e os valores da representatividade política. Aplicados em diferentes instâncias da vida social, os círculos restaurativos promovem a oportunidade de dialogar e fomentar a formação dos jovens e adultos no eixo transversal da Educação em Direitos Humanos. Enquanto práticas diversas da Justiça Retributiva, os círculos da Justiça Restaurativa estimulam uma interpretação dos limites da privação de liberdade e de outras medidas que autorizam unicamente o Estado na relação entre infrator e vítima. Finaliza com o destaque para as dimensões institucionais que integram a Educação em Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa, sugerindo formas integrativas de programas nacionais.

Fábio Felix Ferreira e Talamira Taita Rodrigues Brito, no texto sobre “Possibilidades de atuação das universidades na assistência educacional prisional” discutem a assistência educacional prisional nos âmbitos da Organização das Nações

Unidas (ONU) e do ordenamento jurídico nacional, demonstrando o (des)ajuste existente entre o conjunto normativo e a realidade da assistência educacional devida pelo Estado, bem como apresentar algumas possibilidades de inserção das Instituições de Ensino Superior no contexto da assistência educacional prisional, é o que se busca no presente trabalho.

Antonio Pereira, no artigo “A educação em prisões como um direito humano: uma educação social que se concretiza a partir da EJA”, analisa a educação em prisões como um direito humano no contexto da educação social e que se concretiza pela Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional nos estabelecimentos prisionais, conforme a Lei de Execução Penal nº 7.210/84, a Resolução CNE nº 02/2010 e o Decreto nº 7.626/11 que instituem o atendimento educativo pleno na intencionalidade da remissão da pena. Afirma que a educação em prisões é uma educação social porque objetiva ressocializar pessoas em extrema situação de vulnerabilidade social.

Patrícia Lessa Santos Costa e Carla Liane Nascimento dos Santos no artigo “As percepções de crianças e jovens atendidos pela Fundação Cidade Mãe sobre o tema da violência na cidade de Salvador/Bahia” evidenciam que a temática da violência constitui uma questão crucial que desafia as políticas de desenvolvimento social na América Latina na contemporaneidade. Neste estudo, os pesquisadores tomaram o segmento infanto-juvenil como objeto de investigação considerando, sobretudo, as condições de pobreza e de precariedade desses atores, atreladas à reprodução dos elevados índices de violência. Apresenta os resultados da pesquisa realizada com os jovens atendidos pela Fundação Cidade Mãe (FCM), uma instituição constituída pelo poder público municipal de Salvador, cuja missão é implementar políticas voltadas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, promovendo sua formação educacional para o exercício da cidadania e inserção no trabalho. Entende-se que pensar a redução da violência por meio da emancipação infanto-juvenil significa perceber as diversas dimensões do problema. Tal visão relaciona-se ao que Sen (2009) define como falta de liberdade de diversos tipos para que os indivíduos usufruam de condições de vida minimamente satisfatórias. A realidade desses atores deve ser pensada não somente considerando a insuficiência de renda que lhes atingem, mas também pela ótica da privação das capacidades, inscrevendo-se num campo de discussão que se coloca frente aos objetivos de justiça social, da igualdade e das desigualdades, culminando numa definição que, sem negar a relevância dos fatores econômicos, enfatiza as conotações legais, as implicações políticas e sua pertinência social. Logo, tais reflexões devem remeter a questão das “vulnerabilidades”, ao campo da liberdade e da emancipação social, ou seja, não basta ter recursos econômicos se não se consideram as possibilidades de convertê-los em capacidades de ação, de participação e de autonomia. (SEN, 2000) Os resultados da pesquisa com cem jovens apontaram um elevado grau de

denegação de direitos e sua relação com as incidências da violência nas suas múltiplas dimensões.

Na Quarta Seção – Educação em direitos humanos: políticas, cultura e currículo no respeito às diversidades – Katia Siqueira de Freitas intitula seu trabalho “Algumas considerações sobre a política de educação de jovens e adultos e a qualidade da educação”. A autora reflete sobre as razões – a exemplo da distância entre a qualidade da educação escolar e a necessidade dos jovens – para a crescente população de jovens estudantes que buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reflete sobre características dessa população, o currículo e a formação necessária para que gestores e professores que conduzem (ou venham a conduzir) a educação de jovens e adultos o façam de modo a que esses se apoderem da linguagem dominante escrita e oral, tenham o domínio de *basicskill* (ler, escrever, contar, expressar pensamentos e emoções), além do pleno desenvolvimento da cidadania e a preparação para o trabalho dos envolvidos pelo ato educacional efetivamente ocorra (como previsto na legislação vigente) e deem novos significados à vida e novas oportunidades surjam. A autora propõe que o sistema educacional, os profissionais da educação, a escola, a família e o mundo do trabalho se aproximem, troquem experiências e enriqueçam os currículos e a fundamentação teórica com experiências práticas do mundo circundante, mas também se voltem para o desenvolvimento da criatividade, valores, ética, direitos humanos, cidadania, profissionalização, dentre outros aspectos considerados como tendo o potencial de ajudar os jovens e os adultos a lidarem com o mundo do trabalho, do lazer, da família, a terem autonomia e conviverem com a sociedade. Discute a discriminação e a violência sofrida pela população que busca a EJA tanto na sociedade quanto, por vezes, no próprio sistema educacional. A educação/aprendizagem será(ão) discutida(s) como direito, como satisfação pessoal e profissional e auto realização, tomando como referência Maslow, Paulo Freire, Robert Sternberg (teoria triarca), e outros.

Elionaldo Fernandes Julião no artigo “Os sujeitos da educação de jovens e adultos: questões sobre a diversidade” retrata a história da educação de jovens e adultos evidenciando que a mesma está dividida em três grandes fases. Na primeira, a ênfase esteve na luta pela garantia do direito a educação para jovens e adultos; na segunda, sobre o papel da educação para estes sujeitos. Agora, como terceira, iniciamos o processo de discussão que busca cada vez mais refletir sobre a diversidade desses sujeitos. O Brasil hoje possui vários instrumentos legais que fundamentam e institucionalizam a EJA no país como modalidade básica de educação. Com o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre as questões que envolvem “os sujeitos da EJA” na atualidade, o presente artigo, fruto da análise dos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação Básica (2008) e de Educação (2009 e 2014), tem como objetivo refletir sobre as questões que envolvem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na sociedade contemporânea, principalmente contribuindo com a discussão sobre a diversidade destes sujeitos.

Penildon Silva Filho no artigo “Os direitos humanos e as ações afirmativas no contexto da ofensiva neoliberal sobre as políticas públicas”, ao fazer uma análise histórica da sociedade brasileira chama a atenção que durante as décadas de 1980 e 1990 toda a América Latina mergulhou no receituário denominado neoliberal para suas políticas de Estado, o que levou à redução de direitos, à afirmação do mercado como regulador das relações sociais e humanas e à valorização da concepção de que o mérito dos indivíduos advinha de capacidades individuais na competição do mercado. Na primeira década do século XXI houve uma reversão desse processo, com ampliação dos direitos humanos, diminuição das desigualdades e instituição de ações afirmativas na educação, especialmente na educação superior, o que contribuiu para a diminuição das desigualdades. Na educação superior, as ações afirmativas contribuíram para a diminuição das desigualdades históricas nesse nível, para a ampliação significativa de oportunidades de acesso de camadas historicamente excluídas, garantindo assim, o direito material para acessar à educação, e não apenas do direito formal. Após a crise financeira global de 2008, que se arrasta e se desenvolve até o presente, é possível perceber uma ofensiva contra essa ampliação de direitos e das ações afirmativas e a busca da maximização dos ganhos do capital financeiro, as custas do comprometimento da capacidade do Estado em garantir políticas sociais. Hoje há uma ofensiva ideológica contra essas ações afirmativas e uma ofensiva institucional, com a diminuição da capacidade do Estado brasileiro em financiar as políticas sociais engendradas nos últimos 12 anos, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Maria Olivia de Matos Oliveira, Tânia Regina Dantas e Ana Paula Conceição Silva no artigo “Educação de Jovens e Adultos, currículo e direitos humanos: diálogos necessários” sublinham as contradições da contemporaneidade, a naturalização do discurso da desigualdade como característica do segmento de EJA e a ineficácia das políticas públicas, como fatores que contribuem para a existência do analfabetismo de jovens e adultos. Discutem à luz de teóricos contemporâneos uma concepção de currículo que mais se aproxima da lógica das redes e, conseqüentemente da forma contemporânea de pensar. O artigo traz ainda uma concepção de currículo na Educação de Jovens e Adultos que, mantendo diálogo permanente com os direitos humanos, é dialogicizante, aberta e potencializadora de oportunidades de participação no processo educativo, através de deliberações coletivas negociadas com os aprendentes. Apresentam a experiência pioneira do Mestrado Profissional em EJA da UNEB, que vem mudando a configuração do currículo neste campo, com os docentes empenhados num trabalho voltado à interdisciplinaridade e à multirreferencialidade, com base em planejamento articulado entre as diversas áreas de conhecimento.

Este livro, portanto, é um convite para todos(as) os(as) educadores(as) adentrarem neste campo de conhecimento, que no Brasil é muito recente, embora, venha se ampliando e consolidando, na busca da construção de uma sociedade democrática de direito, em que todos(as) os(as) pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos e de responsabilidades. Neste sentido, a educação tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que trabalha com conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos.

Aida Maria Monteiro Silva
Graça dos Santos Costa
Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima

PRIMEIRA SEÇÃO

EJA: construção histórica e a
relação com os direitos humanos

NOVOS PASSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS-ADULTOS?

Miguel González Arroyo

Na história da Educação de Jovens e de Adultos (EJA) as políticas, diretrizes têm sido legitimadas em múltiplos olhares sobre os jovens-adultos: analfabetos, logo a EJA para erradicação do analfabetismo, não escolarizados, em percursos escolares truncados, logo EJA tempo de recuperar os estudos não feitos na idade regular, tempo de reparação. Não tem sido frequente vincular EJA com direitos humanos, nem com o direito à educação, à escolarização. Por décadas esse direito se esgotava aos 14 anos, logo ainda que não escolarizados depois dessa idade, perdiam o direito à educação. A EJA um tempo de não direito, uma campanha, uma ação benevolente. Daí tantos programas de EJA, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) das agências sociais da sociedade, não do Estado porque se reconhecia apenas responsável do seu dever de garantir o tempo predefinido do direito à educação dos 7 a 14 anos de idade.

Essa irresponsabilidade do Estado com a educação das pessoas jovens e adultas reforçou ou se legitimou na não vinculação da EJA como tempo de direito e reforçou o não reconhecimento dos jovens-adultos sujeitos de direitos. Visão que tinha um endereço social certo: trabalhadores empobrecidos, populares, negros, das periferias e dos campos pensados e inferiorizados como sem direito a ter direitos.

DIREITOS HUMANOS, A NOVA LINGUAGEM DA DIGNIDADE HUMANA

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos, não só à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, como sujeitos de direitos humanos. É promissor que profissionais da EJA junto com os jovens-adultos organizem seminários, temas de estudo vinculando direitos humanos e EJA, que afirmem essa dimensão ignorada, negada: reconhecer os jovens e adultos pobres, negros, trabalhadores

dos campos, das periferias como sujeitos de direitos. Logo, a EJA como afirmação de direitos humanos.

É esperançoso que a defesa hegemônica dos direitos humanos chegue à educação e à EJA. Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 42) nos lembra que a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. Boaventura levanta questões que poderão ser trazidas para as tentativas de vincular direitos humanos e a EJA, a saber: servirão eficazmente às lutas dos excluídos, dos explorados e dos discriminados jovens-adultos ou pelo contrário, a tornarão mais difícil? Vincular direitos humanos e jovens-adultos da EJA é reconhecido como fruto de uma vitória histórica desses jovens-adultos ou uma nova forma de inferiorizá-los como ainda sem direitos humanos porque analfabetos, mal escolarizados, logo sem a dignidade humana que precede o ser reconhecidos sujeitos de direitos humanos?

Ao vincular direitos humanos e EJA talvez haja quem se estranhe: como reconhecer esses analfabetos, iletrados, incultos, sujeitos de direitos humanos? Ainda na cultura política e até pedagógica segregadoras a educação, o letramento é pré-condição para a humanidade e a cidadania: educação “para” a cidadania, educação “para” a humanização. Logo, aqueles que não fizeram esse percurso, ou os milhões de iletrados, não escolarizados que compõem os alunos da EJA, serão pensados como ainda não humanos, não cidadãos, logo não reconhecíveis como sujeitos de direitos humanos. Seria essa a explicação política da dificuldade de vincular EJA e direitos humanos? As mesmas tensões que perpassam os direitos humanos como linguagem de dignidade humana. O reconhecimento da humanidade, da dignidade humana dos jovens-adultos pobres, negros, dos trabalhadores empobrecidos e oprimidos é pré-condição para o seu reconhecimento como sujeito de direitos humanos. Por aí chegamos à visão abissal que acompanha a tensa história da EJA: tensão que tem como raiz a resistência até do pensamento pedagógico a vê-los e reconhecê-los como humanos, cidadãos plenos já ou a continuar vendo-os como ainda não cidadãos, ainda não humanos porque não escolarizados.

DIREITOS HUMANOS, A NOVA LINGUAGEM DA EJA?

Chegamos a um ponto nuclear: não há como vincular EJA e direitos humanos sem começar por superar o pensamento social, político, cultural e pedagógico que pressupõe a escolarização regular, o letramento na idade certa ou incerta como pré-condição para o reconhecimento desses jovens e adultos como humanos, cidadãos de direitos humanos, políticos. Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-los que ainda persistem têm agido em nossa história, até pedagógica e especificamente da EJA para resistir em vincular a sua educação como direito humano.

Afirmar essa relação significará um avanço, porém contraditório que poderá repor a velha segregação: sujeitos de direitos humanos, de cidadania condicionada ou desde que façam um percurso exitoso de EJA. Conseqüentemente, desde que escolarizados ou desde que fizerem os percursos escolares não feitos na idade regular merecerão ser reconhecidos como humanos e cidadãos de direitos. É urgente reconstruir a história da EJA desde essa visão abissal do pensamento social e pedagógico. Sobram histórias leves, compensatórias, reparadoras da EJA porque faltam histórias políticas mais radicais. As persistentes propostas supletivas, reparadoras de que os jovens-adultos trabalhadores têm sido destinatários agradecidos têm ocultado as formas abissais de pensar e tratar, até na educação, esses jovens-adultos segregados da condição de cidadania, de humanidade, de direitos humanos porque são mantidos em uma subcidadania, sub-humanidade porque ainda não são escolarizados. Até quando a EJA continuará refém dessas visões? Nada fácil superar essas visões segregadoras dos outros que acompanham a história do pensamento educacional desde a Colônia, a República e a Democracia. Visões que se refletem como síntese da história da EJA.

Relacionar direitos humanos e educação de jovens-adultos pode ser uma relação fecunda para repensar e reinventar a EJA. Articular o direito à educação das pessoas jovens-adultas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos humanos nos obriga a alargar a concepção de educação na perspectiva da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Base (LDB): direito à educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno. Logo, nos obriga a não reduzir à EJA a simplificada e reducionista visão de assegurar o ensino que não puderam efetuar na idade regular. Essa visão reducionista, ou esse não reconhecimento do direito à educação como direito humano pleno tem, feito da EJA uma das experiências humanas e educativas mais empobrecedoras: suprir apenas percursos escolares truncados. Vincular o direito dos jovens-adultos à educação com os direitos humanos nos obriga sair dessa linha de pensamento.

Há ainda outra lição que vem dessa relação: os jovens-adultos lutam pela escola, pela educação negada, conscientes de que essa negação do direito à educação, à escola é inseparável da negação dos direitos humanos mais básicos como trabalhadores, trabalhadoras, negros, negras, pobres, sem teto, sem terra. A negação do direito à educação é inseparável da negação dos direitos humanos como coletivos de classe, etnia, gênero, raça e lugar. Mas, também, a sua persistência em lutar por uma escola e uma educação de qualidade é uma persistência por libertação como coletivos. Vincular a EJA com direitos humanos talvez a torne um campo de maiores tensões ou traga para a EJA as tensões de afirmação ou negação dos direitos humanos desses coletivos. Tentemos aproximar-nos com esse olhar das investidas de avançar nas políticas, diretrizes, programas da EJA. Assumem os direitos humanos como a nova linguagem da dignidade humana, da dignidade das pessoas jovens e adultas e como a nova linguagem da dignidade humana da EJA, da digni-

dade das pessoas jovens e adultas? As diretrizes, políticas e programas deixam explícitas as tensões por que passa até hoje a negação do reconhecimento dos jovens e adultos populares como sujeitos de direitos humanos plenos não condicionados?

NOVOS PASSOS, DE QUEM? PARA ONDE?

Começemos por algumas perguntas: o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos dão centralidade à relação entre seu direito à educação e os direitos humanos? As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos têm representado e se propuseram a intenção de dar novos passos. Toda a história da EJA é perpassada por essas tentativas de ser um passo a mais. Uma história que exige uma indagação crítica: novos passos para onde? Para frente? Para circular no mesmo lugar? Novos passos de quem?

Toda história de um caminhar pressupõe começar pelos sujeitos desse caminhar. Passos de quem? Das pessoas jovens e adultas? São reconhecidos caminhantes que fazem o caminho da EJA? São passos de onde para onde? De cima para baixo, do aparato normativo, até de opções teórico-políticas de cima para os jovens-adultos pensados como meros destinatários agradecidos? A seguirem os passos pré-definidos? As pessoas, jovens e adultas, aparecem e são reconhecidas sujeitos em formas concretas de viver e trabalhar? Se reconhece seu caminhar como sujeitos políticos?

Esses passos novos pautados pelas diretrizes na EJA estiveram e estão sintonizados com os passos da maneira de viver, reagir e resistir das pessoas jovens e adultas que reivindicam o direito a sua educação, formação humana? Nem sempre os passos das diretrizes, das políticas de EJA têm reconhecido sequer o caminhar, os limites do viver, as resistências às segregações a que as pessoas jovens e adultas da EJA são submetidas em nossa história. A EJA tem sido mais uma história para “eles” e “elas” do que “deles” e “delas”.

Uma análise do corpo normativo sobre EJA deixa explícita essa não articulação do corpo normativo e da concretude do viver dos jovens-adultos. Começemos por uma pergunta: qual o referente do corpo normativo? Toda diretriz ou política buscam sua legitimidade na ordem legal, na Constituição, na LDB. Um traço persistente em todo ordenamento de políticas de direito à educação é que todos, inclusive os jovens e adultos, sejam iguais perante a lei. A igualdade legal inspirando o direito à educação ou reduzindo o direito à educação e igualdade legal é uma tendência que exige ser aprofundada e criticada. Proclamar a educação como um direito legalmente protegido. Proclamar essa igualdade legal das pessoas jovens e adultas à educação dá conta de passos que avancem na reinvenção da EJA? É sem dúvida um avanço reconhecer todos, inclusive dos jovens-adultos como iguais

perante a lei, e lembrar os estatutos legais que proclamam essa igualdade. Reconhecer os trabalhadores empobrecidos, os negros, quilombolas das periferias e dos campos como iguais perante a lei é um avanço em uma história de sua segregação, marginalização como sem direito a ter direitos. Uma história de negação a que os próprios jovens e adultos tentam reagir em suas lutas por trabalho, renda, teto, terra e educação. Em sua teimosia por sacrificar seu descanso e persistir na EJA.

Partindo desses passos e desses jovens-adultos e de suas lutas por direitos, o sentido dos passos do reconhecimento da sua igualdade perante a lei seria outro. Não iguais perante a lei porque as leis os reconhecem iguais, mas pensar as leis, o corpo legal da EJA como uma resposta às pressões dos jovens-adultos populares, trabalhadores pensados apenas destinatários de diretrizes de igualdade perante a lei, mas avançar para reconhecê-los sujeitos de longas lutas contra a sua segregação e por igualdade de direitos. Por aí, as diretrizes se aproximariam da vinculação entre EJA, garantia dos direitos humanos ou das lutas por direitos até a educação dos pensados não humanos porque não escolarizados ainda. Dois olhares da EJA não coincidentes exigem ser reconhecidos como não coincidentes. Olhares e passos diferentes que exigem ser confrontados e discutidos nos cursos de formação de educadores (as) das pessoas jovens e adultas. Dois olhares não coincidentes de formular diretrizes e políticas da EJA que os próprios jovens-adultos têm direito a conhecer como componentes do direito a saber-se e a saber os significados políticos da história de seu direito à educação.

A PERSISTENTE VISÃO ESCOLARIZADA DA EJA

A história da EJA, de suas políticas, diretrizes, programas e campanhas tem sido uma história pensada e ditada do alto e para os jovens-adultos populares, porém – uma história – em que esses jovens-adultos não são meros destinatários. São o referente ou tem sido as formas de pensá-los que tem pautado as campanhas, as políticas, as diretrizes para eles e elas. A persistência em reduzi-los como não cidadãos e não humanos plenos porque ainda não são escolarizados tem levado a uma persistente visão escolarizada desses jovens-adultos e a uma visão escolarizada da EJA. Uma visão ainda não superada nas diretrizes e políticas e que exige uma análise crítica da visão escolarizada do direito das pessoas jovens e adultas à educação. Sua visão reducionista como ainda não escolarizados diminui as possibilidades da EJA assegurar o ensino aos jovens e aos adultos aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Garantir aos não escolarizados oportunidades educacionais apropriadas. A EJA como uma nova oportunidade de escolarização para os milhões que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Uma velha síntese do olhar escolarizado: as diretrizes insistem em regular uma visão linear de tempos, etapas regulares de estudos, de ensino-aprendizagem e uma visão de per-

curso individuais dos que não puderam ou não se esforçaram por fazer na idade certa. Duas questões que exigem uma crítica: a primeira é predefinir idade certa, alfabetização na idade certa (6-8 anos), logo, a alfabetização na idade não certa aconteceria na EJA. Segunda questão que exige uma crítica: assegurar o ensino de jovens-adultos que não puderam efetuar estudos na idade regular – não puderam ou não lhes foram dadas condições de poder, de querer? – Termos como “não puderam”, “não tiveram oportunidades”, “não responsabilizam ninguém”, naturalizamos processos, relações sociais muito mais complexos, problemas de classe, raça, campo e periferia são muito mais complexo, silenciados, e não se leva em conta que esses jovens-adultos são vítimas desde a infância-adolescência. Um velho discurso persistente exige novos passos teóricos e novas linguagens para caracterizar a negação do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

As políticas e diretrizes de educação desde o pré-escolar no ciclo da infância, no ensino fundamental até na EJA não conseguem sair e quebrar a rigidez de visões escolarizadas e escolarizáveis da infância, dos adolescentes e até dos jovens-adultos. Essa visão escolarizada do direito à educação como desenvolvimento humano (que é central na Constituição e na LDB) não empobrece o direito à educação? Empobrece a tal ponto que se ignora o direito à educação como direito de todo cidadão ao desenvolvimento humano pleno. Ignora-se o dever do Estado de garantir esse direito ao desenvolvimento humano pleno de todo cidadão, em todo tempo humano e na especificidade de cada tempo humano. Ultimamente não é mais usada a expressão “direito à educação” e sim “direito ao ensino e à aprendizagem”.

Estamos em tempos em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e seu pacto pela alfabetização na idade certa, no ciclo da infância reduzido ao ciclo da alfabetização, e até as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Ensino Fundamental, reduzem o direito à educação como direito ao desenvolvimento humano pleno, à alfabetização, letramento da infância e letramento dos jovens-adultos se encontram e se reforçam. Tempos de lamentáveis reducionismos do direito à educação e do dever do Estado ao letramento. Tempos de reducionismos da função social da escola e da docência. Todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos reduzidos a alfabetizando em toda idade, certa, regular ou incerta, irregular para sua inserção na sociedade letrada. Se letrados e inseridos na sociedade letrada seus direitos humanos, todos lhes serão garantidos. Visões pré-políticas de sociedade, de letramento, de inclusão, direito à educação e de direitos humanos.

A escolarização persegue o pensamento educacional, as políticas e diretrizes são vistas como um processo reducionista do direito à educação. A visão das pessoas jovens e adultas como ainda não escolarizados e a promessa de nova oportunidade de escolarização faz da EJA um condensador dessa visão reducionista e escolarizada. Esse reducionismo tem um significado especial se lembrarmos de que o “E” de “EJA” não é ensino, mas “Educação” de Jovens e Adultos. O reducionismo

da educação para ensino fica lamentavelmente consagrado na redução do direito à educação das crianças-adolescentes de 6 a 14 anos ao “Ensino” Fundamental e dos jovens ao “Ensino” Médio. Mas o direito das pessoas jovens e adultas manteve “Educação” e não ensino, como a sugerir uma afirmação explícita do direito à educação, à formação e ao desenvolvimento humano pleno das pessoas jovens e adultas. Toda essa tensão política que vem do movimento cívico por alargar o direito à educação como direito humano, a formação-desenvolvimento humano pleno fica ignorado na visão escolarizada do direito a ensino-aprendizagem de domínios a serem avaliados, e inclusive na EJA. Novos passos exigem superar essa visão escolarizada reducionista.

EJA: UM CAMPO REGULAMENTADO, CERCADO?

Essa ênfase na igualdade perante a lei, as normas e essa ênfase na visão escolarizada e individualizada faz das propostas de EJA e das diretrizes que a regulam um campo de regulamentação. As diretrizes dão ênfase na definição de responsabilidades e atribuições entre os entes federados, os gestores e dirigentes estaduais e municipais. Se os jovens-adultos e seu direito à educação são reduzidos a suprir a escolarização não tida na idade certa e a ter uma nova oportunidade de escolarização, a ênfase será na operacionalização dessa nova oportunidade de escolarização. Logo, as questões destacadas serão idade mínima de ingresso e duração dos cursos de EJA. Delimitar, na base nacional comum tão na moda, regulamentar nacionalmente a idade mínima e a duração mínima dos cursos denominados “cursos supletivos”, regulamentar sobre o tempo de integralização e de idade na EJA. A questão passa a ser regulamentada pelas exigências de tempos: se séries ou etapas, segmentos, se 24 meses para o 1º segmento e 18 meses para o 2º segmento etc.

Essa preocupação por pré-definir e regulamentar a idade mínima de ingresso na EJA nos traz questões seríssimas. Começemos por uma questão nuclear: como definir a idade, e que idade, desses milhões de adolescentes, jovens, adultos que não fizeram o percurso escolar no tempo regular? O referente é um parâmetro universalista hegemônico, legal de idade, de tempos humanos geracionais e escolares e a partir desse parâmetro são incluídos uns e segregados outros, os outros como fora desse parâmetro.

O mínimo que se espera de quem pretende enquadrar esses outros no parâmetro universalista hegemônico da base nacional comum e legalista de idade certa é reconhecer que a sociedade e a escola condenam esses milhões de outras crianças, adolescentes, jovens-adultos a formas de viver mal viver esses tempos humanos geracionais e, conseqüentemente, escolares. A esses milhões lhes foi negado viver como crianças, adolescentes e obrigados a papéis, trabalhos, atitudes, valores de jovens-adultos no trabalho infantil-adolescente para cooperar na renda

da família trabalhadora empobrecida. São 18 milhões obrigados a ir à escola cada dia para merecer uma bolsa família como remédio para sobreviver na extrema pobreza. As fronteiras geracionais de idade certa se quebraram muito cedo para essas infância e adolescência. Essa tem sido a base nacional comum em nossa história, nos padrões comuns, nacionais de segregação, opressão e subalternização, negação de direitos.

A própria lógica, cultura escolar reprovadora, antiética, quebra sem escrúpulo essas fronteiras geracionais e mantém adolescentes como crianças porque são reprovados, multirrepetentes, defasados idade/série. Diante desses brutais processos sociais e escolares de desrespeito às idades, aos tempos geracionais, humanos, culturais, identitários fica ingênuo ou antiético regulamentar a idade mínima de garantia de seu direito à educação, inclusive na EJA.

O que seria de esperar são políticas de intervenção do Estado, do MEC, do CNE por frear, reverter esses processos nacionais, sociais e escolares de desconstrução, segregação direito da infância a ser infância, da adolescência a ser adolescência. O silêncio do Estado, do MEC, do CNE e da intelectualidade sobre os processos brutais nacionais, estruturais de segregação do nosso sistema escolar são ignorados. Por quê? Quando não se denunciam e corrigem esses processos sociais e escolares segregadores, terminamos sendo coniventes. Até as diretrizes são coniventes ao ocultá-los.

O tempo de vida, de trabalho dos jovens-adultos pobres, trabalhadores que lutam pelo direito à educação nem é cogitado. Voltemos à questão nuclear: por que esse partir das normas definidoras do direito subjetivo à educação sem levar em conta os adolescentes e jovens-adultos, nem como sujeitos sociais e menos como sujeitos coletivos, de classe, raça, etnia, gênero e lugar? O mais importante, para definir a idade de entrada nos cursos da EJA não deveria ser o tempo de vida, de trabalho dos jovens-adultos? O referente será a idade permitida na LDB “para a feitura dos exames supletivos”. O que reforça a EJA como suplência.

Volta a visão escolarizada: idade dos exames, cuidadosamente controlados, a fim de não se perderem sob padrões inaceitáveis. A EJA mais do que uma nova oportunidade de garantia do direito à educação para os adolescentes, jovens-adultos pobres, negros, trabalhadores vitimados por exames reprovadores será uma nova oportunidade de passarem em exames sob padrões aceitáveis, também reprovadores e segregadores. Reduzir a não escolarização de milhares de adolescentes, jovens, adultos populares em uma frase tão inocente por não terem oportunidades de efetuar estudos na idade regular, fechar o olhar para uma análise crítica do papel da escola e de sua cultura segregadora na produção dos percursos truncados dos milhares de adolescentes, jovens-adultos que teimam em reagir a esses processos segregadores de que foram vítimas. Este olhar crítico da função segregadora, antiética da nossa cultura social, política e escolar é silenciado e se oferecem a esses jovens-adultos vitimados novas oportunidades de passarem em exames

aceitáveis. Uma pergunta pendente: esses padrões de exames não reproduzirão as injustiças sofridas em múltiplas repetências e reprovações, em nome de defesa da devida qualidade da educação auferida em exames, avaliações nacionais e internacionais? Quando a escola e a sociedade são inocentadas os reprovados serão responsabilizados por não terem estudado na idade regular e continuarão reprovados por não aprenderem os conteúdos a aprender avaliados em exames aceitáveis.

QUANDO OS JOVENS-ADULTOS DESCONSTROEM OS RECORTES LEGAIS

É extremamente preocupante que as velhas-novas diretrizes da EJA não aprofundem nos processos de produção desses adolescentes, jovens-adultos como não escolarizados na dita idade regular. São vítimas de uma produção social e escolar que é ignorada. Se fosse reconhecida a culpa da sociedade e do sistema escolar nessa produção seria de esperar que as diretrizes tivessem coragem de propor acabar com essa máquina de vitimar a infância e a adolescência, os jovens-adultos como reprovados.

Volta a pergunta: o melhor caminho para assegurar o direito à educação das pessoas jovens e adultas é buscar referentes legais? Essa procura de justificativas nos ordenamentos legais leva à busca de bases legais até a idade legal para entrada nos cursos da EJA. Para legitimar qual a idade mínima de ingresso na EJA, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apenas reconhece jovens a partir dos 18 anos, a fim de respeitar a maioridade posta na Constituição Federal. Abaixo dessa idade a pessoa é considerada incapaz de responder plena e pessoalmente por eventuais atos ilícitos. Seu lugar é na escola regular.

Esse persistente apelo às leis bloqueia para olhar os tempos reais de viver e mal viver de milhares de adolescentes, jovens e adultos, que são obrigados a sobreviver e a trabalhar como jovens-adultos desde crianças-adolescentes. Os tempos regulares, geracionais são nivelados, precipitados no indigno, injusto, inumano sobreviver a que a sociedade os condena. Tentar aplicar regularidades geracionais a crianças-adolescentes, jovens-adultos vítimas de tão injustos e inumano sobreviver é cegueira política, legal e pedagógica. Por que não partir dos seus tempos reais? Os milhares de adolescentes, jovens, adultos que lutam por EJA se enquadram nesses marcos legais da Constituição e até do ECA? As leis não conformam o real, sobretudo leis generalistas que ignoram as diferentes e perversas formas de ser criança, adolescente, jovem, adulto dos segregados. Todo olhar generalista das leis, normas, diretrizes termina sendo excludente dos diferentes. Das vítimas sem direito à infância, adolescência e a juventude.

Em realidade, toda a história da EJA é o que fazer com milhares de adolescentes, jovens, adultos que não se enquadram nas nossas concepções universalistas, generalistas. A EJA se pensa reparadora dos impasses que toda concepção legal

generalista produz. Como reparar as segregações que leis e teorias pedagógicas generalistas produzem? A EJA é a síntese das históricas tensões entre reconhecimento da igualdade generalista e as diferenças que não cabem nesse padrão legal generalista, nem da especificidade de cada tempo geracional normal.

Mais outro ponto: esse apelar à Constituição e ao ECA para definir legalmente a idade mínima de direito à EJA no argumento de respeitar a definição de maioridade e de minoridade legal e penal entra em crise. Impõe-se uma pergunta bem atual sobre essa visão legalista: com o pretendido rebaixamento da idade penal será revista a idade mínima de ingresso na EJA? Talvez esse submeter os adolescentes e jovens, pobres e negros na idade penal, à justiça penal a partir dos 12 anos nos obrigue a ir mais longe e superar pretensões legalistas de enquadrar indistintamente todos os jovens-adultos no seu direito à educação. Os direitos até a viver cada tempo da vida não são iguais para os diferentes. Logo somos obrigados a ir mais longe e partir das vivências reais, possíveis das idades, tempos sociais, reais, que ultrapassam, desconstroem os recortes dos tempos legais.

Ter como referentes os corpos legais nas políticas, diretrizes da EJA nos jogam em um “beco sem saída”, no legalismo redutor onde não cabe o ser real, legal e ilegal a que são condenados os adolescentes, jovens e adultos populares. Onde não cabem os milhares que tiveram seus percursos escolares truncados e suas identidades de idade destruídas. A função das políticas e das diretrizes da EJA não é ser fiel aos enquadramentos legais, mas criticar, desconstruir esses enquadramentos escolarizados, legalistas em nome dos quais foram vitimados, segregados, truncados em seus percursos escolares, humanos e identitários. Não se reparam injustiças submetendo os jovens-adultos segregados, vitimados aos mesmos processos, lógicas e estruturas segregadoras que os vitimaram.

OUTROS PASSOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EJA

Estamos em outros tempos de ressignificação política e pedagógica da EJA? Que tempos? Como vimos não tempos novos porque novas diretrizes ou novos-velhos passos, olhares legais, escolares, mas porque as pessoas jovens e adultas que chegam à EJA “são outros”. São os trabalhadores das periferias submetidos ao padrão classista, sexista, racista do trabalho, mas lutando pelos direitos do trabalho, reagindo a ser submetidos aos trabalhos mais precarizados. A EJA aparece como uma “porta de emergência” para um viver digno e menos injusto.

Esses jovens-adultos dão uma lição ao legalismo e à ideologia da escola: não vêm à escola nem a volta à escola como a porta aberta, como a garantia de todos os seus direitos negados. Aprenderam que o direito à escola não é precedente à negação dos direitos humanos, sociais, econômicos que lhes são negados: terra, trabalho, renda, teto, vida. Nem voltam à escola sonhando que o diploma de ter

completado o 1º ou o 2º segmento lhes abrirá todas as portas para a garantia desses direitos. A vida de jovens-adultos pobres, negros e trabalhadores lhes fizeram conscientes de que tanto a negação como a garantia desses direitos humanos básicos é muito mais complexa. Mais cruel para sua classe social, sua raça, seu gênero, sua etnia, seu lugar nos padrões classistas, sexistas, racistas de poder, de acesso à terra, à renda, ao teto, ao trabalho, à vida digna e à justiça.

Articular a história da EJA e as diretrizes e políticas a essa tensa e segregadora história da negação dos direitos humanos seria o caminho, “os novos passos” para entender, de um lado, a história da negação do direito à educação desses milhares de adolescentes, jovens, adultos do acesso à escola e da sua segregação escolar. Essa segregação é inseparável das brutais segregações sociais, econômicas da classe e raça. De outro lado, as lutas dos pobres, negros, dos trabalhadores das periferias e dos campos, por voltar à escola, pelo direito à educação traz como referente forte para a EJA as suas resistências a essas segregações sociais, raciais.

Quando equacionada a EJA como garantia dos direitos humanos e do direito à educação, tendo como referente as próprias pessoas adolescentes, jovens e adultas que lutam pela EJA, somos obrigados a ir além de equacionamentos legalistas, escolarizados e individualistas. Um dos méritos dos coletivos populares em seus movimentos sociais é articular as lutas pela educação, pela escola, pela EJA, pela universidade às lutas radicais pelos direitos humanos mais básicos não pensando direito à escola como precedente dos outros direitos, mas articulado. Uma articulação também presente no direito à EJA e que se reconhecida dará novas radicalidades às políticas, currículos, diretrizes, passos da EJA.

Os currículos da educação desses jovens, adultos e de formação dos profissionais seriam outros, trabalhariam o direito das pessoas jovens, adultas a aprofundar nos significados sociais, políticos, de suas lutas por direitos humanos tão radicais. Aprofundar nos significados políticos, históricos da negação desses direitos. Entender que a negação da escolarização, as múltiplas reprovações, retenções de que foram vítimas fazem parte das estruturas sociais que lhes mantêm segregados desses direitos humanos básicos.

A EJA não seria um tempo de recuperar percursos não feitos, mas seria o tempo-espaço de chegada de pessoas jovens e adultas e até adolescentes carregando experiências sociais, econômicas, espaciais de segregação e de resistências. O currículo de formação de educadores (as) daria centralidade a que como profissionais entendessem essas experiências, aprofundassem com os jovens-adultos nas indagações que carregam e organizassem modos de explicitá-las e aprofundá-las. Esses adolescentes, jovens-adultos e seus professores-educadores (as) seriam sujeitos de ricos processos de formação humana plena capazes de entender as estruturas sociais e escolares que os segregam e contra as quais reagem. Se entenderiam como sujeitos de libertação. Há programas, coletivos de mestres-educadores e educandos que reinventam essa outra EJA, a partir do reconhecimento do acúmulo de sa-

beres de si e do mundo que as pessoas jovens-adultas carregam à EJA de um tenso viver, sobreviver, resistir e de libertação desde a infância.

SUJEITOS COLETIVOS DE DIREITO

Quando o referente para repensar, reinventar a EJA são os próprios jovens e adultos como sujeitos de direitos humanos negados, um traço aparece com destaque: os educandos (as) pertencem a coletivos de classe social, raça e etnia. Sabem-se segregados como membros de coletivos e lutam por direitos em ações coletivas. Essa consciência choca com a visão das diretrizes e políticas que insistem em vê-los e tratá-los como indivíduos. Um olhar individualizado que não é só da EJA, mas do nosso sistema escolar e de suas diretrizes, políticas, processos de aprendizagem e de avaliações e segregações. Uma visão individualizada que bloqueia a possibilidade de ver, entender e tratar as crianças, os adolescentes, jovens e adultos populares que chegam às escolas públicas com as marcas segregantes de sua condição coletiva de classe social, raça, etnia, gênero, orientação sexual e lugar.

As pesquisas sobre reprovações, repetências, defasagens idade/série mostram, que faz décadas, que as vítimas pertencem aos coletivos de classe, raça, étnicos, campo e periferias. Idênticas constatações dos dados sobre os adolescentes, jovens-adultos da EJA. A condição de vitimados como coletivos os acompanha como resistentes e empenhados em libertar-se. A visão individualizada bloqueia entender as lutas por escola, por direitos humanos como lutas, ações, movimentos de coletivos.

Essa visão da educação como direito subjetivo de todo cidadão é enfatizada nos ordenamentos sobre “o direito dos que não tiveram acesso a ele na idade própria”. Em nossa tradição legal, política e pedagógica o direito é de cada cidadão, direito subjetivo. Igualdade de cada um perante a lei. Entretanto, os resultados das avaliações vão destacar e inferiorizar não cada aluno avaliado, mas os coletivos: “os alunos do norte, nordeste inferiores, os alunos das escolas públicas com piores resultados [...]”, “Os alunos das escolas públicas rebaixam nosso IDEB”. Nossa cultura política classista, sexista, racista visa classificar e segregar não o sujeito individualmente, mas os coletivos. A cultura escolar que segregou os jovens-adultos antes, é retomada da mesma forma com aqueles que teimam em voltar à escola agora como membros de um coletivo e são tomados como: os fracassados, os repententes, os defasados em idade e série, os que não efetuaram seus estudos na idade regular, os sem valores de trabalho, de estudo, de dedicação, os violentos. Estamos em tempos de uma nova segregação social e racial dos adolescentes e jovens pobres, negros submetidos à justiça penal pelo rebaixamento da maioria penal. (ARROYO; VIELLA; SILVA, 2015)

A concepção de direitos humanos e do direito à educação como direito de todo cidadão e dever do Estado só reconhece como sujeitos o indivíduo e o Estado. Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 60) nos lembra que a Declaração Mundial dos Direitos do Homem das Nações Unidas se deu em “um momento alto do individualismo burguês, um tempo em que o sexismo era parte do senso comum, em que a orientação sexual era tabu, em que a dominação classista era um assunto interno de cada país”. Só mais tarde essas segregações coletivas foram reconhecidas como violações dos direitos humanos.

Cabe uma pergunta: por que esse persistente reducionismo do direito à educação como direito subjetivo? Por que tanta dificuldade de reconhecer os educandos (as), os jovens-adultos como sujeitos de direitos coletivos? Boaventura (2013, p. 62-63) nos lembra:

[...] a tensão entre direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimados pelo racismo, dos gays e das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre muito contestado e sempre em vias de ser revertido.

Se entendermos os vitimados como excluídos dos direitos humanos e até vitimados como segregados nas escolas que lutam pelo direito à educação na EJA são membros desses coletivos, somos obrigados a superar visões individualizadas e avançar para seu reconhecimento como coletivos, sujeitos de direitos coletivos. É como reconhecer a EJA como tempo de garantia desses direitos coletivos e avançar politicamente para sua reinvenção.

O DIREITO AO TRABALHO CONDICIONADO?

Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: serem trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados do trabalho formal porque não possuem a titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores e trabalhadoras que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância. (ARROYO; VIELLA; SILVA, 2015)

Reconhecer essas identidades de trabalhadores redefinem as identidades e proposta da EJA. Municípios como Belo Horizonte, Guarulhos e outros têm par-

tido desse reconhecimento e elaborado propostas de EJA articulando-se com os sindicatos, com as escolas sindicais, ou com associações de classe, de bairro, com movimentos sociais, de gênero, étnicos, raciais, do campo e das periferias. A ideia é elaborar propostas para além das visões escolarizantes, restritivas de fluxo, percurso irregular para regular e organizar os currículos, os tempos, os coletivos a partir de traços identitários da condição de trabalhadores: experiências próximas de trabalho, saberes do trabalho, lutas por direitos do trabalho. No texto “Reinventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores – PET” (ARROYO, 2009) defendo que o passo decisivo para reinvenção de EJA é ter o trabalho como referente ético, político e pedagógico. Vê-los como trabalhadores (as) nem sequer como estudantes que trabalham.

Esses jovens-adultos carregam densas experiências sociais, políticas carregadas de indagações, de saberes, valores, aprendidos na condição de classe, trabalho, gênero, raça e lugar. Os currículos, temas geradores de estudo coletivo são a base para uma construção coletiva – mestres-trabalhadores na educação e jovens-adultos trabalhadores – construindo um currículo que os ajude a entender-se, a aprofundar essas experiências e saberes, leituras de si e do mundo. Quando o ponto de partida é o reconhecimento da condição social de trabalhadores se torna obrigatória uma atenção permanente a aprofundar na história do trabalho, da negação dos direitos do trabalho de que a maioria são vítimas, de aprofundar no padrão classista, sexista, racista e homofóbico do trabalho. Mas também aprofundar como tarefa central do curso nas resistências a esse padrão. Resistências de classe – a história do movimento operário. Resistências de gênero, raça – a história do movimento negro, feminista, quilombola, dos camponeses, garimpeiros do semiárido e das águas. Trabalhadores submetidos a tantas formas de segregação e resistentes a tantas segregações que lutam pela EJA como libertação.

Nessa história do trabalho que leva à EJA esperando saber-se, entendê-la, um ponto merecerá destaque: em que tempos estamos de negação, perda dos direitos do trabalho e como a precarização do trabalho e a perda dos direitos condiciona sua situação de trabalhadores, assim como condiciona e impõe limites a suas expectativas de que encontrem trabalho, melhorem de trabalho diante do avanço dos sem-trabalho, desocupados com que a crise econômica os sacrifica como trabalhadores. Os dados mostram que os índices crescentes de desemprego, subemprego atingem os jovens pobres, negros e as mulheres sem diploma.

A tradicional segregação sofrida na escola condicionando seu direito ao trabalho e a uma vida digna e justa são questões que esses jovens-adultos trabalhadores, negados no direito ao trabalho, ao viver justo levam ao repensar o entendimento ético-político da pedagogia, da cultura escolar para superar essas antiéticas segregações que a escola teima em manter e para que não se repitam na nova tentativa de um percurso escolar não reprovador na EJA.

As diretrizes da EJA recolhem os debates sobre “certificação dos exames da EJA” quando, quem outorgará o certificado? Uma questão que mereceria uma análise política, ética mais radical. O nosso padrão classista, sexista, racista de trabalho é extremamente segregador dos outros e a educação vem se prestando a reforçar esse caráter segregador do direito humano ao trabalho. Na medida em que uma das exigências de nosso padrão de trabalho é o diploma de conclusão de ensino fundamental e médio e o sistema escolar condena a milhões de adolescentes e de jovens-adultos a não conseguirem o seu diploma porque são reprovados, defasados idade/série condena esses milhões a sem direito ao trabalho, à vida, primeiro direito humano.

Estudos têm mostrado que a teimosia desses adolescentes, jovens-adultos negados do direito humano ao trabalho espera da EJA um atestado escolar que os garanta seu direito ao trabalho. A questão central não é sobre idade mínima nem sobre competências de certificação, exigências de certificação, mas a questão não enfrentada é se o sistema escolar e a EJA têm direito a condicionar o direito ao trabalho a certificar, como, quando, a quem. Questões nada inocentes em nossa história.

Voltando à promissora vinculação entre EJA e direitos humanos, essa vinculação exige uma postura política, crítica radical ao papel que vem cumprindo o nosso sistema escolar segregador e até a EJA negando, retardando atestados de escolarização para milhões de adolescentes, jovens, adultos trabalhadores negados no direito humano mais básico, o direito ao acesso ao mercado de trabalho por não possuírem os atestados de escolarização. Uma história cruel, antiética, desumana da escola e da EJA reforça o padrão capitalista e segregador.

Não é ético que o sistema escolar se preste a reforçar o padrão separatista para esses indivíduos. Ao negar o direito ao trabalho através da manutenção de processos segregadores, reprovadores que indeferem e retardam os certificados que são mais do que escolares: são certificados condicionantes do direito humano mais humano ao trabalho, ao viver justo, digno, humano.

Voltando ao título desta análise: novos passos na educação de jovens-adultos? Só serão novos se partir do reconhecimento desses novos trabalhadores, das novas-velhas negações dos direitos do trabalho que os vitimizam, mas também das velhas-novas e persistentes formas antiéticas e antipedagógicas de segregações escolares. Dar novos passos exigirá reconhecer os jovens-adultos resistindo a essas segregações e do padrão classista, sexista, racista, homofóbico do trabalho. Lembrando Paulo Freire: os novos passos aprendidos na *Pedagogia do Oprimido* dos jovens-adultos oprimidos, mas resistentes. Reconhecendo os jovens-adultos sujeitos de educação, de emancipação em sua teimosa luta por ser reconhecidos sujeitos plenos já de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.
- ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. (Org.). *Trabalho-Infância*. Petrópolis: Vozes, 2015. (Não publicado).
- ARROYO, M. Reinventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores-PET. In: NUNES, A. M. M.; CUNHA, C. M. (Org.). *Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET*. Belo Horizonte: PET, 2009.
- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, n. 125).
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16 jun. 2010. Seção 1, p. 66.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão* (Org.). Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.
- SANTOS, B. S. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

Maria Elizete Guimarães Carvalho

INTRODUÇÃO

Procura-se nesse trabalho compreender o significado do direito à educação em momentos e contextos históricos diversificados, considerando-se acontecimentos e ideias desde a Grécia antiga até a contemporaneidade, buscando através da interpretação de fatos sociais, de costumes e tradições, das ideias de estudiosos de cada época, da legislação, desvendar o sentido e desenvolvimento desse direito, na tentativa de entender sua efetivação ou violação no presente.

As razões que orientam a escolha desse objeto de estudo inscrevem-se nos âmbitos profissional e científico. Primeiro porque, trabalhando com educação e direito, campos epistemológicos diversos, mas não opostos, está sempre em evidência o descaso com que a educação é tratada, tanto no que diz respeito às políticas públicas para a educação como a sua aplicação. Esse fato incomoda bastante, não que uma educação de qualidade seja dependente da promulgação de uma lei ou diretriz, mas estas definem, determinam tomada de posições, trazem para a escola os excluídos do processo de ensino-aprendizagem, explicitam comportamentos, enfim, fazem-se “dever-ser”. Os graduandos sempre questionam ao estudarem *História da Educação* e nas discussões provocadas por projetos em Direitos Humanos,¹ por que as leis em educação demoram tanto para serem promulgadas ou colocadas em prática, o porquê do descaso com a educação, se é a educação realmente um direito humano e em que sentido.

Importa, então, lembrar, que a educação está no centro da cultura como essencial à vida social, definindo e criando modelos sociais. Grandes pedagogos da

1 Desde 2007, que desenvolvemos projetos em Direitos Humanos, voltados para a melhoria da qualidade das Licenciaturas, no âmbito do Programa de Licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

humanidade como Comenius, Locke, Rousseau, entre outros, tinham consciência da importância da educação, considerando-a como espaço de construção orgânica da vida social, de articulação entre passado, presente e futuro, entre teoria e prática, entre indivíduos e governo, como elemento que contribui para a construção do poder e homologação da sociedade a esse poder.

Já o direito à educação é uma conquista recente. Ele está compreendido no âmbito dos direitos sociais, que tiveram sua expansão com a Segunda Revolução Industrial, no final do século XIX e início do século XX, constituindo-se como direito humano a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Por outro lado, é importante lembrar, que os direitos sociais se constituíram na explosão das lutas de classe, no desenvolvimento da teoria marxista, e consequente implantação do Comunismo na Antiga União Soviética. Da comunhão desses fatos, e da produção desenfreada de máquinas e ferramentas, em todas as áreas de atuação humana, resultou a necessidade de garantir a supremacia do homem. Ele necessitava não só suplantar a máquina, mas conquistar seu espaço na sociedade burguesa. Para engajamento nesse espaço, contribuíram os movimentos sociais, ideológicos, políticos, constitucionalistas, que resultaram na inserção de direitos fundamentais sociais nas várias Constituições nacionais.

Reforçando a participação humana nesse processo, ressaltam-se as palavras de Ihering (2002, p. 27): “Todos os direitos da humanidade foram conquistados pela luta. [...] todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma por uma disposição ininterrupta para a luta”. E ainda: “[...] O direito é um trabalho sem trégua, não só do Poder Público, mas de toda a população”. E também o que afirma Bobbio (2004, p. 5):

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Nesse sentido, o direito à educação é resultante de lutas contra o analfabetismo, constituindo-se um direito de segunda geração, porque é um direito social.² Os direitos sociais, que acentuam o princípio da igualdade, são considerados direitos fundamentais de segunda geração,³ e que segundo Borsoi (apud MORAES, 2000, p. 45), foram incluídos nas declarações, no início do século XX. “Entre os

2 “Os direitos sociais caracterizam-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado social de direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, que configura um dos fundamentos do nosso Estado Democrático”, conforme preleciona o Art. 1º, IV. A Constituição Federal consagrando os direitos sociais a partir do Art. 6º. (MORAES, 2000, p. 43)

3 Essa classificação, apresentada pela doutrina, baseia-se na ordem histórico-cronológica em que os direitos foram constitucionalmente reconhecidos. Assim, temos os direitos de primeira

direitos chamados sociais, incluem-se aqueles relacionados com o trabalho, o seguro social, a subsistência, o amparo à doença, à velhice, etc.”. O direito à educação perfaz este rol. É um direito fundamental de segunda geração. Mas, o que significa um direito fundamental? Ora, esse não é um conceito fácil de abordar, devido à abrangência do tema, sua dinamicidade, pela ampliação e transformação histórica do próprio direito, fenômeno social e humano, e pelo fato de ser designado por várias expressões, como: direito natural, direito humano, direito do homem, direito individual, direito público subjetivo, entre outras.

Contudo, vale apontar autores que abordam de modo mais completo o tema em questão. Nesse rol, inclui-se o conceito de Soares (2004, p. 43):

Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, a partir da premissa óbvia do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que, hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade.

Bonavides (2006, p. 514) assegura que o propósito dos direitos fundamentais é “criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana” e, em uma visão mais restrita, que os direitos fundamentais são aqueles direitos que o direito vigente qualifica-o como tal. Ora, esses conceitos abrangem por um lado, a essencialidade do vínculo dos direitos fundamentais à liberdade e à dignidade humana, como valores históricos e filosóficos, o que vai ao encontro da universalidade que caracteriza esses direitos como ideal da pessoa humana. Por outro lado, observa-se a menção à vigência, ou seja, à necessidade de posituação desses direitos. Enfim, o autor, ao referir-se às três gerações de direitos, enfatiza a importância da posituação para a concretização da universalidade, ou em suas palavras:

A nova universalidade procura, enfim, subjetivar de forma concreta e positiva os direitos da tríplice geração na titularidade de um indivíduo que antes de ser o homem deste ou daquele País, de uma sociedade desenvolvida ou subdesenvolvida, é pela sua condição de pessoa um ente qualificado por sua pertinência ao gênero humano, objeto daquela universalidade. (BONAVIDES, 2006, p. 521)

E ainda, seguindo a compreensão desse autor, a história dos direitos humanos – direitos fundamentais de três gerações sucessivas e cumulativas, direitos individuais, sociais e difusos – funde-se com a história da liberdade moderna, “da separação e limitação de poderes, da criação de mecanismos que auxiliam o homem

geração, que realçam o princípio da liberdade; os direitos de segunda geração, que acentuam o princípio da igualdade e os de terceira geração, o princípio da solidariedade.

a concretizar valores cuja identidade jaz primeiro na sociedade e não nas esferas do poder estatal”. (BONAVIDES, 2006, p. 528)

Nesse sentido, os direitos humanos fundamentais são direitos historicamente conquistados, que concretizam em cada momento e contexto, a dignidade, a liberdade, a igualdade e a solidariedade humanas, devendo ser positivados pelos ordenamentos jurídicos. O reconhecimento desses direitos consagra o princípio da dignidade humana, sendo caracterizados pela imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade, efetividade e complementariedade.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A teoria dos direitos humanos não teve origem no século XVIII, mas remonta à Antiguidade, na referência a um direito superior, não criação humana, mas uma doação das divindades aos seres humanos. O exemplo já convencional está na *Antígona*, de Sófocles, em que a personagem apela ao direito natural, o direito não escrito, posto pelos deuses, para enterrar o irmão, caso em que prevaleceu o direito positivo, o decreto de Creonte, pelo que se entende que, nesse momento histórico, verificando-se um conflito entre o direito natural e o positivo, o direito escrito era privilegiado.

Bobbio (1995) apresenta dois critérios para operar a distinção entre os direitos natural e positivo. O primeiro define o direito natural como aquele que existe em toda parte; já o direito positivo só tem eficácia nas comunidades em que é colocado como tal. O segundo critério refere-se às ações prescritas pelo direito natural. Tais ações independem da valoração que delas faça o sujeito, existindo independentemente de parecerem boas ou más para uns ou outros. O direito natural, pois, disciplina ações que são boas em si, independentes de juízos de valor; o direito positivo é aquele que “estabelece ações que, antes de serem reguladas, podem ser cumpridas indiferentemente de um modo ou de outro, mas, uma vez reguladas pela lei, importa [...] que sejam desempenhadas do modo prescrito pela lei”. (BOBBIO, 1995, p. 17)

Ainda na Antiguidade, entre os romanos, encontra-se distinção entre direito natural e direito positivo. O direito natural, *jus gentium*, refere-se à natureza, não tem limites, é posto pela razão natural. Já o direito positivo, *jus civile*, é estatuído, limita-se a um determinado povo, sendo criado por ele.

Na Idade Média, encontra-se a concepção de um direito independente da vontade humana. O direito positivo é posto pelos homens, enquanto o direito natural é colocado por alguém ou algo, que está em um plano superior aos homens, como a natureza ou Deus. Na *Suma Teológica*, Tomás de Aquino apresenta a hierarquia das leis. Acima de todas as leis, está a lei “eterna”, privilégio de Deus; abaixo estão

as leis “divina”(revelação divina ou declaração da Igreja) e “natural” (gravada na natureza humana que o homem descobre pela razão), e, abaixo de todas, a lei “humana” (lei positivada pelo legislador).

Nesse período, o direito natural é considerado superior ao positivo, o contrário do que ocorria na Idade Antiga, fato entendido pela própria concepção teocêntrica do mundo. O direito natural é aquela norma escrita por Deus no coração dos homens. O direito canônico consagra esse direito como de inspiração cristã, originando-se desse fato a tendência jusnaturalista de entender o direito natural como superior ao positivo.

Na Idade Moderna, o direito natural é laicizado, pois é da natureza humana que decorrem determinados direitos, que não são criados ou outorgados pelo legislador, constituindo-se um ditame da “reta razão”. Já o direito civil deriva-se do poder civil, que compete ao Estado.

A transformação dessa dupla aceção de direito numa concepção única que preponderou durante o século XIX e em sua maioria até os dias de hoje, ou seja, a passagem do direito natural ao direito positivo encontra sua origem na formação do Estado moderno, que concentra todos os poderes, inclusive, o de criar o direito.

Ora, em suas origens e por um longo tempo, o direito era posto pela sociedade civil, não havendo a preocupação do Estado de criar normas jurídicas, cabendo ao juiz, então, dirimir os conflitos entre os particulares, não com fundamento numa norma emanada do próprio Estado, mas em normas sociais, baseadas nos costumes e nos critérios de equidade. No Estado Moderno, o juiz aplica, ao caso concreto, as normas postas por esse Estado. Nesse novo contexto, o direito natural perdeu sua importância, sendo absorvido pelo direito positivo, marcando as codificações iniciadas no final do século XVIII, o domínio dessa concepção doutrinária.

Logo, percebe-se a partir dessa reflexão, que a doutrina dos direitos do homem não é uma tendência recente, ela está plantada desde a Antiguidade, sendo em certos momentos mais ou menos valorizada, dependendo das conformações históricas e demandas apresentadas pela sociedade. Todavia, sua expansão ocorre a partir do século XVIII, quando se constitui elemento básico para a reforma das instituições políticas. Atualmente é patente a universalização dessa doutrina, conformando-se a expressão “direitos humanos fundamentais” ou, simplesmente, “direitos fundamentais”. Assim, no âmbito da sociedade Antiga, encontra-se o cerne dos direitos humanos no direito natural. Nesse momento não se pode falar na educação como direito humano, mas como privilégio de classe. Tal direito só atinge esse patamar com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Ferreira Filho (1996, p. 15) contribui para a compreensão da importância dessa doutrina no mundo contemporâneo, com a afirmação:

[...] a doutrina dos direitos fundamentais revelou uma grande capacidade de incorporar desafios. Sua primeira geração enfrentou o problema do arbítrio governa-

mental, com as liberdades públicas, a segunda, o dos extremos desníveis sociais, com os direitos econômicos e sociais, a terceira, hoje, luta contra a deterioração da qualidade da vida humana e outras mazelas, com os direitos de solidariedade.

Assim, no contexto dos direitos fundamentais de segunda geração, os direitos de igualdade, encontra-se o direito à educação, tutelado pelo Estado de Direito, relacionado à cidadania e à dignidade da pessoa humana. Ora, o direito à educação coloca-se como condição *sine qua non* para a sobrevivência, como prioridade imprescindível à participação do ser humano na vida moderna. Assim, a educação, o conhecimento é pré-requisito para a promoção do desenvolvimento humano sustentável. Sendo assim, o direito à educação é considerado um direito humano fundamental, porque:

[...] essencial para o desenvolvimento humano, sem o qual não há qualquer chance de sobrevivência (física e intelectual – no que diz respeito à concorrência de trabalho e sua conseqüente qualificação técnico-profissional) ou, se houver, essa sobrevivência estará comprometida com a qualidade [...]. (LIBERATI, 2004, p. 212)

Nesse sentido é que a educação deve ser compreendida como um direito de todos e dever do Estado, não só como um direito, mas como um bem fundamental para preservação da vida, de uma vida digna, devendo o Estado assegurá-la, para o cumprimento de sua obrigação de proporcionar o bem-estar de todos. Nessa concepção, a educação é um dos atributos da cidadania.

EDUCAÇÃO: DE DIREITO NATURAL A DIREITO FUNDAMENTAL

A importância da Grécia para a conquista contemporânea do direito à educação deve ser compreendida a partir da simbiose do estudo do seu contexto histórico e das práticas cotidianas, sociais, familiares, sexuais, religiosas, jurídicas e educativas, além das dimensões do trabalho e do imaginário, numa articulação que resulta em um rico pluralismo de interpretações, porque leva em consideração a teoria e também a prática.

Ora, o direito à educação, no contexto da Antiguidade, e em particular na Grécia, era privilégio de uma classe, a elite dirigente, que dominando a estrutura econômica, conseqüentemente dominava os campos político, social, religioso, jurídico e educacional. Em um contexto como esse, em que a cada homem livre correspondiam 17 escravos, a formação educacional estava a serviço do Estado,

que por sua vez estava a serviço das classes dominantes. A educação nesse espaço configurava-se como prática necessária à manutenção do *status quo*.

Na verdade, a educação nesse cenário destinava-se aos homens livres, e ser livre na Grécia Antiga significava não ter preocupações materiais, ou seja, preocupação com atividades reservadas às classes inferiores. Percebe-se, então, o caráter de classe da educação grega, refletido na exigência de que o ensino incentivasse a competição, as virtudes guerreiras e a oratória, com o objetivo de assegurar a superioridade militar e política dos dirigentes sobre as classes submetidas e as regiões dominadas. O homem bem-educado tinha de ser capaz de mandar e de fazer-se obedecer.

Inicialmente, pode-se afirmar que existia um direito à educação, mas este era privilégio das classes dirigentes, estando ínsito à função de governar que lhes pertencia por direito. Esse direito, que se efetivava como privilégio das classes dirigentes, realizava-se como direito natural, porque constituído por uma espécie de providência divina, doação dos deuses às classes dominantes, universal e imutável entre todos os povos.

Por outro lado, quando o poder da classe dominante é colocado em perigo, pela emergência da classe dos comerciantes e industriais, o direito positivo entra em ação, sendo criadas normas que não só impedem o acesso, mas também a permanência na escola das classes desfavorecidas. O objetivo aqui é visível, trata-se de manter a superioridade e a continuidade do poder das elites e impedir a mobilidade pela educação, das demais classes.

Nesse momento, não entram em conflito os direitos natural e positivo, mas este último vem consagrar ainda mais um direito já conquistado pelas elites. Na Antiguidade, o direito positivo é mais forte que o natural e prevalece sobre este. Daí a necessidade de assegurar, por meio dele, o direito à educação somente para a aristocracia. Assim, o ideal educativo da *Paidéia* grega, com Homero, o exemplo histórico, e com Platão, a sociedade como um todo que educa, realizava-se como direito de uma minoria privilegiada, e convergia para a conversão, elevação do espírito do homem das elites, enquanto para o povo, o treinamento para o trabalho.

A *Paidéia* grega, ideal educativo que vincula o ocidente, na verdade, era excludente como modelo educacional, assegurada por um direito também excludente. Assim, o direito à educação nesse contexto é fundamental para as classes dominantes, no sentido de assegurar a manutenção do seu poder e não no sentido de reconhecimento da dignidade humana. Em uma sociedade escravocrata como a grega, separada em classes, não existia espaço para a realização de uma educação para todos.

Constata-se, também, que no âmbito da *Paidéia* cristã, a educação continuava, como na Antiguidade, a ser privilégio de uma classe. A organização da sociedade era rígida o suficiente para impedir a mobilização social. Assim, nobreza, clero e povo (servos, vilões, trabalhadores) compunham o cenário social da Idade Média,

sendo que o nascimento já determinava o lugar social que cada um ocuparia durante toda a vida.

Contribuindo para a efetivação dessas relações sociais de exploração, encontrava-se o Cristianismo, que em sua formação assumira os ideais confusos dos explorados, mas que, transformando-se na religião do Império, foi aos poucos perdendo esse significado. Ora, a lei divina assegurava a igualdade perante Deus, não aqui na terra como inspiravam as pregações dos primeiros padres da Igreja, mas no céu. A lei natural, decorrente da lei divina, ou como afirma São Tomás (apud BOBBIO, 1995, p. 20), *Partecipatio legis aeternae in rationali creatura*, é uma norma fundada na própria vontade de Deus e por este participada à razão humana. Ora, a Igreja transferia para um outro espaço, o céu, a realização da igualdade entre todos, pregada pelo Cristianismo. Assim a lei natural, inspirada na lei divina e colocada por Deus no coração dos homens, permitia as relações de exploração realizadas no mundo feudal, em que os servos sofriam sob seus senhores, canalizando para um mundo extraterreno suas inquietações e esperanças. Assim, a pregação do conformismo, do determinismo social garantia a permanência do *status quo* terreno, enquanto não chegava o momento de alterá-lo no céu. O próprio Tomás de Aquino considerava a escravidão como fato natural, uma decorrência da interpretação da lei natural.

Nesse sentido, também se realizava o direito à educação. Se o direito natural e também o positivo asseguravam o acesso a privilégios, considerando a classe social a que pertencia o indivíduo, se isso era regra no mundo feudal, a educação constituía-se privilégio do clero enriquecido e da nobreza, visto que, o primeiro detinha o conhecimento e tomara para si a função de educar, e a segunda, podia pagar para ser educado.

Assim, nos mosteiros e escolas das catedrais só eram aceitos os jovens nobres. Mas se o direito à educação era um direito natural, de inspiração cristã, inscrito por Deus no coração dos homens, como desrespeitar um dos princípios doutrinários do Cristianismo que estabelecia a igualdade, numa sociedade dividida em classes? Ora, a Igreja, em consonância com a ideologia feudal, operou o consenso, transmutando a realização desse princípio, restando ao povo apenas as orientações religiosas, como a catequese, os costumes, os dogmas, orientações estas que se constituíam como direito de todos, mas que contribuíam para a manutenção da sociedade ordenada e hierárquica da Idade Média.

Porém, a partir do segundo milênio, ocorrem transformações na economia e nas relações entre as classes, o que vai repercutir na organização da educação e no direito à educação. No cenário histórico, com a expansão do comércio, forma-se a burguesia cidadina como “classe em si”, não ainda como “classe para si”,⁴ exigin-

4 Classificação utilizada por Marx. A “classe em si” não tem ainda consciência de seus interesses, enquanto a “classe para si” sabe o que quer, conhecendo os meios que deverá utilizar para conquistar seus propósitos.

do a sua parte na instrução. O centro do ensino transferiu-se então dos monastérios, para as escolas das catedrais, sendo a partir dessas escolas que se formam as universidades. Resulta desses fatos a modificação no pensamento educacional do momento, que transfere para o educando a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso nos estudos, dependendo do seu talento, e não mais da classe a que pertence. É de entender, então, que são fatores históricos que mudam o curso do pensamento educacional e do direito à educação.

Se a burguesia, nascida como classe, conseguiu arrancar à nobreza cartas de franquia, conquistando um espaço dentro do regime feudal, era natural que exigisse a realização também do seu direito à educação, tendo acesso às escolas das catedrais e depois às universidades. Pelo visto, o direito natural à educação era natural na medida da riqueza do nobre ou burguês, ou seja, sua universalidade no espaço do feudalismo se realizava, o mesmo não ocorrendo com a imutabilidade, pois que sofre modificações com o passar do tempo. O que acontece aqui em relação à imutabilidade/mutabilidade do direito natural vai ao encontro do que já fora explicado por Aristóteles, que não admitia a característica da imutabilidade do direito natural.

Assim, no cerne do direito à educação, encontra-se a organização da sociedade, que confere aos privilegiados do sistema feudal todos os direitos, excluindo as demais classes dessas vantagens. Essa exclusão é assegurada pelo direito natural que durante a Idade Média ocupa lugar privilegiado e também pelo direito positivo, quando assegura à burguesia o acesso às escolas e universidades. Daí, a exclusão restava para os explorados do sistema feudal e também para as classes trabalhadoras nascentes, que apenas tinham a educação oral, transmitida de pai para filho, ou seja, herdavam a cultura da luta pela sobrevivência.

Ora, se os servos, os trabalhadores, as mulheres eram coisas ou seres inferiores, o direito à educação como direito natural realizava-se em sua universalidade, pois que atendia a todos os seres considerados humanos. O direito da nobreza à educação, no contexto medieval, existia antes de qualquer legislação, não precisando estar positivado para ser reconhecido ou exigido. Assim, era um direito natural, não humano ou fundamental na acepção contemporânea, mas natural porque pré-existe a qualquer legislação, indicado por Deus ao homem feudal.

Já o caráter revolucionário da Idade Moderna constrói o perfil de uma época marcada por rupturas em diversos âmbitos, configurando-se desde o geográfico, o econômico, o político, o social, o ideológico, o jurídico, o cultural até o pedagógico.

Com a dissolução da sociedade medieval, forma-se o Estado Moderno, que concentra todos os poderes, inclusive o de criar o direito. Verifica-se, então, a redução de todo direito ao direito positivo. O direito natural deixa de ser direito. Uma nova visão de mundo é, então, construída, marcada pela laicidade, que liberta o homem de uma concepção religiosa de mundo, relacionando-o à direção do processo histórico e pela racionalidade, que coloca a razão como fator chave da nova

mentalidade. Desestrutura-se a ideia de mundo ordenado hierarquicamente, própria do período medieval, sendo substituída por uma concepção de mundo imperfeito, sem determinações de começo e fim.

Nesse novo contexto, modificam-se os objetivos da educação. Esta agora assume uma tarefa distinta da anterior: preparar o sujeito ativo na sociedade, um sujeito que transforma a realidade. Esse novo modelo, construído a partir de valores laicos e racionais, forjado no âmago da revolução moderna, terá nas instituições sociais e, principalmente, na escola, seus espaços de formação, que operarão no sentido de conformá-lo ideologicamente ao sistema econômico e à sociedade moderna. Tal modelo educacional preparou a formação do homem burguês, não atingindo as massas populares, pois se caracterizava pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Estava voltada, principalmente, para o clero, a nobreza e a burguesia.

Ocorre então a transição do controle da educação da Igreja para o Estado, como esforço da burguesia para estabelecer o controle civil do ensino através de instituições públicas. Também nesse contexto, o caráter teológico e metafísico do direito natural não atende mais à complexidade do Estado Moderno, nascido numa sociedade marcada por práticas comerciais e relações interpessoais cada vez mais sofisticadas.

Assim, para atender os reclames da sociedade em formação, afirma-se o direito positivo que vai promover a segurança das relações sociais, respondendo a um anseio geral. Os fenômenos jurídicos passam a ser entendidos não mais sobre a ótica do divino, mas examinados a partir das relações inter-humanas terrenas. O juiz representante do Estado passa a dirimir os problemas surgidos e resolvidos no âmbito da própria sociedade e não mais sob inspiração divina. A educação não se caracteriza mais como direito natural, porque agora já se constitui uma conquista da classe burguesa, que a considera essencial para sua mobilização. Para tanto, existe a necessidade de positivá-la, para assegurar tal mobilização.

Já a Contemporaneidade é marcada por convulsões e transformações sociais, políticas e econômicas que contribuíram para modificações profundas na história da humanidade. São eliminadas todas as conotações ainda prevalentes na sociedade medieval, iniciando-se um novo processo que se caracteriza pela inquietação, pela renovação, pelo caráter conflitante e pela abertura para o futuro. É a época das revoluções, marcada por tensões revolucionárias, pelas rupturas delas decorrentes, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É um movimento que atinge povos e culturas, implicando em uma renovação radical.

Tal época contribuiu para o aprofundamento do processo de industrialização; surge o sistema fabril, a produção em larga escala e a mundialização do mercado, o que implica em transformações sociais, explosões demográficas, redistribuição da propriedade, reestruturando também o mundo político. Ocorrem as grandes mi-

grações, as lutas de classe, produzindo-se uma consciência de classe. É a época dos direitos, das massas e da democracia.

[...] a Contemporaneidade é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e da sua afirmação prática. São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que desde 1789 se expande de modo concêntrico e não linear [...], para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade. (CAMBI, 1999, p. 374)

É também o momento da emergência das massas como protagonistas da história, produzindo-se uma profunda tensão entre elas e a elite, mas também o surgimento de mecanismos de controle dessas massas como as ideologias e as associações. A democracia é retomada, tendo origem um organismo político-social novo, que implica participação e responsabilidade social, civil e política por parte de todos, visualizando-se as possibilidades de igualdade entre os homens.

É no âmbito do século XX, que a escola passa por grandes transformações: abre-se às massas, impondo-se como instituição relevante da sociedade democrática. A escola passa a ser custeada pelos cofres públicos e a ser mantida pelo Estado. São disciplinadas as leis educacionais e criados os sistemas nacionais de educação. A produção desse cenário educacional dá-se também pela contribuição da conquista do direito à educação que valorizou a dignidade do ser humano, a importância da sua autonomia, autoconsciência, como o oposto da alienação.

A conquista de uma educação para todos possibilita às classes sociais excluídas o acesso à dignidade humana, o que está em consonância com o artigo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Essa reflexão é uma conclusão histórica que chegou à humanidade, não ocorrendo, no entanto, em sociedades adeptas de qualquer tipo de discriminação, pois nelas a dignidade é entendida como um atributo de alguns, aqueles que pertencem a um determinado grupo.

Os direitos humanos dizem respeito à pessoa humana na sua universalidade. Daí serem considerados também direitos naturais porque se referem à dignidade da natureza humana. O reconhecimento dos direitos humanos pode ser compreendido como um avanço da civilização sabendo-se, no entanto, que esse reconhecimento não garante direitos. Os direitos humanos são uma conquista moral, e embora o século XX tenha apresentado desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento humano, mesmo assim, foram trágicas as violações coletivas desses direitos, sendo suficiente lembrar os crimes cometidos contra a humanidade durante a Segunda Guerra Mundial. Mas, apesar dessas atrocidades, o século XX trouxe para o âmbito da vida social, direitos e deveres de cidadania, entre eles, a

igualdade jurídica entre homens e mulheres, a rejeição do trabalho infantil, e o direito à educação.

Na verdade, esse direito não tem se concretizado em sua totalidade, pois mesmo disciplinado o direito de todos à educação, não garante o acesso, a permanência e também a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Compreende-se, então, que o projeto pedagógico moderno, voltado literalmente para todas as classes sociais continua excludente, apesar da participação das massas. Vale então garantir esse direito, assegurando às crianças, aos jovens e adultos a participação efetiva nesse processo, já que se trata de um direito fundamental. Assim, a tutela do direito à educação deve ser exigível em sua universalidade. Ressalta-se, porém, que nem todos estão na escola, apesar do direito à educação ser bem mais amplo do que o direito de acesso, compreendendo-se que o processo educacional não se constitui um fenômeno isolado das condições e relações sociais que o produz.

O direito à educação, em seu processo de desenvolvimento histórico, teve origem na Grécia Antiga como direito natural de uma classe, chegando à Idade Média com essa mesma conotação. Já na Idade Moderna as classes populares tiveram acesso à escola, porém no âmbito de um projeto educacional voltado para os interesses da burguesia, que conformava pela educação um projeto de homem ao seu projeto de sociedade. Nesse momento, com a criação do Estado, o direito positivo gradativamente absorve o direito natural. Atualmente, o direito à educação perfaz o rol dos direitos humanos, situando-se no âmbito dos direitos de igualdade, sendo considerado um direito fundamental. Na verdade, por ser um direito fundamental está ligado a um núcleo de valores que antecede o próprio Estado, sendo imprescindível que se concretize e que se garanta sua aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a educação, observa-se que ela nem sempre apresentou um sentido amplo, universal de favorecimento ao desenvolvimento dos indivíduos. Mas contribuiu para o desenvolvimento e afirmação de uma classe, para a manutenção do *status quo*, e para a reprodução das relações de exploração e dominação.

Nesse mesmo sentido, o Direito à Educação, seja em sua acepção natural ou positivo, da Antiguidade à Idade Moderna, contribuiu para assegurar e confirmar o poder das elites.

O direito à educação na Antiguidade e na *Paidéia* cristã estava diretamente relacionado com a classe social a que naturalmente pertencia o indivíduo, ou seja, considerando-se a divisão da sociedade em dominantes e dominados ou dirigentes e dirigidos, constata-se que esse direito realizava-se como direito natural da primeira classe; o direito positivo em relação à educação só assegurava cada vez mais essa superioridade, pois as migalhas cedidas algumas vezes para o povo ti-

nham o explícito propósito de manutenção da ordem, de submissão dos explorados e dirigidos.

O direito à educação é uma conquista do homem contemporâneo, garantido pelo constitucionalismo, positivado nos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais, como direito fundamental, porque ligado à dignidade humana, devendo ser materializado através de políticas sociais voltadas para a realização da cidadania. A educação é considerada um Direito Humano, uma dimensão do direito social, constituindo-se um direito de todos e um dever do Estado.

No entanto, o problema atual em relação a esse direito é muito mais o de protegê-lo do que fundamentá-lo. Esse é o grande problema do direito à educação: sua violação. Mesmo nascido como direito natural, sua universalidade era no sentido de classe, seus destinatários, todos os privilegiados, ficando o povo excluído dessa prerrogativa. Na verdade, a educação é um bem, não um serviço, e como bem, não pode ser vantagem desse ou daquele cidadão, de um ou de outro Estado, mas de todos os homens, positivamente garantido e protegido até contra o próprio Estado.

O direito à educação nasceu como direito natural, mas não como direito humano fundamental, categoria contemporânea, que tem como núcleo fundante o direito à vida e à dignidade. Nesse sentido, nos momentos históricos estudados, o escravo ou o servo não tinham suas vidas respeitadas. A dignidade era aqui entendida como atributo de um determinado grupo ou classe social.

Bobbio (2004, p. 30), explicando a evolução dos direitos do homem no âmbito da Declaração Universal de 1948, afirma que esses direitos nascem “como naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”. A partir dessa positivação é que se situa o problema de garantir sua exequibilidade, sua máxima proteção.

Cabe ressaltar que todos os seres humanos têm a mesma dignidade. A educação é uma prática que, se desenvolvida com qualidade, contribuirá para o indivíduo conquistar essa dignidade, participar da vida moderna e, principalmente, desenvolver sua humanidade. Pois a educação transforma os indivíduos em homens, não só racionais, mas homens morais, sociais, políticos e históricos.

Compreende-se, pelas discussões realizadas, que desde a Antiguidade admitia-se a existência de valores eternos e imutáveis, inerentes à natureza humana. Esses valores não podiam ser modificados pelo poder temporal. No período medieval, a Igreja enfatizou esta ideia atribuindo a um poder divino toda a perfeição. Já no início da Idade Moderna era colocada a existência de um direito ideal e eterno que se opunha ao direito dos homens. No período moderno, o direito positivo assume um espaço superior ao direito natural que passo a passo é absorvido. Atualmente, o desafio a que as novas gerações precisam enfrentar diz respeito à efetivação dos direitos fundamentais, à construção de um sistema jurídico menos rígido que permita a busca de soluções mais adequadas aos casos concretos; o fim

do mito da imparcialidade judicial; a necessidade de adequações constantes do direito frente às rápidas transformações da vida social.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, L. R. *Interpretação e aplicação da constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora*. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BOBBIO, N. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.
- BONAVIDES, P. *Curso de direito constitucional*. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis; Rio Janeiro: Vozes, 2004.
- COULANGES, F. de. *A cidade antiga*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- FERREIRA FILHO, M. G. *Direitos humanos fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 1996.
- IHERING, R. von. *A luta pelo direito*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEAL, R. G. *Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.
- LIBERATI, W. D. (Org.). *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004.
- MORAIS, A. *Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TARNAS, R. *A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SEGUNDA SEÇÃO

A formação em direitos humanos para jovens
e adultos na educação básica e superior

O PAPEL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE EM DIREITOS HUMANOS

Aida Maria Monteiro Silva

O ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.

Paulo Freire (2000, p. 119)

INTRODUÇÃO

Este estudo procura discutir o papel da Instituição de Ensino Superior (IES) em relação à formação da juventude universitária, na perspectiva de uma educação fundamentada nos direitos humanos e na cidadania democrática, destacando os elementos constituintes para essa formação, seus desafios e possibilidades.

A importância da formação com essa fundamentação é justificada pelo modelo da sociedade brasileira que foi construída, ao longo da sua história, calcada na cultura da colonização, da escravidão e, em regimes alternados de ditaduras civis e militares, destacando-se a última ditadura que perdurou 21 anos (1964-1985), um dos períodos mais longos da história das ditaduras da América Latina. E, ainda, se evidencia que as práticas de discriminações, de violências, de preconceitos estão presentes no Brasil, embora a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) já proscreveu a escravatura e a tortura desde 1948. Isso evidencia como afirma Venturi (2010, p. 7) no estudo sobre as percepções da opinião pública em relação aos Direitos Humanos que

O banimento da escravidão da ordem legal internacional e de qualquer país (prescrito no Artigo 23 da DUDH) não eliminou em termos absolutos sua prática, como atestam a descoberta ainda recorrente de trabalho escravo em la-

tifúndios remanescentes no Brasil, o chamado comércio internacional de escravas brancas e o trabalho sem qualquer regulamentação a que estão submetidos centenas de milhares de migrantes mundo afora. O fato de a DUDH proscrever a tortura (Artigo 5) não implicou que tal prática tenha deixado de ser usada, em escala considerável, seja para fins de investigação de crimes comuns, em delegacias e presídios, sob a complacência ou incompetência dos governos para coibi-las, seja ainda como políticas de Estado, em nome da ‘segurança nacional’ – prática recorrente de ditaduras – ou ainda do ‘combate ao terror’ [...].

Outro aspecto a destacar, no estudo de Venturi (2010) é que, embora haja um repúdio mundialmente mais consensual em relação à escravidão, mas no que se refere às discriminações sobre orientação sexual e identidade de gênero que atingem milhões de lésbicas, gays, pessoas transexuais e travestis, parece ainda não ter conquistado o consenso de repúdio da maioria da população. Concordamos com Venturi (2010, p. 12) ao afirmar:

É evidente que nenhum documento, seja com caráter de recomendação, como as declarações e convenções geradas no âmbito da ONU, seja com força legal, como as Constituições nacionais, tem a capacidade de, por si só, garantir a plena vigência e eventual universalização dos direitos nele reconhecidos. Historicamente, o surgimento de novos direitos foi sempre precedido de lutas sociais e políticas, muitas vezes custosas, com rupturas revolucionárias, para se chegar a sua conquista. E depois de formalmente reconhecidos, ainda que fruto de uma correlação política favorável – mas que, via de regra, não elimina material e simbolicamente as forças que resistiam ao seu reconhecimento –, os direitos também não têm a capacidade de alterar imediatamente a realidade.

Assim, outra motivação para a realização deste estudo é que a pesquisa realizada por esse autor evidenciou um baixo nível de conhecimento da população investigada em relação aos seus direitos, o que vem confirmar a falta de formação sobre essa temática, a despeito de já ter sido aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, desde 2003 (BRASIL, 2003) e, mais recentemente as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2012)

Essa constatação reafirma a necessidade de elaborar, implantar e implementar políticas públicas direcionadas à formação do povo brasileiro, sobre temas relacionados aos direitos humanos e ao desenvolvimento da educação nessa perspectiva, de forma a contribuir para fortalecer o Estado Democrático de Direito. Entendemos que uma sociedade só tem condições de vivenciar a

democracia quando os(as) seus/suas cidadãos e cidadãs têm consciência e conhecimentos sobre seus direitos e sobre as suas responsabilidades individuais e coletivas. E as IES têm papel fundamental na produção do conhecimento com essa fundamentação, em todas as áreas, cumprindo com os seus objetivos: produção, socialização e intervenção na sociedade em que está inserida, através do ensino, pesquisa e extensão.

Pensar a instituição de ensino superior, nessa direção, é projetá-la, essencialmente, em função de um projeto político-pedagógico, imbricado em concepções de sociedade, ser humano, educação e ação docente, sem perder de vista a sua função que é atuar nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão de forma articulada. Essa sociedade é compreendida em uma perspectiva ampla, ou seja, a que incorpora todos os aspectos essenciais a uma vida digna: social, econômico, cultural, educacional, geracional e o desenvolvimento socioambiental sustentável, entre outros, compreendendo que o principal significado do conhecimento é contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Para a realização deste estudo, desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e documental, tomamos como referências autores(as) contemporâneos(as) que tratam dos direitos humanos, da educação em direitos humanos, cidadania e da formação universitária, a exemplo de Freire (1996), Magendzo (2009), Leite e Fernandes (2010) Candau (2013), Benevides (2009), Silva e Tavares (2012) e, documentos orientadores das políticas educacionais, com foco na educação em direitos humanos: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003); as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. (BRASIL, 2015)

Assim, a partir dessas considerações iniciais organizamos este texto em três partes, que se articulam e se complementam. A primeira parte reflete sobre os conceitos básicos que fundamentam o trabalho como um todo: democracia, direitos humanos, cidadania e educação em direitos humanos. A segunda parte discute o papel da universidade na formação da juventude universitária, imbricada na educação em direitos humanos, com referência, principalmente, nos documentos normativos e orientadores das políticas educacionais. Na terceira parte apresentamos fragmentos de uma experiência na docência universitária, que vivenciamos no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS DE DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Compreendemos que tratar da formação da juventude universitária com foco nos direitos humanos é imprescindível entender a articulação entre democracia, di-

reitos humanos, cidadania e educação em direitos humanos, considerando que são temas interdependentes, estão imbricados conceitualmente e na sua materialização.

Assim, entendemos democracia como o regime político que respeita a vontade da maioria da população, na integralidade dos direitos humanos, que possibilita a participação, o contraditório, o conflito e as possibilidades de mudanças, sendo estas, as maiores virtudes do regime democrático. Na democracia as pessoas são vistas como protagonistas e corresponsáveis pelo modelo de sociedade, podendo nela intervir como sujeitos que têm direitos iguais sem qualquer forma de distinção. Os(as) jovens são protagonistas das suas histórias e da história da sociedade que está sendo construída e, portanto, convidados(as) a participar permanentemente desses processos de construção.

E os direitos humanos são aqueles que se referem a todo ser humano extrapolando o conceito de nação, uma vez que estão

assegurados por tratados internacionais, pela Constituição Federal e pela legislação brasileira, além da própria noção intuitiva de dignidade humana, base de toda essa construção. Assim, o conjunto compreendido como direitos humanos deve ser garantido a todo ser humano, independentemente da forma como a população perceba sua origem ou contexto. (VENTURI, 2010, p. 7)

Esses são, portanto, direitos que garantem as condições de vida, com dignidade a todas as pessoas, independente da sua condição política, classe social, raça, etnia, gênero, opção política e religiosa, orientação sexual, calcado na defesa de um desenvolvimento sustentável do ecossistema. Essas condições se

constituem em prerrogativas básicas do ser humano e são intrínsecas ao regime democrático, pois não é possível efetivar os direitos de todas as pessoas em um regime totalitário, ditatorial, uma vez que pela própria concepção este é um regime violador de direitos e que não permite a oposição e a liberdade de expressão de idéias, de valores, e de concepções. (SILVA; TAVARES, 2012, p. 25)

Assim, é importante enfatizar que a vigência dos direitos humanos só é possível em regime democrático fundamentado na igualdade do acesso aos direitos, na liberdade de expressão, de ir e vir na sociedade, de participação e de inserção nas políticas públicas, uma vez que em regimes ditatoriais não há contraponto de opinião e existência de participação na definição de princípios e fundamentos que orientam a sociedade.

Essa é, portanto, uma das responsabilidades da instituição de ensino superior – educar para a construção de sociedade livre, autônoma e que tenha como

preocupação fomentar a cultura do “Nunca Mais”¹ em relação a qualquer tipo de ditadura, em que as histórias das sociedades sejam objetos de estudos, permeando o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, há que integralizar a história real do povo brasileiro, que trata inclusive dos regimes ditatoriais e, as relações com as outras culturas, em todos os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação dos(as) profissionais de todas as áreas de conhecimento, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2012)

Nessa relação, a cidadania é compreendida, com destaque, neste trabalho, para ações no campo educacional, como processos político-pedagógicos que visam à garantia do acesso aos direitos para todas as pessoas, e no exercício permanente da sua materialização. É o que podemos denominar de exercícios de direitos. E, o(a) jovem, como ser social, tem papel fundamental como protagonista da sua história e da história da sociedade. É o sujeito de ação e intervenção para a conquista de direitos ou para a reclamação quando da sua não materialização, ou violação.

Com base nesse entendimento é que a educação em direitos humanos se insere e, se articula como processo multidimensional, uma vez que abrange todas as dimensões do ser humano e todas as áreas do conhecimento. É uma formação sistemática, permanente e dinâmica, haja vista que a humanidade foi e vai construindo e reconstruindo os direitos ao longo da sua história, na perspectiva de que essa formação venha a possibilitar processos diversificados de elaboração de conhecimentos ao longo da vida. É uma educação para humanização, no sentido de que as pessoas possam se sentir sujeitos de direitos e de responsabilidades.

É importante destacar que a educação em direitos humanos implica na apreensão dos conhecimentos específicos dessa área, do processo histórico da sua construção, dos instrumentos normativos e, não é limitada ao campo cognitivo do conhecimento. Requer, também, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos na defesa e ampliação dos direitos, na reclamação de violação de direitos quando necessário, ou seja, de uma vivência cidadã. São processos de aprendizagens que se efetivam em diferentes instâncias da sociedade, nos âmbitos formal e informal, mas sabemos que as instituições educativas têm um papel fundamental nessa construção, por serem *lócus* de formação sistematizada, com propósitos e finalidades e, portanto, de responsabilidade social.

Magendzo (2009) chama atenção para que na educação formal se desenvolvam ações articuladas no interior dos espaços educativos, envolvendo os diferentes atores que neles atuam. E, ainda, destaca a importância de serem desenvolvidas várias competências nos processos de educação em direitos humanos. Entre essas ressaltamos algumas ao compreendermos que são processos de aprendizagens, pois contribuem para instrumentalizar as pessoas no exercício da cidadania:

1 “Nunca Mais” se refere à expressão que foi utilizada pelos movimentos sociais, no período da ditadura civil e militar no Brasil (1964-1985), nas denúncias contra as violações aos direitos humanos e em defesa da democracia no país.

a) competências referidas à formulação de planos de ação e projetos de vida pessoal e coletivos; b) competências relacionadas à autorregulação social e emocional; c) competências relacionadas à tomada de decisões; d) competências vinculadas a capacidade de conviver com a diversidade cultural e social; e, e) competências relacionadas ao capital social e emocional.

É importante perceber que Magendzo (2009) ao destacar essas competências nos processos de formação, mostra que são aprendizagens que envolvem o ser humano como um todo e, por isso mesmo são articuladas, interdependentes e vão se complementando. Portanto, compreendemos que essas são algumas das tarefas e compromissos que devem permear as ações das instituições educativas que buscam contribuir para a formação de sujeitos de direitos. Mas quem são esses jovens? E para que sociedade?

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE EM DIREITOS HUMANOS

Em uma sociedade democrática a instituição de ensino superior tem papel fundamental, enquanto produtora e disseminadora do conhecimento científico, no diálogo com o conhecimento produzido pelas diferentes culturas, uma vez que, ao socializar as informações e os conhecimentos a IES instrumentaliza as pessoas para que se perceba na condição de sujeitos de direitos e de responsabilidades.

Assim, desenvolver a docência universitária que avance para além da apreensão dos conhecimentos cognitivos vem se constituindo em um grande desafio para os(as) profissionais, sem, contudo, deixarmos de pensar nas possibilidades e perspectivas, pois acreditamos que para cada desafio no campo profissional é necessário pensar alternativas.

Nessa mesma compreensão, Leite e Fernandes (2010, p. 199) destacam que

nos dias de hoje, são muitos os dilemas com que se confrontam os professores e as escolas, e são também muitos os desafios a que têm de responder, no quadro de mandatos educacionais que atribuem à instituição escolar, para além da tarefa de ensino e de formação, um inúmero conjunto de responsabilidades sociais.

Pensar essa formação em função da juventude é compreender o/a jovem como sujeito essencialmente político que vive em permanentes processos de aprendizagens nos campos individual e coletivo. Os(as) jovens estão em construção e reconstrução de diferentes saberes e nos diversos níveis de conhecimento – do senso comum ao conhecimento mais elaborado e devem ser protagonistas da sua história e da sociedade em que ocupam lugar principal em dado acontecimento.

Conforme Silva e Tavares (2012, p. 96) o papel do/a jovem em ser protagonista

é um direito e pertence a todas as pessoas, mas nas relações estabelecidas no âmbito escolar é imprescindível que todos(as) adolescentes/jovens tenham oportunidade de exercê-lo. Por isso, no âmbito da educação, a escola deve dar as condições para que as pessoas atuem, exercendo a sua cidadania. O que implica um tipo de participação real, ativa e comprometida com a democracia, afastando qualquer possibilidade de uma participação conduzida, manipulada ou simbólica.

A IES cabe direcionar o seu projeto de forma a possibilitar ao/a jovem dialogar, socializar, apreender e construir diferentes aprendizagens, que são processadas nos campos: cognitivo, afetivo e emocional, contribuindo assim, para que o/a mesmo/a possa se tornar mais humano, mais solidário, compreendendo o outro em uma relação de igualdade de acesso aos direitos, de solidariedade e respeito à diversidade. Entendemos não ser possível desenvolver uma formação que desvalorize a diversidade e não a compreenda como riqueza cultural, que faz parte das histórias e das condições das pessoas.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da educação básica destacam

o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diversidades cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 9)

Assim, compreendemos a ação da instituição universitária como palco dessa formação, devendo contemplar os diferentes campos de conhecimento. Segundo Silva (2013, p. 17), “esse espaço deve possibilitar, através da investigação, do ensino e da extensão, o desvelar de realidades, nos âmbitos locais e globais, que ficam muitas vezes invisíveis por não serem explicitadas, disponibilizadas e questionadas”.

Ao analisarmos o Plano de Ação – Segunda Fase (2010-2014), (UNESCO, 2012, p. 11) e as diretrizes para implementar o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos fica muito evidente a “responsabilidade social das instituições de ensino superior de formar cidadãos, éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento, visando a atender os desafios atuais dos direitos humanos”.

É com essa preocupação que socializamos neste trabalho uma experiência de docência universitária, com foco na educação em direitos humanos, compreendendo o ensino como uma ação que é relacionada aos outros processos formativos: a pesquisa e a extensão, que interagem e se retroalimentam.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COM FOCO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ENSINANDO E APRENDENDO – UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

A docência universitária que tem como objetivo a educação em direitos humanos não se limita a orientação e questões técnicas. Vai além dessas, e amplia com base em valores, comportamentos, atitudes e vivências que buscam fortalecer os ideais democráticos e da cidadania ativa. É uma docência que reúne compromisso pedagógico e, de forma muito explícita, o compromisso político, que embora estejam imbricados, nem sempre estão visíveis e concretizados nas práticas pedagógicas.

Assim, nesta parte do trabalho vamos tratar de experiências vividas na docência universitária, no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), na Universidade Federal de Pernambuco, em uma disciplina eletiva denominada: educação em direitos humanos, diversidade e cidadania, cujo objetivo é contribuir para formação de jovens que se apropriem do instrumental teórico-metodológico, na perspectiva de desenvolver uma cultura de defesa e ampliação dos direitos humanos, bem como, a reclamação quando os direitos são violados.

A intenção de trabalhar a docência com esse objetivo é motivar os(as) jovens universitários(as) para que possam ser protagonistas de uma cidadania ativa, no dizer de Benevides (2009), em favor da concretização dos direitos de todas as pessoas, nos espaços onde já atuam ou possam vir atuar na sociedade.

Segundo Candau e Sacavino (2010, p. 113), a educação em direitos humanos “vem se afirmando cada vez com maior força no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil”, principalmente com aprovação e implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir de 2003. (BRASIL, 2003) Mas, essas autoras chamam a atenção no sentido de que

existe um descompasso sobre os estudos em relação à problematização dos direitos humanos atualmente, tanto no plano internacional quanto nacional, e a própria discussão teórica sobre a noção de direitos humanos e o aprofundamento sobre as concepções e práticas sobre a educação em direitos humanos. Em geral, uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta se dá por óbvio ou, na prática, a educação reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a

questão dos direitos humanos com as diferentes concepções pedagógicas, nem, em geral, se procura construir estratégias didático-metodológicas que concretizem as perspectivas e concepções dos direitos humanos privilegiadas. (CANDAUI; SACAIVINO, 2010, p. 114)

Assim, procuramos desenvolver uma proposta de docência universitária visando uma maior aproximação com o conceito de Educação em Direitos Humanos, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em sua primeira versão em 2003 e, em uma versão mais ampliada em 2006 (BRASIL, 2003), ou seja, a

A educação em direitos humanos compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

É importante destacar que esse conceito contempla as orientações do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2005/2014), no sentido de que todos os Estados signatários desse documento devem implantar a educação com esses fundamentos nos sistemas de ensino, em todos os níveis e áreas de conhecimento.

Conforme Meintjes (2007, p. 122)

a educação em direitos humanos como pleno exercício da cidadania requer que cada grupo-alvo esteja capacitado para dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessária para questio-

nar padrões opressores de organização social, política e econômica.

A partir desses entendimentos e parâmetros conceituais elaboramos um primeiro esboço do planejamento de ensino, que foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPE, com o objetivo de incorporar no currículo essa área de conhecimento, de acordo com as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, entre outros documentos já referendados anteriormente.

Meintjes (2007, p. 132) chama a atenção mostrando que, a educação para o pleno exercício da cidadania deve reconhecer que os seres humanos são capazes de conhecer a realidade e de fazer a reflexão crítica sobre a ação. E continuando, esse autor afirma que “a educação deve permitir que os educandos analisem a estrutura subjacente a uma ação ou uma experiência, revelem e apreendam suas relações causais e descubram os motivos ou interesses ocultos que ela envolve”.

Nessa direção, a disciplina organizada sob a nossa responsabilidade foi se construindo e reconstruindo a partir das discussões e das sugestões dos(as) estudantes, de tal forma que o Planejamento da Disciplina passa a ser da responsabilidade de todos – professora e estudantes.

É importante enfatizar que compreendemos os conceitos de ensinar e aprender como processos de construções nos campos individual, coletivo e de forma participativa, com vivências de aprendizagens democráticas, que vão sendo construídas nos debates das ideias, das concepções, ou seja, conforme destacava Freire (1996, p. 12) que

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus 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. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Os atos de ensinar e aprender são entendidos como processos sociais, que devem ser elaborados nas relações, entre diferentes atores, com diferentes formas, tempos e espaços. Conforme nos alertava Freire (1996) ensinar e aprender são atos deliberados dos sujeitos e têm diferentes entendimentos e concepções. Assim, advogamos um processo que compreende o sujeito como autor do seu conhecimento e da sua história, ultrapassando as formas de aprendizagens por acumulação de informações, o que Freire denominava de aprendizagem bancária. Buscamos desenvolver aprendizagens de forma dialógica, participativa, reflexiva, e crítica sobre os conhecimentos e, sobre a problematização da realidade social.

Nessa direção, a proposta do curso foi estruturada em três momentos de forma interligada, que se complementam, buscando desenvolver reflexão crítica, processos sínteses dos conhecimentos trabalhados, e proposição de plano de intervenção:

- O primeiro momento: construção individual e coletiva do corpo de conhecimentos teórico-metodológicos básicos da disciplina, visando instrumentalizar os(as) estudantes a compreenderem o contexto histórico-crítico e os conceitos básicos de direitos humanos, da educação em direitos humanos, da cidadania e da diversidade;
- O segundo momento: da sensibilização e problematização da realidade social, através da “fotografia”, no sentido figurado, de uma violação de direito humano. Com base na constatação dessa realidade o/a estudante produz, em formato de texto acadêmico, explicações analíticas fundamentadas nos conteúdos da disciplina e, em outros aportes de conhecimentos produzidos pelo/a mesmo/a. A partir da “fotografia” que cada estudante identifica, o resultado é apresentado em sala de aula, através da exposição dialogada com a participação do grupo. Esse momento provoca impactos muito fortes nos(as) estudantes, ao perceberem a realidade social na qual estão inseridos(as) e a busca da explicação;
- O terceiro momento: é a fase da elaboração do Plano de Intervenção para a ação cidadã. Essa etapa possibilita a cada estudante, individualmente ou em dupla, elaborar sínteses explicativas sobre o conhecimento socializado durante a disciplina, instrumentalizando-o/a na elaboração do Plano e, posterior apresentação em sala de aula. Os momentos das apresentações dos Planos, em painel integrado, são de revisão e aprofundamento teórico-metodológicos, visando à melhoria dos mesmos, o que amplia as formas de ver, entender e agir sobre determinadas problemáticas/questões de direitos humanos.

Todas as etapas se constituem em processos de avaliação e discussão sobre os resultados das aprendizagens. Assim, a disciplina Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania tem a carga horária de 60 horas, integrando os seguintes elementos:

Objetivos:

- Desenvolver estudos sobre o processo histórico dos direitos humanos e a relação com a educação nos seus diferentes níveis, modalidades de ensino e espaços educativos;
- Conhecer os principais documentos que orientam a Educação em Direitos Humanos (EDH) em âmbito internacional e nacional;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito e ampliação dos direitos humanos;
- Elaborar proposta de intervenção de EDH nos diferentes espaços da sociedade.

Conteúdos:

- Os direitos humanos: conceitos e processos históricos de construção;

- Democracia: conceitos e os processos de construção;
- Cidadania: Conceitos, diferenças e aproximações com o conceito de direitos humanos;
- O golpe civil e militar no Brasil: repercussões históricas;
- Direitos humanos e educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil: processo histórico de construção: avanços e recuos;
- Educação em Direitos Humanos: conceitos, concepções e processos;
- Direitos humanos no Brasil: dos movimentos sociais às políticas públicas;
- A educação em direitos humanos e diversidade: gênero, raça, etnia, orientação religiosa, geracional, orientação sexual, de pessoas com deficiência;
- A escola como espaço de construção da cidadania.

Metodologia:

A disciplina foi desenvolvida através de processos de construção de conhecimentos, de forma coletiva, participativa, dialógica, problematizadora e integradora, respeitando os caminhos e percursos dos(as) estudantes nas suas aprendizagens, de maneira a possibilitar elaborações e reelaborações de sínteses de conhecimentos.

Atividades específicas:

- Fotografia (de forma real e no sentido figurado) de uma violação de direitos humanos relacionada à educação, realização de uma síntese fundamentada, em torno de cinco páginas, podendo ilustrar com fotos, e apresentar em sala aula;
- Resenha de textos e livros para a serem discutidos em aula;
- Assistir documentário sobre conteúdos de direitos humanos com registro e debate;
- Apresentação individual do registro de violação da EDH – de forma oral e por escrito;
- Elaboração e apresentação no grupo dos Planos de Intervenção de EDH;
- Debates em sala de aula;
- Participação em Atividade de Enriquecimento – Seminário sobre Educação em Direitos Humanos: Violações Nunca Mais.

Avaliação:

O processo de avaliação da disciplina é desenvolvido de forma sistemática, contínua, individual e coletiva, durante o decorrer da materialização das atividades previstas no planejamento de ensino. Esses momentos são de aprendizagens com possibilidades de construção e reconstrução dos conhecimentos, compreendendo que a avaliação é parte integrante do processo de ensinar e aprender.

Referências:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23dez. 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

JELIN, E; HERBSHBERG, E. (Org.). *Construindo a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina*. São Paulo: EdUSP, 2006.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. ONU. *Plano de Ação: programa mundial de educação em direitos humanos*. Nova York, Genebra, 2006. Primeira etapa.

UNESCO. ONU. *Plano de Ação: programa mundial de educação em direitos humanos*. Brasília, 2012. Segunda fase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no papel e no compromisso da IES na formação da juventude universitária com foco na educação em direitos humanos é, de fato, um desafio, pois implica necessariamente em decisões e definições de concepções sobre o projeto institucional e sua contribuição para o conjunto da sociedade.

Isso implica ter clareza da importância da ação dos(as) estudantes como protagonistas da construção da sociedade e, ao mesmo tempo, compreender que esses sujeitos podem desenvolver a sua cidadania, através de projetos que têm materialidade em ambientes democráticos, uma vez que possibilitam conflitos, posições/concepções diferentes e divergentes, em construções coletivas, em que o respeito ao outro é o seu principal significado. São, portanto, aprendizagens com avanços e recuos sem, contudo, perder de vista a finalidade e a essência da educação em direitos humanos.

O ponto principal que consideramos inovador na disciplina é a possibilidade de os(as) estudantes apreenderem os conhecimentos da área de Direitos Humanos, em confronto com a realidade social. Isso se dá a partir de processos de sensibilização, através das leituras, da fotografia de uma violação dos direitos humanos e, principalmente, dos diferentes momentos de debates, das sínteses de conhecimentos e, da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, na busca da vivência da cidadania ativa.

A fotografia sempre provoca reações positivas nos(as) estudantes, no sentido de motivar e provocar novas formas de compreender e olhar o mundo, o ambiente local, e o outro que está próximo, mas que muitas vezes são invisíveis na

sociedade. E o Plano de Intervenção é visto como um compromisso do exercício da cidadania ativa.

Merecem destaques as possibilidades de continuidade da ação da Educação em Direitos Humanos com a materialização dos Planos de Intervenção em diferentes espaços sociais. Além disso, a disciplina tem sido instrumento mobilizador para aprofundamento dos(as) estudantes em cursos de mestrado e doutorado, e ainda, provocou, no âmbito do Centro de Educação, mudança no currículo do curso de Pedagogia, com a oferta da referida disciplina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2 jul. de 2015. Seção 1, p. 8-12.

BENEVIDES, M. V. *Fé na luta: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização*. São Paulo: Leterra, 2009.

CANDAU, V.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L. G. et al. (Org.). *Direitos humanos na educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARVALHO, J. S. et al. *Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez, 2010.

MAGENDZO, A. *Pensamiento e ideas: fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago: Editorial SM, 2009.

MEINTJES, G. Educação em Direitos Humanos para exercício da cidadania: repercussões na Pedagogia. In: ANDREOPOULOS, G.; CLAUDE, R. P. *Educação em*

Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Editor da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. *A formação cidadã no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos).

SILVA, A. M. M. Introduzindo a Temática. In: SILVA, A. M. M. (Org.). *Educação superior: espaço de formação da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção educação em direitos humanos).

UNESCO. ONU. *Plano de Ação: programa mundial de educação em direitos humanos*. Nova York, Genebra, 2006. Primeira etapa.

UNESCO. ONU. *Plano de Ação: programa mundial de educação em direitos humanos*. Brasília, 2012. Segunda fase.

VENTURI G. (Org.). *Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional*. Brasília: Presidência da República: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

ANEXO

PLANO DE INTERVENÇÃO

Objetivos:

- Possibilitar aos(as) estudantes desenvolver estudos que contribuam para a formação de jovens universitários(as) comprometidos(as) com uma atuação mais ampla na sociedade, que vai além da apreensão dos conhecimentos cognitivos;
- Sistematizar os conhecimentos apreendidos na disciplina, de forma a exercitar a elaboração de um Plano de Intervenção na área de Educação em Direitos Humanos, visando a sua implantação no local onde o/a estudante atua ou pretende atuar;
- Sugestões de temáticas a serem trabalhadas ou campos de intervenção: música, teatro, literatura, poesia, livros didáticos, capacitação de gestores(as), professores(as), profissionais de ONGs, promotores(as) de direitos humanos, questões sobre o(a) negro(a), mulher, indígena, idoso(a), diversidade sexual, criança e adolescente, pessoas com deficiência, entre outros, a partir de um questionamento.

Estrutura do Plano de Intervenção:

- Tema: deve retratar o conteúdo que o aluno pretende desenvolver no Plano;
- Introdução: Apresentação da problemática a ser desenvolvida com justificativa, objetivos, período e local onde o Plano será desenvolvido. Deve partir de uma problemática ou situação de melhoria de ação, que justifique a intervenção;

- **Fundamentação teórica:** apresentar estudos teóricos que fundamentem o Plano, através da reflexão, problematização de uma temática escolhida, e que esteja relacionada à disciplina;
- **Metodologia:** apresentar os fundamentos e processo do desenvolvimento do Plano, e das atividades específicas a serem realizadas durante a sua execução;
- **Recursos:** materiais, humanos e financeiros (se necessário) para o desenvolvimento do Plano;
- **Avaliação:** apresentar a forma como será realizada a avaliação do Plano, com as etapas e o(s) tipo(s) de instrumentos;
- **Cronograma das atividades;**
- **Referências bibliográficas.**

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Graça dos Santos Costa
Dahyse Oliveira de Oliveira

INTRODUÇÃO

A ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos (VIOLA, 2010) é recente no Brasil e vem se consolidando através de políticas públicas, projetos, programas e eventos promovidos por diferentes agentes sociais. No âmbito da sedimentação legal, temos uma política nacional em educação em direitos humanos traduzida por vários documentos normativos. Nos últimos anos, a educação em direitos humanos vem constituindo-se como política de Estado.

Sob o ponto de vista normativo, foram muitos avanços significativos, principalmente com a promulgação da Constituição de 1988 e a publicação de documentos balizadores que contribuem para fomentar/instituir políticas públicas de direitos humanos e de educação em direitos humanos no território nacional. Dentre estes documentos, é possível citar o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil (I, II e III), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Educar na perspectiva de Direitos Humanos, em um contexto social como o brasileiro, profundamente marcado por processos sociais que reforçam a exclusão e a marginalização social e cultural, é uma tarefa complexa e, para alguns, impossível. Procurar que a teoria e método sejam transformados pela cultura de Direitos Humanos não pode ser reduzida a debates acadêmicos. Trata-se de uma perspectiva que afeta os diferentes âmbitos em que se desenvolve a nossa vida, desde a família até a participação nos movimentos da sociedade civil, órgãos governamentais e organizações não governamentais devem somar esforços nessa perspectiva. (CANDAUI, 2008)

As recomendações dos citados programas orientam para que os sistemas de ensino da educação básica implantem políticas educacionais que incorporem conteúdos e práticas de direitos humanos. A Bahia foi o primeiro Estado brasileiro a lançar o seu Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em sua primeira versão em 2003 e, em uma versão mais ampliada em 2006, sendo, portanto, pioneira nas ações de promoção da educação em direitos humanos.

A partir desse cenário favorável da EDH nos indagamos: Como integrar sociedade civil, universidade, escola básica e administração pública para discutir e intervir na educação em direitos humanos? Como educar em direitos humanos a partir da extensão universitária? Que temos que aprender e ensinar sobre educação em direitos humanos?

Movidos por essas indagações, nos propomos a fomentar o debate à “educação em direitos humanos e a formação dos sujeitos de direitos”, a partir do questionamento da realidade, do desvelamento das contradições e conflitos cotidianos e a criação de estratégias de enfrentamento da mesma através da ação extensionista Diálogos sobre Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade (DEDHI), coordenado pelo Grupo de Pesquisa Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador/BA.

Este artigo busca discutir a extensão universitária como uma relação social que deve produzir conhecimento social e cientificamente relevante, a partir do diálogo com a comunidade e para a comunidade, faz uma breve revisão sobre formação continuada em interculturalidade e educação em direitos humanos e difunde a experiência do projeto DEDHI, ação extensionista que envolveu agentes sociais de distintas localidades e instâncias sociais.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA RELAÇÃO SOCIAL

Ao longo das últimas décadas, a extensão universitária inseriu-se em um contexto de mudanças, por meio de múltiplas e complexas funções assumidas pela universidade. Considerando-se os rumos dessa instituição na contemporaneidade, estratégias e conhecimentos plurais estão sendo evidenciados continuamente por meio de atividades extensionistas, influenciando a universidade para com seu compromisso social. De acordo com Pedro Demo (2001, p. 142) “Duas seriam as funções centrais da Universidade hoje: RECONSTRUIR CONHECIMENTO E EDUCAR NOVAS GERAÇÕES”. E nesse cenário, a extensão, através de seu compromisso científico e educacional, consolida uma relação com a sociedade de aprendizagens promissoras.

A Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) afirma que a extensão universitária “é conceituada como um processo interdisciplinar, educativo, cultural,

científico e político, que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, ou seja, uma atividade acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa, que viabiliza a relação entre universidade e sociedade”. Essa discussão consagra um conceito de extensionismo onde a troca entre saberes populares e o conhecimento sistematizado da universidade encontra o seu lugar, onde a relação com a população passou a ser percebida como a oxigenação necessária à vida acadêmica. Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, pela Extensão, seria realizada na troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular –, tendo como consequência, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade. (TAVARES, 2001, p. 77)

Nesse contexto, cabe discutir qual seria o papel social da academia. O grande desafio da política científica é criar um ambiente acadêmico marcado pela capacidade sistemática de reconstruir conhecimento. (DEMO, 2001, p. 146) O conhecimento, decorrente de diálogos colaborativos, frutos de segmentos e capilaridades espaciais diversificados, ampliam o potencial extensionista para a formação crítica de agentes sociais.

A extensão quer responder ao desafio da qualidade política na formação universitária. Entretanto, se a qualidade política for compreendida como razão de ser da formação universitária, não pode ser ‘Extensão’, mas referência essencial. Não poderia ser apenas eventual, acessória, voluntária. Portanto, esta crítica não relega a ideia. Ao contrário, busca colocá-la em seu devido lugar: no centro do sistema universitário. (DEMO, 2001, p. 152)

Por ser um lugar proeminente de consciência crítica, a universidade tem na extensão seu *locus* privilegiado. É o espaço onde o social, não o assistencialismo, edifica e potencializa as suas ações. A Universidade precisa, por constituição e vocação histórica, de estar inserida na problemática social, porque faz parte da usina do futuro de qualquer sociedade. (DEMO, 2001, p. 155) Com vistas a sanar problemáticas sociais, de âmbito local e/ou regional, a ação extensionista busca construir a cidadania coletiva, reconstruindo conhecimento e educando novas gerações. A extensão permite ser possível contribuir singularmente para o manejo do conhecimento por parte da sociedade visando um futuro mais equânime e sustentável.

O desafio permanente ao pensar acadêmico está em romper os muros da universidade para superação de demandas sociais. Nas palavras de Edgar Morin (2011, p. 6), “o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional”. A aproximação da universidade com a sociedade, em busca de um diálogo colaborativo, visando à construção de um conhecimento diferenciado, fruto da coletivi-

dade, consolida espaços sociais propícios ao conhecimento de múltiplas dimensões perpetuando o desenvolvimento, com sustentabilidade.

Ao longo de décadas, a multiplicidade de elementos que caracterizam a extensão universitária tornou-a uma prática diversificada, de conceituação complexa, longe de adquirir uma unicidade conceitual. Entretanto, desde a sua origem, na década de 1930, ela tem buscado constituir-se de forma integrada aos processos acadêmicos, como uma prática de legitimação da universidade frente às demandas da sociedade. (CABRAL, 2012, p. 17)

Os processos acadêmicos prescindem de ações extensionistas para se consolidarem. Aliando estudos teóricos e práticas vivenciadas por atores de distintas localidades, a troca dialógica entre a universidade e a sociedade potencializa o sistematizar de dados e o socializar de informações, construindo conhecimentos, características e processos que por si só consolidam uma rede, fruto da ação extensionista, de ampla repercussão social. A produção e socialização de conhecimentos realizados no ambiente universitário e consolidados através do tripé ensino, pesquisa e extensão, suscita reflexões significativas e benéficas com vistas a sanar lacunas sociais. Vivenciar a relação da universidade com a sociedade potencializa indagações frente às concepções e as práticas de extensão universitária, na perspectiva da construção de um saber coletivo diferenciado, que realça limites e potencialidades locais e regionais.

A extensão universitária “[...] constrói alternativas de mudança, no encontro de saberes em um processo que é contraditório, tenso e dinâmico”. (CABRAL, 2012, p. 18) Através da extensão, concebe-se a oportunidade de dialogar sobre as especificidades da prática extensionista, dos significados das concepções e das realidades vivenciadas, na perspectiva da troca de saberes. Pode-se afirmar ainda que a extensão é parte de um processo orgânico e contínuo, que se estende desde a produção até a sistematização e a transmissão do conhecimento.

Nessa perspectiva, examinar as potencialidades da academia, e sua “extensão”, permite evidenciar, coletivamente, as responsabilidades sociais e as finalidades da universidade: produzir conhecimento, social e cientificamente relevante, e tornar o conhecimento existente acessível a todos. (BOTOMÉ, 2001, p. 164)

A universidade, como uma instituição social, tem a função de socializar o saber que produz. No entanto, devemos levar em consideração as relações múltiplas e recíprocas existentes entre a universidade e a sociedade. São essas relações sociais que vão determinar o modelo de extensão que se cria, e ao mesmo tempo, sofrer as determinações dessa criação. A natureza, a amplitude, o tipo e a quantidade de conhecimento produzido, de pessoas atingidas por atividades extensionistas, consolidam a dimensão significativa do sistema de produção e difusão de conheci-

mentos por meio da extensão, garantindo assim relações de aprendizagens mútuas que em sua complexidade social edificam a simplicidade do saber comum.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: NEXOS DE RELAÇÕES NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A formação para a Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade vem recebendo diferentes enfoques de compreensão na literatura educacional, bem como nas estratégias pedagógicas visando potencializar as competências para a construção da cidadania em direitos com foco em ambientes multirreferenciais de aprendizagens. Assim, há uma ampliação do debate nos meios educacionais sobre o trabalho da educação em direitos humanos e interculturalidade indagando sobre o tipo de formação, conhecimentos e estratégias que são necessários para uma formação com enfoque nos direitos humanos na educação intercultural.

A perspectiva intercultural não se restringe a pensar o espaço geopolítico onde vivem as diferentes culturas, mas busca trazer à tona os mecanismos de legitimação que asseguram, implementam preconceitos, discriminações e racismo. Assim, a educação intercultural busca afirmar identidades plurais, em nome de uma justiça social comprometida com a libertação e a emancipação de pessoas, de grupos e da sociedade; enfatiza um debate dialógico que vai muito além da tolerância entre as diferentes culturas, mas, sobretudo, do respeito e reconhecimento das diferenças; por isso, busca sair da “celebração” entre as culturas, ultrapassando os aspectos descritivos da diversidade e propondo políticas de ações que indaguem as relações de poder entre as diferentes culturas.

A educação intercultural implica em potencializar a cultura do diálogo e da convivência entre as diferentes culturas, implica ainda em favorecer o sentimento de igualdade, auxiliando no combate às desigualdades. Ultrapassa uma visão ingênua de festejos culturais, de um dia específico para tratar o tema da diversidade, ou de um conteúdo ou projeto deslocado do currículo escolar para discutir as diferenças. A educação intercultural envolve vários elementos políticos, epistemológicos, pedagógicos e curriculares.

Nesta perspectiva, a proposta de educação intercultural sai do âmbito livresco, tendo metas muito mais amplas. A educação intercultural está intrinsecamente relacionada com as mudanças paradigmáticas, de respeito à condição humana, às diferentes culturas, formando parte de um projeto democrático de sociedade. E é uma chamada urgente para os desafios postos ao novo mundo em função desse projeto: aprender a conviver, democratizar as oportunidades e colocar em prática o ideário de justiça “[...] é uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e das culturas, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno [...]”. (SACRISTÁN apud CANDAU, 2014, p. 36)

Na mesma direção, a EDH apresenta-se como um paradigma intercultural, tendo como fundamentos a tolerância, o respeito e o reconhecimento das diversidades e na inclusão de todos e todas. EDH tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano da defesa dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. Visa a promoção, a proteção, a defesa dos direitos humanos e a aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012)

A Educação em Direitos Humanos conforme explicitada no PNEDH é compreendida como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2006, p. 25)

A Educação em Direitos Humanos é um compromisso ético e uma responsabilidade pedagógica para o fomento da igualdade e da liberdade. É uma proposta calcada na afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem/ defendam a cidadania democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de acesso a aos bens sociais, independente de suas condições, e a liberdade como condição de expressão de participação na sociedade. “Assim, a garantia desses dois pilares é o que vai garantir a dignidade do ser humano”. (SILVA, 2010, p. 47)

Este tipo de formação integradora, a partir de metodologias que ultrapassem o viés unicamente acadêmico e transmissor de informações, promove uma formação interventiva fundada na reflexão e socialização de experiências comunitárias para formação da dignidade humana. “A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido.” (CANDAU, 2013, p. 64)

Por isso, os nexos de relação entre a educação em direitos humanos e interculturalidade se fundam no respeito a dignidade da pessoa humana. Ambos primam pelo respeito integral ao ser humano e lutam por uma convivência pacífica entre todos e todas. Como nos afirma Silva e Tavares (2011, p. 11):

Não é possível garantir o respeito às diversas culturas que não respeitam os direitos humanos nem é possível falar em direitos humanos sem considerar o respeito às diferenças. Longe de serem aspectos opostos, como muitos defendem, eles se completam e permitem que as sociedades avancem na busca pela convivência pacífica entre os povos e nações.

Assim, a formação da Educação em Direitos Humanos e interculturalidade deve entrecruzar conceitos, procedimentos e atitudes culturais de respeito, tolerância e reconhecimento das diferenças. Nessa perspectiva, a formação contínua para educação em direitos humanos e interculturalidade deve buscar articular métodos formativos com uma base conceitual, mas sobretudo um saber fazer, domínio de destrezas para projetos e estratégias interculturais e em direitos humanos, ser culturalmente comprometido e saber conviver, reconhecendo-se e reconhecer o outro ou a outra como iguais. (DOS SANTOS COSTA, 2013)

Por isso, a educação em direitos humanos e interculturalidade deve ser assegurada através de metodologias participativas e da construção coletiva, com metodologias ativas, de diferentes linguagens. Por isso, a formação para educação em direitos humanos e interculturalidade deve ser pensada como um *locus* privilegiado de discussão, debate e relações das experiências pessoais e profissionais e deve constituir-se como espaço para reflexão, autorreflexão e constituição de estratégias para o trato da diversidade e a construção da cidadania de direitos. Deve ocorrer de forma permanente e em diferentes espaços de aprendizagens/formação.

A formação da educação em direitos humanos no ensino superior pode ser incluída por meio de diferentes modalidades: disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Assim, como por meio da inserção desse tema em programas e projetos de extensão que envolvam atividades de assessoria e atividades formativas, tais como: seminários, cursos, fórum, colóquios, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (BRASIL, 2006) Nestes diferentes espaços de aprendizagens, a formação da educação em direitos humanos e interculturalidade supõe o exercício do diálogo intercultural. Para construir um diálogo intercultural é necessário combater todas as formas de preconceitos e discriminações, lutar pelo reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, resgatar os processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo, experimentar intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se e favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e trabalhar os conflitos e promover relações solidárias. (CANDAUI, 2008, p. 54-55)

E, nessa perspectiva, não devemos perder de vista que a universidade tem responsabilidade social, devendo integrar aprendizagem acadêmica e contribuição para melhoria da sociedade através do fomento ao diálogo intercultural. A UNEB tem reafirmado essa função através do grande leque de ações extensionsitas em direitos humanos, como, por exemplo, formação de professores, formação para a terceira idade, assistência jurídica, reforma agrária, entre outros campos de atuação. Conforme explicita Zenaide, Ferreira, Nader (2008),

As ações de extensão em direitos humanos visam, no seu conjunto, fortalecer os princípios do respeito à tolerância, da liberdade e da dignidade, o processo de aprendizagem social, de as pessoas aprenderem a considerar os outros com as suas diferenças, a diversidade cultural, o reconhecimento do outro como sujeito e agente da sua própria história, a participação ativa dos sujeitos na gestão pública, a construção de uma cultura democrática no interior das instituições e da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, o Grupo de Educação em Direitos Humanos (GRE-DHI) vem promovendo formação, no âmbito extensionista, a partir de experiências que apresentam a extensão, em seu papel fundamental, de aprendizagem social e dialógica, que consolida parcerias e ações em direitos humanos, em prol de uma sociedade mais justa e cidadã. E nesse movimento, a extensão consolida-se potencializando a produção e socialização de conhecimentos colaborativos para uma profícua formação coletiva em direitos humanos.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

O Projeto Diálogos sobre Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade (DEDHI) foi uma iniciativa extensionista que buscou promover a discussão sobre educação em direitos humanos mediante a integração de diversos atores: universidade, administração pública, escola básica e a sociedade civil. O diálogo entre estas diferentes vozes constituiu-se em estratégia fundamental para se estabelecer pontes entre as universidades e a comunidade. Na perspectiva de mais um espaço para compartilhar, de forma colaborativa, pesquisas e diferentes experiências, buscou-se o intercâmbio de saberes e práticas.

O DEDHI teve por finalidades: criar espaços de diálogos entre universidade, escola básica e Organizações Não Governamentais (ONGs) para viabilizar a transferência e difusão de conhecimentos acerca da educação em direitos humanos e interculturalidade; fomentar a pesquisa colaborativa, a partir dos debates e vivências com a sociedade civil, tendo em vista a criação de propostas de intervenções

didático-pedagógicas voltadas à formação de uma cultura de direitos humanos na educação básica e no ensino superior da UNEB; e identificar iniciativas curriculares, ações, projetos e programas das escolas básicas e ONGs voltadas para Educação em Direitos Humanos.

O formato do projeto DEDHI funcionou intra e extramuros do espaço acadêmico, teve periodicidade quinzenal e seu público contemplou pessoas interessadas em diálogos colaborativos sobre Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O foco principal dessa ação extensionista foi estabelecer relações significativas entre o conhecimento preexistente (conhecimentos prévios) e articular a outros.

Baseado na perspectiva dialógica, conforme aporte freireano, o DEDHI buscou criar estratégias para romper com a transmissão de conhecimento mecânico, constituindo a castração da curiosidade, a burocratização das informações onde as perguntas já trazem as respostas, mas teve como finalidade a pedagogia da pergunta, ou seja, fomentando a curiosidade como uma atitude indagadora, com inclinação ao desvelamento de algo como procura de esclarecimento. Não existe criticidade sem curiosidade, daí a pedagogia da pergunta não parte da resposta, mas cria possibilidade para sua própria produção ou a sua construção. Tendo como base este pressuposto pedagógico, a base das discussões respaldou-se a partir de uma lógica democrática em que os estudantes poderiam contestar, perguntar, interagir com outros pontos de vistas através da “relação dinâmica, formativa, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”. (FREIRE, 1995, p. 49)

Tendo como metodologia uma leitura interdisciplinar sobre educação em direitos humanos, o DEDHI abordou ao longo dos encontros formativos as seguintes temáticas: Leitura interdisciplinar sobre educação em direitos humanos; o cenário dos direitos humanos na Bahia: programas e projetos; educação em direitos humanos e saúde mental; educação de adultos como um direito; educação do campo e direitos humanos; juventude e participação em direitos humanos; educação, imigração e direitos humanos; currículo, formação de professores e interculturalidade; políticas públicas e direitos humanos.

Os resultados do projeto DEDHI fomentaram a formação dos sujeitos envolvidos através de leituras plurais sobre educação em direitos humanos e a criação de estratégias didáticas para o trabalho com educação em direitos humanos e interculturalidade. Além disso, gerou publicações de artigos em revistas especializadas, divulgando amplamente as discussões sobre a citada temática.

Enfim, o DEDHI inseriu-se na temática da educação em suas interações com as múltiplas formas de aplicabilidade e de interpretação da educação em direitos humanos, a partir da horizontalidade comunicativa. Por isso, o projeto esteve calcado na ética de reconhecimento do outro, condição *sine qua non* a favor da participação e convivência cidadã, que se coadunam em um encontro de conhecimentos, frutos da aprendizagem colaborativa e do saber comum, inerentes à extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a contribuição singular do projeto DEDHI para a formulação, implementação e acompanhamento de ações extensionistas sobre direitos humanos. Com o envolvimento dos atores parceiros ao evento, a comunidade acadêmica sensibilizou-se quanto à importância do tema para a sociedade, propiciando um maior estímulo a novas ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, tais como: eventos institucionais, fóruns, *sites*, blogs entre outros.

A partir das discussões dialógicas foi possível um aprofundamento de ações políticas, mecanismos de gestão e saberes acadêmicos e sociais, que efetivamente fortaleceram a rede em Direitos Humanos, potencializando os caminhos da extensão para o desenvolvimento da Bahia, do Brasil e do mundo.

Sendo um projeto piloto, serviu como relevante observatório para o debate crítico sobre a universidade e sua relação com a sociedade, focalizando aspectos inerentes à Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade. Dentro dessa perspectiva, o que pensam e como agem os atores envolvidos no processo formativo e social relacionado às práticas da Educação em Direitos Humanos foram fatores essenciais ao fortalecimento da rede ora estabelecida. Experiências como esta estão presentes na agenda oficial de universidades em distintas capilaridades espaciais do país, expressando o quanto a extensão universitária tem se institucionalizado e agregado valor à academia.

A partir dos debates decorrentes dessa ação de extensão foi possível construir um novo olhar sobre as práticas sociais e os saberes acerca da Educação em Direitos Humanos. Sendo um espaço de construção coletiva, de análise de realidades locais/regionais, de confrontos e troca de experiências, concretizou-se em uma ação de integração de saberes daqueles que compõem a extensão universitária, tanto no âmbito da UNEB, quanto de outras instâncias sociais.

A extensão é o caminho de abertura para um novo conhecimento, onde os atores envolvidos, por meio de práticas sociais geradoras de saberes, constituem um novo olhar, conforme fundamentos de Chauí (1998), onde esse “olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si”, numa busca contínua por visões de mundo que provoquem mudanças intensas e significativas da realidade circundante.

O DEDHI possibilitou uma aproximação da comunidade universitária com ONGs e Fundações, possibilitando uma polifonia de experiências e debates que respaldam o respeito aos direitos humanos, possibilitando a troca de saberes acadêmicos e comunitários, através de um diálogo fecundo à formação da cidadania de direito.

É preciso consolidar o extensionismo universitário em experiências como o Projeto DEDHI. E assim perpetuar o efeito multiplicador do diálogo colaborativo

entre a universidade e a população, potencializando atores sociais mais ativos para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais feliz.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M. V. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 1998.
- BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional*, São Paulo, v. 6, p. 43-50, 2001.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOTOMÉ, P. S. Extensão Universitária: Equívocos, Exigências, Prioridades e Perspectivas para a Universidade. In: FARIA, D. S. *Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- CANAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CANAU, V. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, E. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: QuartierLatin, 2008. p. 285-298.
- CANAU, V. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Impresso.
- CANAU, V.; SALVINO, S. Educação, direitos humanos e formação de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.
- CANAU, V.; ZENAIDE, M. N. T. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: ZENAIDE, M. de N. (Org.). *Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos*. João Pessoa: JB Ed., 1999. p. 13-25.
- BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Revogado pelo Decreto nº 4.229, de 13.5.2002. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 14 maio 1996.
- BRASIL. Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Revogado pelo Decreto nº 7.037, de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos e da outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 14 maio 2002.
- BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP. nº 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Despacho do Ministro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2012a. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2012, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 maio de 2012b. Seção 1, p. 48.

CABRAL, G. R. *Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos*. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49409/000836465.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

CHAUÍ, M. Janelas da alma, espelhos do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIAS, D. S. (Org.). *Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

DOS SANTOS COSTA, G. Didática e formação continuada para a diversidade cultural: perspectivas e desafios. In: RAJADELL, N.; SUANO, M. *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED: PUC de Goais, 2012.

FREIRE, P.; FAGUNDES, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FORPROEX. ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Política da diversidade para uma educação democrática igualitária*. Espanha: Zagoza, 2001.

MORGADO, P. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro, 2001. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/patriciaolimamorgadot04.rtf>>. Acesso em: 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. São Paulo: Sulina, 2011.

SILVA, A. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, A.; TAVARES; C. *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. *A escola pública e a formação da cidadania: limites e possibilidades*. 2000. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, A; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 13-24, 2011.

SILVA, A; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Impresso.

TAVARES, M. das G. M. Os múltiplos conceitos de Extensão. In: FARIA, D. S. de (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

ZENAIDE, M. de N. T. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. DHNET, [S.l]: ©1995. Disponível em: <www.redhbrasil.net >. Acesso em: 16 de junho de 2009.

ZENAIDE, M. de N. T. Direitos Humanos e Extensão Universitária: a atuação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITARIA, 1., 2002, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2003.

ZENAIDE, M. de N. T.; FERREIRA, L. de F. G.; NÁDER, A. A. G. *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. 1 v.

ZENAIDE, M. de N. T.; SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A. *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. 2 v.

ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, L. L. (Org.). *Formação em Direitos Humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

UNESCO. *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: “vivir juntos con igual dignidad”*. Estrasburgo: UNESCO, 2008.

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR: CAMINHOS A PERCORRER

Ana Maria Klein

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um compromisso internacional datado do século XX, desde que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Ela afirma, em seu preâmbulo, a importância da educação para os Direitos Humanos. Essa importância foi reiterada em Viena, no ano de 1993, durante a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos. Nessa ocasião, criou-se internacionalmente a responsabilidade estatal em relação à educação formal e das instituições sociais em relação à educação não formal, cabendo a cada país o desenvolvimento de ações nessa direção.

No Brasil, o compromisso do Estado com a EDH tem como marco o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) cuja primeira edição data de 2003. Após 9 anos da formulação do PNEDH, o país deu um passo decisivo em direção à concretização da EDH na educação formal. Em maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação, por meio da homologação ministerial, aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.¹

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) que assinala ser incumbência da União “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensi-

¹ O Parecer nº 8 CNE/CP/2012 (BRASIL, 2012a) e a Resolução nº 1 CNE/CP/2012 (BRASIL, 2012b) instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

no fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. (BRASIL, 1996, p. 2)

O CNE, por meio da Resolução CEB nº 2, diz:

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 1)

As DCN consideram a autonomia da escola e da sua proposta pedagógica, cabendo a cada instituição adequar os princípios, os fundamentos e os procedimentos a sua realidade. O intuito é orientar as práticas educacionais brasileiras, respeitando as matrizes curriculares estaduais e municipais.

Cabe acrescentar que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) foram instituídas pelo Conselho Pleno do CNE, isto é, pela Câmara de Educação Básica e pela Câmara de Educação Superior. Assim sendo, sua abrangência inclui, além da Educação Básica, a educação em nível superior. Com isso, todos os níveis de educação do país – da educação infantil à pós-graduação – deverão contemplar a EDH em seus projetos e suas práticas educativas.

A criação de diretrizes específicas para a EDH suscita o questionamento: Por que levar a Educação em Direitos Humanos para dentro das escolas, faculdades, universidades? Assim sendo, este capítulo tem por objetivo refletir sobre a importância da EDH como um modo de vida pautado pela dignidade humana e que se concretiza em diferentes dimensões no ambiente escolar.

POR QUE FALAR EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS?

Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, pela realização e pela universalização da dignidade humana. São princípios e valores baseados na igualdade, o que pressupõe a consideração e o reconhecimento do “outro” como um ser humano, igual a mim. São questões que envolvem os conceitos de alteridade e reciprocidade, que colocam o eu e o “outro” como sujeitos e objetos da ética.

Esta parece ser uma afirmação bastante óbvia, mas a realidade mostra-nos que, muitas vezes, reconhecemos nossos direitos e os reivindicamos, mas, quando se trata do direito do “outro”, esse reconhecimento não é tão óbvio. Um exemplo claro da distância que existe entre o meu direito e o direito do outro, que, por força de lei, vem sendo superado, são os direitos trabalhistas de empregados domésticos. Geralmente, as pessoas almejam um emprego com registro, reconhecimento

dos direitos trabalhistas, como descanso semanal remunerado, férias, décimo terceiro salário, fundo de garantia. Contudo, quando essas pessoas devem reconhecer que suas empregadas domésticas têm os mesmos direitos, a situação muda e os direitos delas são negados. Onde está a igualdade? Reconhecer os meus direitos e negar os direitos dos outros evidencia uma percepção desigual dos seres humanos, em que a reciprocidade é negada e as relações de poder entre grupos sociais são expostas.

Vivemos em um país marcado por desigualdades sociais e preconceitos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² baseados em informações do Censo Escolar de 2010, mostram que 3,1% dos estudantes da Educação Fundamental abandonaram a escola. Em 2011, pessoas com 10 anos ou mais não alfabetizadas correspondiam a 7,9%. Em 2007, 13,59% das crianças entre 5 e 6 anos e 17,65% da população entre 15 e 17 anos estavam fora da escola. Como podemos ler esses dados? O direito à educação não é o mesmo para todos. Alguns entram na escola, aprendem, conquistam um diploma e podem prosseguir seus estudos em nível superior se assim o desejarem; outros não conseguem concluir a educação básica, não aprendem, não têm como optar por prosseguir ou não seus estudos. Vale destacar que aprender é um direito de todos os estudantes e, portanto, deve ser a preocupação central da escola.

O Censo de 2010 mostrou que quase 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora e intelectual) em maior ou menor grau. Será que existe igualdade de oportunidades entre essas pessoas e as demais? Todos têm o mesmo acesso à educação, ao lazer e ao trabalho? Não é necessário grande esforço para encontrarmos notícias sobre casos de discriminação racial, homofobia, abuso sexual contra crianças e adolescentes, trabalho infantil e trabalho escravo, além de outras formas de violação de direitos.

Os casos mencionados relacionam-se a alguns direitos que já estão garantidos por lei, mas ainda são violados, como os relacionados ao trabalho ou à discriminação racial. Há, também, direitos que ainda precisam ser conquistados, como os relacionados à criminalização da homofobia.

Podemos olhar para esse cenário e nos questionarmos se somos capazes de enxergar o “outro” como um ser igual a nós, reconhecendo todas as suas diferenças de credo, étnicas, econômicas, sociais, culturais, geracionais, regionais, sexuais; enfim, considerando toda a amplitude de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de crer que caracterizam a humanidade. Somos diversos, mas essas diversidades não podem ser utilizadas para inferiorizar-nos, apequenar-nos diante de ninguém.

Outro questionamento pertinente é se bastam leis para que a dignidade humana seja respeitada. Ainda que tenhamos a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989

² Informações disponíveis em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4>. Acesso em: 20 nov. 2015.

(BRASIL, 1989), que trata dos crimes resultantes de preconceitos de cor ou raça, continuamos convivendo com o preconceito e a discriminação.

A força da lei pode coibir atos violentos, discriminatórios, mas não necessariamente contribui para a promoção da igualdade e da dignidade humana. Uma lei pode ser respeitada pelo temor de ser punido e não pelo respeito ao princípio que a gerou. Daí a importância de transcender a dimensão jurídica e atentar-nos, também, à dimensão ética relacionada aos direitos humanos. Ainda que estejamos nos referindo a leis, a EDH trata fundamentalmente de princípios que guiam a vida humana nas instituições e na sociedade.

Há outros cenários passíveis de análise: casos de inclusão escolar, êxito nos processos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, projetos e ações escolares que estimulam a convivência com as diversidades, acessibilidade (rampas na escola, livros em braile, audiolivros, professores que sabem utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) etc). Enfim, podemos encontrar exemplos de direitos promovidos por meio da educação no cotidiano das escolas.

No entanto, o que muda entre um cenário e outro? A mudança está na promoção dos Direitos Humanos e na sua conscientização. Muitas vezes, quando falamos em Direitos Humanos no Brasil, referimo-nos aos direitos violados e à necessidade de reparação das consequências advindas dessa violação. Ou seja, falamos de uma dimensão “negativa” ou reparadora, centrada nos problemas, naquilo que não deve acontecer ou não deve ser feito.

Atuar na promoção de direitos e na sua conscientização leva-nos à importância da educação e nas possibilidades do que pode ser feito. Por meio de ações educativas voltadas à EDH, temos a oportunidade de formar seres humanos sensíveis aos princípios e aos valores que reconhecem a centralidade do ser humano no mundo, a dignidade humana como fundamento da vida social, que reconheçam a igualdade nas diferenças e que repudiem a desigualdade. A educação é uma das principais vias para o despertar de um novo olhar, de uma cultura baseada em valores democráticos e humanizadores.

Não se trata de negar ou subestimar a importância da dimensão jurídico-política, mas sim de reconhecer que a EDH surge e se desenvolve em contextos marcados por múltiplas relações políticas, sociais, culturais e econômicas. Ela, assim, não se dá apartada de seu entorno, pelo contrário, ela é estritamente vinculada a ele.

Diante do exposto, afirmamos a importância da EDH na construção de relações guiadas por princípios e por valores que têm a dignidade humana como fundamento. Isso posto, cabe outro questionamento: Como levar a EDH para as escolas? As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos apontam algumas possibilidades.

OS CAMINHOS APONTADOS PELAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Parecer CNE/CP nº 8/2012 (BRASIL, 2012a) que origina as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destaca a importância da educação, como um direito humano e como meio para o acesso aos demais direitos. Assim, para conhecermos, compreendermos e vivermos os Direitos Humanos, precisamos ser educados. O compromisso é a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades comprometidos com a democracia e com o fortalecimento de grupos que têm seus direitos violados em um contexto social marcado por desigualdades e injustiças.

A adoção da perspectiva de uma educação ética, crítica e emancipadora evidencia-se ao longo do documento. A formação pretendida é ética na medida em que se orienta por valores humanizadores; é crítica, pois implica na reflexão e na prática que problematiza contextos sociais, culturais econômicos e políticos; e é política, pois prevê a formação de sujeitos de direitos capazes de exercer ativamente sua cidadania, de organizar-se, de dialogar, de reivindicar direitos e de lutar pela sua conquista.

O documento destaca sete princípios que fundamentam a EDH:

- Dignidade humana;
- Igualdade de direitos;
- Reconhecimento e valorização das diversidades e das diferenças;
- Laicidade no Estado;
- Democracia na educação;
- Transversalidade, vivência e globalidade;
- Sustentabilidade ambiental.

Tais princípios referem-se aos direitos dos sujeitos e a uma existência pautada por valores de justiça e de equidade, destacam a democracia como um processo que deve orientar as relações institucionalmente. Além disso, marcam a importância da relação entre direitos humanos e a vivência de todos os envolvidos na comunidade escolar e nos direitos das gerações futuras.

A EDH objetiva a construção de ambientes educativos promotores de direitos. Esse tipo de educação constitui-se como um modo de vida capaz de orientar todas as relações que têm espaço nos ambientes escolares e na sociedade. Por esse motivo, o documento refere-se a ambientes educacionais que abrangem:

- Ações, experiências, vivências de cada um dos(as) participantes;
- Relações com o entorno;
- Condições sócio afetivas;
- Condições materiais;
- Infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas.

Esse tipo de educação realiza-se na interação, nas relações, por meio das experiências pessoais e/ou coletivas e referem-se desde as relações interpessoais entre os diferentes sujeitos que integram o ambiente educacional até as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento e com o meio no qual estão inseridos. Os conflitos que emergem das relações estabelecidas nesse meio (desde os interpessoais até os cognitivos) são tomados como pedagógicos, na medida em que permitem a troca de pontos de vista e a consciência das diversidades de modos de ser, de pensar, de existir e de acreditar. Em sua dimensão cognitiva, propiciam a mudança de opinião ou de nível de conhecimento.

O documento adota uma concepção de EDH ampla que extrapola a interpretação conteudista de que bastam aulas informativas sobre direitos. Concebe-se a EDH de maneira holística e como um processo que se realiza cotidianamente por meio de todas as ações, sejam elas explícitas no currículo formal, sejam implícitas no currículo oculto.

A inserção da EDH nos currículos pode se dar de diferentes maneiras:

- Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- Como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- De maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplina-ridade.

Há uma grande flexibilidade em relação à introdução da EDH nos currículos. Os Direitos Humanos são interdisciplinares, pois demandam a contribuição de diferentes saberes para a sua compreensão. São transversais na medida em que devem ser problematizados a partir da realidade vivenciada pela comunidade escolar e envolvem uma dimensão ética e atitudinal. Adotar a via transversal é coerente com a natureza dos Direitos Humanos e requer planejamento e trabalho cooperati-vo a fim de desenvolver projetos com toda a comunidade escolar.

A adoção da perspectiva disciplinar é uma maneira efetiva de introdução dos Direitos Humanos no currículo, mas corre-se o risco de reduzi-los a um enfoque limitado pelos conteúdos e abrangência de uma única disciplina. A maneira mista tem a vantagem de combinar os dois formatos e garantir a entrada do tema para o currículo e ao mesmo tempo buscar uma abordagem ampla e alicerçada na vivên-cia dos estudantes.

De qualquer forma, não bastam aulas sobre Direitos Humanos. Seja qual for a via escolhida é preciso um amplo espaço de reflexão no qual toda a comunida-de escolar planeje e insira no Projeto Político Pedagógico as ações destinadas à criação de um ambiente comprometido com os direitos humanos. Este deve ser um trabalho intencionalmente voltado a tal finalidade durante o qual devem ser discutidas formas de relacionamento e normas de convivência; metodologias de

trabalho e técnicas avaliativas que considerem o estudante como elemento central no processo ensino-aprendizagem, valores democráticos e humanizadores que se concretizam nas relações cotidianas.

Os princípios e os caminhos apontados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos precisam concretizar-se no cotidiano escolar por meio de ações objetivas e direcionadas às diferentes dimensões que integram esse cotidiano. Para tanto, propomos a análise do que está proposto em alguns documentos que servem como referência para a EDH e na consideração da experiência de educadores comprometidos com esse tipo de educação.

AÇÕES RECOMENDADAS PELOS DOCUMENTOS REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Este item propõe-se à análise e à síntese de quatro documentos oficiais que se destinam à orientação do desenvolvimento da EDH nas instituições de educação: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; Programa Nacional de Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, procedeu-se a um levantamento sobre as possibilidades de desenvolvimento da EDH nas redes de ensino junto a educadores ligados às Secretarias de Educação estaduais do Brasil que estão diretamente envolvidos com a formulação de planos de ação em EDH em seus estados. (KLEIN, 2010, não paginado)

No Brasil, o PNEDH (BRASIL, 2006) afirma o compromisso nacional sob a forma de políticas públicas com a EDH. O Plano define princípios e ações em cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia, e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. As orientações do PNEDH (BRASIL, 2006) são claras quanto à adoção de processos democráticos que privilegiem a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos de regulação da vida em comum; à construção coletiva do conhecimento; ao uso de metodologias que atribuam papel central aos estudantes e que trabalhem transversalmente com as temáticas referentes aos Direitos Humanos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (ONU; UNESCO; OHCHR, 2006) destaca cinco âmbitos compostos por diferentes ações destinadas à implementação da EDH no ensino básico: políticas; implementação de política; ambiente de aprendizagem; ensinando e aprendendo, e educação e desenvolvimento profissional de professores e outros profissionais da área da educação.

O PNDH nasceu em 1996. Ele propõe os Direitos Humanos como política pública. Em 2009 e 2010, decretos-leis revisam e ampliam a proposta programática originando o PNDH-3. (BRASIL, 2010) Esse documento dedica um eixo inteiro à

educação e à cultura em direitos humanos, ressaltando a relação e o diálogo que mantém com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O ECA (BRASIL, 1990) é um conjunto de normas que tem por objetivo a proteção da integridade da criança e do adolescente. O ECA foi instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e representa um avanço no direito das pessoas ao explicitar os princípios da proteção integral e da prioridade absoluta, já previstos na Constituição Federal de 1988. Com o ECA, crianças e adolescentes foram alçados à condição de sujeitos de direitos.

Com base na análise das ações recomendadas por tais documentos e aliada a um levantamento realizado junto a educadores ligados às Secretarias de Educação Estaduais (SEDUCs), formularam-se dois grandes blocos: Ambiente Escolar Promotor da EDH e Aprendizagem pautada pela EDH. Esses blocos estão subdivididos em oito dimensões. Cada dimensão apresenta ações destinadas à promoção da EDH. A Tabela 1 a seguir sintetiza esses dados e aponta os documentos que recomendam as ações destacadas.

Tabela 1 – Ações direcionadas à promoção de um ambiente escolar orientado pela EDH

1 – AMBIENTE ESCOLAR PROMOTOR DA EDH		
Dimensão A – Política e disposição de implementação dos Direitos Humanos na escola		
	Ações	Referência
A1	Elaborar carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores.	PMEDH
A2	Elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, assédio, abuso sexual e punições corporais, incluindo procedimentos para resolução de conflitos e para lidar com a violência e a intimidação; inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.	PMEDH PNDH ECA
A3	Implementar políticas de não discriminação, protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades.	PMEDH
A4	Reconhecer e celebrar as conquistas em Direitos Humanos por meio de festividades, prêmios e recompensas.	PMEDH SEDUC
A5	Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar.	PNEDH SEDUC
A6	Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.	PNEDH SEDUC
A7	Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano.	PNEDH SEDUC
A8	Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao <i>bullying</i> .	PNDH3

Dimensão B – Formação e atuação docente		
B1	Mandato explícito da liderança escolar com respeito à EDH.	PMEDH
B2	Oportunidades de desenvolver e implementar boas práticas novas e inovadoras em EDH.	PMEDH
B3	Promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, incluindo docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as).	PNEDH PNDH3 SEDUC
Dimensão C – Direitos e participação dos estudantes		
C1	Favorecer oportunidades de autoexpressão, responsabilidades e participação na tomada de decisão, de acordo com sua idade e capacidade.	PMEDH SEDUC
C2	Viabilizar oportunidades para organização de suas próprias atividades, para representar, mediar e defender seus interesses.	PMEDH
C3	Assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.	ECA
C4	Assegurar o direito de ser respeitado por seus educadores.	ECA
C5	Assegurar o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.	ECA
C6	Assegurar o direito de organização e de participação em entidades estudantis.	ECA
C7	Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.	ECA SEDUC
Dimensão D – Escola, família e comunidade		
D1	Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos.	PMEDH PNEDH
D2	Conscientizar pais, familiares e comunidade escolar sobre os direitos das crianças e sobre os principais princípios da educação em direitos humanos.	PMEDH PNEDH SEDUC
D3	Envolver pais em iniciativas e projetos de educação em direitos humanos.	PMEDH SEDUC
D4	Promover a participação de pais na tomada de decisões da escola, por meio de organizações de representantes de pais.	PMEDH ECA SEDUC
D5	Promover projetos e serviços extracurriculares dos estudantes na comunidade, particularmente sobre questões de Direito Humano.	PMEDH
D6	Incentivar a colaboração com grupos de jovens, sociedade civil e governo local para conscientização e oportunidades de apoio a estudantes.	PMEDH
2 – APRENDIZAGEM PAUTADA PELA EDH		
Dimensão E – Currículo/ Projeto Político		
E1	Definir habilidades e competências básicas em Direito Humano a serem adquiridas.	PMEDH
E2	Integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino.	PMEDH PNEDH SEDUC
E3	Atribuir igual importância aos resultados de aprendizagem cognitivos (conhecimento e habilidades) e sociais/afetivos (valores, atitudes e comportamentos).	PMEDH

E4	Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidades de gênero e geracional, diversidade étnico-racial e religiosa, pessoas com deficiência, dentre outras com educação igualitária, não discriminatória e democrática.	PNEDH PNDH3 SEDUC
E5	Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano.	PNDH3 SEDUC
E6	Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.	PNDH3 SEDUC
E7	Desenvolvimento transversal das temáticas.	PMEDH SEDUC

Dimensão F – Práticas e metodologias de ensino e aprendizagem

F1	Criar uma atmosfera amigável, confiável, segura e democrática na sala de aula e na comunidade escolar.	PMEDH SEDUC
F2	Desenvolver estratégias de ensino coerente com o Direito Humano, respeitando a dignidade e oferecendo oportunidades iguais para os estudantes.	PMEDH
F3	Desenvolver uma pedagogia participativa, centrada no aluno, que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos de forma a encorajar sua participação ativa, aprendizagem cooperativa e um senso de solidariedade, criatividade e autoestima.	PMEDH PNEDH SEDUC
F4	Adotar métodos de aprendizagem devem propiciar experiência de forma que os estudantes possam aprender fazendo e colocando em prática os Direito Humano.	PMEDH SEDUC
F5	Adotar métodos de ensino empíricos, com o professor atuando como um facilitador, guia da aprendizagem e conselheiro.	PMEDH
F6	Avaliar as boas práticas de atividades, recursos e métodos de aprendizagem não formais e informais relevantes, disponíveis com ONGs e com a comunidade.	PMEDH

Dimensão G – Suporte ao ensino e à aprendizagem/tecnologia

G1	Fazer uso de <i>sites</i> na <i>web</i> relacionados à EDH.	PMEDH
G2	Desenvolver programas de aprendizagem a distância ligados às escolas.	PMEDH
G3	Capacitar estudantes e professores para utilizarem novas tecnologias de informação para EDH.	PMEDH
G4	Encorajar grupos de discussão <i>online</i> sobre tópicos de Direito Humano com estudantes e professores de outras escolas, local, nacional e internacionalmente.	PMEDH
G5	Disseminar materiais de EDH em números suficientes e em linguagens apropriadas e treinar o pessoal relevante em seu uso.	PMEDH
G6	Coletar e disseminar exemplos de boas práticas em ensino e aprendizagem de educação em direitos humanos.	PMEDH
G7	Facilitar a criação de rede e a troca de práticas de educação em direitos humanos entre educadores e entre estudantes.	PMEDH
G8	Promover pesquisa em ensino e aprendizagem de educação em direitos humanos.	PMEDH

Dimensão H – Avaliação

H1	Desenvolver indicadores, identificar métodos adequados e projetar ferramentas apropriadas para revisão, avaliação e medição dos processos, resultados e impacto da EDH.	PMEDH PNDH3
----	---	----------------

H2	Utilizar métodos de avaliação que sejam apropriados para EDH, tais como observação e relatório elaborado por professores e companheiros de estudo; registro da experiência dos estudantes, trabalho pessoal, bem como habilidades e competências adquiridas (portfólio de estudante); e autoavaliação dos estudantes.	PMEDH
H3	Aplicar princípios de direitos humanos para avaliar as realizações dos estudantes em todo o currículo, tais como transparência (explicação de critérios e motivos para graduação, informação de estudantes e pais), igualdade (mesmos critérios usados para todos os estudantes e por todos os professores), equidade (falta de abuso de avaliação).	PMEDH

Fonte: Klein (2010).

A EDH é muito mais do que aulas sobre Direitos Humanos. Conhecimento e informações sobre direitos constituem apenas uma das dimensões do trabalho a ser desenvolvido nas instituições de ensino. A formação ética (valoração positiva dos direitos e de seus princípios) e a prática (saber fazer valer esses direitos e a responsabilidade social com a sua realização) são as outras duas dimensões que integram a EDH. Trabalhar com essas dimensões envolve a reflexão sobre a natureza dos Direitos Humanos e sobre suas relações com a vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos tratam basicamente de relacionamentos, consequentemente envolvem relações de poder entre indivíduos, grupos, sociedade ou Estado, portanto são históricos, sociais e políticos. É preciso que se tenha consciência dessa dimensão para que a EDH não se transforme em mera transmissão de informações sobre direitos já estabelecidos e desvinculados de seu contexto de luta e de conquista.

A variedade de relações entre seres humanos é ampla, o que torna os direitos humanos dinâmicos, em constante discussão, reivindicação e transformação. Por isso, a EDH desenvolve-se em contextos reais, a partir de experiências, necessidades e problemas dos sujeitos (estudantes, comunidade escolar, comunidade na qual a escola se localiza) e das relações destes entre si, com a sua escola, com a sua comunidade e com o seu governo.

[...] qualquer esperança de promover o contato das pessoas com a consciência crítica e com a ação social está diretamente relacionada à sua capacidade de refletir sobre experiências e situações que tocam profundamente a sua vida. (BUTKUS apud MEINTJES, 2007, p. 134)

Por não se tratar apenas de conhecimentos conceituais, objetiva-se, com a EDH, a construção de um ambiente escolar promotor de direitos. Para tanto, é fundamental considerar as diferentes dimensões que compõem o cotidiano escolar e os

caminhos que viabilizam o desenvolvimento desse tipo de educação, que, em sua essência e prática, revela-se como um modo de conduzir a vida coletiva e pessoal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2006.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, n. 135, p. 13563.
- BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Seção 1, p. 369.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 8*, de 8 de março de 2012. Brasília, DF, 8 mar. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 maio 2012b. Seção 1, n. 105, p. 48.
- BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Seção 1, n. 71, p. 31-32.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional Direitos Humanos (PNEDH-3)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.
- KLEIN, A. M. *Documento técnico no qual constem os parâmetros e as diretrizes dos materiais a serem produzidos, bem como proposta de metodologia de pré-testagem destes, considerando a promoção dos Direitos Humanos no ambiente escolar e o favorecimento da aprendizagem*. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Ministério da Educação (MEC), 2010. Não paginado.
- MEINTJES, G. Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania. In: ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, R. P. (Org.). *Educação para os Direitos Humanos no século XXI*. São Paulo: Universidade de São Paulo – Núcleo de Estudos da Violência, 2007.
- ONU; UNESCO; OHCHR. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Nova York; Genebra: Organização das Nações Unidas para a Educação para a Ciência e a Cultura, 2006.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. França, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

TERCEIRA SEÇÃO

Educação em direitos humanos
nos espaços de privação de liberdade
e justiça restaurativa

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: INTEGRAR A JUSTIÇA JUVENIL

Josineide Gadelha Pamplona Medeiros
Nirson Medeiros da Silva Neto
Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é estruturado a partir da pergunta-problema: Como se integra a Educação em Direitos Humanos com a Justiça Restaurativa na perspectiva do atendimento socioeducativo? O objetivo é discutir os princípios que orientam a Justiça Restaurativa na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. A revisão de ambos os campos permite abordar formas de integração enquanto dimensões de interlocução dos valores e de construção dialógica da dignidade humana. Salienta-se a corresponsabilidade da família e da comunidade, enquanto atores privilegiados que podem articular, criativa e continuamente, formas diferenciadas de atuação conjunta com o Estado. O capítulo adota abordagem de natureza qualitativa com revisões de literatura e legislativa, nacional e internacional, agregando elementos de discussão dos projetos de operacionalização da Justiça Restaurativa no âmbito do Sistema de Atendimento Socioeducativo. A construção do presente capítulo articulou experiências e reflexões de duas juízas da infância e da juventude em tempos e lugares diversos. Acolheu reflexão teórico-conceitual da academia, tanto na área jurídica, quanto antropológica e de direitos humanos, com foco no desenvolvimento do adolescente e do jovem adulto e na sua dignidade.

A Justiça Restaurativa constitui um movimento que articula as dimensões relacionais, sociais e institucionais, fortalecendo o protagonismo dos envolvidos, responsabilizando-os no plano subjetivo e social, promovendo a cidadania e valores da representatividade política. Aplicados em diferentes instâncias da vida social, os círculos restaurativos, também alinhados na perspectiva da paz (PRANIS, 2010b), promovem a especial oportunidade de dialogar e de fomentar a formação dos Jovens e Adultos no eixo transversal da Educação em Direitos Humanos

(EDH). Enquanto práticas diversas da Justiça Retributiva, os círculos da Justiça Restaurativa estimulam uma interpretação dos limites da privação de liberdade e de outras medidas que autorizam unicamente o Estado na relação entre infrator e vítima. O capítulo finaliza com o destaque das dimensões institucionais que integram a Educação em Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa, sugerindo formas integrativas de programas nacionais, ao tempo em que reconhece a natureza fundamental de mudanças no ensino interdisciplinar e na formação para a paz (GORCZEWSKI; TAUCHEN, 2008) para fomentar, entre outros avanços, o desenvolvimento humano do jovem. (GUIMARÃES; LIMA, 2011)

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

A Justiça Restaurativa é uma forma de processamento de conflitualidades sociais prevista na Resolução nº 2002/12 da Organização das Nações Unidas (ONU) – que estabelece “Princípios Básicos para a utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal” na Lei nº 12.594/2012 – que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Também é recomendada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na Resolução nº 125/2010, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos. Em decorrência destes marcos normativos, converteu-se a Justiça Restaurativa em um dos princípios que norteiam a Justiça Juvenil e o Atendimento Socioeducativo, histórica e estruturalmente fundados em processamentos violentos e estritamente retributivos que, no mais das vezes, pouco têm contribuído para a reinserção social dos adolescentes envolvidos em atos infracionais e para a diminuição das taxas de reincidência.

Acompanhando uma orientação metodológica específica, a metodologia dos círculos de construção de paz, inspirada em Pranis (2000), visa contribuir para a compreensão do modelo restaurativo como um horizonte de Educação em Direitos Humanos (EDH) no seio do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SSE). Um horizonte que oferece elementos para a construção das condições necessárias à efetivação de práticas restaurativas na aplicação e execução de medidas socioeducativas. Na perspectiva do trabalho com adolescentes e jovens adultos no SSE, a Justiça Restaurativa constitui um processo essencialmente interdisciplinar, com participação de profissionais de educação, psicologia, direito, serviço social, saúde coletiva, antropologia, entre outros.

A EDH visa, através de ações pedagógicas, o fomento e a disseminação dos direitos humanos. As expressões similares que têm sido adotadas, tais como a educação para a não violência, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental, a educação multicultural, a educação para a resolução de conflitos, os estudos sobre a situação mundial, entre outros, revelam variáveis de consonância com a modalidade específica de ameaça, de vio-

lência ou de conflito social que se almeja enfrentar. (REARDON, 2007) Foca-se, neste capítulo, em uma das alternativas à chamada “cultura de guerra” ou “cultura de violência” que leva à ameaça e violação recorrente aos direitos humanos, conferindo o medo e o sentimento de insegurança experiências líquidas na modernidade. (BAUMAN, 2008)

Entende-se a força convocadora da Justiça Restaurativa como um horizonte pedagógico e de realização dos Direitos Humanos (DH) substanciada em uma nova abordagem voltada à pacificação das relações sociais com base nos princípios do diálogo e da não violência, mediante metodologias de gestão pacífica de conflitualidades. A difusão da Justiça Restaurativa encontra resistências não somente nas estruturas tradicionais de processamento de conflitos, como também na opinião pública, no discurso midiático e, por vezes, na dinâmica do próprio Sistema Político. Há segmentos que ainda se inclinam pela defesa do endurecimento e da expansão do sistema punitivo, a exigir um tratamento dos conflitos que envolvam adolescentes em confronto com a lei sob uma ótica rigidamente retributiva e pautada na busca pela eliminação da conflitualidade. Acabam por cobrar do Estado processamentos cada vez mais violentos, mediante uma austera linguagem de culpabilização e de moralização social através da propagação da repressão e do encarceramento.

Desta forma, sob o véu dos conflitos, ocultam-se a complexidade e a contingência das relações humanas, a trama de expectativas comportamentais divergentes, e às vezes antagônicas, que levam a frustrações e tensões entre sujeitos que possuem experiências de vida singulares. (LUHMANN, 1983) O confronto destas experiências, ao contrário da visão encontrada na estrutura tradicional de gestão de conflitos, na opinião pública, nas mídias e entre alguns representantes políticos, pode conduzir a aprendizados, a mudanças relacionais e, por vezes, a transformações sociais, bem como a soluções criativas que enriquecem e empoderam todos os envolvidos, aos grupos e às comunidades a que pertencem. O empenho na construção da paz, ainda que em fase de pós-conflito, tem sido matéria de interesse macro (MURDIE; DAVIS, 2010) a exigir a superação de um enquadramento meramente estratégico das relações, tanto humanas quanto das nações.

Conforme Lederach (2012), reconhece-se que a lente restaurativa compreende os conflitos como oportunidades de transformação de situações de crise em soluções desejadas. Nos processos restaurativos, as soluções são construídas através do diálogo e mediante práticas comunicativas não violentas, estruturadas de sorte a favorecer que os participantes da interação sintam-se seguros para revelar seus sentimentos e necessidades, expondo sua vulnerabilidade e sendo estimulados a exercitar a empatia e a compaixão pelo outro, seu interlocutor e, comumente, portador de uma pretensão de validade diversa, com sua particular interpretação dos fatos e com reações sentimentais a estes também singulares, de consonância com suas próprias necessidades e vivências pessoais. (ROSENBERG, 2006)

Neste sentido, os programas de Justiça Restaurativa promovem encontros em espaços intencionalmente construídos com fito a desbloquear os canais de comunicação colapsados por situações conflitivas, e isto sob a condução de profissionais treinados para intermediar conversas difíceis em que os interlocutores se acham tensionados e/ou com dificuldades de falar honestamente e exercer a escuta empática. Isto porque a conflitualidade, recorrentemente, motiva os indivíduos a comportamentos defensivos ou mesmo manipuladores, conduzindo-os a ações que objetivam a subjugação do outro, a negação de suas experiências com a verdade ou ainda a supressão de suas pretensões de validade, posto que o interlocutor é visto como um concorrente, um adversário a ser vencido, e não como um parceiro na construção cooperativa e consensual de uma solução que atenda a todos os conflitantes, levando-os ao entendimento, consoante Habermas (2010).

As práticas restaurativas promovem a ambiência necessária para que uma relação genuína se estabeleça entre os participantes do momento restaurativo, envolvendo não apenas os protagonistas diretamente engajados em um conflito, mas também seus familiares e comunidades de apoio. As práticas restaurativas acreditam no pressuposto de que o entendimento sobre algo no mundo parte do potencial humano para, na compreensão de Rogers (2009), sermos autênticos e transparentes. Como tal, manifestando os nossos sentimentos reais quanto a uma dada questão, buscando compreender o outro em sua diferença e singularidade. Este exercício, que leva em conta a empatia e a perspectiva da alteridade (LÉVINAS, 2005), revela a nossa humanidade bem como a humanidade do outro, tornando o “Eu” e o “Tu” pessoas reais, em seu poder e em sua vulnerabilidade, aliados das máscaras e armaduras que utilizamos no dia a dia para nos proteger das ameaças, violências e adversidades inerentes às interações sociais. A humanização da interação, a que tanto Buber (2001), quanto Rogers (2009) destacam, constitui uma condição para que um diálogo franco aconteça. Ao oportunizar condições ideais de fala, conforme Habermas (2010), configura-se uma possibilidade de inclusão do outro. O exercício da Justiça Restaurativa enseja uma ocasião onde se viabiliza a comunicação não violenta Rosenberg (2006), mediante a exposição dos sentimentos, necessidades e pontos de vista com a garantia de que estes serão respeitados pelos demais participantes da interação.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Embora haja semelhança com outras estratégias de processamento de conflitos, destaca Zehr (2007) que, por definição, a Justiça Restaurativa constitui um modelo específico baseado na busca de que os ofensores reconheçam o mal causado e aceitem, em alguma medida, a responsabilidade por sua ação, assumindo obrigações que objetivem a reparação dos danos. De acordo com o autor, o mode-

lo restaurativo caracteriza-se pelo envolvimento, dentro do possível, de todos os que tenham interesse em um conflito particular, visando identificar e enfrentar coletivamente os problemas, as necessidades e as obrigações deles derivadas, com o propósito deliberado de sanar e endireitar, da melhor forma, os prejuízos eventualmente causados. Não se trata, portanto, apenas do estabelecimento de acordos entre partes, mediados por terceiros imparciais, através dos quais se chega à resolução de conflitos intersubjetivos, coletivos ou difusos, reforçando, assim, a estrutura normativa vigente. Ao contrário, a Justiça Restaurativa não considera os envolvidos como litigantes que podem transacionar seus interesses e até mesmo alguns de seus direitos, a fim de alcançar o entendimento sobre uma contenda. Em princípio, na sua compreensão mais convencional, o foco do modelo restaurativo não são as regras violadas nem os interesses das partes, senão os danos que emergiram de uma situação conflitiva, que devem ser reparados, assim como as condições e relações anteriormente existentes que precisam ser restauradas (se este for um empreendimento factível) e às vezes inclusive transformadas em termos qualitativos. Por isso, é uma das principais diretrizes do modelo restaurativo conferir especial atenção aos sentimentos e necessidades das pessoas que figuram como vítimas dos atos de outrem, com vistas a auxiliá-las na recuperação de sua estrutura psicoemocional, oferecendo-lhes subsídios para a superação dos danos que sofreram. Nas palavras de Zher (2008, p. 176):

Em vez de definir a justiça como retribuição, nós a definiremos como restauração. Se o crime é um ato lesivo, a justiça significará reparar a lesão e promover a cura. Atos de restauração – ao invés de mais violação – deveriam contrabalançar os danos advindos do crime. É impossível garantir restauração total, evidentemente, mas a verdadeira justiça teria como objetivo oferecer um contexto no qual esse processo pode começar.

[...] O primeiro objetivo da justiça deveria ser, portanto, reparação e cura para as vítimas.

Cura para as vítimas não significa esquecer ou minimizar a violação. Implica num senso de recuperação, numa forma de fechar o ciclo. A vítima deveria voltar a sentir que a vida faz sentido e que ela está segura e no controle. O ofensor deveria ser incentivado a mudar. Ele ou ela deveriam receber a liberdade de começar a vida de novo. A cura abarca um senso de recuperação e esperança em relação ao futuro.

Diferencia-se a Justiça Restaurativa, portanto, da justiça tradicional. A última é centrada na retribuição do mal ao ofensor e na busca pela confirmação da norma através da repressão exemplar, capaz de gerar a um só tempo as chamadas prevenção geral e prevenção especial de outros comportamentos desviantes. A nova

justiça, no entanto, constitui um paradigma de administração de conflitos voltado, sobretudo, à satisfação das necessidades das vítimas e ao reconhecimento de seus direitos, percebendo a ofensa como danos causados a pessoas concretas, a certos relacionamentos, a famílias e a comunidades determinadas, ao invés de uma violação a leis e regras abstratamente consideradas. Apesar disso, a lente restaurativa é atenciosa igualmente aos ofensores, que também são vislumbrados de forma contextualizada e sistêmica, enquanto sujeitos de direitos, portadores de necessidades e de estruturas psicoemocionais, frutos de um dado ambiente social, cultural, afetivo e familiar, detentores de certas condições socioeconômicas e de trajetórias de vida singulares, membros de comunidades e de grupos específicos.

O modelo restaurativo de processamento dos conflitos singulariza-se por não tratar os delitos, as infrações ou os comportamentos desviantes como ofensas ao Estado e à sua estrutura normativa. Esta perspectiva convencional, assumidamente legalista, desconsidera por completo os personagens reais envolvidos nas problemáticas, os contextos em que as violências são produzidas, suas consequências para as vítimas, as famílias, as comunidades e os próprios ofensores, os sentimentos em questão e as efetivas necessidades das pessoas afetadas pelo conflito, assim como a melhor maneira de reparar os danos ocasionados, objetivo que no mais das vezes não é sequer aventado no processamento realizado tradicionalmente, quando muito sendo considerado no cálculo da pena a ser imprimida. Diversamente, a Justiça Restaurativa inaugura um novo paradigma de processamento de conflitos, que guarda especial atenção às pessoas concretamente abrangidas por uma situação conflitiva, com vistas a resguardar sua dignidade (SILVA, 2009), correntemente lesada pelo ato de violência, que costuma transmitir um sentimento de insegurança e de ausência de controle sobre os acontecimentos (e desapontamentos) da vida, afetando as interações sociais dos envolvidos, sobretudo das vítimas. O modelo restaurativo entende a justiça, portanto, como a reparação da lesão e a cura dos males causados a todos os envolvidos no conflito, entre os quais, em certos casos, podemos, inclusive, inserir os autores das ofensas processadas, os familiares e as comunidades que não sofreram diretamente os efeitos da ação ofensiva, mas se ressentiram de suas consequências secundárias, como a desestabilização familiar e a instauração do sentimento de medo e insegurança. Deste modo, a realização da justiça perpassa muito mais pela restauração da dignidade de pessoas reais, de sua qualidade de vida, saúde física, psicoemocional e ambiental, de sua segurança e esperança em um futuro confiável, do que por quaisquer outras razões, tão discutidas academicamente para se entender a justiça.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Enquanto expressão de EDH, a Justiça Restaurativa tem apresentado sensíveis resultados positivos na Justiça Juvenil e no Atendimento Socioeducativo, no-

tadamente na aplicação e execução de medidas socioeducativas, dada a abertura que estes sistemas possuem à introdução de processos favorecedores da educação para relacionamentos saudáveis, para interações sociais pautadas no princípio do diálogo e para formas de comunicação não violentas. A Resolução nº 2002/12 da ONU, que estabelece “Princípios Básicos para a utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal”, recomenda o uso de processos restaurativos pelo sistema de justiça. Entende-se que a Justiça Juvenil constitui o subsistema judiciário que mais tem desenvolvido programas de Justiça Restaurativa e investido em práticas restauradoras, demonstrando-se um terreno fértil para a inovação em matéria criminal, diversamente do subsistema abrangente dos adultos, mais ríspido e fechado a *inputs* de perspectivas dialógicas, não violentas e humanizadoras, em face de seu caráter disciplinador (de corpos e mentes), retributivo e moralizador (orientado à correção moral dos delinquentes), muito bem descrito por Foucault (1987, 2005) como uma forma de panoptismo social.

Quanto ao Sistema de Atendimento Socioeducativo, as práticas restaurativas, desde a Lei nº 12.594/2012, apresentam-se como um dos princípios do SINASE, ao lado de princípios tradicionais, tais como o da legalidade, da proporcionalidade e da mínima intervenção, entre outros. Esta similitude denota a importância conferida pelo legislador à Justiça Restaurativa nos processos de socioeducação, um *input* trazido ao sistema com o propósito de reforçar a orientação socioeducativa – ao invés de simplesmente punitiva, disciplinar e correccional – das medidas impostas aos adolescentes em conflito com a lei. O Conselho Nacional de Justiça, mediante a Emenda 01 à Resolução nº 125/2010, incorporou a Justiça Restaurativa como um componente da Política Judiciária Nacional. A iniciativa, somada aos demais marcos normativos, representa um amplo reconhecimento das práticas restaurativas como perspectiva de transformação das lentes retributivas do Estado brasileiro, sobretudo no relativo aos adolescentes em conflito com a lei.

No entanto, a complexidade da operacionalização de um novo paradigma demanda mais do que a interpretação da lei: exige criatividade, compromisso e estrutura interdisciplinar que forme os seus pares, avalie o seu potencial, registre os seus limites e a natureza pedagógica desta expressão de construir o novo. Este exercício assimila a dimensão da educação proposta por Freire (1997, 2005), vez que também promove, entre outras dimensões, o próprio desenvolvimento humano. (GUIMARÃES; LIMA, 2011) Entre a previsão legal e a rotinização das práticas restaurativas no contexto da socioeducação há um distanciamento significativo que demanda ações estimuladoras do Sistema de Atendimento Socioeducativo a fim de que este se volte, verdadeiramente, para a consecução do princípio restaurativo previsto na Lei do SINASE e recomendado pelas resoluções da ONU e do CNJ. Um caminho para institucionalizar as práticas restaurativas na socioeducação tem sido a adoção da metodologia dos círculos de construção de paz (PRANIS, 2010a, 2010b) que consiste em uma orientação metodológica aplicável aos objetivos no curso de um

atendimento socioeducativo com viés restaurativo. Conforme Zehr (2007), a abordagem de Pranis (2010a, 2010b, 2011; PRANIS; BOYES-WATSON, 2011) representa apenas uma entre várias existentes na atualidade, embora consista em uma metodologia respeitada entre os praticantes e defensores da Justiça Restaurativa. Esta recorre a determinados elementos simbólicos, de fácil assimilação, que ajudam a construir espaços extra cotidianos, capazes de autorizar escuta atenta e empática, a revelação de sentimentos e necessidades, bem como a construção de relações saudáveis e de decisões consensuais.

Com a estruturação cuidadosa dos processos circulares, observando um conjunto de princípios e recomendações metodológico-procedimentais, embora não menos substantivas, elabora-se não somente um espaço, mas uma ocasião favorável à dramatização dos conflitos e à abertura dos envolvidos a sentimentos de respeito mútuo. Emoções de caráter profundamente pedagógico emergem, tais como empatia, alteridade, compreensão e até mesmo perdão, capazes de propiciar o entendimento do outro, a consideração de suas razões, o acolhimento de suas emoções e a percepção da dignidade dos participantes da ocasião restaurativa. A dimensão da alteridade fortalece o empoderamento e a humanização nas relações. (LÈVINAS, 2005)

SOCIOEDUCAÇÃO RESTAURATIVA

Conforme Pranis (2010b, p. 10), “os círculos são uma forma de estabelecer uma conexão profunda entre as pessoas, explorar as diferenças ao invés de exterminá-las”, o que demonstra a intenção das práticas restaurativas de não resolver os conflitos, no intuito de acabar com as “diferenças” existentes entre as partes (como às vezes se nomina os conflitos na linguagem popular), mas sim transformá-los e fazer com que as pessoas envolvidas numa situação conflituosa compreendam melhor a si mesmas e aos outros por intermédio da conflitualidade. Por sua característica favorecedora da construção de relacionamentos saudáveis e do processamento de conflitos de forma pacífica, democrática e consensual, os processos circulares constituem uma das estratégias metodológicas recomendadas para a institucionalização de práticas restaurativas no âmbito dos Sistemas de Justiça Juvenil e de Atendimento Socioeducativo, sobretudo após o advento da Lei nº 12.594/2012, que instituiu o SINASE e considerou o processo restaurativo um dos princípios que orientam a socioeducação e, por consequência, as instituições que aplicam e executam medidas socioeducativas. Segundo esta lei, as práticas restaurativas devem informar todas as relações que se dão no contexto das instituições socioeducativas, da aplicação da medida e ingresso do adolescente no Sistema Socioeducativo, passando pela construção do Plano Individualizado de Atendimento (PIA), pelas medidas disciplinares e pela resolução de conflitos internos, chegando

às visitas familiares e às relações dos gestores, técnicos, professores, monitores e demais servidores com os socioeducandos, até por fim sua reintegração à sociedade. Neste sentido, os círculos de construção de paz são caminhos possíveis de efetivação do princípio restaurativo previsto no SINASE, posto que estimulam nos participantes o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades sociais pautadas no respeito, na ética e na transparência, gerando conexão entre os envolvidos no processo circular e incentivando o estabelecimento de interações não violentas capazes de apreender sentimentos e necessidades não manifestos nas conversações cotidianas, aprendizados estes que são de suma relevância para a socioeducação, visto que voltada à reeducação de comportamentos e relações sociais de adolescentes em conflito com a lei.

No curso do atendimento socioeducativo, com fito a contemplar o princípio restaurativo que orienta a socioeducação, os processos circulares podem se apresentar sob diversas perspectivas e visando a objetivos diferentes, que oscilam desde a promoção de diálogos respeitosos sobre temáticas de interesse aos socioeducandos, a aprendizagem de assuntos apresentados ou discutidos pelos educadores nas ocasiões de ensino, o comprometimento com o cumprimento da medida por parte do adolescente – no decorrer da elaboração ou acompanhamento do PIA –, o fortalecimento de seus vínculos familiares, o enfrentamento de traumas ocorridos anteriormente ou durante a institucionalização do socioeducando, até o tratamento de conflitos suscitados dentro da instituição prestadora do atendimento socioeducativo, envolvendo tanto os adolescentes quanto os gestores, técnicos e monitores que os acompanham, entre outros desideratos. Deste modo, no curso da execução da medida socioeducativa, os círculos se apresentam como estratégias com múltiplas possibilidades de aplicação, com potencial de gerar processos e resultados restaurativos aos participantes, bem como de pacificar a violência presente nas interações sociais tanto internas quanto externas às unidades de atendimento socioeducativo. Independentemente da finalidade a que se destinam, os círculos de construção de paz que ocorrem no âmbito da socioeducação propiciam ocasiões de encontro inter-humano. Estes círculos auxiliam decisivamente no processo educacional e de socialização experimentado durante o cumprimento de medidas socioeducativas. Entre as várias modalidades de círculos aplicáveis ao atendimento socioeducativo e que podem ser utilizadas pelas instituições que buscam efetivar o princípio restaurativo prescrito pela Lei do SINASE, Pranis (2010b, p. 13-15) destaca círculos que podem ser de celebração ou reconhecimento, de diálogo, de aprendizado, de construção do espírito comunitário, de compreensão, de apoio, de reintegração, de tomada de decisão ou os próprios círculos de conflito.

No campo do atendimento socioeducativo, portanto, ainda há dois outros tipos de círculos que podem ser e vêm sendo utilizados pelas instituições socioeducativas: os Círculos Familiares ou de Fortalecimento de Laços Familiares e os Círculos de Compromisso. Os primeiros correspondem a encontros do socioedu-

cando com sua família e comunidade de apoio, com vistas ao fortalecimento de seus vínculos familiares e à partilha de responsabilidades pelo ato infracional, sua reparação e/ou preparação à reinserção social do adolescente. Nestes círculos também é possível a abordagem do processo de vitimização secundária da família e da comunidade de apoio do adolescente em conflito com a lei, bem como das formas de restauração destas pessoas e relações, sendo ainda recorrente o tratamento dos danos produzidos ao próprio ofensor e o estabelecimento de planos de vida para prevenir outros atos infracionais, favorecer autonomia e empoderar o adolescente. Os círculos de compromisso consistem em reuniões do socioeducando, sua família e comunidade de apoio com técnicos e, por vezes, monitores da instituição socioeducativa, tendo por objetivo a construção e acompanhamento do PIA, que especifica condições para o cumprimento da medida socioeducativa, podendo ocorrer em qualquer de suas etapas, que compreendem a elaboração, o ajustamento e a implementação do plano de atendimento. Nesta dinâmica, o adolescente e os demais participantes avaliam as ações que podem ser empreendidas para favorecer a efetividade da medida. Focam, sobretudo, no caráter socioeducativo e na redução da probabilidade de reincidência. Promovem, portanto, o retorno do jovem em conflito com a lei ao Sistema de Atendimento Socioeducativo, em condições quiçá ainda mais precárias de reintegração social e reconstrução de projeto de vida do que as encontradas naquela ocasião. Círculos de compromisso são utilizados também, e com certa recorrência, como ritual de passagem do socioeducando nas dinâmicas de progressão de medidas e de desinstitucionalização, isto é, na saída do sistema socioeducativo e na reinserção do adolescente na sociedade.

Ademais destas possibilidades, os processos circulares apresentam enorme potencial de realização na esfera judiciária, durante o curso de processos judiciais (ou seja, na fase processual de conhecimento) que virão ou não a redundar, conforme o caso, na aplicação de medidas socioeducativas. Nas Varas ou Juizados da Infância e Juventude, assim como em outros contextos judiciais e até mesmo na etapa pré-processual de apuração do ato infracional pelo Ministério Público, processos restaurativos são praticados no procedimento de remissão de autores de atos infracionais de pequeno ou baixo potencial ofensivo. Objetiva-se promover a assunção de responsabilidade pelo jovem ofensor, bem como a reparação dos danos causados à vítima, o que contribui para a escuta dos sentimentos da pessoa vitimizada e o atendimento de suas necessidades, promovendo a restauração pessoal e, por vezes, da relação daquele que foi agredido com seu ofensor. Contudo, os processos circulares podem ainda ser aplicados a circunstâncias judiciais de maior complexidade, como é o caso da tomada de decisões quanto à definição de medidas socioeducativas a serem administradas para adolescentes em conflito com a lei que praticaram atos infracionais de natureza grave, de grande ou alto potencial ofensivo: trata-se, pois, dos chamados círculos de sentenciamento. Estes são específicos na circunstância da medida socioeducativa

ser deliberada de modo compartilhado pelos diversos agentes interessados na solução satisfatória do conflito, como é o caso da vítima, do ofensor e suas famílias e comunidades de apoio, acompanhados de membros do sistema de justiça juvenil e do facilitador. Círculo desta natureza somente é aplicável, ou ao menos recomendável, a situações em que as circunstâncias factuais e jurídicas do ato infracional – ou seja, a autoria e a materialidade delitivas – não estejam em questão, senão apenas o modo como melhor processar as frustrações das vítimas (primárias e secundárias), reparar os danos causados, responsabilizar o ofensor e partilhar ações que possam atender as necessidades de todos os envolvidos e prevenir a reincidência do adolescente em atos infracionais. Relativamente aos Círculos de Sentenciamento, Pranis (2010b, p. 15) diz tratar-se de um processo dirigido pela comunidade, mas em parceria com o sistema judicial. O objetivo desta iniciativa circular, segundo a autora, é o de envolver todos os que tenham sido afetados por uma ofensa para chegar a um plano de sentenciamento adequado, capaz de contemplar todas as preocupações dos participantes.

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

A transformação paradigmática que o modelo restaurativo traz aos Sistemas de Justiça Juvenil e de Atendimento Socioeducativo diz respeito à metodologia dos círculos de construção de paz, adotada por diversos programas, tanto brasileiros quanto estrangeiros, em decorrência da facilidade de sua assimilação e da flexibilidade do uso dos processos circulares. Estes podem destinar-se ao tratamento de conflitos, assim como à promoção de diálogos – inclusive sobre temas difíceis –, ocasiões de aprendizagem, celebrações, acolhimentos, construção de comunidade, entre outros. Embora haja variações segundo cada modalidade de processo circular de acordo com seus objetivos, de um modo geral, os círculos de construção de paz seguem uma concepção determinada e certos procedimentos metodológicos, com fundamento nas orientações de Pranis (2010a; 2010b; 2011; PRANIS; BOYES-WATSON, 2011). Segundo estas orientações, os círculos são percebidos como encontros entre pessoas envolvidas ou não em situações conflitivas, podendo incluir integrantes da comunidade, familiares, amigos e conhecidos dos participantes, isto é, pessoas direta ou indiretamente afetadas por um determinado conflito e/ou pessoas significativas para os envolvidos e que possam, assumindo compromissos e obrigações mútuos, contribuir, de alguma forma, para o entendimento recíproco, a reparação dos eventuais danos, a escuta de sentimentos e o atendimento das necessidades de todos.

Tem-se que no curso do atendimento socioeducativo encontra-se o propósito de transformação da socioeducação em uma oportunidade de educação em direitos humanos, mediante a construção de espaços comunicacionais dialógicos

e não violentos que favoreçam encontros inter-humanos pautados no respeito à dignidade de todos os participantes, sejam eles voltados para o tratamento de conflitos, sejam para o simples diálogo destinado ao enriquecimento e crescimento pessoal dos envolvidos, ou outros desideratos. No Brasil, a maioria das unidades do Sistema de Atendimento Socioeducativo, ainda está fortemente marcada pelo caráter correccional e disciplinar, que mais aproxima a socioeducação do sistema prisional do que de um sistema especial voltado à educação para o favorecimento e fortalecimento de interações sociais saudáveis com potencial de prevenir a reincidência juvenil em atos infracionais. Contudo, ainda que contra-hegemonicamente, as práticas restaurativas se constituam experiências que vêm sendo construídas em alguns contextos localizados. Estas novas formas de agir podem funcionar, no âmbito do sistema, como interessantes *inputs* capazes de trazer novas perspectivas e horizontes inovadores a um universo cerrado em um paradigma de disciplinamento e correção moral dos indivíduos adotam comportamentos vistos como socialmente desviantes ou divergentes que, portanto, destoam das expectativas sociais generalizadas. Há uma certeza entre aqueles que estudam e se engajam na implementação da Justiça Restaurativa com foco na paz: trata-se de uma experiência pedagógica em Direitos Humanos e transformadora e afirmadora da natureza democrática do encontro interdisciplinar e interinstitucional. É possível vislumbrar e promover o horizonte do desenvolvimento juvenil e dos seus pares.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Medo líquido*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. Tradução Newton Aquiles von Zuben. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005.
- FOUCAULT. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 6, n. 7, p. 9-17, 1997. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1128/FPF_OPF_01_0018.pdf>. Acesso em: 8 de ago. de 2015.
- GAIO JÚNIOR, A. P.; RIBEIRO, W. C. O ensino jurídico e os meios não contenciosos de solução de conflitos. *Revista Jurídica*, Curitiba, n. 24, Temática n. 8, p. 13-25, 2010-2011. Disponível em: <http://www.gaiojr.adv.br/astherlab/uploads/arquivos/artigos/O_ENSINO_JURIDICO_E_OS_MEIOS_NAO_CONTENCIOSOS_DE_SOLUCAO_DE_CONFLITOS.pdf>. Acesso em: 4 set. 2015.

- GORCZEWSKI, C.; TAUCHEN, G. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr. 2008, Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/gorczevski_edh_cultura_paz.pdf>. Acesso em: 4 set. 2015.
- GUIMARÃES J. S.; LIMA, I. M. S. O. Youth participation and health promotion: strategy for human development. *Journal of Human Growth and Development*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 859-866, 2011.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Trotta, 2010.
- LEDERACH, J. P. *Transformação de conflitos*. Tradução Tônia van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- LÈVINAS, E. *Entre Nós: ensaios sobre a alteridade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LUHMANN, N. *Sociologia do direito*. Tradução Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. 2 v.
- MURDIE, A.; DAVIS, D. R. Problematic Potential the Human rights Consequences of Peacemaking interventional in Civil Wars. *Human Rights Quarterly*, v. 32, n. 1, Feb. 2010. p. 49-72.
- PRANIS, K.; BOYES-WATSON, C. *No coração da esperança: guia de práticas circulares*. Tradução Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura, 2011.
- PRANIS, K. *Círculo de justiça restaurativa e de construção de paz: guia do facilitador*. Tradução Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura, 2011.
- PRANIS, K. *Justiça Restaurativa e Processo Circular nas Varas de Infância e Juventude*. Tradução Tônia van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010a.
- PRANIS, K. *Processos Circulares*. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010b.
- REARDON, B. A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, R. P. *Educação em Direitos Humanos para o século XXI*. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da USP: 5Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 61-80.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. Tradução Manoel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ROSENBERG, M. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos*. Tradução Mario Viela. São Paulo: Ágora, 2006.
- SILVA, M. C. N. da. *Justiça de proximidade (restaurative justice): instrumento de proteção dos direitos humanos para a vítima*. Curitiba: Juruá, 2009.
- ZEHR, H. *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Asunción: Good Books, 2007.
- ZEHR, H. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. Tradução Tônia van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NA ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL PRISIONAL

Fábio Felix Ferreira
Talamira Taita Rodrigues Brito

NORMAS VIGENTES NO ÂMBITO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PERTINENTES À ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL PRISIONAL

A internacionalização das normas penitenciárias trouxe consigo a orientação de humanização das instituições penitenciárias e a ressocialização do condenado como fim da pena, finalidade ressocializadora que ganhou bastante ênfase após as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das suas Resoluções nº 663 C (XXIV), de 31 de julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977, Resolução nº 663 C (XXIV) do Conselho Econômico e Social.

Desde então, no plano internacional, a humanização das instituições penitenciárias e a finalidade ressocializadora da pena são reiteradas por sucessivas normas das Nações Unidas, da Organização dos Estados Americanos e do Conselho de Europa.

Assim, no âmbito das Nações Unidas, além das Regras Mínimas, existem as seguintes normas que, genérica ou especificamente, tratam da humanização das instituições penitenciárias, do fim ressocializador da pena e do tratamento dos reclusos:

- Declaração Universal de Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948;
- Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 21 de dezembro de 1965;
- Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 19 de dezembro de 1966;

- Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes, de 10 de dezembro de 1984;
- Princípios Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos, de dezembro de 1990;
- Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer forma de Detenção ou Prisão, de 9 de dezembro de 1988.

Já no âmbito da Organização dos Estados Americanos, existe a Convenção Americana de Direitos Humanos, conhecida como Pacto de São José, adotada e aberta à assinatura na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José de Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, que, em seu Art. 5 e incisos, dispõe sobre a tutela das pessoas privadas de liberdade.

Também, no âmbito do Conselho de Europa, existem recomendações aplicáveis a matéria penitenciária e ao tratamento penitenciário. Nesse sentido, o Conselho de Europa, visando orientar os Estados membros quanto a uma política penitenciária compatível com as normas vigentes no âmbito internacional, e quanto aos melhores métodos e técnicas de tratamento penitenciário, “após revisar as Regras Mínimas da ONU, adotou a Resolução 5 de 19 de janeiro de 1973, recomendando aos Estados membros que as normas e práticas penitenciárias se inspirem nos princípios expostos naquelas Regras”. (AYUSO VIVANCOS, 2003, p. 31) Ainda no âmbito do Conselho de Europa, cabe destacar as seguintes iniciativas:

- Convênio Europeu de los Derechos del Hombre, de 1966;
- Regras Penitenciárias Européias, aprovadas pela Recomendação 3, de 1987, do Comitê de Ministros, do Conselho da Europa.

Desde logo se vê que a busca da humanização das instituições penitenciárias e o fim ressocializador da pena encontram-se presentes no ordenamento jurídico internacional, sujeitando os Estados nacionais a ajustarem suas legislações e práticas penitenciárias à esse ordenamento internacional, pois um dos deveres assumidos pelos Estados Nacionais quando subscrevem e ratificam uma norma internacional é o dever de harmonizar a sua legislação à luz desses parâmetros internacionais.

Dessa legislação internacional, serão tomadas para análise as seguintes normas:

- Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, de 1955;
- Princípios Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos, de dezembro de 1987;
- Conjunto de Princípios para a Proteção de todas as Pessoas Sujeitas a qualquer forma de Detenção ou Prisão, de 9 de dezembro de 1988.

Justifica-se a eleição dessas normas, pois são normas vigentes no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) ratificadas pelo Brasil.

Considerando, ainda, a extensão das mesmas, bem como o objetivo desse trabalho – apresentar a assistência educacional no espaço prisional –, será tomada para análise o seguinte aspecto normativo: assistência educacional. Esse aspecto foi tomado para análise, pois “los factores que guardan una mayor relación con la reinserción social de los delincuentes son los siguientes: la educación; la formación profesional; y la enseñanza de habilidades necesarias para una mejor interacción de los delincuentes con los distintos contextos sociales”. (GARRIDO et al., 2001, p. 811)

Feitos esses esclarecimentos quanto à eleição das normas e quais os aspectos normativos tomados para análise, passemos as previsões normativas.

No sentido de orientar a execução da pena privativa de liberdade ao fim ressocializador, mediante o tratamento penitenciário, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, de 1955, dispõe, quanto à assistência educacional, o que se segue:

ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL

Regra 40: Cada estabelecimento penitenciário deve ter uma biblioteca para o uso de todas as categorias de reclusos, devidamente provida de livros de recreio e de instrução e os reclusos devem ser incentivados a utilizá-los plenamente; [...]

Regra 77: 1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tire proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação;

Regra 78: Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física dos reclusos.

Essas Regras têm por objetivo oferecer ao encarcerado a possibilidade de socialização escolar, tendo em vista que muitos desses encarcerados não tiveram a possibilidade, no momento adequado, de vivenciar a socialização escolar formal ou informal.

Orientações semelhantes são encontradas nos dois outros documentos das ONU, aqui tomados para análise. Assim, nos Princípios Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos, do ano de 1990, se tem:

Princípio 06: Todos os reclusos devem ter o direito de participar das atividades culturais e de beneficiar de

uma educação visando o pleno desenvolvimento da personalidade humana;

Princípio 08: Devem ser criadas condições que permitam aos reclusos ter um emprego útil e remunerado, o qual facilitará a sua integração no mercado de trabalho do país e lhes permitirão contribuir para sustentar as suas próprias necessidades financeiras e as de suas famílias.

Já no Conjunto de Princípios para a Proteção de todas as Pessoas Sujeitas a qualquer forma de Detenção ou Prisão, de 09 de dezembro de 1988, as Nações Unidas dispõem que:

Princípio 28: A pessoa detida ou presa tem direito a obter, dentro do limite dos recursos disponíveis, se provierem de fundos públicos, uma quantidade razoável de material educativo, cultural e informativo, sem prejuízo das condições razoavelmente necessárias para assegurar a manutenção da segurança e da boa ordem no local de detenção ou de prisão.

Essas normas demonstram que, no âmbito das Nações Unidas, o tratamento penitenciário tem sido considerado como meio adequado à readaptação social dos condenados, sendo essa a finalidade essencial do encarceramento no modelo ressocializador de reação ao crime. Ademais, essas normas, ratificadas pelo Brasil, demonstram que esse país se compromete a estender os direitos humanos às pessoas encarceradas.

Nessa esteira, após a ratificação dessas normas internacionais, o Brasil buscou ajustar suas normas penitenciárias ao ordenamento internacional. Ou seja, no plano legislativo (formal), a legislação penitenciária brasileira busca esse ajuste com as orientações da ONU.

ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL PRISIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, com o advento da Constituição Federal, de 1988, restou formalmente consolidado o modelo ressocializador, mediante o tratamento penitenciário, como reação ao crime, quando o legislador constitucional, assegurou, dentre outros direitos e garantias fundamentais, que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante”; que “não haverá penas: de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do Art. 84, XIX; de caráter perpétuo; de trabalhos forçados; de banimento e cruéis”; que “a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado”; que “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”;

e que “às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação”. (BRASIL, 1988, Art. 5, § III, XLVII, XLVIII, XLIX, L)

Vê-se, assim, que o legislador constitucional recepcionou, no ordenamento jurídico interno, as garantias e orientações existentes no ordenamento jurídico internacional, vigente no âmbito da ONU e na Organização dos Estados Americanos, quanto à humanização das penas, buscando o fim ressocializador para essas. Esses direitos e garantias fundamentais inseridas no texto constitucional resultaram, ademais, por recepcionar o objetivo da execução penal previsto no Art. 1, da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal, que prevê enquanto objetivo da execução penal “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Ou seja, o ordenamento jurídico brasileiro passa a atribuir à pena o fim ressocializador.

Nesse sentido, em sede infraconstitucional, a Lei nº 7.210/84 – Lei de Execução Penal, fixa a “harmônica integração social do condenado e do internado” enquanto objetivo da execução penal e, para tanto, em seu Art. 10, dispõe que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, assegurando, também, essa assistência, ao egresso do cárcere. Essa assistência consiste, segundo o Art. 11, em assistência material; à saúde; jurídica; educacional; social e religiosa.

Essa legislação ajusta-se às normas internacionais, já analisadas, pois atribui ao Estado o dever de prestar assistência educacional, laboral e social, consideradas por alguns estudos criminológicos empíricos como sendo aspectos fundamentais para uma possível ressocialização, além de recorrer, conforme dispõe o Art. 4 à cooperação da comunidade para o pleno retorno do encarcerado à convivência social. Nesse sentido, a Lei de Execução Penal brasileira assegura ao encarcerado a “instrução escolar e a formação profissional” (art. 17); o “trabalho como dever social e condição de dignidade humana com finalidade educativa e produtiva” (art. 28); e o “amparo social destinado ao retorno à liberdade” (art. 22); Ademais, a legislação brasileira, em atenção às normas internacionais, assegura ao encarcerado uma “assistência laboral que atenda as necessidades futuras do mesmo, bem assim as oportunidades do mercado” (art. 32). Inequívoco o fim ressocializador atribuído a sanção penal.

Se, por um lado, a legislação brasileira se ajusta as garantias e orientações internacionais, por outro, a realidade empírica tem demonstrado que o Brasil se distancia, gravemente, da consolidação de uma prática penitenciária que assegure condições dignas de internamento penitenciário. Esse quadro geral de vitimização da população encarcerada pode ser demonstrado pela inexistência e/ou fragilidade das assistências educacional, laboral e sociofamiliar, como se vê abaixo:

Quanto à assistência educacional:

Em geral, os perfis educacionais e profissiográfico da população prisional demonstram reduzido grau de escolaridade dos encarcerados, bem como a ausência de motivação dos mesmos em iniciarem ou prosseguirem a formação escolar durante e após o encarceramento. Ou seja, embora a legislação estimule a assistência educacional, a realidade empírica tem demonstrado que os escassos serviços educacionais, existentes em algumas instituições penitenciárias, não têm conseguido motivar os encarcerados a buscarem na formação escolar uma alternativa para o período pós-encarceramento.

Essa realidade tem como gênese, dentre outros, os seguintes fatores: ausência e/ou escassa oferta da assistência educacional; oferta descontinuada; oferta dissociada do sistema educacional nacional; estrutura inadequada para o oferecimento da formação escolar; priorização da ordem, da disciplina e da segurança em detrimento do funcionamento contínuo da assistência educacional; perda de estímulo em decorrência dos problemas de saúde que acometem os encarcerados; ausência e/ou escasso planejamento didático-pedagógico;

A experiência tem demonstrado que a assistência educacional penitenciária, na maioria das vezes, tem reproduzido o mesmo funcionamento seletivo e excludente do sistema educacional geral. Ou seja, tem contribuído tão somente para ratificar os estereótipos e estigmas socialmente atribuídos a esses setores, pois não tem conseguido melhorar o grau de formação dos mesmos, mantendo-os como não alfabetizados e desqualificados para o mercado de trabalho.

Essa realidade demonstra a dificuldade, e também resistência, da Administração Penitenciária ajustar sua estrutura e funcionamento à legislação internacional penitenciária. Demonstra, também, como o discurso da manutenção da disciplina, da ordem interna, da segurança penitenciária, esvazia qualquer possibilidade de assistência integral. Se, por um lado, a legislação internacional e nacional prevê o modelo ressocializador de reação ao delito, atribuindo à pena o fim ressocializador, por outro, a realidade atual das instituições penitenciárias demonstra que, a partir do discurso da manutenção da disciplina, da ordem interna, da segurança penitenciária, muitas vezes, a assistência educacional é desestimulada diante do discurso de manutenção da disciplina.

Contrariando essa realidade, a Argentina desenvolve, desde 1985, experiência educacional que tem demonstrado bons resultados quanto a assistência educacional. Trata-se do projeto “A Universidade vai à prisão”. Esse projeto foi desenvolvido nos cárceres de Devoto, Caseros e Ezeiza, em Buenos Aires, e consistiu no oferecimento de cursos permanentes nos níveis primário, secundário e universitário. Professores das mais diversas áreas, da Universidade de Buenos Aires, fizeram funcionar naqueles cárceres a assistência educacional formal contínua. Alberto Elbert (2000, p. 119) avalia e defende esse modelo de assistência educacional ao afirmar que

las propuestas educativas adecuadas constituyen, seguramente, las mejores opciones que restan a los sistemas penitenciarios para influir positivamente sobre los individuos presos. Las ‘terapias de reinserción’, por el contrario, por buena voluntad que las impulse, han demostrado, hasta ahora, un fracaso rotundo.

ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL PRISIONAL ENQUANTO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO

O processo educativo formal é considerado, para as sociedades modernas, um dos espaços de socialização de valores de grupos, de costumes e normas, bem como, se num movimento histórico-crítico, meio de emancipar sujeitos de sua condição inicial de entendimento do mundo de suas relações reprodutivistas.

Nos tópicos anteriores, foi possível averiguar o formato conceitual que se construiu sobre a assistência prisional quase que numa linha de tempo. Falar de emancipação em um meio de entendimento sobre reclusão como negação de convívio social e de um processo que pode construir um olhar emancipatório sobre si é emergente, ao tempo que se torna um desafio social, educacional e político num país marcado pela conservação de experiências de olhar o outro como diferente, como algo que me repulsa a pensá-lo em sua singularidade que o diferencia.

A emancipação como ato de adesão do sujeito ao seu potencial de transformar-se e transformação está associado a atos de autoconsciência do conjunto que o cerca e do reconhecimento de sua relação com esse conjunto: papel, responsabilidade, articulação com a edificação de algo mais igualitário e justo para todos. Por sua vez, o processo educativo é um ato informal e formalizado (ao mesmo tempo) algo que é construído numa relação mediada entre homem e mundo. No primeiro, estão as experiências do cotidiano social, cultural, ancestral, religioso, familiar; no segundo, as experiências são aquelas destinadas a serem vividas nas escolas e/ou outras instituições que, de certa forma, estão compreendidas dentro de uma perspectiva de apresentar o sentimento do estado sobre o que vida cidadã, sobre direitos e deveres, muitas vezes sem maiores preocupações de explicar as contradições presentes nas relações sociais/materiais o que gera um processo de reprodução.

Nas discussões sobre o processo formativo/emancipatório e Assistência Prisional os desafios apresentados estão sustentados na transformação e no formato de entender o que se espera num processo de cárcere e seus contrastes. A educação precisa possibilitar a ascensão do sujeito e o apoderamento de si. Por condição, as práticas dos sistemas prisionais só reforçam a manutenção de uma reprodução das condições/contratos sociais. A “disciplina dos corpos” é apresentado sempre como a solução de enviar as políticas públicas e conduzir o processo educativo para

uma mera reprodução de velhas práticas educativas que reproduzem o sistema social no interior dos presídios.

Desta forma, nem nascemos tortos, tão pouco o mundo nos torna bom ou mal. Mas tudo se comunica e, portanto, nos forja. Essa é uma concepção muito atual da forma como as coisas imprimem em mim aquilo que eu possa acolher ou aquilo também que eu transformo para acolher. Isso dependerá de minha caminhada com o mundo, com as pessoas, com as minhas experiências. A emancipação, neste sentido, torna-se peça fundamental no movimento de tornar o outro “nós”, e “nós” o outro. Nutri de cada de um, outro que está contido em mim. Então quando eu venho ao mundo, eu já sou do mundo. O mundo já tem responsabilidade comigo “quer queira, quer não queira”. É uma relação em teia, em cadeia de tantas outras relações.

Um dos desafios de pensar educação e emancipação é entender que a cidadania e os direitos humanos são categorias universais, sendo necessário que educação e direitos humanos contribuam para a preservação e promoção da vida e da dignidade na sua universalidade e integralidade. O núcleo fundamental dos Direitos Humanos é, evidentemente, o direito à vida, porque de nada adiantaria os outros Direitos Humanos se não valesse o direito à vida. Mesmo esse, que é o núcleo fundamental e o pressuposto de todo o resto, é um valor histórico, é um direito que evoluiu com as mudanças históricas e mesmo hoje pode ser eventualmente contestado, em função de especificidades culturais. Quando se admite, por exemplo, o direito de se escravizar uma outra pessoa, se está automaticamente colocando em dúvida o direito à vida, pois a pessoa que tem o direito de propriedade sobre outra tem também o direito sobre a vida e a morte dessa outra pessoa, que é sua propriedade.

Então podemos afirmar que o desafio que temos numa vida cidadã é forjá-la no sentido de cada vez mais aproximar os preceitos de cidadania de papel/jurídica às condições maiores de Direitos Humanos. Ou seja, é repensar os conceitos de cidadania como sendo algo ainda muito distante daquilo que de fato garante o princípio da Equidade Social – maior desafio de qualquer pleito democrático/cidadão. E o que tudo isso tem a ver com Educação? Com processo educativo, com subjuço, com universidade? Ou com educar para emancipar?

Educar o sujeito está associado a redes de produção de sentidos sobre as coisas, sobre as pessoas, sobre os animais e sobre o outro, a educação é um processo cultural de pertencimento a grupos e comunidades que acreditam em normas, valores e outras tantas características. Desta forma, as maneiras de se viver em sociedade passam de geração para geração, mudando seus hábitos.

O motivo maior deste texto é dialogar com vocês sobre aquilo que nos coloca a frente de outros grupos sociais pela condição da educação formal. Costumo dizer que quando nós optamos por ingressar na universidade, estamos dizendo para nós

mesmos, para nossos amigos/familiares e para a sociedade de uma maneira geral que queremos um conhecimento superior, de educação superior para perceber de maneira mais amplificada a forma como a vida em sociedade acontece, e como podemos contribuir politicamente e criticamente para melhorá-la para as próximas gerações. Isso é um compromisso que assumimos assim que ingressamos no ensino superior.

Bem, como não chegamos zerados de conhecimentos, de valores culturais e sociais herdados de nosso convívio familiar, comunitário e chegamos com dobras em nosso corpo, em nossa mente que nos traduzem no jeans que utilizamos, na saia que colocamos, na comida que comemos, no *All Star* vermelho, ou preto, ou azul e, com isso, criamos as nossas identidades tribais dentro dos espaços que ocupamos. Assim nos consolidamos em nossas verdades confirmadas a partir de um grupo. Até aqui, não vejo como ser diferente, a história nos mostra isso. Mas percebo que aqui mora também os nossos equívocos de pertencimento, de preconceito e formas de subjugar o outro.

Na medida que eu interajo com o meu grupo, eu passo a destituir um outro, colocando-o como menor, menos importante e passível de ser subjugado por mim e pelos meus pares. Isso é um processo que implica numa educação de dentro de casa até aquilo que você encontra em suas experiências formativas na vida escolar, na vida da rua ou de outro tipo de situação que envolve esses componentes.

“Nós somos o que comemos”, já dizia Hipócrates. Embora essa afirmação surja de um princípio biológico, ao ampliarmos mais este pensamento para pensar na comida como tudo aquilo que guardamos dentro da gente: o que lemos, o que ouvimos, o que praticamos, o que alimentamos a cabeça, o corpo e o espírito.

Uma vez que a todo tempo pedimos por direitos iguais entre homens, mulheres, crianças, idosos, negros, índios, brancos e etc., e, no entanto, sob nossos olhos e corpos impomos ao outro um ritual de passagem que reforça aquilo que vivemos no dia a dia de fazer sociedade que respeite as condições mínimas de vida entre pares e não pares. Como isso pode acontecer?

Uma educação que emancipa, é uma educação que permite alteridade, que permite condições horizontais de entender e olhar o sujeito. Assim, educar em ambiente prisional não pode ser apenas institucionalizar o sujeito no sistema, como mais uma matrícula de uma política pública, educar em ambiente prisional é anunciar uma emancipação da forma de olhar ao redor, de olhar para dentro de si, de olhar para o outro que também faz parte de mim. Eu sou o outro, na minha singularidade e pluralidade que reflito. Portanto, educar é um ato emancipador de pessoas, de formas e de mundo.

INSERÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PRISIONAL (OU DE QUANDO A UNIVERSIDADE VAI AO CÁRCERE)

No intuito de inserir as Instituições de Ensino Superior no âmbito da execução penal e tendo por objetivo (re)estruturar as assistências enquanto política pública de promoção e inserção social – entendendo o tratamento penitenciário enquanto disponibilização, por parte do Estado, dos direitos inerentes à condição humana. Ou seja, o tratamento penitenciário não deve se limitar às intervenções técnicas assépticas. O gozo dos direitos e garantias inerentes à condição humana pode conduzir o encarcerado à integração social. Trata-se, portanto, de satisfazer as necessidades primárias – assistência, educação, saúde, cultura, educação, trabalho, vínculos sociofamiliares e as necessidades secundárias – sanar os problemas da superlotação, violência, enfermidades carcerárias, sugere-se uma contínua parceria entre as unidades prisionais e as Instituições de Ensino Superior (IES), como se segue:

- Programa de visitas técnicas e aulas de campo nas unidades prisionais como forma de aproximar docentes e discentes do contexto prisional;
- Programa de assistência jurídica gratuita a ser prestada pelos estagiários de Direito;
- Programa de assistência à saúde a ser prestada pelos estagiários dos cursos da área de saúde;
- Programa de assistência laboral a ser articulada pelas IES junto aos setores produtivos;
- Programa de assistência sociofamiliar a ser prestada pelos estagiários dos cursos de Serviço Social e Psicologia;
- Oferecimento na estrutura das unidades prisionais de disciplinas que integram a grade curricular dos cursos acima citados. Por exemplo: disciplinas como Direito Penitenciário, Psicologia Jurídica, Criminologia e Estágio, passariam a ser ministradas nas unidades prisionais;
- Cursos de aperfeiçoamento destinados aos agentes e oferecidos por docentes e discentes das IES;
- Cursos de capacitação destinados aos internos e familiares.
- Assistência educacional: formal e não formal, a ser prestada pelos estagiários dos cursos de Licenciatura;
- Articulação de cooperativas produtivas destinadas aos familiares dos internos.

Todas essas ações podem ser implementadas mediante parceria firmada entre as unidades prisionais (representadas pelas Secretarias Estaduais de Justiça e Assuntos Penitenciários) e as Instituições de Ensino Superior. Podendo-se também inserir nessa parceria as Secretarias Estaduais de Inclusão Social e Combate a Pobreza, Educação, Saúde, Fórum de Reitores, bem como Secretarias Municipais.

Trata-se de uma política de assistência integral, contínua e em rede que pode resultar numa melhora do perfil individual e sociofamiliar da população encarcerada.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Quanto ao modelo ressocializador mediante o tratamento penitenciário: os intensos debates e divergências quanto à natureza da ressocialização e do tratamento penitenciário; sua (im)possibilidade prática; êxito dos programas; (des)necessidade; limites; (des)legitimidade do Estado; manipulação ideológica, dentre outros pontos divergentes, são necessários, e devem prosseguir, pois não se pode acatar passivamente a intervenção punitiva estatal. Ao contrário, num Estado Social, Democrático e de Direito, que se quer consolidar, necessitamos limitar o *jus puniendi* estatal, pois isso representar garantia ao cidadão;

Quanto ao tratamento penitenciário: embora as ciências penais não dogmáticas tenham aperfeiçoado os diversos métodos e técnicas de tratamento penitenciário ainda se exige melhor avaliação quanto aos seus limites, legitimidade e eficácia. Ademais, se constata, também, que países como o Brasil, seja no plano legislativo, seja no plano real, pouco tem trabalhado tais métodos e técnicas. Ainda quanto ao tratamento penitenciário: embora alguns estudos e dados apontem alguns resultados positivos, isso em alguns países, ainda se exige estudos teóricos e empíricos que demonstrem se o tratamento conduz a socialização, a ressocialização ou a não dessocialização, pois isso contribuiria para uma reorientação da execução penal no sentido de estabelecer limites.

Quanto à legislação internacional: restou/adotou o modelo ressocializador, mediante o tratamento penitenciário, como reação ao crime; embora não se tenha abandonado, em absoluto, os modelos preventivo-dissuasório e o integrador;

Quanto à legislação brasileira: foi recepcionado, na legislação brasileira, o modelo ressocializador, bem assim as garantias e orientações internacionais quanto a humanização da pena, devendo se evitar retrocessos;

Quanto à realidade penitenciária brasileira: a realidade penitenciária demonstra que o Brasil, no plano material, não se ajusta às normas internacionais e nacionais; exigindo a adoção de políticas públicas que minimizem as agruras do cárcere. A realidade penitenciária nacional demonstra que o encarceramento tem reproduzido o *status* educacional e laboral anteriores a prisão. Os seja, embora se busque justificar o encarceramento com o discurso ressocializador – de melhora do encarcerado –, na prática o que se tem alcançado é uma perversa reprodução do *status* social anterior, qual seja: o *status* de pessoa não escolarizada e não qualificada. Também, e isso se apresenta com intensa gravidade, o encarceramento não tem conseguido o melhoramento das relações e vínculos sociofamiliares; ao contrário, tem agravado a situação de afastamento sociofamiliar.

Quanto a possibilidade de inserção das Instituições de Ensino Superior no contexto prisional: as propostas acima apresentadas são exequíveis e não significarão elevados investimentos. Para a implementação do que se denominou “e quando a universidade vai ao cárcere” suficiente apenas compromisso e vontade política. Apenas um trabalho de articulação e convencimento junto as IES que pode resultar numa frutífera e emancipatória parceria entre o cárcere e as IES.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO ELBERT, C. Las cárceles de América Latina: ¿qué ofrecen para el tercer milenio? *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo, n. 29, ano 8, jan./mar. 2000.
- ALVAREZ GARCÍA, F. J. Consideraciones sobre la función de la pena en el ordenamiento constitucional español. In: CERESO MIR, J. et al. (Ed.). *El nuevo código penal: presupuestos y fundamentos*. Granada: [Ed. Comares], 1999.
- ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. *Informe sobre la situación de las prisiones en España*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1999.
- AYUSO VIVANCOS, A. *Visión crítica de la reeducación penitenciaria en España*. Valencia: Nau Llibres, 2003.
- BOTTOMORE, T. B. *Introdução à sociologia*. Tradução Waltensir Dutra e Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 2010.
- CONJUNTO de Princípios para a Proteção de todas as Pessoas. Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas através da Resolução 47/133 de 18 de dezembro de 1992. Disponível em: <[ww.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administração-da-Justiça.-Proteção-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Proteção-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/conjunto-de-principios-para-a-protecao-de-todas-as-pessoas-sujeitas-a-qualquer-forma-de-detencao-ou-prisao.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administração-da-Justiça.-Proteção-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Proteção-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/conjunto-de-principios-para-a-protecao-de-todas-as-pessoas-sujeitas-a-qualquer-forma-de-detencao-ou-prisao.html)>. Acesso em: 2013.
- EL SUICIDIO en la Institución Penitenciaria. *Revista de estudios penitenciarios*, Madrid, n. 247, p. 99-145, 1999.
- GARCIA , J. F. et al. *Manual de derecho penitenciario*. Salamanca: Universidad de Salamanca/COLEX, 2001.
- GARCIA-PABLOS de M. A. *Criminologia: introdução a seus fundamentos teóricos*. 3. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.
- GARCÍA VALDÉS, A. Medicina psicosomática y patología carceraria. *Cuadernos de política criminal*, Madrid, n. 12, p. 83-92, 1980.
- GARRIDO GENOVÊS, V. et al. *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998. (Educación social y criminología, v. 2).
- GARRIDO GENOVÊS, V. et al. *Princípios de Criminologia*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2001.

- HUMAN RIGHTS WATCH. *O Brasil atrás das grades*. Rio de Janeiro, 1998.
- MATTEWS, R.; BEIRAS, R. I.; PIOMBO, A. *Pagando tiempo: una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Bellaterra, 2003. (General Universitaria, v. 24).
- MIR PUIG, S. *La reforma del Derecho penal*. Barcelona: Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 1980.
- MUÑOZ CONDE, F. La resocialización del delincuente, análisis y crítica de un mito. In: MIR PUIG, S. (Ed.). *La reforma del Derecho penal*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 1980. p. 61-82.
- PRINCÍPIOS Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos. Adotado e proclamados pela Assembléia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/111 em 14 dez. 1990. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dhaj-pcjp-15.html>>. Acesso em: 2013.
- REGRAS Minimas para o tratamento de prisioneiros. Genebra: Conselho Economico da ONU, 1955.
- VALVERDE MOLINA, J. *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Editorial Popular, 1997.

A EDUCAÇÃO EM PRISÕES COMO UM DIREITO HUMANO: UMA EDUCAÇÃO SOCIAL QUE SE CONCRETIZA A PARTIR DA EJA

Antônio Pereira

Nos últimos anos, a educação, nos espaços prisionais, tem-se tornado uma discussão central por se reconhecer que ela contribui positivamente para a ressocialização das pessoas presas, promovendo-lhes cognitiva e socialmente.

Nesse aspecto, a Lei nº 12.433/2011, que alterou a Lei de Execução Penal (n.º 7.210/1984), foi um passo decisivo quando normatizou a remição da pena por estudos, dizendo que “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011, p. 1), sendo o quantitativo de tempo pedagógico, a contar para efeito da remição, de “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias.” (BRASIL, 2011a, p. 1)

Nesse processo de institucionalização da educação no espaço da prisão, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) baixou a Recomendação nº 44/2014, dispondo sobre o oferecimento de atividades educacionais complementares para efeito de remição da pena e estabelecendo critérios para validação dessas atividades na condição do apenado ser autodidata, no intuito de aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou ainda a remição pela leitura daqueles que não têm assegurado o direito ao trabalho, à educação e à profissionalização. (BRASIL, 2014)

Percebemos que toda essa legislação legítima e, ao mesmo tempo, fortalece a assistência educativa no interior das prisões, embora, ideologicamente, a remição da pena pela educação e também pelo trabalho tenha um viés funcionalista e seja vista como salvadora do sistema prisional, no que diz respeito à redução da

população carcerária. Mesmo diante desse caráter salvacionista, defendemos que a educação no espaço da prisão é um direito humano inalienável das pessoas em privação ou restrição de liberdade, portanto, o Estado brasileiro tem o dever de garantir a todos a educação básica e profissional. Devido a esse dever, é que a educação torna-se, então, um elemento central no sistema penal brasileiro.

Mas, ainda que a concepção funcionalista esteja no centro da educação que se pretende concretizar para as pessoas em situação prisional, visando a sua integração ao corpo social – pensando aqui “durkheimianamente” –, entendemos que essa educação representa uma possibilidade concreta de formação para essas pessoas, todavia, essa concepção não nos deixa contente, porque minimiza a oportunidade da educação crítica e emancipadora no espaço da prisão, mas ainda assim lutamos por ela na utopia freireana da educação como prática de liberdade.

Nesse aspecto, temos a clareza, a partir de Mészáros (2005), que a educação em prisões é uma concessão do Estado capitalista, mesmo que ilusoriamente seja uma ação conquistada a partir das pressões dos movimentos sociais, no campo jurídico e educativo, que lutaram em prol dessa educação no sistema prisional. Mas, é uma ação que faz parte dos “corretivos marginais” do capital, que reconhece a necessidade de realizar alguns “ajustes menores em todos os âmbitos [...] com objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25)

A educação em prisões é uma política de “ajuste menor”, porém, mesmo no nível microsocial, pode ser implementada em outra concepção que não a do interesse do capital, mas sim a dos “trabalhadores” que estão custodiados pelo Estado. Isso significa dizer que mesmo no capital existem brechas que possibilitam uma educação para além do capital, como defende Mészáros (2005). Não será, porém, uma tarefa fácil, a qual terá início com a tomada de consciência filosófica do grupo de educadores sociais, professores, gestores que assumem a organização e o trabalho pedagógico dessa educação. Para isso, esses profissionais precisam realizar aquilo que Saviani (1990, p. 8) chama de elevação do “senso comum ao nível da consciência filosófica de sua própria prática, o que implica detectar e elaborar o bom senso que é o núcleo válido de sua atividade”. Isso vai lhes possibilitar a vigilância epistemológica em torno da prática educativa e da gestão dos processos educacionais na prisão.

A tomada de consciência filosófica desses educadores se inicia na radicalidade de pensar as contradições do capital, por exemplo, o que significa igualdade, liberdade, oportunidades educacionais, promoção social, direitos humanos no contexto do sistema prisional brasileiro? Em uma perspectiva crítica, esses elementos não existem no capitalismo, porque esse é um sistema excludente, logo, como pensar em *igualdade* se a base é a propriedade privada dos meios de produção? Tem razão Lenin (1980, p. 32, grifo nosso), quando diz que “uma república democrática com *igualdade* é uma mentira, uma fraude, porque na realidade a *igualdade não*

existe nem pode existir, em virtude da propriedade privada dos meios de produção, do dinheiro e do capital”.

Tal conscientização é importante para depurar o fazer pedagógico dos educadores de qualquer ingenuidade quando defenderem a educação no espaço prisional, isso se inicia pela conscientização crítica do que seja essa educação que se corporifica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que precisa assumir a intencionalidade da educação libertadora. A partir dessa clareza ontológica, reconhecemos que, mesmo como “corretivo marginal”, a educação em prisões precisa ser posta na ordem do dia. Nessa defesa, não nos esquivamos de fazer críticas e de reconhecer as contradições no processo de implementação do atendimento educativo nas prisões, mas também acreditamos que é na sua concretização – no “chão da prisão” – que podemos atuar organicamente para mudar essa concepção funcional.

É uma educação que se concretiza pela Educação de Jovens e Adultos – uma modalidade de ensino, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, Art. 37, destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996) Assim, compreender o papel da EJA no campo da educação em prisões é uma das primeiras tomadas de consciência para lutar por uma educação política nesse espaço, compreendendo-a como uma educação social que objetiva a ressocialização emancipada a partir da escolarização e profissionalização de qualidade.

EDUCAÇÃO EM PRISÕES CORPORIFICADA PELA EJA

São muitos os estudos que analisam a Educação em Prisões (EP) no contexto da EJA, como os estudos de Maeyer (2006), Ireland (2011), Julião (2011, 2013), Scarfó, Breglia e Frejtman (2011), Silva (2011), Silva e Moreira (2011), Pereira (2012), dentre outros. É Ireland (2011, p. 30) que, com muita clareza, afirma que a educação em prisões é “parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos.” Para este autor, a educação em prisões, é uma EJA diferente e que não está reduzida à escolarização, mas abarca outras educações, contextos e práticas de maneira que a pessoa presa possa ter acesso a todo tipo de conhecimento da vida e para a vida.

Para Ireland (2011), os princípios da Educação de Adultos em Prisões (EAP) está alicerçada no conceito de Educação de Adultos (EA) da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), em 1997, que, por sua vez, resgatou o conceito da Recomendação de Nairobi, em 1976, que diz:

A expressão ‘educação de adultos’ designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (UNESCO, 1976, p. 2, apud IRELAND, 2011, p. 26)

Nesse viés argumentativo, Maeyer (2006, p. 22), afirma que a EJA em prisões está sustentada na concepção de educação como um direito inalienável a todos os cidadãos e, por sua vez, ao longo da vida, logo, essa educação não está atrelada tão somente ao ensino de conteúdos científicos e culturais, importante e central, mas também a outros e a processos pedagógicos de autonomização para que os presos decodifiquem sua “[...] realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão.” Maeyer (2013, p. 39) ainda afirma que a

especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber o eu-aprisionado, mas, aprisionado por um certo tempo apenas.

Julião (2011, p. 149), também concorda que a EJA no espaço da prisão é um direito, não é um benefício para quem apresenta melhor adaptabilidade à prisão, e seu objetivo é “possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania”, sendo que deve ser sustentada por uma educação geral e educação profissional em uma concepção ressocializadora e não como um processo pedagógico de ocupação do tempo ocioso do preso. Esse autor considera ainda que a educação prisional tem um papel decisivo na elevação da escolarização e consciência crítica da pessoa presa, possibilitando-lhe modificar seu comportamento ainda na prisão e quando fora dela, lutar por uma condição de vida melhor por se tratar de um

[...] processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades – o mais (saúde, alimentação, integridade física, psicológica e moral) é condição para a efetivação da ação educativa – e educar como o ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiosincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. (JULIÃO, 2013, p. 2)

Nessa perspectiva, Pereira (2012, p. 46) concorda com Julião quando afirma que a educação nesse espaço deve também cumprir o papel de humanizar as relações conflituosas. Para isso, é preciso investir na formação de todos os profissionais do sistema prisional, mudar a estrutura física e organizacional, estimular práticas de convivência menos discriminatórias e mais tolerantes, portanto a EJA, no espaço da prisão, é um direito, e como tal, não pode ser concretizada como um arranjo que leva à diminuição da pena, mas deve ser vista como um processo de ressocialização do preso, que significa muito mais que escolarizar ou profissionalizar, mas, sobretudo humanizar todos e tudo que se relaciona ao cárcere.

Pereira acredita que a mudança deva começar pelo desvelamento conceitual dessa educação que está na sua diferenciação entre “educação no cárcere e a educação do cárcere”, a primeira é um “processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade”, e a segunda são “as práticas adaptativas que se processam dentro das prisões para que o preso adquira a cultura e ética carcerárias, aceite as regras e visão de mundo desse espaço, exerça a submissão e aprenda a lidar com questões que eles não estão preparados, mesmo que seja a base da violência física”. (PEREIRA, 2012, p. 46)

A prisão, ao mesmo tempo, empreende uma educação formal para os presos, também, como afirma Foucault (1997), gera aprendizagens de toda ordem, principalmente, aquelas relacionadas à cultura organizacional da prisão, baseada no disciplinamento. Isto significa que existem dois tipos de educação no interior dessa instituição: a que objetiva a formação escolarizada e a que visa ao ensino de comportamentos adaptados à ordem estabelecida e que se dão também pelos processos formais de ensino. Pereira (2012) defende que a educação proposta para os estabelecimentos de privação e restrição de liberdade tenha, de fato, um cunho de integração social da pessoa presa, cumprindo as determinações da legislação penal em vigor que, em tese, deseja que todo preso seja redimido no processo do cumprimento da pena.

Para isso, segundo Silva (2011, p. 110), a educação em prisões precisa ser planejada a partir de alguns parâmetros de maneira que concretize não só os objetivos da escolarização e profissionalização, mas todos os outros, como:

[...] configurar as unidades prisionais como estabelecimentos de ensino; dotar cada unidade prisional de projeto pedagógico, nos mesmos moldes prescritos pela LDB; subordinar, como regra geral, a educação de pessoas presas como atribuição dos sistemas estadual e municipal de ensino; dotar as unidades prisionais de profissionais docentes específicos qualificados para a tarefa; subordinar a remição da pena pela educação à consecução dos objetivos da educação.

Nessa perspectiva, Scarfó, Breglia e Frejtman (2011, p. 151), afirmam que a educação em prisões não é um “dispositivo de tratamento” ou uma “ação terapêutica”, “constitui-se como um direito humano que, por sua potencialidade, tem impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos (as) detentos (as) não somente enquanto dura seu aprisionamento, mas também na sua volta à sociedade e ao exercício de maiores e melhores direitos.”

A esse respeito, Silva e Moreira (2011, p. 92) são enfáticos em afirmarem que “o papel da educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas”, ou seja, cabe a essa educação emancipar essas pessoas, embora também haja o reconhecimento de que ela sozinha não surtirá o efeito desejado. Mas, Silva (2011, p. 112) chama a atenção para o fato de que não basta elevar a escolaridade e profissionalidade das pessoas presas, elas também precisam “adquirir habilidades individuais e desenvolver competências sociais que os habilitem a explorar as próprias potencialidades e a usufruir das oportunidades que a sociedade oferece.”

Não há dúvida de que a educação em qualquer espaço, lugar, território é um direito e não uma concessão do Estado ou da sociedade, essa certeza inclui as pessoas encarceradas, mas não basta garantir esse direito e lhes acessar uma educação menor, pobre, sem qualidade e com objetivo de neutralizar toda a possibilidade de sonhar com outra condição de vida, para isso, será necessário uma EJA no espaço prisional em uma concepção ressocializadora crítica e ajustada aos ideais de uma pedagogia libertadora.

Em todos os autores que analisam a EJA no espaço da prisão, encontramos o desejo e o sonho possível de uma educação libertadora nos pressupostos defendidos por Freire, pois essa concepção educativa tem a possibilidade de neutralizar a concepção funcionalista da educação no espaço da prisão, que está subjacente na institucionalidade da EJA em prisões, dada pela Lei de Execução Penal (LEP)

nº 7.210/1984, Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação, bem como pelo Decreto nº 7.626/2011, da Presidência da República, todos prevendo a remição da pena pela educação.

Em linhas gerais, a LEP nº 7210/84 garante a assistência educativa à pessoa presa quando diz no Art. 17 que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”, sendo que o trabalho do preso também atende a aspectos educativos, como expressa o Art. 28: “o trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva”. (BRASIL, 1984)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, embora não tenha um artigo exclusivo falando da educação prisional, não significa que ela seja indiferente a essa modalidade educativa, pois, na sua grande maioria, as pessoas que estão presas têm baixa ou quase nenhuma escolarização e como expressa o Art. 4º, respectivamente os incisos IV e VII, o Estado tem o dever de garantir o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”, bem como ofertar a “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996)

Em relação à EJA, a LDBEN diz claramente no Art. 37 que trata de uma educação para as pessoas que não tiveram as oportunidades educacionais em idade adequada por conta de determinantes sociais, econômicos e políticos, como é o caso da pessoa presa que se encontra custodiada pelo Estado. Esse mesmo Art. nos parágrafos 1º e 2º, respectivamente, afirma que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” e que o “Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” (BRASIL, 1996)

É dever do Estado garantir o atendimento educacional mais amplo para as pessoas presas para que elas tenham mais chances de reinserção social quando ao término do cumprimento da pena. Ainda o Art. 37, parágrafo 3º afirma que a EJA deve articular-se com a educação profissional para todos os jovens e adultos porque eles necessitam de serem incluídos no mercado de trabalho, desenvolvendo-lhes as capacidades e habilidades requeridas em uma determinada atividade de trabalho, sendo que essa educação profissional pode ser inicial, continuada, técnica de nível médio, ou tecnológica de nível superior. (BRASIL, 1996)

Nesse contexto, a EJA na LDB é afirmada como uma educação reparadora, portanto, deve-se adequar às necessidades de vida social e de trabalho dos jovens e

adultos que a buscam para mudança qualitativa de vida. Isso significa que é preciso garantir uma educação de qualidade a quem mais precisa dela e não há dúvida de que as pessoas em situação de vulnerabilidade e desfiliação social são as que mais necessitam deter oportunidades de uma vida mais digna. Para isso, é preciso que a organização curricular da EJA, conforme determina o Art. 38, garanta a permanência dos jovens e adultos em todo o processo de escolarização e profissionalização, permitindo-lhes o amplo acesso aos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade e que serão úteis na sua vida social e produtiva.

A Resolução CNPCP nº 03/2009 que estabelece diretrizes para a educação prisional, afirma no Art. 10 a necessidade de um planejamento educacional integrado de educação formal, não formal e profissional, presencial e podendo ser também a distância, bem como um calendário a ser cumprido e equiparado aos diversos estabelecimentos prisionais que ofertam a educação. (BRASIL, 2009) Essa mesma normativa encontramos na Resolução CNE nº 2/2010 que fixa diretrizes nacionais da EJA nas prisões diz no Art. 3º, Inciso III que essa educação deve estar

[...] associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços. (BRASIL, 2010, p. 1)

Essa resolução também afirma que se trata de uma educação diferenciada em termos de tempo pedagógico, espaço físico das prisões e a rotatividade das pessoas presas, significando que o currículo proposto deva ser integrado aos conhecimentos científicos, culturais e éticos, atendendo às necessidades educativas dessas pessoas, inclusive incorporando todas as outras atividades, mesmo as não pedagógicas, mas que contribuem na ressocialização das pessoas presas, conforme explicita o Art. 10:

As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas. Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais. (BRASIL, 2010, p. 3)

Nessa instância, é que o Decreto nº 7.626/2011 vem legitimar toda a legislação que diz respeito à educação nas prisões, instituindo o Plano Estratégico de Educa-

ção no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), afirmando a importância da educação de jovens e adultos e da educação profissional como elementos centrais de ressocialização da pessoa presa, conforme expressa o Art. 2º, quando diz que o PEESP “contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior”, inclusive garantido, Inciso III, a educação para as crianças que se encontram no espaço da prisão pelo fato de a mãe estar presa. (BRASIL, 2011b, p. 1)

Esse plano chama a atenção, no parágrafo único do Art. 4º, que a educação deve ocorrer em um espaço adequado ao desenvolvimento de atividades, inclusive devem estar integradas a outras que, porventura, aconteçam na prisão. Esse item é de suma importância, pois dada a arquitetura das prisões no Brasil não há espaço para se empreender uma educação de qualidade que seja integradora. Como é sabido, os prédios mais parecem vulcões em ebulição: quentes, sujos, apertados, sem acesso amplo à luz do dia, corredores mal iluminados, etc. (BRASIL, 2011b) Essa preocupação é encontrada nas Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA nas prisões, na Resolução CNE nº 02/2010, quando diz no Art. 7º que os Estados e o Distrito Federal devem

[...] propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais. Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução. (BRASIL, 2010, p. 3)

A Lei considera que não é possível fazer educação em espaços inadequados, pois essa não pode ser entendida como artigo de segunda categoria, como algo supérfluo, mas sim, de primeira necessidade que, se bem oferecida, planejada, concretizada promove cognitivamente e socialmente a pessoa presa, pois ela é quem mais precisa de uma educação de qualidade em todos os sentidos, porque está em uma situação de marginalidade precisando sair dessa zona para uma menos conflituosa e mais confortável.

A questão que alguns estudiosos, coloca que a EJA, no Brasil, padece de vários problemas, como: não ser prioridade dos governos federal, estadual e municipal, portanto tem uma articulação sistêmica e pedagógica frágil; não haver uma interface entre as diversas ações do campo do trabalho e renda, saúde, habitação, bem como, o governo pouco escutar a sociedade civil organizada e o campo educativo. Nesse sentido, Ireland (2011, p. 31) afirma que,

tanto a EJA quanto a educação em prisões sofrem da falta de projetos e pessoal próprios – projetos político pe-

dagógicos e educadores com uma formação específica para trabalhar com o público jovem e adulto e o público encarcerado. Cobra-se da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa.

A questão é como concretizar a EJA no espaço da prisão quando ela ainda não resolveu suas contradições. Como pensá-la na perspectiva da educação social de ressocialização de pessoas marginalizadas, se ela é realmente uma educação com pouco valor social? Não é uma tarefa fácil, mas precisamos manter a esperança, afinal, como dizia Freire (1983, p. 30): “[...] não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar.”

A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

A esperança é o que move educadores na luta de uma educação política e não por uma educação redentora no espaço da prisão, posto que o educativo em uma Instituição Total não deveria ter essa concepção, tampouco reduzir a pena como é intencionado pelo Estado brasileiro. Mas, para além dessa ideia, a educação em qualquer espaço social e, em particular, na prisão, objetiva a humanização e a inserção das pessoas presas na vida social e produtiva de maneira digna.

A intenção educativa é a de escolarizar e qualificar as pessoas presas para que possam realizar o enfrentamento de suas vidas quando reconquistarem a liberdade, portanto, é uma educação que vai pelos caminhos da formação geral, profissional, ética, moral e possibilita que a pessoa presa tenha acesso também a outras políticas públicas de inserção social: emprego e renda, habitação, dentre outros. Nesse contexto, a educação em prisões torna-se uma educação social, porque busca a integração ampla da pessoa presa, evitando que essa adentre nos processos mais profundos da marginalidade.

Entendendo o conceito de marginalidade como uma das subcategorias do desfilamento social, a qual consta na sociologia francesa de Castel (1997, p. 30) e que significa a situação daquelas pessoas que estão na zona da marginalidade, que não trabalham e nem participam de proteção social regular, portanto sobrevivendo em condições precárias. Segundo esse autor, existem dois tipos de marginais: “aqueles que mais fogem à institucionalização e se entregam ainda, a formas de nomadismo incertas e arriscadas, nas sociedades modernas, ou aqueles que se encontram super institucionalizados em espaços de reclusão, que são as instituições totais ou totalitárias das quais fala Goffman.”

Sobre a segunda marginalidade, Castel (1997, p. 29) é enfático ao afirmar que “o segundo conjunto de marginais constitui-se daqueles que foram retirados, a título provisório ou definitivo, da vida social comum, encontrando-se institucionalizados em espaços separados”. A proteção social é especializada a partir da situação vivenciada, obedece a regras e condutas nesses espaços, como, por exemplo, os “asilos para velhos indigentes, os estabelecimentos para menores abandonados ou deficientes, os hospitais psiquiátricos desde que estes cumpram também a função de último recurso para indivíduos dessocializados que não encontram lugar em outra parte.”

O marginalizado é conhecido, segundo Castel (1997, p. 24), como vagabundo, porque “não trabalha, apesar de poder trabalhar, no sentido de estar apto ao trabalho. Ao mesmo tempo, ele está cortado de todo apoio relacional”. As pessoas presas estão, na perspectiva desse sociólogo, enquadradas na zona de desfilamento e sobre a tutela jurídica do Estado. Situar essas pessoas na categoria casteliana faz toda a diferença, porque evidencia o papel do Estado quanto à educação dos presos e sua responsabilidade em tirá-los da zona de marginalidade.

Julião (2013, p. 3) afirma que a educação prisional é um tipo de socioeducação no interior de uma instituição total e que tem a função ressocializadora de empoderamento dessas pessoas, que soma esforços com a educação escolar e profissional para garantir o empoderamento dessas pessoas, pois “assim como devem existir a educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendemos que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social.”

Pereira (2013) também considera que a educação prisional é uma socioeducação pertencente ao campo da educação e pedagogia social, pois esse campo encerra em si várias práticas, uma delas é a socioeducação voltada tanto para os adolescentes, como para os adultos em privação/restrrição de liberdade, se diferenciando em relação aos sujeitos que tem necessidades educativas distintas, portanto, a prática pedagógica será também diferente, mas a intencionalidade é a mesma – ressocializar para um outro convívio social baseado na emancipação. Nesse aspecto, este autor define a educação social como

[...] uma rede de práticas educativas sociais, autônomas e integradas, que se alimenta dos resultados das pesquisas, das reflexões filosóficas, das descobertas pedagógicas. Essa rede é composta pelas práticas de educação de rua, prisional, comunitária, hospitalar, de trânsito, segurança, direito e tantas outras. Incorpora diferentes bases epistemológicas e organização curricular e didática, adotando processos avaliativos de ressocialização mais adequados aos sujeitos atendidos, bem como avaliação dos processos formativos dos educadores. É uma educa-

ção ora engendrada pela sociedade civil, ora pelo Estado, com tempo de permanência variado, dependendo dos objetivos e efeitos surtidos. (PEREIRA, 2011, p. 133-134)

A educação social se corporifica por um extenso campo de práticas educativas multidimensionais e pertencentes a territórios epistemológicos diversos. Seus sujeitos são todos aqueles que precisam de uma educação diferenciada para conquistar direitos negados, sua finalidade é concretizar a emancipação desses sujeitos, mudar a situação opressora e oportunizar melhores condições de vida. Souza e Müller (2010, p. 3205), afirmam que a educação social

[...] é um caminho, que junto com outros, pode compor um cenário mais viável para a inclusão de pessoas e categorias consideradas excluídas na atual conformação da sociedade. Por meio da educação, mas não só por ela, se pode contribuir para que haja garantia de direitos e justiça social. A educação social é uma práxis política que entende o sujeito como ser que pensa, age, sente e se relaciona com as pessoas e seu contexto social, de forma a promover a formação de sujeitos da educação e a transformação social.

Assim, fica evidente que a educação em prisões é uma educação social que se corporifica a partir da EJA integrada a outros conhecimentos do mundo social e do trabalho, é conceituada pluralmente como práticas educativas em contextos sociais adversos, que buscam a reintegração social de pessoas, grupos e comunidades não apenas pelo viés educativo, mas também pelo político, em particular de políticas públicas. Quando falamos de educação social na pluralidade de práticas, entendemos que sua corporeidade se faz a partir das situações vivenciadas pelas pessoas em processo de marginalidade. É uma educação que depende da situação, das condições imateriais vividas por essas pessoas, há uma relação de interdependência orgânica entre os sujeitos e a educação social.

Essa clareza epistemológica nos permite afirmar que a educação em prisões é uma educação social por lidar com pessoas em processo de marginalização. Sempre que temos situações de marginalização em diversos contextos sociais, como a escola, a igreja, o hospital, os sindicatos, os espaços públicos, privados, instituições totais, é de interesse dessa educação, que se manifesta sobre diferentes práticas educativas – a educação para meninos e meninas de rua, moradores de rua, mendigos, crianças, adolescentes, adultos e velhos hospitalizados, pessoas em situação de prostituição, discriminação étnica, racial e sexual, pessoas de diversos movimentos sociais – e está presente na educação escolarizada infantil, juvenil e de adultos.

A educação que nem sempre é percebida, socialmente e pedagogicamente, por lidar com pessoas em processo de marginalização, que são invisíveis e tudo o

que está relacionado a elas também adentra na invisibilidade. Seu reconhecimento como prática se dá quando há a recuperação de uma criança, um adolescente, um jovem ou adulto drogado, da mudança de vida produtiva de pessoas trabalhadoras do sexo, do pronto restabelecimento da saúde de crianças hospitalizadas, de conscientização étnica de grupos discriminados, dentre outros. Segundo Moraes Cândida (2011, p. 42), os âmbitos mais evidentes dessa educação são a: “educação de adultos, educação de jovens em situação de risco, recuperação e reinserção social dos sujeitos toxicodependentes, e orientação escolar de alunos atingidos por fortes condicionamentos sociais (pobreza, exclusão social, desagregação familiar)”.

A base científica dessa educação, segundo Pereira (2013), é dada pela pedagogia social que a partir dessas práticas educativas, como seu objeto de estudo, busca explicar as relações ontológicas, epistêmicas e pedagógicas dessas práticas com a sociedade, educação e grupos marginalizados no capitalismo. Sua história, segundo Machado (2009) remonta à nação alemã do século XIX quando o educador e filósofo kantiano Nartop preocupado com os desajustes sociais do seu país e, ao mesmo tempo, buscando uma solução pedagógica para os problemas sociais elabora uma pedagogia a partir não mais do interesse individual, mas, sobretudo, do comunitário que ele chama de pedagogia social. Nartop foi reconhecido depois como o pai dessa ciência.

No Brasil, as práticas educativas “com” e “para” as pessoas em situação de marginalidade recebiam o nome de educação popular com forte teor político de empoderamento dessas pessoas, tendo como referencial teórico a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Hoje damos o nome de Educação Social, porque são práticas que visam à ressocialização de indivíduos, grupos e comunidades em situação de conflito social, como bem esclarece Gadotti (2012, p. 12, grifo nosso) ao dizer que

[...] é nesse mosaico de experiências e práticas que surgem denominações diversas de educação que delimitam um campo próprio de atuação: educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação política, educação hospitalar, educação alimentar, educação na cidade, educação no trânsito... *ora se identificando com a educação social, ora com a educação popular ou comunitária*. São perspectivas sérias e consistentes da educação que não nasceram de divagações acadêmicas, mas da prática social.

Neste contexto, a educação em prisões se constitui em uma educação social de pessoas jovens e adultos em privação de liberdade, não se resumindo à formação escolarizada e profissional, mas, para, além disso, uma formação essencialmente

política para que seja possível uma ressocialização efetiva. Afinal, acreditamos como Gadotti (2012, p. 29) que “educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual, para que haja justiça social e ambiental.”

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2014. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 27 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 jun. 2011a.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 nov. 2011b.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 jul. 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. de 1996.

CASTEL, R. A dinâmica do processo de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. *Caderno do CRH*, Universidade Federal da Bahia. Salvador, v. 10, n. 26/27, p. 19-40, 1997.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Polemicas do nosso tempo, v. 86).

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petropolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: IV Congresso*

Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 2, p. 10-32, dez. 2012.

IRELAND, T. Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011.

JULIÃO, E. F. *Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal*. [S. l.], 20--?. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2013.

LENIN, V. I. *Como iludir o povo: com os slogans de liberdade e igualdade*. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1980. (Coleção base 11).

MACHADO, E. M. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Org.). *Pedagogia social*. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

MAEYER, M. de. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./ mar. 2013.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, C. A. *Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PEREIRA, A. A educação pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 10, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

PEREIRA, A. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. *Revista Metáfora Educacional*, Feira de Santana, n. 15, p. 129-148, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n15_2013/pereira_educacao_naoformal.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2013.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. *Em Aberto*. Brasília, v. 9, n. 45, jan./mar. 1990.

SCARFÓ, F.; BREGLIA, F.; FREJTMAN, V. Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. In: LOURENÇA, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (Org.). *Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2011. p. 147-165.

SILVA, R. da. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. In: LOURENÇA, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (Org.). *Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas*. São Carlos, SP: Ed. UFSCAR, 2011. p. 81-118.

SILVA, R. da; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, 2011.

SOUZA, C.; MÜLLER, V. Educador social: conceitos fundamentais para a sua formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais....* Curitiba: PUC-PR, 2010.

TRILLA i BERNET, J. *A Pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AS PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E JOVENS ATENDIDOS PELA FUNDAÇÃO CIDADE MÃE SOBRE O TEMA DA VIOLÊNCIA NA CIDADE DE SALVADOR/BAHIA

Patrícia Lessa Santos Costa
Carla Liane Nascimento dos Santos

INTRODUÇÃO¹

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada nas Empresas Educativas da Fundação Cidade Mãe (FCM) entre os anos de 2011 e 2012. A FCM é uma instituição constituída pelo Poder Público Municipal de Salvador cuja missão é implementar políticas voltadas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, promovendo sua formação educacional para o exercício da cidadania e inserção no trabalho. Está instalada em oito bairros de Salvador caracterizados pela pobreza extrema e desagregação social, alto grau de analfabetismo e desemprego. Conforme Guimarães e Campos (2007) entre os objetivos delineados pela Fundação estão em busca para recuperar a autoestima de jovens de bairros carentes da capital baiana.

O estudo realizado com os jovens atendidos por essas unidades buscou lançar luz sobre o tema da violência e da pobreza a partir da percepção dos mesmos, com vistas a subsidiar as ações do Observatório do Mundo Juvenil implantado em parceria com a cidade de Torino, Itália. Desta forma, se pautou nas representações sociais de crianças, adolescentes e jovens do contexto escolar da FCM sobre a violência. Isto permitiu obter informações sobre as principais demandas existentes entre crianças e jovens no que tange à violência, de modo indicar possibilidades de intervenção e enfrentamento do problema.

1 Desta pesquisa participaram a docente Leliana Santos de Souza, a técnica Eneida Maria Abreu de Souza, da Universidade do Estado da Bahia e os colaboradores Augusto Tibiriçá Almeida de Souza e Dionalle Monteiro de Souza.

A temática da violência constitui uma questão crucial que desafia as políticas de desenvolvimento social na América Latina na contemporaneidade. Presenciam-se, atualmente, expressivos números que relacionam crianças e adolescentes à violência, sejam como vítimas, sejam como autores.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a violência sofrida pelos jovens (ou por eles praticada) possui forte vinculação com a situação de vulnerabilidade social em que vivem e que é relacionada, em parte, ao declínio das oportunidades formais de trabalho. Destarte, a não inserção no mercado de trabalho tem colocado a infância e juventude latino-americana em uma posição de falta de perspectivas futuras, dificultando, por conseguinte, o acesso às estruturas de possibilidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, lazer e cultura. Em consequência, delineiam-se cenários críticos difíceis de enfrentamento por meio de políticas públicas. (ABRAMOVAY, 2002)

No caso dos jovens atendidos pelas Empresas Educativas da FCM, há de se destacar que a grande maioria advém de famílias pobres que buscam na instituição oportunidades de formação e qualificação profissional. Outrossim, é recorrente o contingente de jovens que busca tais unidades como um abrigo das ruas, da fome e da violência dentro e fora de suas casas.

INFÂNCIA, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA

A infância e a juventude bem como as representações *infantis* e *juvenis* do mundo são um objeto de estudo relativamente novo para as ciências humanas e sociais, só muito recentemente elas consideraram crianças e adolescentes como atores sociais e sob uma perspectiva histórica. Como consequência, há poucos estudos sobre o universo complexo e multifacetado da infância e juventude e sua relação, por exemplo, com a família, com a violência, com a escola.

A criança e o adolescente se constituíram como problema social somente a partir do século XIX, mas não ainda como objeto de investigação científica. Um marco nos estudos sobre o tema, mais especificamente sobre a infância, é a publicação na década de 60 do livro *História social da infância e da família* de Philippe Áries (1981), cuja tese é o entendimento da infância como invenção da modernidade, uma categoria social construída recentemente. De acordo com a pesquisa histórica que realizou sobre o tema ele conclui que antes do século XVII as crianças só recebiam tratamento diferenciado nos primeiros anos de vida, sendo posteriormente consideradas como pequenos adultos; isso fica demonstrado, por exemplo, nas pinturas de época que retratam crianças vestindo trajes e exibindo poses e expressões faciais de indivíduos adultos.

A definição da infância como categoria autônoma caracterizada pela imaturidade e necessidade de proteção é, pois, moderna e remete à transição dos séculos

XVII para o XVIII (BAUMAN, 2001) com a Revolução Educacional, que entende ser a escola o *locus* primordial para a escolarização, a moralização e a disciplina dos jovens, cabendo a ela a tarefa de transformá-los em adultos socialmente aceitos. Já a categoria juventude, compreendida hoje entre as idades de 15 a 24 (WASELFISZ, 2004) é considerada uma invenção da sociedade moderna industrial. Nessa época, a juventude desponta a partir da contestação da ordem e dos valores capitalistas. (HOBBSAWM, 1995) Já Bourdieu (1983) entende a juventude como uma “palavra”, por se tratar de uma categoria socialmente construída que, para além da questão meramente biológica, dependente da situação de classe, etnia, gênero etc., nas diversas sociedades.

Pode-se dizer que a institucionalização da escola permite a construção social da infância como hoje é entendida. Desta forma, regras de conduta também são institucionalizadas e se espera das crianças e jovens o desempenho de determinados papéis sociais; a construção social da infância traz em seu bojo expectativas de conduta. Nessa linha, encontram-se os estudos de Foucault (1975) sobre a escola e as práticas pedagógicas destinadas à escolarização, entendidas como “práticas modeladoras de práticas”.

Esse preâmbulo permite chegar a uma assertiva que interessa aos objetivos deste trabalho: de que a criança e o adolescente são categorias criadas historicamente e não seres essenciais ou um estado universal vivido igualmente em qualquer parte. Partindo desta máxima há de se considerar a existência de muitas crianças e muitas infâncias, bem como muitos adolescentes e muitas adolescências, a depender do tempo, do espaço, da situação econômica e social em que vivem.

Partindo desse ponto e sob tal perspectiva estão os estudos sociológicos atuais sobre infância de Montandon (2001) em instituições para crianças. Partido do entendimento da criança como ator social, um ser completo, sua pesquisa deu voz as crianças observando suas práticas cotidianas, suas representações sociais e do imaginário. Considerou essencial ver e ouvir a criança para entender a infância como construtora do mundo.

No caso do Brasil, autores como Del Priore (1991) em seus estudos consideram fundamental reconhecer o protagonismo infantil e juvenil e estudá-lo mais profundamente, dada a importância das suas representações e práticas. Para tanto, faz-se necessário entender a situação atual da infância e juventude no Brasil com relação à pobreza, educação, saúde, violência, participação social, dentre outros temas que compõem essa problemática.

Um estudo realizado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2001 aponta que grandes desafios precisam ser superados no que tange à garantia de direitos das crianças no Brasil, a despeito dos avanços proporcionados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O maior problema é a pobreza e suas consequências, já que 30,5% das crianças de 0 a 6 anos vivem com renda per capita inferior a meio salário mínimo. No caso da

região Nordeste, esse índice chega a alarmantes percentuais de 53,5%. (BARBA, MARTINEZ, CARRASCO, 2003)

As principais consequências de uma infância pobre são a desnutrição, a mortalidade, a evasão escolar, a exploração e a violência. A violência contra crianças, de acordo com a UNICEF (©2016) inclui

violência física, psicológica, discriminação, negligência e maus tratos e vai desde abusos sexuais em casa a castigos corporais e humilhantes na escola; do uso de restrições físicas em casa à brutalidade cometida pelas forças da ordem, de abusos e negligência em instituições até às lutas de gangs nas ruas onde as crianças brincam ou trabalham; do infanticídio aos chamados 'crimes' de honra.

No que tange aos adolescentes, a alta desigualdade de renda tem gerado formas extremamente diversas de acesso a bens e serviços, reforçando a vulnerabilidade, principalmente entre pobres e afrodescendentes. De acordo com Ribas Jr (2004), as limitadas condições de acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho ampliam os contingentes de jovens sem atividade definida. Entretanto, o mais agravante fenômeno observado com relação à situação juvenil no Brasil é o aumento da mortalidade, tendo como principal causa os atos infracionais ou mesmo o crime. A baixa escolaridade, as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho são fatores que podem levar o jovem à criminalidade e explica, em boa medida, o crescimento da violência.

Inicialmente, é importante elucidar, para os objetivos deste estudo, o que se entende por violência. Essa reflexão perpassa a obra de Arendt (1995) que compreende o fenômeno em sua complexidade e amplitude e o relaciona com o tema da liberdade e da educação. De início, há de se considerar que a autora sempre demonstrou uma preocupação com a precisão desse conceito, com sua não banalização. Para ela, violência se distingue de poder, de força e de autoridade. De forma resumida, o poder significa a habilidade humana de agir em concerto, a força, a energia liberada por movimentos físicos e sociais, a autoridade, em sua essência é o reconhecimento inquestionável, onde é necessária a força, a autoridade fracassou. Quanto à violência, distingue-se dos outros pelo seu caráter instrumental. Sua principal definição refere-se ao agir sem argumentar e o império do silêncio.

A reflexão da autora permite a compreensão da violência como forma de supressão da palavra, o que leva à negação da condição humana. Neste sentido, o enfrentamento da violência depende do resgate do direito à palavra, da expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, do fomento de espaços coletivos de discussão. A diminuição da violência na escola e através da escola está

ligada, pois, à sua caracterização como espaço público, político, de manifestação da liberdade. Na reflexão Arendt, uma educação que não fomenta o protagonismo dos sujeitos, perpetua e reitera a violência.

Na atualidade, estudos sobre a violência relacionada a crianças, adolescentes e jovens têm enfatizado a questão como um fenômeno mundial, que precisa ser contextualizado. Autores como Guerra e Azevedo (1997) entendem que a criança vítima de violência no Brasil apresenta uma trajetória de vida marcada pela pobreza, fracasso escolar, exploração de mão-de-obra e tortura, pois muitas vezes sofre maus tratos em instituições de acolhimento de menores. A violência está também presente nas micro esferas do cotidiano, nos mais variados ambientes sociais nos quais sua prática chega a ser banalizada ou mesmo despercebida.

Para Zaluar (2000), o fenômeno da violência pertence ao campo de duas macro e micro dimensões social e moral. Na macro dimensão social, a violência pode estar relacionada à desigualdade social. Na micro dimensão social tem a ver com a estrutura de convivência da comunidade (sistema de valores, baixo capital social, por exemplo). A macro dimensão moral da violência refere-se a normas e um consenso moral sobre os limites aceitáveis e transgressão das regras de convivência social, sendo a desordem expressão de anomia. Já na micro dimensão moral da violência estão os indivíduos com biografias semelhantes que convivem em um ambiente de anomia, mas que seguem trajetórias diferentes de transgressão e não transgressão.

A partir dessas premissas levantadas, este estudo visa compreender a situação das crianças, jovens e adolescentes atendidos pela FCM com foco na percepção que têm sobre a violência em suas múltiplas dimensões, a partir das variáveis: família, escola, cultura, saúde, habitação, profissionalização, drogadição, valores, segurança, lazer, protagonismo juvenil, sexualidade, inclusão social e convivência comunitária. E também compreender o papel dessa instituição de acolhimento no sentido de garantir o acesso à educação a menores pobres, muitas vezes oriundos de famílias desestruturadas ou marcadas pela violência.

PERFIL DOS JOVENS ENTREVISTADOS

O questionário semiestruturado previu um item inicial com a identificação do entrevistado e da unidade ao qual faz parte. A seguir, a Tabela 1 apresenta o total de entrevistados com relação à raça e gênero. Tem-se uma maioria de meninos e meninas que se declararam negros (42%), e pardos (36%). Evidencia-se que os bairros populares de Salvador, tradicionalmente, concentram a população negra e pobre da capital.

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados conforme gênero e raça/cor

Cor/Raça	Sexo/Gênero		Total
	Masculino	Feminino	
Preta	15	27	42
	15,0%	27,0%	42,0%
Branca	5	3	8
	5,0%	3,0%	8,0%
Parda	9	27	36
	9,0%	27,0%	36,0%
Indígena	6	4	10
	6,0%	4,0%	10,0%
Amarela	0	3	3
	0,0%	3,0%	3,0%
Não informou	0	1	1
	0,0%	1,0%	1,0%
Total	35,0%	65,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta. Educandos atendidos pela FCM. PROEX/NUEC – UNEB. 2012-2013.

Com relação ao grau de instrução do chefe da família, conforme Tabela 2, pode-se perceber uma distribuição mais ou menos equitativa em todas as faixas etárias, o que demonstra a diversidade de padrões educacionais de uma população que reside em áreas caracterizadas como muito pobres, apontando para uma condição heterogênea em termos culturais e educacionais nesses bairros, ainda que haja proeminência entre as faixas de analfabetos até ginásial incompleto (52%).

Tabela 2 – Grau de instrução do “Chefe de Família”

Grau de Instrução	Casos	% Casos	% válido	% acumulado
Analfabeto/Primário Incompleto	23	23,0	28,8	28,8
Primário Completo/Ginásial Incompleto	29	29,0	36,3	65,0
Ginásial Completo/Colegial Incompleto	14	14,0	17,5	82,5
Colegial Completo/Superior Incompleto	14	14,0	17,5	100,0
Não informou	20	20,0	-	-
Total	100	100,0	-	-

Fonte: Pesquisa direta. Educandos atendidos pela FCM. PROEX/NUEC – UNEB. 2012-2013.

Destarte, na Tabela 2, muito embora os percentuais de chefe de família analfabeto ou com primário incompleto (23%) e com primário completo ou ginásial incompleto (29%) sejam predominantes, há ocorrência significativa de superior incompleto (14%).

Como se pode perceber na Tabela 3, a maioria das famílias (64%) recebe algum tipo de benefício do governo como forma de complementar a renda familiar e garantir a segurança alimentar. Dentre os benefícios apontados pelos entrevistados, o Bolsa Família é o mais expressivo (96,6% dos casos válidos).

Tabela 3 – Recebimento de benefício do governo

Situação	Casos	% Casos	% válido	% acumulado
Sim, recebe	64	64,0	64,6	64,4
Não recebe	35	35,0	35,4	100,0
Não informou	1	1,0	-	-
Total	100	100,0	100,0	-

Fonte: Pesquisa direta. Educandos atendidos pela FCM. PROEX/NUEC – UNEB. 2012-2013.

A caracterização ocupacional de pais e mães dos educandos (maioria profissionais informais ou empregadas domésticas), obtida nesta pesquisa, aponta para um tipo de inserção social precária, subalterna e instável que permitem a tais famílias tão somente sobreviver dia após dia, sem grandes expectativas com o futuro. Os tantos “limites” que caracterizam a trajetória de vida dos educandos e de suas famílias se referem a negações de todo o tipo, seja de posses, de renda, de dignidade, de direitos, de possibilidades de desenvolver potencialidades. Nesse caso, estar na FCM pode significar uma esperança de futuro que não reproduza a experiência laboral familiar. Mas, sobre este tema, caberia um novo estudo abordando os egressos da Fundação em termos de inserção profissional e ascensão social.

Ao serem questionados sobre a situação econômica familiar em uma pergunta que apresentava um escala de alternativas variando entre “difícil” e “muito boa”, a maioria, 40,8% referiu-se à mesma como “razoável” e 37% como boa. Apenas 10% referiram-se ao item “difícil”. Algumas justificativas dadas pelos jovens puderam esclarecer melhor esta questão, conforme apontadas a seguir:

Difícil

Porque meus pais estão sem trabalho, e mesmo quando acham o que fazer ganham muito pouco para atender todas as despesas.

Porque minha mãe está desempregada e ela não pode dar tudo o que a gente quer.

Razoável

Porque meus pais não ganham muito, mas não falta o básico.

Nem todo mundo está trabalhando no momento.

Boa

Porque meu pai trabalha em dois lugares e a minha mãe vende lanche por encomenda ou na praia quando tem sol.

Porque nada faltou em relação à alimentação.

Nunca faltou nada e não precisou pedir a ninguém.

Muito boa

Nunca faltou comida em casa.

O que se percebe na maioria dos relatos é que, mesmo aqueles que consideraram a situação “boa” ou “muito boa”, indicam como justificativa ter comida todos os dias. Dito de outra forma, a avaliação se restringe, na interpretação dos jovens, tão somente a não faltar alimentação. Isto se refere, dentre tantas outras interpretações possíveis, aos limites que caracterizam a vida dessas pessoas – bem distante da expressão significativa na letra “a gente não quer só comida, quer comida diversão e arte”. (ANTUNES, 1993)

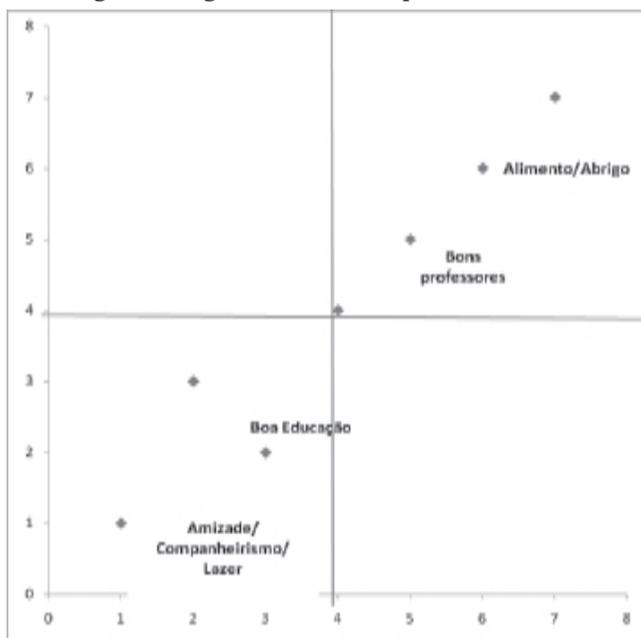
As compreensões apresentadas permitem retomar considerações sobre pobreza que remetem ao trabalho (ou sua falta) que remunera pouco, que é inseguro. Também se referem aos limites que a pobreza impõe às aspirações humanas, pois mesmo aqueles que consideram a situação “ruim” não esboçam menções que a qualificasse para além da segurança alimentar, por exemplo, a falta de acesso à boa educação, à cultura, saúde, lazer, etc. Tais itens não são considerados pelos jovens como elementos cuja presença ou ausência podem diferenciar uma situação econômica como boa ou não. Explicitam-se, aqui, os limites impostos pela condição difícil das famílias dos entrevistados que pautam suas interpretações acerca do tema.

Estas foram algumas variáveis selecionadas a partir da caracterização sociodemográfica do entrevistado (que inicia o questionário utilizado na pesquisa). O tema sobre a relação entre o jovem e a percepção da violência é abordado em seguida.

CRIANÇAS E JOVENS DA FUNDAÇÃO CIDADE MÃE E A EXPERIÊNCIA DA VIOLÊNCIA

Buscando melhor aprofundar esta avaliação da FCM, apresentaram-se aos estudantes uma questão na qual eles citavam livremente palavras ou frases para qualificar o tema sobre o que significa a Fundação para eles. Obteve-se o resultado exposto na Figura 1 que os apresenta de acordo com a relação que mantêm com o núcleo central da representação – ressaltando sua importância na evocação dos entrevistados sobre o assunto. É importante destacar que, quanto mais próximos de um, maior a frequência (dada pelo número de vezes em que a palavra foi citada) e a intensidade (dada pela posição da palavra na ordem da enunciação) dos valores, mais cristalizados eles são. Assim, pela leitura da Figura 1, o primeiro quadrante, na parte inferior esquerda congrega valores com alta frequência e alta intensidade. O quadrante superior esquerdo refere-se a valores que tiveram alta frequência, porém baixa intensidade, o que significa que não apareceram nas primeiras posições na ordem de citação do conjunto das respostas. Já o quadrante inferior direito, reúne valores com baixa frequência e alta intensidade. Finalmente, no quadrante superior direito, estão os valores com baixa frequência e baixa intensidade, portanto mais distantes de um, menos cristalizados.

Figura 1 – Significado da FCM para o estudante



Fonte: Pesquisa de campo FCM, 2012-2013.

Entre todas as ideias citadas, a “amizade”, “companheirismo” e “lazer” apresentam-se mais próxima do núcleo central. Pode-se dizer que tal proposição, em se tratando de crianças e jovens, é um elemento fundamental que pauta as relações. Os adolescentes, de sua parte, costumam se reunir em grupos, sendo estes definidos de acordo com certas afinidades, certas visões de mundo. O adolescente que percebe não ter o *status* de adulto procura condições sociais em que sua admissão como indivíduo de direitos não esteja sujeita ao aval dos adultos, daí transformam a sua faixa etária em um grupo social de reconhecimento mútuo, formando verdadeiras microssociedades integradoras, a partir de estilos, de afinidades, linguajar e simbologias múltiplas. (CALLIGARIS, 2000)

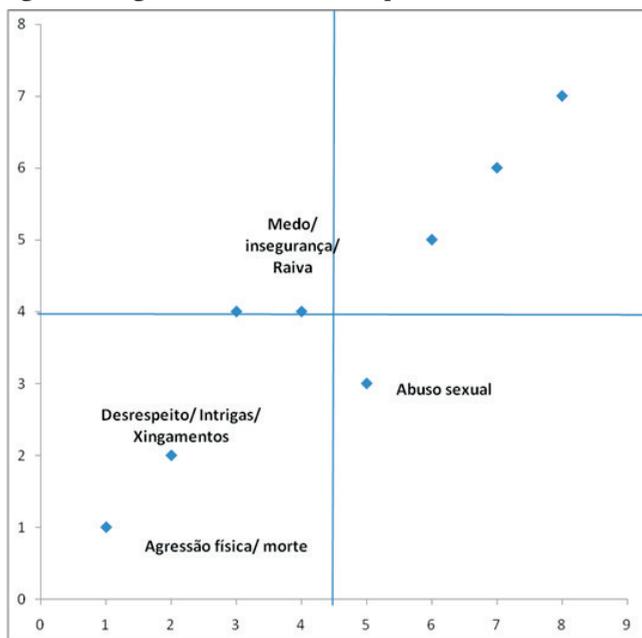
Um segundo elemento que teve grande frequência nas respostas a essa questão foi a “boa educação”, muitos demonstraram nas entrevistas o interesse por uma formação que possibilitasse a eles um futuro melhor.

“Solidariedade” e “cidadania” apontam para o reconhecimento dos educandos sobre o papel da FCM no que tange a uma ação diferencial e audaciosa que visa interferir naquela realidade de pessoas que convivem com pobreza, exclusão e violência. Foram muito citadas nas entrevistas as noções de respeito, as orientações da escola no sentido da convivência com a diversidade. Falar educadamente, tratar civilizadamente professores, colegas e funcionários são lições de convívio social que eles relacionam ao cotidiano da Fundação.

“Os professores ensinam a gente a não xingar, a respeitar os outros...”. (Educação FCM) Apesar da menor frequência em relação aos outros itens, os professores foram elogiados pela competência, pela assiduidade e porque conversam com os alunos e os orientam, representando um ponto positivo na avaliação que fazem da FCM. Em outros momentos do questionário, porém, surge severa crítica a alguns mestres, revelando conflitos existentes e próprios da relação professor-aluno. Por fim, as concepções que relacionam a FCM com alimento e abrigo são retomadas nesta questão de maneira menos significativa. Também houve uma única referência sobre “ter que trabalhar”, indicando que na Fundação o estudante tinha que realizar atividades laborais próprias dos funcionários do local.

Novamente, em uma questão de associação livre de palavras, perguntou-se o que significa a violência para os jovens. Obteve-se, a distribuição apresentada na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Significado da Violência para o estudante da FCM



Fonte: Pesquisa de campo FCM, 2012-2013.

Como se pode observar na figura a maior frequência e intensidade das respostas dos jovens para o tema da violência a qualificam como “agressão física/morte” em primeiro lugar e, em segundo, como “desrespeito/intragas/xingamentos”. Estudos mostram, neste caso, que há uma tendência dos jovens reconhecerem atos violentos apenas em situações pautadas por agressões físicas. (GUIMARÃES; CAMPOS, 2007) Vincula-se, pois, a representação da violência a ato agressivo e, principalmente, o que resulta em morte do indivíduo agredido. Essa interpretação

exclui, portanto, comportamentos eminentemente violentos e que se referem à intimidação, coação, negligência e descaso.

No entanto, um segundo grupo que relaciona violência a agressões verbais também teve alta frequência entre os entrevistados, relacionado a “desrespeito/intrigas/xingamentos”. Em seguida aparecem “drogas” e “medo ou insegurança”. No caso das drogas, tema que faz parte do cotidiano dos jovens, há referências nas entrevistas às mortes e agressões causadas por envolvimento no tráfico. No caso das noções de medo e insegurança, referem-se – embora com menor frequência – às situações de coação sofridas pelos indivíduos.

“Abuso sexual” surge como o terceiro elemento mais frequente, muito embora tenha sido citado, pela ordem da enunciação, em quinto lugar. Percebeu-se nas entrevistas com crianças e adolescentes da FCM uma dificuldade em tratar do tema.

Por fim, “falta de oportunidades educacionais”, indica a pobreza e exclusão como tipos de violência. Também a respeito da temática “família”, nesse caso trata-se de crianças que sofrem violência de parentes em casa. E “polícia”, alguns jovens atribuem à polícia situações violentas que vitimaram colegas ou conhecidos.

Corroborando as indicações na Figura 2, os jovens descreveram em uma questão específica as causas da violência. De acordo com as indicações, as drogas aparecem de longe como principal causa de atos violentos (38,7%), seguida de desigualdade social (19,9%) e falta de educação (16,6%). Essa realidade que associa violência e drogas é bem conhecida pelos informantes desta pesquisa. O tráfico, que é o grande deflagrador de atos violentos, institui um poder paralelo nos bairros. Houve relatos, entre os entrevistados, de colegas que foram mortos ou sofreram mutilações por conta de brigas originadas no tráfico.

A escola, dentro deste contexto, acaba tendo seu cotidiano penetrado pela violência que assola a vida social do bairro onde se situa. E a convivência com essa situação enseja um posicionamento adequado por parte dos seus dirigentes. Um desses chegou a relatar, durante uma entrevista inicial, o caso de um professor que reprovou um aluno (traficante) e, por isso, foram jurados de morte, tendo que se transferir para outra unidade da FCM.

A Tabela 4 atesta que, do conjunto de entrevistados para esta pesquisa, 58% já presenciaram uma situação violenta com outra pessoa. Para além dessa questão, nas entrevistas, 60% atestaram que já sofreram alguma situação violenta ou de violência sexual.

Tabela 4 – Observância de alguma situação de violência com outra(s) pessoa(s)

Situação	Casos	% Casos	% válido	% acumulado
Sim, presenciou	58	58,0	62,3	62,3
Não presenciou	34	34,0	36,5	98,8
Não lembra	1	1,0	1,2	100,0
Não informou	7	7,0	-	-
Total	100	100,0	100,0	-

Fonte: Pesquisa direta. Educandos atendidos pela FCM. PROEX/NUEC – UNEB. 2012-2013.

Alguns depoimentos descreveram a situação violenta que foi presenciada, na maioria das vezes, no bairro ou na moradia do jovem.

Um policial bateu na mulher porque ela não queria falar onde estava o irmão dela que usava drogas. (Entrevistado Coutos)

Estava no bairro e um traficante matou cinco homens. Foi em 2010 à noite. (Entrevistado Coutos)

Meu pai bateu em minha mãe. (Entrevistado Rio Vermelho)

Vi duas pessoas alcoolizadas brigando na rua. (Entrevistado Canabrava)

Como se pode observar, os relatos envolvem figuras como polícia, traficante ou o pai e motivações ligadas às drogas, alcoolismo, roubo. O cotidiano de violência a que estão expostos crianças e jovens da Fundação se revela nos depoimentos e nas estatísticas produzidas nesta pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A temática da violência e sua reprodução no seio da infância, adolescência e juventude atualmente tem se colocado enquanto problema central e desafio a ser encarado pelos países, sobretudo os de terceiro mundo, que destacam-se pela distribuição de renda desigual e situação de pobreza acentuada, permitindo o questionamento da legitimidade dos sistemas econômicos, políticos e sociais da nação e exigindo um esforço conjunto de toda a sociedade na tentativa de melhor compreensão e enfrentamento da questão.

As razões dessa iniquidade que afetam os segmentos infanto-juvenis não são exclusivamente econômicas, mas se referem a um padrão altamente concentrador de renda e de poder que se reproduziu no país, garantido por uma herança lusitana de relações políticas e sociais autoritárias, que desde a época colonial, mantiveram a parte, parcela considerável da população alocada em espaços periféricos, focos da reprodução de uma sociabilidade violenta. Esse universo vem configurando, historicamente, o segmento dos vulnerabilizados e desfiliaados socialmente e ganhando maior expressividade, sobretudo, nos dias atuais, em detrimento das mudanças mais amplas e globais de cunho sociopolítico e econômico pelas quais enfrentam os países, a exemplo do Brasil.

Nesse contexto, o segmento infanto-juvenil, como objeto de investigação e de formulação de políticas públicas, tem chamado a atenção de atores diferenciados, nacional e internacionalmente, considerando, sobretudo as condições de pobreza e de precariedade em que esses atores estão inscritos, atreladas à reprodução dos

elevados índices de violência em suas múltiplas dimensões nos distintos espaços de sociabilidade.

A pobreza reproduzida por esse segmento passa a ser definida em detrimento do contexto social em que se vive, considerando o padrão de vida e a maneira como as diferentes necessidades são supridas em uma dada realidade socioeconômica. Tal condição deve ser vista de forma relativizada sendo compreendida, portanto, por comparação, estando ela vinculada às necessidades a serem satisfeitas, em função do modo de vida predominante no espaço social em questão. Deve ser encarada como um estado de carência relativamente a outras situações sociais com que é confrontado, significando a ausência de meios necessários para agir de modo satisfatório no conjunto social em que se vive. Pensar a temática infanto-juvenil e a violência em espaços vulneráveis significa analisar os contextos diferenciados não somente a partir do consumo, mas também relacioná-lo a um modo de vida e de sociabilidade, incluindo um conjunto de outros itens como educação, esporte, lazer, saúde, transporte, habitação, etc., considerados também necessidades fundamentais a serem satisfeitas por esses indivíduos e imprescindíveis para se pensar a cidadania e a inclusão social.

De acordo com Townsend (1993), as privações podem surgir em quaisquer ou todas as esferas da vida: no trabalho, domínio que provê os recursos determinantes para que os indivíduos se posicionem em outras dimensões da vida; no lar, na escola, na vizinhança e na família; enfim, em uma diversidade de atividades sociais e individuais em que diversos papéis sociais são desempenhados. (TOWNSEND, 1993, p. 36)

Pensar a redução da violência por meio da emancipação infanto-juvenil significa atentar-se não somente para uma das dimensões do problema, a da escola, por exemplo, mas relacioná-la a um conjunto de fatores e contextos sociais determinantes para a manifestação de determinado fenômeno.

Tal visão relaciona-se ao que Sen (2000) define como falta de liberdade de diversos tipos para que os indivíduos usufruam de condições de vida minimamente satisfatórias. A baixa renda certamente contribui para essa situação, mas deve ser somada à influencia de diversos outros fatores como falta de escolas de boa qualidade, de equipamentos públicos eficientes para intervenção nas comunidades, de saúde e de medicamentos, subjugação da mulher, problemas ambientais, falta de empregos, etc. (o que afeta os indivíduos mais que a renda).

Nessa ótica, a infância e a juventude no Brasil e na Bahia devem ser analisadas partindo da perspectiva dos direitos de cidadania, da participação, do incentivo ao protagonismo, o que se dá a partir da conformação de uma linguagem pública baseada em exigências de equidade e justiça estabelecendo uma forma de sociabilidade não violenta, mas regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos e interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas.

A partir da pesquisa realizada com os educandos da Fundação Cidade Mãe e dos indicadores socioeconômicos do Estado da Bahia percebeu-se o crescimento significativo de crianças, adolescentes e jovens em situações particulares de denegação de direitos elevando as incidências da violência nas suas múltiplas dimensões.

A realidade desses atores deve ser pensada não somente considerando a insuficiência de renda que lhes atingem, mas também pela ótica da privação das capacidades, inscrevendo-se num campo de discussão que se coloca frente aos objetivos de justiça social, da igualdade e das desigualdades, culminando numa definição que, sem negar a relevância dos fatores econômicos, enfatiza as conotações legais, as implicações políticas e sua pertinência social. Logo, sem desprezar os fatores econômicos, tais reflexões devem remeter a questão das “vulnerabilidades” ao campo da liberdade e da emancipação social, ou seja, não basta ter recursos econômicos se não se consideram as possibilidades de convertê-los em capacidades de ação, de participação e de autonomia. (SEN, 2000)

A violência reproduzida entre as crianças, adolescentes e jovens de comunidades pobres, como estas das quais fazem parte os educandos da Fundação Cidade Mãe, pode ser reduzida mediante a ampliação dos benefícios sociais oriundos das ações governamentais articuladas a outras esferas e, também, da elaboração de políticas públicas intersetoriais focadas nesses segmentos. Contudo, para garantir isso, é necessário empoderar as pessoas, reconhecê-las nas suas múltiplas identidades, principalmente as mais afetadas pela miséria, para que os bens e serviços públicos sejam ampliados de modo efetivo e as deficiências sejam eliminadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. *Pesquisa em Ciências Sociais: um guia para estudantes*. 2. ed. rev. e atual. Salvador: Núcleo de Recursos Didáticos da UFBA, 1974.

ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escola e violência*. Brasília: Escritório da UNESCO, 2002.

ANTUNES, A. *Comida*. Álbum Jesus não tem dentes no país dos banguelas. 1993, 1 CD.

ARENDT, H. *A condição humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V. N. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2. ed. São Paulo: Iglu Editora, 1989.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas conseqüências psicológicas. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. (Org.). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 195-208.

- BARBA, P.; MARTINEZ, C.; CARRASCO, B. *Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento*. 2003. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/26/01>>. Acesso em: 2015.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CURRIE, C. et al. *Young people's health in context: Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. [S. l.]: World Health Organization, 2004. (Health Policy for Children and Adolescents, n. 4).
- DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- DE MAUSE, L. *História de la infância*. Madri: AlianzaUniversid, 1994.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GUERRA, V. N. A.; AZEVEDO, M. *A infância e violência doméstica: fronteiras do Conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GUIMARÃES, S. P.; CAMPOS, P. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. *Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007.
- HOBBSAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MATOS, G. de M.; CARVALHOSA, S. F. *A violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/ PEPT – Saúde/GPT da CM, 2001. (Tema 2, n. 1).
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MAUSS, M.; FURNIER, M. *Trois observations surla sociologie de l'enfance*. Gradhiva, Paris, v. 20, 1997.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças: contexto e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2004.
- ROSSIN, E. Intervenções junto às famílias em situação de risco pessoal e social. *Cadernos caminhos para a cidadania*, Campo Grande, n. 1, 1999. (Série Escolas de Conselhos).
- SEN, A. K. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, S. L. *A violência vivenciada por adolescentes trabalhadores de rua*. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

TOWNSAND, P. *The international analysis of poverty*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1993.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil: juventude violência e cidadania*. Brasília: UNESCO: Instituto Ayrton Senna. Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

ZALUAR, A. Violência, dinheiro fácil e justiça no Brasil: 1980-1995. In: ACSELRAD, G. *Avessos do prazer: drogas, aids e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 51-74.

QUARTA SEÇÃO

Educação em direitos humanos: políticas,
cultura e currículo no respeito às
diversidades

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Katia Siqueira de Freitas

INTRODUÇÃO

O sistema educacional do Brasil apresenta grandes contradições: por um lado conta com cursos de pós-graduação bem sucedidos e de alta qualidade, por outro lado registra inúmeros fracassos no ensino básico, o que provoca a necessidade de manter a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como mais uma oportunidade de estudos, apesar do atual decréscimo no número total de matrículas na EJA. A taxa de matrícula na EJA, em 2013, caiu 3,4%, registrando 3.772.670 matrículas. Dessas 64,9% das matrículas estão no ensino fundamental, incluindo EJA integrado à educação profissional e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) e 35,1% estão no ensino médio, compreendendo EJA integrado à educação profissional.

A EJA matricula cerca de 100 mil estudantes na faixa etária de 60 ou mais anos, 86,1% dessas matrículas está concentrada na faixa etária de 15 a 44 anos e 20% entre 15 e 17 anos de idade de acordo com dados de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou que, em 2012, havia 26,7 milhões de pessoas, na faixa etária de 15 a 44 anos, sem ensino fundamental no Brasil. (INEP, 2014)

Ao discutir a educação de jovens e adultos como um direito humano que precisa ser efetivado com qualidade, é relevante examinar alguns dados sobre a situação educacional dos mesmos e pontuar algumas variáveis que afetam positiva e negativamente o desempenho de estudantes. No primeiro caso, contribuem para melhorar a qualidade da educação, elevar qualitativamente o desempenho dos estudantes, incentivar que completem os cursos fundamental e básico e prossigam

com o ensino superior atingindo pelo menos a graduação. Nesse caso, se as políticas se concretizam com sucesso, os jovens não precisarão de cursos de EJA nas condições e padrões atuais. A esperança é que a exemplo de países como Noruega, Finlândia e outros, não haverá jovens ou adultos analfabetos no Brasil desde que observadas as condições necessárias para a aprendizagem bem sucedida e a persistência do estudante no sistema de ensino.

Quando a qualidade da educação é deficitária aumenta a probabilidade de evasão, desistência, abandono total ou temporário dos que não conseguem acompanhar e vencer os desafios postos pelos sistemas educacionais. Esses engrossarão as estatísticas relativas a jovens e adultos que não persistiram com os estudos na “idade considerada oficialmente própria”, mas que, muito provavelmente, retornarão ao sistema educacional por necessidade e circunstâncias de vida e de trabalho. Embora toda e qualquer idade seja própria para a aprendizagem, como será visto adiante, as políticas educacionais se referem a “idade própria” para ingresso no sistema de ensino e para conclusão dos estudos. No entendimento da autora, provavelmente, esta expressão tem a ver com planejamento, administração, a estrutura organizacional do sistema e a burocracia decorrente.

Ora, a vida cotidiana em família, em sociedade e o trabalho demandam a cada dia mais educação, habilidades e discernimento para tomar decisões com segurança a partir de conhecimentos técnicos, científicos e humanos. O trabalho também pressupõe habilidades de relacionamento e solicita cognição e emoção. As políticas educacionais voltadas para educação em direitos humanos contemplam melhores oportunidades de estudo e de trabalho, mas o caminho para que todos usufruam desse direito e tenham sucesso educacional, vai além do simples acesso à educação formal, e, infelizmente, está sendo lentamente construído.

Os avanços educacionais com relação as matrículas de estudantes nas redes públicas de ensino fundamental e básico,¹ assim como no ensino superior têm sido constantes no Brasil, contudo não são satisfatórios, nem quantitativa nem qualitativamente falando, especialmente neste último aspecto. A redução das desigualdades de acesso a educação de camadas da população que se mantinham fora do sistema de ensino é um fato concreto. O avanço das matrículas de mulheres constitui um fator de relevância e deve ser pontuado como de grande importância para a nação, sobretudo pelo efeito multiplicador que beneficia a educação e a saúde das crianças e jovens. Todavia, como é largamente sabido, o Brasil ainda não atingiu o patamar desejável de qualidade em todos os níveis de ensino. A questionável qualidade educacional parece contribuir para o fato de que apenas uma parte dos que têm acesso à escola completam os cursos com sucesso. Há ainda populações de índios, quilombolas, ciganos, cujo atendimento escolar não condiz plenamente com suas características culturais, acirrando evasão.

1 Ver documento do INEP.

Pelo menos cinco atitudes² são consideradas importantes, pelo movimento “Todos pela Educação”, para o desenvolvimento dos que buscam a escola formal. São elas: valorizar os professores, promover habilidades importantes para a vida e para a escola, colocar a educação escolar no dia a dia, apoiar o projeto de vida e protagonismo dos alunos, ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. Valorizar os estudantes e a família, elevar a autoestima desses, ouvi-los, escutar suas demandas e ansiedades, apoiá-los em suas angústias e ajudá-los em suas dificuldades são igualmente relevantes para manter a persistência com os estudos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. A sala de aula, a escola, o ambiente respeitoso e acolhedor, currículos interessantes aos olhos dos estudantes são determinantes para a manutenção dos mesmos no sistema de ensino, para qualquer pessoa em qualquer que seja a idade, mas, sobretudo para os que já chegam com limitações e deficiências de aprendizagem. Freitas (2009) considera que a instituição tem o dever de estabelecer laços emocionais e culturais com os estudantes, acolhê-los e inseri-los no contexto escolar.

Embora essas questões e circunstâncias sejam conhecidas há longo tempo, quando dados oficiais nacionais e internacionais com relação aos excluídos das escolas são considerados, as teorias de aprendizagem, motivos e razões são discutidas, é possível inferir que a gestão da educação e as decisões dos rumos operacionais da educação são pouco consideradas. Haja vista que as estatísticas, de 2013, relativas ao panorama internacional da educação publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO)³ indicam um aumento no número de crianças e adolescentes que estão fora da escola, atingindo cerca de 124 milhões no ano de 2013. Já em 2014, o *site* da UNESCO⁴ registra também que havia 781 milhões de adultos e 126 milhões de jovens que não sabiam ler ou escrever uma sentença ainda que simples.

Provavelmente, a situação continua a mesma, pois os recursos financeiros oriundos das ajudas internacionais de acordo com a UNESCO, são insuficientes para atender a meta de universalização dos estudos primário e secundário. É previsto que, nestas circunstâncias, 24 milhões de crianças jamais se integrem em uma sala de aula com qualidade didática e pedagógica satisfatórias. A esses é negado o direito a educação na idade considerada própria. Serão, provavelmente, os potenciais futuros jovens e adultos que, se lhes for dada a oportunidade de resgatar o tempo educacional perdido, frequentarão a escola para aprender a ler, contar e escrever o código da comunicação oficial de seus países e as habilidades necessárias para enfrentar a vida profissional com crescente competência a partir das novas aquisições cognitivas. A partir de um rápido olhar sobre a situação educacional

2 Documento completo disponível em: <<http://www.5atitudes.org.br>>.

3 Documento completo em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/oosc-data-release-2015.aspx>>.

4 Documento completo em: <<http://www.uis.unesco.org/Literacy/Pages/default.aspx>>.

dos países em crises econômicas e políticas e sobre os refugiados políticos, é possível antever as dificuldades de cobertura educacional para todos e identificar que a população de potenciais estudantes de EJA tenderá a crescer em vários países.

No Brasil, os dados oficiais afirmam a universalização do ensino fundamental. Lamentavelmente, a qualidade da educação que lhes é ofertada não atende plenamente às necessidades da atualidade e dos estudantes de maneira geral. (OLIVEIRA, 2007) A conhecida pouca qualidade da educação nacional e o descolamento dos interesses dos estudantes de temas tratados na escola provocam evasão e retenção na mesma série de estudos de crianças e jovens. O desafio não é suficiente para estimulá-los intelectualmente, salvo exceções. Há ainda aqueles que precisam trabalhar para sobreviver e ajudar a família. Em decorrência, mas não exclusivamente, há dois conhecidos fenômenos. Estudantes matriculados na escola pública que são considerados fora da faixa etária apropriada para cada série de estudos. Assim como, estudantes que evadem e não retornam a escola definitivamente, ou por longo tempo; esses quando retornam, em geral, seguem para a EJA, onde jovens e adultos convivem com o mesmo currículo escolar e programa de ensino, quase sempre, desvinculados da sua real necessidade.

A política de não reprová-los e a incapacidade de ajudá-los a vencer os seus limites tem levado a conhecida fala dos professores: meus alunos nem escrevem nem leem com a qualidade e desenvoltura requerida para a série na qual estão matriculados. Raros são os sistemas de ensino estaduais ou municipais, incluindo professores, gestores, coordenadores pedagógicos, conselhos escolares, familiares, que desenvolvem estratégias para resgatar ou compensar a aprendizagem que deixou de ser efetivamente realizada. Em geral, as deficiências de aprendizagem continuam sendo levadas para as séries subsequentes. O sentimento de incompetência e fracasso coloca esses em patamar inferior aos que “aprendem”. Mesmo aqueles que conseguem ingressar no ensino superior apresentam dificuldades decorrentes do não atendimento pleno às suas necessidades específicas nas séries anteriores. Levam consigo o sentimento de meia completude e, face aos novos desafios, tenderão a evadir pelo sentimento de incapacidade e fracasso antecipado. Esses não conseguem vencer os obstáculos reais ou imaginários, sendo necessário apoio psicológico, que a maioria das escolas não oferece.

As universidades e os Institutos de Ensino Superior (IES) apresentam, pelo menos nos últimos anos, vagas excedentes até para os cursos de medicina. O ingresso de jovens entre 18 e 25 anos não tem atingido o número esperado. Em 2015, essa taxa era de 18,71% e a de permanência 14%, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2014). Para alcançar a meta prevista de incluir nas IES 33% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos como previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE/14), é mandatório ensino básico e fundamental de qualidade, que os prepare para o desenvolvimento da cidadania, de conhecimentos e habilidades que lhes permitam persistir até o fim do curso com sucesso

pessoal, acadêmico e empregatício. A proposição é ensino superior com qualidade superior, desafiadora e, ao mesmo tempo, acolhedora, que permita aos estudantes vislumbrarem sucesso.

É fato que muitos deixam a escola porque precisam trabalhar para sustentar a si próprio e a família. Logo, é possível perguntar como os gestores das políticas podem desenvolver uma conjuntura favorável a permanência na escola? Por que não unir a vida dos que precisam trabalhar com os estudos e uma renda que lhes ajude a manter-se estudando e trabalhando? Bolsas de estudo, estágio, empréstimos bancários, o programa Jovem Aprendiz, todos são alternativas interessantes, mas não atendem ou alcançam a todos que os buscam. A demanda é sempre maior que a oferta, os requisitos nem sempre são preenchidos pelos estudantes e os recursos recebidos não cobrem todas as necessidades.

IDADE CRONOLÓGICA, SAÚDE APRENDIZAGEM

Embora não haja consenso com relação a idade própria para iniciar formalmente a alfabetização, estudos neurológicos sobre aprendizagem e a plasticidade cerebral indicam que é possível aprender em qualquer idade. (DE QUE MANEIRA, [201-?]) Contudo, quanto mais cedo a criança começar a receber o processo de estimulação com as famílias e as escolas apresentarem as condições básicas para o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem, maior a probabilidade de a aprendizagem escolar ocorrer efetivamente.

Nessa linha de pensamento, o Brasil, cuja educação é um direito subjetivo prescrito pela Constituição Federal de 1988, oferece educação pública para crianças, jovens e adultos. A Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, determina como mandatório que os sistemas de ensino matriculem crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade. Além disso, a matrícula no sistema educacional é assegurada a todos que não usufruíram desse direito na faixa etária referida, considerada como ideal. (BRASIL, 2009) Acredita-se que quando esta faixa etária é antecedida e acompanhada de estímulos cognitivos e afetivos, há mais possibilidade de aprendizagem efetiva, tanto da leitura quanto da escrita e dos demais conhecimentos definidos como importantes para esse grupo e para a sociedade. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê que toda criança esteja alfabetizada ao final da terceira série do ensino fundamental, o que, em condições normais, corresponde aos 8 anos de idade. (BRASIL, 2012) Já o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio também visa elevar a qualidade desse nível de ensino e a inclusão de todos os potenciais estudantes. Essas são políticas que podem ser consideradas como recentes e estão relacionadas à inclusão de toda a população que demanda educação. (BRASIL, 2013)

A principal questão é a efetividade da implementação das políticas vigentes e o enfrentamento das dificuldades operacionais. Se bem executadas, como mencionado anteriormente, evitarão o aumento do número de jovens e adultos analfabetos no Brasil. O quadro atual deixa a desejar em vários aspectos, apesar de dados do IBGE⁵ registrarem que em 2015, 97% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas. Contudo, os dados revelam também que o Brasil ainda apresentava, em 2011, cerca de 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, sendo o 8º país em contingente de analfabetos considerando os informes das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (IBGE, 2011) Este mesmo organismo internacional aponta que o analfabetismo entre adultos caiu apenas 1% entre os anos de 2000 e 2011.⁶

A média de permanência no ensino fundamental está entre 4 e 6 anos. As frequentes repetências terminam por elevar, para 11 ou mais anos, o tempo do estudante nesse nível de escolaridade. Desde 2009, o tempo regular para concluir o ensino fundamental, que até então era de oito anos, passou a 9 anos no Brasil. Em 2011, dados do IBGE apontam que a escolaridade média de 20% das pessoas mais pobres é de 5,6 anos, enquanto que dos 20% mais ricos da população é de 10,6 anos. Aos 16 anos de idade, um total de 85,8% dos 20% mais ricos da população, tem o ensino fundamental completo, enquanto que, dos 20% mais pobres, só 42,8% conseguem. Cerca de 30% dos 20% mais pobre e 74,2% dos 20% mais ricos completam o curso médio. Nem mesmo os 20% mais ricos atingem 100% de aprovação. Os que não completam esses cursos com aprovação são, na sequência, prováveis candidatos aos cursos de EJA.

Uma pergunta intrigante: por que, em pleno século XXI, esse panorama permanece no Brasil, um país que tem políticas públicas voltadas para minorar esse problema? Além disso, tem conhecimentos teóricos e práticos para evitar essa situação. Tem grandes professores como Paulo Freire, Anísio Teixeira e tantos outros ilustres pesquisadores que legaram um patrimônio inestimável ao Brasil e ao mundo com relação a educação. A demanda dos jovens pelos cursos da EJA está crescendo e já se discute a “juvenilização” da EJA. Este é um sintoma forte de que, apesar do esforço, o sistema regular de ensino não atende adequadamente aos anseios e características dos mesmos como ficou implícito mediante os dados do IBGE e do IPEA referidos.

O sistema nacional de ensino desenvolveu a possibilidade de jovens e adultos serem absorvidos, às vezes reabsorvidos, pelo sistema de ensino, em geral no turno noturno e estudarem em cursos da EJA – países que não resolveram a educação de crianças e jovens com a devida responsabilidade e acuidade precisam solucionar o analfabetismo dos adultos. Na Finlândia, por exemplo, país que se destaca pela

5 Dados comparativos do IBGE entre os censos de 2000 e 2010. Documento completo em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>.

6 Ver dados em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>>.

efetivação da qualidade da educação e dos professores, não há preocupação com as taxas de analfabetismo, pois são menores que 1%. O mesmo ocorre na Coreia do Sul, Noruega, outros. Esses são sinais de que todas as crianças e jovens frequentam a escola no tempo adequado e participam de um processo de educação com qualidade. Enquanto isso, no Brasil, somente cerca de 20% dos trabalhadores têm ensino superior completo. Cada três em dez trabalhadores não completaram o ensino fundamental de acordo com o IBGE. (NEDDERMEYER, 2015) Essa falta de qualificação impacta negativamente no desenvolvimento humano, econômico e tecnológico do país. O Brasil se classifica na 85ª posição mundial com relação ao seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que é igual a 0,73%. O IDH para ser aferido envolve expectativas de vida e de estudo, a média de estudos, renda nacional bruta per capita. A Noruega ocupa a primeira posição no ranking mundial de IDH e não apresenta dados disponíveis sobre jovens e adultos analfabetos, depreende-se que esta não é uma preocupação no país número um em IDH. (NORUEGA..., 2016)

PARA APRENDER: NÃO HÁ LIMITES DE IDADE

Estudos apontam que não há limites de idade para se aprender, desde que a saúde esteja em boas condições. O adulto sadio, o longevo, tem condição de aprender, contudo tem estilo de aprendizagem próprio que difere do estilo do jovem. Sendo assim, é recomendado o uso da andragogia, que é entendida como o caminho (a didática) mais conveniente para trabalhar com adultos sem infantilizá-los, em vez da pedagogia que é usada com crianças e adolescentes. É igualmente recomendado professores devidamente preparados e com sensibilidade para ensinar o que os jovens e adultos declaradamente precisam e desejam em vez de lhes apresentar currículos e programas previamente prontos, padronizados sem relação com o seu mundo de interesses.

Um dos debates mais antigos na literatura sobre o estudante jovem e o adulto é relativo ao estilo de aprendizagem. Se os estilos de aprendizagens das crianças e dos jovens e adultos são diferentes, há necessidade de ensinar jovens e adultos diferentemente de como se ensinam às crianças e os professores devem estar preparados para esse ofício, conhecendo as especificidades de aprendizagem de adultos e as teorias que dão apoio a essa atividade. A teoria mais conhecida para ensinar ao adulto é andragogia, já mencionada anteriormente e que “envolve professores, métodos e filosofia”. (ANDRAGOGIA..., ©2016) Ao usar essa teoria, o educador se comporta como um colaborador, contribuindo para que o adulto defina e estabeleça suas prioridades de aprendizagem, atenda seus objetivos e resolva seus problemas. O adulto é o centro das atividades de aprendizagem, não o professor.

Felix Adam [1970] enfatiza que flexibilidade curricular e sistemas de avaliação com a participação dos estudantes adultos nas decisões são estratégias posi-

tivas para aprendizagem de adultos. Jack Mezirow (1979) critica os programas nos quais os adultos recebem uma série de atividades determinadas para cumprirem sem terem oportunidade de se envolverem nas decisões relativas à própria aprendizagem. Mezirow sugere valorizar a experiência do estudante adulto que deseja aprender coisas novas e transformar sua experiência anterior em algo mais significativo. Para Parsons (1979), estudos e conceitos sobre a vida adulta estão em permanente atualização, sendo necessário rever o entendimento sobre o que constitui uma população de adultos, quais seus desejos, sonhos, necessidades e características relativas à aprendizagem. Parsons observa cinco aspectos com relação ao estudante adulto: a) seu estágio de vida ; b) teorias dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro com referência a compreensão que o esquerdo controla a linguagem verbal, o intelecto, enquanto o direito controla o centro intuitivo do ser humano; c) estilo de aprendizagem dos adultos, que constitui largo campo de estudos; d) o *biofeedback*,⁷ estudado e usado com sucesso na Universidade Estadual de Kansas (Kansas State University) já na década de 1970; e) biorritmo, relacionado aos ciclos biológicos⁸ que ocorrem no ser humano, tanto nos aspectos psicológicos quanto físicos.

Robert J. Sternberg,⁹ psicólogo norte americano, estudou diferenças individuais relativas à inteligência e à formas de aprendizagem. A partir de seus estudos entendemos que aprender está tão relacionado com a razão quanto com a emoção. Contudo, o sistema educacional tradicional, valoriza a inteligência baseada na linguística e nas habilidades lógico-matemáticas. A inteligência contextual – fonte de criatividade e experiência – é de inestimável valor para a sociedade e a educação formal tradicional não as valoriza. O desenvolvimento da criatividade é pouco realizado em sala de aula. Assim, a inteligência prática-criativa-emocional é quase sempre ignorada ou pouco valorizada em todo sistema educacional. A inteligência acadêmica e a inteligência analítica são muito mais valorizadas na escola.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AUTORREALIZAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Plano Nacional de Educação de 2014,¹⁰ Lei nº 13.005, apresenta duas metas, as de número 8 e 9, referentes à educação de Jovens e Adultos e a EJA integrada a educação profissional. (BRASIL, 2014) No primeiro caso, embora não pareça viável, almeja alfabetizar 93,5% da população com 15 ou mais anos até 2015, o que não foi alcançado, assim como, até o final da sua vigência, o eliminar o analfabetismo e

7 Ver mais informações em: <<http://www2.uol.com.br/vyaestelar/biofeedback.htm>>.

8 Ver mais informações em: <<http://www.biociclos.com.br/release.htm>>.

9 Ver mais informações em: <<http://inteligencial2d.weebly.com/teoria-de-robert-sternberg.html>>.

10 Ver mais informações em: <<http://www.etc.com.br/educacao/2014/07/20-metas-do-pne>>.

diminuir em 50% a taxa de analfabetismo funcional que segundo o IBGE em 2009 era de 20,3. (IBGE, 2009) No segundo caso, pretende que 25% das matrículas da EJA seja em cursos integrados a educação profissional.

Abraham H. Maslow, ao discutir sua teoria sobre a hierarquia das necessidades, aponta a relevância do crescente autodesenvolvimento e auto-atualização do ser humano. A teoria parte da satisfação de necessidades básicas (como por exemplo, fisiológica, segurança, afeto) até atingir o estágio mais elevado que é de autorrealização e que nunca está plenamente atingido. Cada autorrealização clama por outra sucessivamente. Desse modo, pode-se aceitar que a cada conquista educacional satisfeita, o jovem e o adulto queiram buscar novas conquistas. As políticas educacionais, os professores e as instituições educacionais precisam estar atentos a este aspecto, o que nem sempre ocorre, gerando prejuízos para os estudantes que frustrados tendem a evadir. A equação, política educacional, educação com qualidade, satisfação dos estudantes, aprendizagem, gestores e professores bem preparados, assim como a aproximação entre escola, família e mundo do trabalho, precisa ser bem resolvida.

As políticas nacionais relativas a educação dos que não tiveram escolaridade bem sucedida na idade certa, apresentam, no mínimo, três funções: reparadora, equalizadora, qualificadora. A função reparadora oferece a oportunidade de resgate do direito à educação de qualidade que é assegurada a todos os brasileiros em qualquer fase da vida pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. A função equalizadora propõe a reinserção dos que, por motivos vários, deixaram o sistema educacional e estão a margem de novas e promissoras oportunidades na vida pessoal e no mundo do trabalho. A função qualificadora está voltada para o permanente desenvolvimento do ser humano, para a educação durante toda a vida e a preparação e realização das pessoas num mundo em constantes mudanças em todas as instâncias da sociedade. (PRINCIPIOS... [2013]) Essas três funções da EJA e as Diretrizes Curriculares para EJA estão definidas no Parecer CEB nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujo relator foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury. Estamos em 2015. Quinze anos após esse Parecer, é possível indagar os resultados da EJA. Como afirma Jamil Cury (BRASIL, 2000, p. 9) no referido parecer a “[...] EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

Há uma distância entre as proposições referidas e sua operacionalização nos contextos escolares que abraçam estudantes jovens e adultos. Esses buscam melhor condição de vida, de trabalho e o resgate da autoestima que fica abalada quando por qualquer que seja a razão ou as razões são impedidos de atingir seus objetivos educacionais na idade regular. São vários os Pareceres e Resoluções voltados para a regulamentação da EJA tanto com relação ao currículo, quanto às horas de curso, idade mínima de ingresso e assim por diante. Contudo, deve ser primordial

valorizar e conhecer o indivíduo que se inscreve nesses cursos, identificar seus objetivos e metas, o potencial e os limites de cada um.

A população de potenciais estudantes do EJA tem características particulares que a diferenciam dos alunos regulares em idade e série própria. É um desafio dos sistemas de ensino atendê-los de modo a conseguir operar os três princípios já referidos e a incentivar a colaboração dos envolvidos no processo educacional de tomada de decisões com relação a metodologia, aos conteúdos pedagógicos e atividades curriculares a serem trabalhados com os estudantes. Outra grande dificuldade é criar oportunidades institucionais para que os envolvidos no processo educativo façam valer os seus direitos, manifestem os seus anseios e expectativas e sejam considerados para que a oferta do ensino e de todas as atividades oferecidas sejam de qualidade para todos.

Segundo Houle (1961, p. 3), são três as razões pelas quais os adultos procuram oportunidades educacionais: a) atingir objetivos; b) realizar atividades; c) desenvolver novas aprendizagens. Charlotte Buhler acredita que os adultos podem ter necessidades distintas ao longo de sua vida. Logo cada faixa etária pode ter impacto positivo na decisão de voltar a estudar e constituir resposta à alguma necessidade. Já Apt (1978) ensina que adultos que participam de atividades de aprendizagem podem ser afetados negativa ou positivamente por variáveis como: a) baixa autoestima que dificulta a participação e determinação no processo de aprendizagem; b) Circunstância: econômicas, familiar, localização e condições da instituição educacional; c) Objetivos profissionais, como a vontade ou necessidade de progredir na profissão ou no emprego; d) Autodesenvolvimento.

Com relação aos estilos de aprendizagem e de ensino, Parsons (1979) apontou que a diferença no estilo de aprendizagem está relacionada a características pessoais, a idade, sexo, nível de desenvolvimento, e outros aspectos. Pesquisadores, como Havighurst (1980), entendem que os seres humanos passam por muitas mudanças e desenvolvimento durante toda a vida. Logo, os objetivos e práticas educacionais devem ser distintos e variados em cada estágio da vida. O envelhecimento não impede aprendizagem. Contudo, há outras questões, como possível declínio da audição e da visão, além da habilidade mental, pontuadas por pesquisadores, como Patricia Cross (1981), ao discutir funções intelectuais e envelhecimento no âmbito da educação e aprendizagem de adultos.

COMENTÁRIOS FINAIS¹¹

O crescimento pessoal e das nações, a inserção e manutenção dos indivíduos no mundo competitivo do trabalho requer educação de qualidade para todos em

¹¹ Algumas dessas ideias fizeram parte de material elaborado pela autora para um curso de preparação de diretores de escolas do Ensino Técnico Profissionalizante da República de Angola, África.

todas as idades enquanto vida e condições de aprendizagem tiverem. Qualificar a qualidade tem nuances que se modificam ao longo do tempo e das necessidades individuais, sociais, científicas, tecnológicas e econômicas. A educação de jovens e adultos é um direito assegurado na legislação brasileira e se constitui numa alavanca importante para o crescimento de oportunidades individuais e a melhoria geral da sociedade. Jovens e adultos capazes de ler, escrever, contar, usar bem as inovações tecnológicas, desenvolver a criatividade e conviver com as diferenças têm inúmeras possibilidades de desenvolvimento contínuo.

Gestores e professores bem preparados, que entendam as condições e os objetivos de aprendizagem dos seus estudantes, podem apoiar o desenvolvimento do processo intelectual, cognitivo e emocional dos estudantes. A família, a escola e o mundo do trabalho quando aliados favorecem aprendizagens significativas. Como afirma Paulo Freire, educação é um ato político e deve ser emancipatório. As políticas, os sistemas de ensino, gestores e professores devem abrir espaços e criar condições para o desenho de experiências de aprendizagem que se coadunam com os objetivos dos estudantes em cada fase de sua vida, inclusive da vida adulta. Igualmente importante é ajudá-los a traçarem novos objetivos e metas para que a cada etapa sigam crescendo e perseguindo sua autorrealização. Se as crianças concluírem o processo educacional na idade considerada apropriada, de 0 a 17 ou de 4 a 17, provavelmente, a “juvenilização” da educação de adultos se extinguirá e a EJA atingirá novos patamares podendo atender melhor aos adultos ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

5 Atitudes pela educação. ©2014. Disponível em: <<http://www.5atitudes.org.br>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

ACESSO a educação superior no Brasil é tema de estudo do Ipea. IPEA, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/blog/?p=2287>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

ADAM ESTEVES, F. G. *Desarrollo humano, pedagogía y andragogía*. [1970]. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos37/pedagogia-andragogia/pedagogia-andragogia.shtml#andrag>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

ANDRAGOGÍA ... Educación del ser humano en la etapa adulta. ©2016. Disponível em: <<http://www.andragogia.org/>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

APT, P. H. Adult learners and higher education: factors influencing participation or nonparticipation decisions. *Alternative Higher education*, New York, v. 3, n. 2, 1978.

BRASIL. Ementa Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009.

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares

para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9. Jun. 2000. Seção, 1. p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Ministério da Educação, Brasília, DF, 4 jul. 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Ministério da Educação, Brasília, DF, 22. nov. 2013. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUEHLER, C. Genetic aspects of the self. *Annals of the New York Academy of Science*, New York, v. 96, n. 3, p. 730-764, 1962.

CATTELL, R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of educational psychology*, Leicester, v. 37, n. 2, p. 209-224, 1967.

CROSS, P. K. *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

DELORS J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. S. Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DE QUE MANEIRA os estudos neurológicos podem contribuir no trabalho do professor para ajudar o aluno na aprendizagem? [201-?]. Disponível em: <<http://neurociencia-educacao.pbworks.com/w/page/9051870/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20da%20neuroci%C3%A2ncia>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 16. ed. São Paulo: Paz e terra, 1986.

FREITAS, K. S. de. Alguns estudos sobre evasão de estudantes. *Eccos Revista Científica*. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, 2009.

HAVIGHURST, R. J. Life-span developmental psychology and education. *Educational researcher*, v. 9, n. 10, p. 3-8, nov. 1980.

HOULE, C. O. *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press, 1961.

HORN, J. L.; CATTELL, R. G. Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, Amsterdam, v. 26, n. 2, p. 107-129, 1967.

HORN, J. L.; CATTELL, R. G. Refinement and test theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of educational psychology*, Arlington, v. 57, n. 5, p. 253-270, 1966.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Taxa de analfabetismo funcional 2001-2009. [2009]. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.asp> <http://www.andragogia.org> x?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>. Acesso em: 31 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos>. Acesso em: 31 ago. 2015.

MEZIRROW, J. Professional misgivings about adult education. *World Education Reports*, New York, n. 17, p. 6-8. 1978.

NEDDERMEYER, R. Só 16% dos trabalhadores têm ensino superior completo. *Exame.com*, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/so-16-dos-trabalhadores-tem-ensino-superior-completo>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

NORUEGA – Taxa de escolarização líquida ajustada, primário (% das crianças em idade escolar). Knoema, ©2011-2016. Disponível em: <http://pt.knoema.com/atlas/Noruega/Taxa-de-matr%C3%ADculas-liquidadas-ensino-prim%C3%A1rio?utm_expid=42012176-33.S2Sl-JDbSL2xRYLTb5x9bw.0&utm_referrer=http%3A%2F%2Fpt.knoema.com%2Fatlas%2Fnorueg>. Acesso em: 31 ago. 2015.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PARSONS, J. Adult learners: an expanded perspective. In: CUNNINGHAM, P. (Ed.). *Yearbook of Adult and continuing education. 1979-1980*. Chicago: Marquis Who's Who, Incorporated, 1979. p. 32-36.

PRINCIPIOS da educação de jovens e adultos [2013]. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

UNESCO. *Out of School Children Data Release 2015*: out-of-school numbers rise as aid to education falls short of 2010 levels. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/oosc-data-release-2015.aspx#sth><http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100ash.I6CEzWQ4.dpuf>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES SOBRE A DIVERSIDADE

Elionaldo Fernandes Julião

A história da educação de jovens e adultos (EJA) está dividida em três grandes fases: na primeira, a ênfase esteve na luta pela garantia do direito à educação para jovens e adultos; na segunda, sobre o papel da educação para estes sujeitos. Agora, como terceira, iniciamos o processo de discussão que busca cada vez mais refletir sobre a diversidade desses sujeitos.

No primeiro momento da história, efetivamente buscava-se ratificar a educação de jovens e adultos como direito humano fundamental. Posteriormente, passamos a discutir o papel da educação para os jovens e adultos. Atualmente, evidenciamos a necessidade de compreender quem são os sujeitos da EJA. Passamos a reconhecer a diversidade destes sujeitos.

Hoje, o Brasil possui vários instrumentos legais que fundamentam e institucionalizam a EJA no país como modalidade básica de educação. No Art. 205 da Constituição Federal brasileira de 1988, por exemplo, passamos a compreender 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 a sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

Já no Art. 2º da Lei nº 9.394 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996, Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, destaca que “a educação [...], inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

A LDB ainda afirma no seu Art. 5º, Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar, afirma que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”¹

Na Declaração de Hamburgo (1997), defende-se que:

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

Em um país como o Brasil, com dimensões territoriais continentais, rico em diversidade humana (cerca de 200 povos indígenas, mais de 2.200 comunidades quilombolas, 97,5 milhões de mulheres, 93,5 milhões de pessoas negras),² lamentavelmente, somos campeões em desigualdades. Dados coletados em pesquisas oficiais, como os dados demográficos da PNAD (IBGE, 2008), apontam a ausência de paridade participativa entre diversos grupos, destacando-se:

- Dentre os 10% dos brasileiros mais pobres, 70,6% são negros;
- Em setembro de 2009, um trabalhador branco ganhou em média 90,7% a mais que os trabalhadores negros;
- Dados do IBGE apontam que, enquanto os brancos têm uma esperança de vida de 71 anos ao nascer, esse valor cai para 66 no caso dos negros. Distância esta que se ampliou nas últimas décadas;
- 36,3% das pessoas negras que cursam o Ensino Fundamental têm mais de 18 anos, o que revela uma trajetória escolar acidentada. Para brancos, esta proporção é de 6,1%;
- É verdade que o trabalho doméstico se apresenta como importante ocupação para as mulheres (93,6%), no entanto, este resultado expõe a precariedade deste tipo de ofício. Em 2008, apenas 25,8% das tra-

1 O direito público subjetivo consiste em instituto que põe o seu titular em situação dotada de determinadas faculdades jurídicas que são garantidas através de normas. Daí a sua relevância quanto à efetivação dos direitos fundamentais, principalmente de cunho social, por parte do Estado que figura como sujeito passivo da obrigação. Conforme Alvarez (2013, p. 11), “a classificação do direito subjetivo em público ou privado tem por base a pessoa do sujeito passivo da relação jurídica estabelecida no caso concreto. Assim, quando o sujeito passivo for pessoa de direito privado, o direito subjetivo será privado. De outro lado, quando o sujeito passivo for pessoa de direito público, o direito subjetivo será público”.

2 Dados demográficos da PNAD 2008.

balhadoras domésticas tinham carteira assinada, contra 41,4% dos homens em mesma função. Vale destacar que esta é a área onde se concentra a maioria da população negra;

- A segregação no mercado de trabalho vem destinando às mulheres empregos mais precarizados, geralmente informais ou em tempo parcial, os salários mais baixos, menor cobertura dos serviços de seguridade social e dificuldades de acesso aos direitos trabalhistas;
- Atualmente a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) está exposta às diversas formas de violência ocorridas no cenário nacional. De acordo com o documento Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (2012), no ano de 2012, “foram registrados pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos”. No mesmo ano “foram reportadas 27,34 violações de direitos humanos de caráter homofóbico por dia e a cada dia, 13,29 pessoas foram vítimas de violência homofóbica” (BRASIL, 2012, p. 18);
- Apesar de estarmos em pleno século XXI, o trabalho escravo ainda não está extinto. Mais de 36 mil pessoas foram resgatadas dessa situação nos últimas décadas no Brasil.

Levando em conta tais questões, com o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre o que envolve os sujeitos da EJA na atualidade, o presente artigo, fruto da análise dos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação Básica (2008) e de Educação (2009; 2014), tem como objetivo refletir sobre as questões que envolvem os sujeitos da educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea, principalmente contribuindo com a discussão sobre a diversidade destes sujeitos.

INDICADORES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012,³ ainda há 8,6% da população de 15 anos ou mais analfabetas;⁴ 8,1% de jovens entre 18 e 24 anos frequentando o ensino fundamental, 34,2% o ensino médio e 51,3% o ensino superior.

3 Síntese de Indicadores Sociais divulgados pelo IBGE (2012).

4 O agregado nacional reduziu em 31% a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever, passando de 12,1% em 2001 para 8,6% em 2011. A maior queda no índice de analfabetismo se deu entre os jovens de 15 a 24 anos de idade, cuja taxa passou de 4,2% para 1,5% no período considerado. A redução desse índice também foi alta entre as pessoas de 25 a 59 anos de idade (de 11,5% para 7,0%). Esses resultados apontam para o progressivo envelhecimento do perfil do grupo mais afetado pelo analfabetismo. Contudo, isso não significa que a maioria dos analfabetos possui essa faixa etária. Do total de analfabetos de 15 anos ou mais, 50,7% têm de 25 a 59 anos de idade, representando um montante superior a 6,5 milhões de pessoas.

Embora tenham melhorado os índices ainda nos mantêm na incômoda marca de ser um dos países com a maior taxa de analfabetismo no mundo, estando à frente de países com menores índices de desenvolvimento humano que o nosso. A taxa de analfabetismo no Brasil em pessoas de 15 anos ou mais é de 8,6%, sendo: 8,8% do sexo masculino; 8,4% do feminino; 6,5% com domicílio urbano e 21,2% com domicílio rural.

Distribuídas por região, a maior taxa de analfabetismo do país está na Região Nordeste com 16,9%, seguida, respectivamente, pela região Norte, com 10,2%; Centro-Oeste, com 6,3%; Sul, com 4,9%; e Sudeste, com 4,8%.

Quanto à média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, a média nacional saltou de 7 anos em 2001 para 9,6 em 2011. A média da região Sudeste é a maior, alcançando 10,1 anos de média para jovens entre 18 e 24 anos. A menor é a da região norte com 8,7 anos, seguida pela região nordeste com 8,8 anos. A região sul possui 10,0% e a Centro-Oeste 9,9%.

A taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo grupos de idade no Brasil – 2001/2011, em 2011 (IBGE, 2012), na faixa etária de 6 a 14, alcançou a marca de 98,2%. Por outro lado, na faixa etária entre 15 a 17 anos, ainda é 83,7% (2011).⁵

O dado infelizmente nos mostra que embora estejamos quase universalizando o acesso o ensino fundamental de crianças na faixa etária de 6 a 14 anos, ainda amargamos o resultado de um grande número de jovens que, por problemas de retenção e evasão, não se mantêm estudando.

Como consequência do atraso escolar, cerca de metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveriam ter completado sua trajetória escolar na educação básica e ingressado na universidade, não cursavam este nível educacional. Ocorreu uma queda expressiva na proporção desses jovens que ainda cursavam o ensino fundamental no período de 2001 a 2011, passando de 21% para 8%. A frequência desses estudantes no ensino superior também evoluiu positivamente, aumentando de 27% para 51% no período. Esses resultados evidenciam os efeitos da expansão educacional, mas importantes disparidades podem ainda ser observadas.

A proporção de jovens estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade, por exemplo, que frequentavam o ensino médio diminuiu em função da elevação da frequência líquida. Em contrapartida, os jovens estudantes pretos ou pardos na mesma faixa etária mantêm a frequência nesse nível. Isso é uma evidência de que o crescimento substancial na frequência líquida dos estudantes de cor ou raça preta ou parda no ensino médio não foi suficiente para reverter os efeitos do atraso escolar desse grupo ao longo dos últimos dez anos. O aumento da frequência observada para os jovens pretos ou pardos no ensino superior também não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos dez anos antes.

5 Saiu de 81,1% (2001).

Segundo o documento do IBGE (2012, p. 116),

um indicador relevante para retratar a vulnerabilidade dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos é a taxa de abandono escolar precoce, isto é, a proporção daqueles que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando. Houve uma queda de 11,5 pontos percentuais dessa taxa, considerando-se os anos de 2001 e 2011, passando de 43,8% para 32,2%. Entretanto, o Brasil ainda possui uma taxa média de abandono escolar precoce, quase três vezes maior do que a média de 29 países europeus selecionados, sendo que sua incidência é significativamente maior entre os homens. Em 2011, o abandono escolar precoce atingia mais da metade dos jovens de 18 a 24 anos de idade pertencentes ao quinto mais pobre, enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,6%. Futuramente, esses jovens podem se tornar um grupo mais suscetível à exclusão social.

Na análise da média de anos de estudo por quintos do rendimento familiar *per capita*, mesmo na faixa etária de maior escolaridade (18 a 24 anos de idade), percebe-se que as desigualdades escolares ainda persistem e são significativas.

A proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que possuíam 11 anos ou mais de estudo completo aumentou substancialmente, passando de 33,7% para 54,1% em dez anos.

Em 2011, 61% das mulheres de 18 a 24 anos de idade possuíam ensino médio completo ou mais, enquanto esse indicador era de 48% para os homens. Entretanto, importantes diferenças entre as mulheres devem ser ressaltadas. O hiato dessa proporção entre homens e mulheres (13 pontos percentuais) é menor do que aquele encontrado entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas (18 pontos percentuais). Isso significa que cerca de metade das mulheres pretas ou pardas possuíam o ensino médio completo em comparação com 71% das mulheres brancas para esse ano.

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo dados do IBGE (2012), o agregado nacional reduziu em 31% a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever, passando de 12,1% em 2001 para 8,6% em 2011.

De acordo com os dados mais recentes, a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (8,8%), de cor preta ou parda (11,8%), com idade acima dos 60 anos (24,8%), que pertencem ao quinto mais pobre (15,1%), residem na região Nordeste (16,9%) e nas áreas rurais (21,2%).

A maior queda no índice de analfabetismo se deu entre os jovens de 15 a 24 anos de idade, cuja taxa passou de 4,2% para 1,5% no período considerado. A redução desse índice também foi alta entre as pessoas de 25 a 59 anos de idade (de 11,5% para 7,0%). Esses resultados apontam para o progressivo envelhecimento do perfil do grupo mais afetado pelo analfabetismo. Contudo, isso não significa que a maioria dos analfabetos possui essa faixa etária. Do total de analfabetos de 15 anos ou mais, 50,7% têm de 25 a 59 anos de idade, representando um montante superior a 6,5 milhões de pessoas.

De fato, este é o grupo mais presente entre aqueles que frequentam curso de alfabetização e educação de jovens e adultos, cuja maioria dos estudantes é mulher (57,9%), de cor ou raça preta ou parda (70,8%), residente da Região Nordeste (50,8%) e das áreas urbanas (68,3%).

Conforme Marinho (2015, p. 35), “ultimamente, o crescimento do número de jovens a partir dos 14 ou 15 anos na educação de jovens e adultos tem sido anunciada e discutida”. Acreditava-se que com a universalização do ensino fundamental para as crianças a partir dos 6 anos de idade diminuiria consideravelmente o público da EJA, principalmente restringindo a modalidade da educação básica para os mais velhos que não tiveram oportunidade de estudar anteriormente. Infelizmente, como evidenciado acima, não é o que efetivamente vem acontecendo. Ao contrário, cresce o número de jovens que estiveram na escola, mas que, por diversas questões, acabaram migrando a partir dos 15 anos para a EJA.

Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características bio-psico-sociais bem distintas e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades e especificidades, tão pouco a sua diversidade: faixa etária, sexo, raça, credo religioso, ocupação profissional, opção sexual, situação social (privados ou não de liberdade) etc.

Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA. Cresce o número de estudos e de discussões que visam, mergulhados nesse contexto, responder às seguintes questões: quem são tais sujeitos? De onde vêm? Para onde vão? Qual a sua verdadeira identidade? Quais são os seus reais interesses e expectativas?

QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE

Na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA, passamos a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades,

especificidades e armadilhas. Hoje, principalmente, necessitamos compreender melhor essa modalidade de ensino diante da diversidade do público.

Compreendendo o conceito de diversidade, conforme o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), como “diferença, dessemelhança, dissimilitude; caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro”, defendemos que, em sua amplitude, a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, cultural, social e econômica das diferenças.

O conceito diversidade é polissêmico e polifônico e precisa ser melhor compreendido, principalmente não deve ser utilizado meramente como sinônimo de diferença, visto que seguem significados diferentes. Analisando propriamente estes vocábulos, identificamos que os seus antônimos, por exemplo, seguem em direção diversa. Enquanto o antônimo de diferença é igualdade, o de diversidade é equidade (igualdade na diferença).

A diferença é o reconhecimento da não igualdade entre os sujeitos. Já a diversidade é o reconhecimento da diferença na diferença. A diferença trabalha com opostos, já a diversidade com um universo que reconhece diferenças. Segundo Fleuri (2006, p. 501), “o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais”.

Levando em conta tal questão, principalmente refletindo a partir das discussões apresentadas por Ortiz (2007), Lahire (2003) e Fleuri (2006), apresentamos algumas reflexões necessárias para melhor compreensão do conceito. O debate é motivado por uma necessidade histórica que se manifesta nas mais diferentes práticas sociais.

Nesta discussão emergem outros conceitos importantes, tais como: modernidade, pós-modernidade, globalização, individualização, democracia, cidadania e universal. Em geral, são conceitos meio que contraditórios quando os aproximamos. Para melhor compreendê-los é importante que mergulhemos profundamente, inclusive analisando a sua etimologia.

Universalidade, assim como diversidade, por exemplo, segundo Ortiz (2007), está intimamente associado à noção de modernidade. O universal remete-nos a “sem fronteiras” enquanto diversidade impõe o reconhecimento de “fronteiras” que “delimitam” identidades. Enquanto o universal prega narrativas totalizadoras, a diversidade valoriza o múltiplo. Neste sentido, o universal (totalizador) acaba empobrecendo ao hipertrofiar o uno e o diverso é sinônimo de riqueza.

Universal e particular são pares opostos. A diferença associa-se ao polo do particular, e nesse sentido seria incompatível com o movimento de universalização. Universal remete-nos a ideia de expansão, quebra de fronteiras, ‘todos’, humanidade; diferença associa-se a particular, contenção, limites, identidade. Entretanto,

na situação de globalização, muitas vezes esse par antagonístico se entrelaça, mesclando alguns valores antes fixados a apenas um de seus elementos. A afirmação ‘a diversidade dos povos deve ser preservada’, utilizada em diversos documentos de organismos nacionais e internacionais, nada tem de natural. Pelo contrário, deveríamos nos surpreender diante de sua estranheza, pois ela carrega consigo uma carga de sentido inteiramente nova. Dizer que as culturas são um ‘patrimônio da humanidade’ significa considerar a diversidade enquanto valor universal. (ORTIZ, 2007, p. 15)

Ortiz (2007, p. 14) ainda nos alerta para o fato de que “o mundo atual seria múltiplo e plural”. Assim,

Diferenciação e pluralismo tornam-se termos intercambiáveis e, o que é mais grave, ambos se fundem no conceito de democracia. [...] Como corolário deste argumento, pode-se dizer que as diferenças também escondem relações de poder. [...] é importante compreender os momentos em que o discurso sobre diversidade oculta questões como a desigualdade. [...] As interações entre as diversidades não são arbitrárias. Elas se organizam de acordo com as relações de força manifestas nas situações históricas concretas.

Através do artigo “Crenças coletivas e desigualdades culturais” de Bernard Lahire é possível perceber o quanto é perverso e orgânico o processo de manutenção das desigualdades sociais. O sistema, em síntese, está organicamente articulado para manter o *status quo*.

Se desdobrarmos a metáfora do capital cultural, podemos nos indagar como este se ‘transmite’ de geração em geração, se herda, ao cabo de que processos ele é monopolizado por uma elite, como ele pode desvalorizar-se (por exemplo, num contexto de inflação dos diplomas), reverter-se (em outras formas de capitais, econômicas, em particular), transformar-se (passar, por exemplo, de uma forma literária a uma forma científica) em consequência das mudanças na estrutura dos mercados etc. (LAHIRE, 2003, p. 984-985)

Nesta discussão, reconhecesse que a escola não é só democrática, mas também reprodutora. Em síntese, não só democratiza o acesso à cultura, mas também através dela as diferenças culturais se manifestam até mesmo aumentam.

Concluindo esta etapa da discussão, é fundamental que compreendamos que, conforme Fleuri (2006, p. 512):

para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entre lugares e nos entre olhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socio-culturais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no conjunto de seus 30 artigos, coloca a igualdade como princípio democrático e enfatiza a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos Direitos Humanos. Embora o foco da Declaração esteja no indivíduo e não nos sujeitos coletivos, há que se reconhecer que, ao universalizar os direitos individuais, a Declaração deu margem à reivindicação de direitos coletivos, especialmente para aqueles grupos historicamente discriminados e excluídos por se distanciarem de um suposto “padrão de normalidade”.

Lamentavelmente, os princípios éticos e políticos por ela anunciados não garantiram, nem garantem, aceitação plena por parte das diferentes nações, até mesmo das que deles foram signatárias. Muitos países, como o Brasil, por exemplo, embora signatário, constantemente descumpra o previsto na Declaração.

DIVERSIDADE NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONAE E CONEB)

Analisando os documentos finais da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) (BRASIL, 2008) e das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) (BRASIL, 2009 e 2014) emergem reflexões importantes que nos ajudam a pensar sobre as atuais discussões na área de EJA.

Os documentos nos chamam a atenção para o consenso na educação brasileira acerca da necessidade da inclusão, sobretudo quando se observa o caráter excludente da sociedade brasileira e suas repercussões na garantia dos direitos sociais e humanos, porém, para compreender, agir e garantir a diversidade, são necessários:

[...] posicionamentos, práticas políticas e o entendimento da relação entre inclusão, exclusão e diversidade, articulados a uma visão ampla de educação e desenvolvimento sustentável; compreender que nem sempre a discussão sobre a inclusão ‘social’ incorpora e pondera a complexidade da diversidade na vida dos sujeitos sociais; que a política de inclusão que contemple as dife-

renças vai além do aspecto social, trata-se de noção mais ampla e politizada de inclusão que tem como eixo o direito ao trato democrático e público da diversidade em contextos marcados pela desigualdade e exclusão social; e que as políticas educacionais devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica. (BRASIL, 2008, p. 64)

Nesse sentido, é fundamental problematizar questões como a contextualização curricular a partir da diversidade regional; a educação indígena; a educação e a afrodescendência; a educação no campo; a educação de pessoas com deficiências, e altas habilidades; a educação de pessoas privadas de liberdade; a educação e a diversidade sexual.

Como desafios, os documentos ainda destacam ser necessário:

desenvolver uma postura ética e de não hierarquização das diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor do que outro. Na realidade, todos são diferentes; [que] na educação básica exigem-se medidas políticas que garantam a todos os grupos sociais, principalmente àqueles que se encontram histórica e socialmente excluídos, o acesso a uma educação de qualidade. (BRASIL, 2008, p. 65)

Assim, ao pensar em políticas públicas que concorram para a inclusão, de forma concreta e radical, no contexto descrito, há que se garantir que tais políticas: reconheçam o direito à diversidade, sem opor-se à luta pela superação das desigualdades sociais; tenham clareza sobre a concepção de educação que proporcione a inclusão de todos no processo educacional de qualidade; e que politizem as diferenças e as coloquem no cerne das lutas pela afirmação dos direitos.

Consideram ainda que a cobrança hoje feita à educação, de inclusão e valorização da diversidade, tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos e sociais considerados diferentes passaram a destacar politicamente as suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas. Esses grupos questionam as políticas de inclusão, buscando superar a visão assistencialista que ainda recai sobre elas.

Chama-nos a atenção para o fato de que não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por uma profunda exclusão social. Um dos aspectos dessa exclusão – que nem sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças, dando a elas um trato desigual.

Para avançar na discussão, segundo os documentos, é necessário:

compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas educacionais. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual; [...] e que] falar sobre diversidade e diferença implica compreender e lidar com relações de poder. É importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram neutralizadas e inferiorizadas e encaradas de forma desigual e discriminatória. (BRASIL, 2008, p. 66)

Nessas condições, concluem os documentos,

o poder público poderá indicar políticas que possibilitem: a implantação e implementação de política de formação inicial e continuada de profissionais da educação comprometida com o reconhecimento da diversidade, e com a superação das desigualdades constatadas no interior do sistema de ensino, visando à qualidade social da educação; as condições estruturais, de formação e salariais aos profissionais da educação para que tornem o espaço escolar um espaço sociocultural pleno de direitos, de aprendizagem e de respeito à diversidade; reorganização do trabalho da escola, do tempo escolar e da formação de professores e o trato ético e democrático dos alunos e seus familiares, trazendo novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática diante do diverso; a implementação de novas formas de organização e gestão para a educação de jovens e adultos, inclusive aqueles em situação de privação de liberdade, para as escolas do campo, indígenas, quilombolas, para os povos da floresta e para os estudantes com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação, afro-descendentes e diversidade de gênero. (BRASIL, 2008, p. 66)

A inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente, segundo os documentos, implica com-

preender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

As políticas educacionais, segundo eles, devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica.

Assim, são questões fundamentais que devem ser consideradas na discussão sobre a diversidade dos sujeitos da EJA:

- Questões socioeconômicas, culturais e do mundo do trabalho;
- Jovens (inclusive os cumprindo medidas socioeducativas e os jovens internos penitenciários);
- A realidade dos afro-descendentes, indígenas (marcas da exclusão) e das mulheres na sociedade contemporânea;
- População idosa, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda vivenciarmos, conforme Soares (2002, p. 8):

uma diversidade de projetos, de propostas, de programas resultantes do rompimento com a padronização que marcou a educação de adultos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, estamos em um período de transição, convivendo com antigas práticas como a do ensino supletivo, marcado pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade.

Concordando com as discussões aprovadas nos documentos finais do CONEB (2008) e do CONAE (2009; 2014):

Assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial dos chamados 'diferentes' aos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente. Eles implicam posicionamento político, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores, o trato ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática diante do diverso. (BRASIL, 2008, p. 63)

Para que efetivamente consigamos avançar na discussão, é fundamental que o poder público invista em políticas públicas para área, principalmente reavaliando a atual proposta de “gestão” implementada; na formação de profissionais; na mobilização da comunidade acadêmica para pensar os “aspectos pedagógicos”; assim como articule “programas governamentais” já existentes, viabilizando uma política social mais integrada.

No campo acadêmico, é fundamental que as universidades reconheçam e invistam em pesquisas sobre o tema; incluam a sua discussão na matriz curricular dos cursos de licenciatura; promovam debates diversos que levem em consideração o tema; assim como implementem cursos de formação continuada. Embora precisamos ainda avançar imensamente na garantia do reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA nas políticas públicas no Brasil, várias também são as conquistas nesta direção.

Desde 1996, com a criação dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, principalmente com a participação dos diversos segmentos da sociedade nos encontros estaduais e nacionais, assim como nos Seminários Nacionais de Formação de EJA, cada vez mais vem sendo possível ampliar a discussão sobre os sujeitos da EJA, conseqüentemente reconhecendo a sua diversidade.

Em 2004, com a criação, na estrutura do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC),⁶ além do investimento público nas discussões sobre diversidade no ambiente escolar, implementando diversas políticas, foi também criado na estrutura da Secretaria a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, com 2 coordenadorias: Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),⁷ em 2006, também foi uma importante conquista nesta direção. Ao contrário do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), passou atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos.

Várias foram as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos últimos anos. Dentre elas, destacam-se: as Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos;⁸ as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;⁹ as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA de-

6 Hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC.

7 O Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

8 Ver Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.

9 Ver Resolução CNE/CP Nº 1 de 17 de junho de 2004.

envolvida por meio da Educação a Distância;¹⁰ e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Outra importante conquista nesta direção foi a aprovação da Resolução nº 12 de 12 de março de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) que expressa os parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Sem sombra de dúvida, estamos avançando na discussão. Porém, infelizmente, ainda precisamos caminhar muito na garantia de conquistas institucionais básicas de direitos humanos que compreendam os indivíduos como sujeitos diversos. Nesta direção, esperamos que este artigo contribua com a discussão, principalmente chamando a atenção dos leitores para os direitos dos jovens e adultos a sua diversidade, seja ela etária, sexual, de gênero, étnico-racial, cultural, religiosa e até mesmo de condição social (estar em situação de restrição e privação de liberdade).

REFERÊNCIA

ALVAREZ, M. M. U. *Direito Público Subjetivo: uma análise crítica*. Curso de Direito UNIFACS, Debate Virtual, Salvador, n. 151, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil: 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Secretaria Especial de Direitos Humanos – (SDH), 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 11 de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 10 maio de 2000.

¹⁰ Ver Resolução CNE/CEB N.º 3, de 15 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 5 jul. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 16 jun. 2010, Seção 1, p. 66.

BRASIL retrato das desigualdades: gênero e raça. Brasília: Unifem & IPEA: 2003.

DIVERSIDADE. In: FERREIRA, A. B. de H. DICIONÁRIO Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FLEURI, R. M. *Políticas da diferença*: para além dos estereótipos da prática educacional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD). Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese dos Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA); FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A MULHER (UNIFEM). *Dados de desigualdade de gênero e raça*. Brasília, DF, 2003.

JULIÃO, E. F. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. In: MEDEIROS, C.; GASPARELLO, A.; BARBOSA, J. L. (Org.). *Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade*: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003.

MARINHO, L. M. H. de M. *Entre nós e encruzilhadas*: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2015.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 10 dez. 1948.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis: DP et alii, 2009.

SOARES, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo*. Hamburgo, 1997.

OS DIREITOS HUMANOS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DA OFENSIVA NEOLIBERAL SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Penildon Silva Filho

A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Um debate que está explicitado com força nos Direitos Humanos é aquele que estabelece a igualdade material e substancial como superior à igualdade formal. (GOMES, 2003; CASHMORE, 2000; SILVÉRIO, 2003) A igualdade formal foi conquistada com as revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII, com a Revolução Inglesa, a Revolução Americana e a Revolução Francesa. O Antigo Regime era caracterizado pelo absolutismo do rei, que tinha seu poder político lastreado no “direito divino dos reis”, aliançado com os estamentos do clero e da aristocracia, que detinham privilégios de nascença. Esse regime foi marcado justamente pelo discricionarismo, pelo favorecimento e pelas relações de patrimonialismo. O capitalismo que se consolidava demandava uma outra ordem social, jurídica e política, ordem que garantisse a isenção ou a neutralidade do Estado, seja para não mais estabelecer privilégios dessas classes sociais decadentes economicamente, seja para a liberalização das relações econômicas.

Essa liberalização da economia e a igualdade formal perante o Estado embasaram o Estado liberal moderno, que se consolidaria nos séculos XIX e XX. Na Declaração dos Direitos da Virgínia, escrita em Williamsburg, em Virgínia, Estados Unidos, em 12 de junho de 1776, isso fica bem delimitado. No seu artigo 1º é referendado que “Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, por nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança”. (DECLARAÇÃO..., 1776) Segundo essa concepção da igualdade formal, da isenção do Estado e da equidade perante a lei, o que diferenciará os indivíduos

serão justamente as aptidões de cada um. Também está clara a noção do jusnaturalismo, a concepção do Direito natural, de que todos nascem detentores de direitos naturais.

Na mesma declaração também ficam claros os princípios do contratualismo, ou seja, os governantes são designados pelo povo, e podem, pelo povo, ser tirados do poder ou governo, quando não cumprirem os interesses populares, o que acentua o caráter da igualdade como base para a liberdade que se estabelece, se contrapondo ao direito divino dos reis e aos privilégios. Afirma-se que as posses dos indivíduos devem advir de seu trabalho, de sua atuação no mercado, uma vez que é vedado ter privilégios, obter ganhos informais pelo exercício da função pública, embora saibamos hoje em dia que o direito à herança no capitalismo reproduz as posições de classe e perpetuam desigualdades, independente da capacidade de cada um. No documento há o princípio da rotatividade do poder, que passa a ser entendido como instituição para a promoção do bem comum e para a representação pública. Poucos anos mais tarde, a Revolução Francesa reafirma esses princípios que irão se espalhar pela Europa ocidental e depois pelo mundo, com os institutos da República ou de monarquias constitucionais e parlamentaristas, que sempre se estabeleciam como regimes que se caracterizam pela limitação do poder do soberano.

Essa compreensão, presente nos documentos estadunidenses, franceses e ingleses, delimitou a chamada igualdade negativa, ou seja, que ninguém pode ser superior, receber privilégios, ser tratado de forma diferente perante o Estado, e que o Estado não pode interferir sobre o âmbito da intimidade, da propriedade, da residência, da correspondência, dos contratos estabelecidos, neste último caso apenas para manter os contratos.

Mas a igualdade formal, que significou um avanço em relação ao momento anterior, não garante por si a igualdade material, ou substantiva, uma vez que a formalização da não intervenção do Estado no âmbito das relações econômicas acaba por reproduzir as injustiças e concentrações econômicas, sociais e de posição social de classe. O mercado e a sociedade carregam dentro de si as contradições e as injustiças decorrentes do processo histórico do conflito de classes, de grupos, de gênero e etnias. Essas situações de desigualdades e injustiças, construídas socialmente, não encontram na igualdade formal do liberalismo político e econômico a sua superação ou mitigação.

A concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só suficiente para tornar acessível a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros no mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições. (DRAY apud GOMES, 2003, p. 35)

Gomes (2003) faz ainda a discussão sobre as ações afirmativas justamente para corrigir essas distorções sociais, e a partir de uma postura proativa do Estado seria possível superar o caráter meramente “abstrato” da lei e da igualdade formal e de sua suposta “neutralidade”. A manutenção da neutralidade do Estado e da lei significa na verdade um “tomar um lado”, fazer uma escolha, privilegiar determinados grupos. Gomes enfatiza que a lei não é neutra, ela depende da correlação de forças na sociedade, é resultado de um processo histórico. A lei e o ordenamento jurídico e institucional são parte do processo de disputa política entre os grupos étnicos, de gênero, as classes sociais e os movimentos organizados:

Como se vê, em lugar da concepção ‘estática’ da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção ‘dinâmica’, ‘militante’ de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas, as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. (GOMES, 2003, p. 42)

As gerações ou dimensões de direitos (BOBBIO, 2002; SILVÉRIO, 2003) dão conta exatamente dessa percepção mais contemporânea das relações entre Estado e sociedade, e da necessidade de haver não somente os direitos civis e políticos, os direitos de primeira dimensão, que são o direito à vida, à propriedade, à liberdade de opinião, de associação, de sufrágio universal e de locomoção. Os direitos de segunda geração também são essenciais, como os direitos à habitação, ao trabalho, à saúde, à educação e à seguridade social. Os direitos de terceira geração são os chamados direitos coletivos e difusos, como ter um meio ambiente saudável, ligados à preservação do patrimônio cultural, à liberdade de orientação sexual e de não discriminação de gênero.

Os direitos de segunda e terceira dimensão ou geração complementam e viabilizam os direitos de primeira dimensão, pois só é possível exercer a autonomia e a cidadania garantindo a dignidade. Permitindo-se o efetivo exercício da liberdade e da igualdade do indivíduo na democracia, garante-se a efetivação dos direitos de segunda e terceira dimensão. Há também, mais recentemente, o debate sobre os direitos de quarta geração, ou dimensão, que são os direitos na internet, o direito que normatiza a manipulação genética e a pesquisa com células tronco.

Nessa perspectiva, as ações afirmativas configuram-se como parte de ações para efetivação dos direitos de diferentes gerações, e são resultado de um processo

de conquistas sociais de diversos grupos: negros, mulheres, juventude, nordestinos, homossexuais, quilombolas e outros. As reservas de vagas nas universidades são apenas uma modalidade de ação afirmativa, dentre várias outras na Educação, na saúde, no mercado de trabalho, na ocupação de cargos públicos. Segundo Cashmore (2000, p. 31), ações afirmativas são:

uma política voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos.

As ações afirmativas voltam-se para determinados grupos, socialmente excluídos ou discriminados ao longo da História, são políticas focalizadas, direcionadas, pois têm o objetivo de compensar, restituir, reparar uma situação anteriormente estabelecida. Esses grupos que passam a reivindicar essas políticas e que, em alguns casos, conquistam esses direitos, são indivíduos “especificados”, como apontou Flávia Piovesan:

Do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérico e abstratamente considerado, mas ao indivíduo especificado, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc. (PIOVESAN apud GOMES, 2003, p. 43)

AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Compreendemos as ações afirmativas como ações governamentais, legislativas, jurídicas e da sociedade civil para promover Direitos Humanos de primeira, segunda e terceira gerações. Nada mais são do que a garantia dos direitos sociais, econômicos, culturais e dos direitos da fraternidade e da diferença, e como tal são resultado de lutas sociais e da reconfiguração de forças sociais na definição das políticas dos Estados nacionais ao longo da História mundial.

O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos na década de 1960 e os diversos movimentos negros se articularam para revogar a legislação que estabelecia em diversos estados uma situação de *apartheid*, muito similar à existente na África do Sul até 1994. Também foi um movimento para estabelecer uma conduta de ações afirmativas mais especificamente voltadas para os afrodescendentes, que

se tornaram referenciais para muitos outros países, e que têm uma ascendência para a criação de políticas para diversos outros grupos. (GOMES, 2001, 2002, 2003; SILVÉRIO, 2003; SILVA, 2002; CASHMORE, 2000)

O Ato sobre os Direitos Civis de 1964, nos Estados Unidos, além de proibir a discriminação com base em raça, sexo, religião e origem natural, estabelecia uma Comissão de Oportunidades Legais para o Emprego (EEOC, em Inglês), que apurava os casos de discriminação e os encaminhava para a Divisão de Direitos Civis do Departamento de Justiça. Em 1972 foi acrescentada a essa legislação o Ato de Oportunidades Iguais de Emprego, permitindo à EEOC processar empresas privadas e os governos locais e estaduais contra práticas de racismo e levá-los para a Suprema Corte pelo mesmo motivo, estimulando a adoção de políticas de ação afirmativa por empresas e governos. (CASHMORE, 2000)

A determinação de que 10% das compras federais fossem feitas de empresas dirigidas por afrodescendentes ou minorias visava estimular a participação desses grupos no mundo empresarial e nos postos de direção. Isso foi estabelecido pelo Ato de Contratação para Trabalhos Públicos, de 1977, emenda ao Ato de Desenvolvimento e Investimento de Capital para Trabalhos Públicos Locais, de 1976.

As ações afirmativas têm o caráter de “reparação”, mas também se consubstanciam em instrumentos de promoção de grupos sociais específicos. Como define bem Guimarães (1995, p. 154), citado por Siss (2003, p. 114):

A antiga noção de ação afirmativa tem, até os dias de hoje, inspirado decisões de Cortes americanas, conservando o sentido de reparação por uma injustiça passada. A noção moderna se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS, A INCLUSÃO SOCIAL E A EXPANSÃO DE DIREITOS NO BRASIL

No Brasil passam a existir na Constituição Federal de 1988 e nas leis infraconstitucionais a regulamentação de instrumentos para defesa e efetivação de direitos para grupos discriminados. Exemplos disso são: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social, o Estatuto das Cidades e o Estatuto do Idoso. Esses instrumentos atendem as crianças e adolescentes pobres, idosos, moradores das periferias, os mais desfavorecidos. Consideramos também que, mais recentemente, a partir dos anos iniciais do século XXI, a implantação de políticas públicas indica o reconhecimento da necessidade dos Direitos Humanos no Brasil, inseridas aí as ações afirmativas. Podemos indicar algumas ações

implementadas nos últimos anos pelo governo federal ou de iniciativa de outras instituições que indicam a ampliação da presença da concepção de ação afirmativa nas políticas públicas:

a) A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pela Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, com a função de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas.

b) A implantação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), criada pelo Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. O plano indica alguns eixos como: prioridade para trabalhar de forma transversal as políticas de inclusão do negro, envolvendo todas as áreas do governo, a prioridade para a demarcação das terras quilombolas e o seu resgate social e cultural; implantação de currículo escolar que reflita a pluralidade racial brasileira, nos termos da Lei nº 10.639/2003; condições propícias que as instituições da sociedade assumam papel de protagonista na formulação, implementação e monitoramento da política de promoção de igualdade racial; incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho; incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços; incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas; apoio aos projetos de saúde da população negra; ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia; incentivo à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro;

c) A criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), ligado à SEPPIR, também pela Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003;

d) A realização das Conferências Nacionais da Igualdade Racial;

e) O Estatuto da Igualdade Racial, Projeto de Lei nº 3198/2000, criado pelo deputado Paulo Paim, apensado ao Projeto de Lei nº 6912/2002, do senador José Sarney, foi aprovado pelo Senado Federal e prevê reserva de vagas nas universidades públicas e privadas, no Financiamento Estudantil (FIES), no serviço público, o estímulo aos partidos políticos lançarem candidatos afrodescendentes, a retificação gratuita da cor das pessoas nos seus registros civis e a inclusão da variável cor em todo os cadastros pessoais realizados pelo governo. O Estatuto foi estabelecido pela Lei nº 12.288 de 2010;

f) A instituição da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, criada pela Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985, mas tornada, no início de 2003, uma secretaria com *status* de ministério;

g) Realização das Conferências Nacionais de Política para as Mulheres, que resultaram na aprovação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres;

h) O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), instituído pelo Decreto nº 4.773, de 7 de julho de 2003;

i) A Lei nº 10.886, de 17 de junho de 2004, que criou o tipo especial “violência doméstica” no Código Penal, que estabelece detenção de seis meses a um ano para o agressor;

j) Lançamento, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual – Brasil Sem Homofobia, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. (BRASIL, 2004)

k) Promulgação do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas para a sua proteção;

l) Criação pelo Governo Federal do Conselho Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), para desenvolver ações voltadas para a população jovem, de organizações e personalidades identificadas com a juventude e com políticas públicas voltadas para a população jovem;

m) A aprovação das cotas nas universidades e institutos federais de Educação, através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012;

n) Promulgação da lei de reserva de vagas no serviço público pra autodeclarados negros em 2014, a Lei nº 12.990/2014.

Há a compreensão da necessidade das políticas afirmativas, e considera-se que a adoção concomitante de políticas universalistas é essencial também, especialmente na educação superior, como pré-condição para favorecer a democratização do acesso. A expansão da rede de educação superior é uma política universalista, que se associa às ações afirmativas. O Censo Escolar de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP-MEC) informa que, efetivamente, apenas 10% dos jovens de 18 a 24 anos estavam na educação superior naquele ano (BRASIL, 2007) – hoje são 17,6%. A Argentina apresentava em 2006 um percentual próximo de 40%. Venezuela, Uruguai e Costa Rica tinham pouco mais de 30%, o Peru tem mais jovens em suas universidades que o Brasil, e juntamente com o Chile apresentavam 20% de seus jovens no ensino superior. (BRASIL, 2007)

O avanço do Brasil em vagas no ensino superior entre 2003 e 2014 foi bastante expressivo, de 8,5% para 17,6%, mas esses dados indicam a necessidade da ampliação ainda maior da rede de educação superior, e que esta deve ser pública para atender à imensa maioria dos jovens que não têm condições de pagar as mensalidades das faculdades particulares. É necessária a expansão do sistema para que 30% dos jovens brasileiros tenham acesso à educação superior até 2024, cumprindo o previsto pelo Plano Nacional de Educação. Por outro lado, as políticas afirmativas não são incompatíveis com a expansão do sistema (que é a política universalista), e hoje já são implantadas concomitantemente.

O CONTEXTO DA DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

Simultaneamente à adoção de políticas de ações afirmativas, o Brasil experimentou um período de crescimento econômico com distribuição de renda e geração de empregos. Abaixo colocamos a evolução do número de pessoas com 10 anos ou mais pertencentes à População Economicamente Ativa (PAE), em 1000 pessoas, em IBGE (2013):

Tabela 1 – Brasil: pessoas de 10 anos ou mais de idade segundo a População Economicamente Ativa (mil pessoas)

Indicadores	2002	2012
Pessoas de 10 anos ou mais de idade	141.633	168.606
População economicamente ativa	86.835	100.979
Ocupados	78.895	94.713
Desocupadas	7.940	6.266
Taxa de ocupação	90,9	93,8
Taxa de desemprego	9,1	6,2

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2013.

Além do aumento substancial de postos de trabalho, também nesse período o número de trabalhadores formais superou o de trabalhadores informais pela primeira vez na História do Brasil, como pode ser observado no resultado da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad), em IBGE (2013):

Tabela 2 – Brasil: pessoas de 10 anos ou mais de idade segundo tipo de ocupação (mil pessoas)

Posição na ocupação no trabalho principal	2002	2012
Trabalhadores Formais	37,7	48,7
Trabalhadores Informais	39,5	32,4
Empregadores	4,2	3,8
Não Declarados	18,5	15,1
Total	100,0	100,0

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2013.

A criação de postos de trabalho foi maior nas regiões do Brasil que historicamente foram discriminadas e deixadas à margem do desenvolvimento nacional. Abaixo vemos essa evolução, e percebe-se que os maiores aumentos percentuais foram nas regiões Norte e Nordeste de acordo com os dados do IBGE (2013):

Tabela 3 – Brasil: distribuição dos trabalhadores formais segundo regiões naturais

Região natural	2002	2012	Var % 2002-2012	Var absoluta 2002-2012
Norte	1.296.597	2.622.185	102,2	1.325.588
Nordeste	4.859.397	8.613.556	77,3	3.754.159
Sudeste	15.128.474	24.099.808	59,3	8.971.334
Sul	5.075.659	8.129.698	60,2	3.054.039
Centro-Oeste	2.323.786	3.993.465	71,9	1.669.679
Total	28.683.913	47.458.712	65,5	18.774.799

Fonte: IBGE – Site de Indicadores Sociais 2013.

A OFENSIVA CONSERVADORA

Segundo Santos (2012), é recente a adoção de políticas de ações afirmativas no Brasil, assim como o regime democrático e a consolidação dos Direitos Humanos. Todas essas políticas de ações afirmativas se inserem numa visão de Estado do bem estar social. O Welfare State se tornou emblemático na Europa Ocidental depois da Segunda Guerra Mundial e foi iniciado nos Estados Unidos no período de Franklin Delano Roosevelt, após a Grande Crise de 1929. A legislação antidiscriminatória se consolida a partir do final da Segunda Guerra Mundial, ao lado de outros direitos sociais, como educação pública, saúde pública, previdência social, habitação e uma melhor distribuição de renda.

As políticas de ações afirmativas hoje estão inseridas na corrente política que defende direitos sociais, um Estado atuante, maior regulação da economia, sintetizado no Estado do bem estar social, em embate contra outra corrente que preconiza o Estado mínimo, a não intervenção do Estado, a diminuição dos direitos sociais ao lado da prevalência do mercado e do poder do capital financeiro.

A crescente adesão de instituições de ensino superior às políticas de ações afirmativas de ingresso e permanência indica a assimilação da concepção de reparação e justiça social, e, em menor escala, de respeito à diversidade. Entretanto, essas iniciativas e a aprovação da Lei nº 12.711, de 2012, tiveram e continuam a ter a oposição social e política de muitos atores sociais, que erigiram uma resistência muito grande, especialmente na mídia comercial no país (CAMPOS; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2013), no poder legislativo e no poder judiciário. Em outro texto de Feres e Daflon (2012) fica muito claro que se trata de uma disputa mais ampla na sociedade quando ocorrem embates acerca das ações afirmativas e direitos humanos, em que há atores que apresentam e disputam suas posições “seja sobre políticas públicas como naqueles que dizem respeito a valores e hábitos sociais”. Essa disputa coloca a sociedade brasileira como palco de confronto de diferentes interesses e concepções de organização do Estado e da sociedade.

Antes do atual momento de conflagração ideológica e política no Brasil, o embate entre Estado do bem estar social e Estado mínimo se acirrou a partir da ação do neoliberalismo e do Consenso de Washington nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1980, neoliberalismo que se espalha pelo mundo com a queda do muro de Berlim e o desaparecimento da União Soviética. Na década de 1990, o Consenso de Washington passou a se tornar hegemônico na agenda de governos da América Latina e de outros países. O Consenso de Washington é um conjunto de medidas – que se compõe de dez regras básicas – formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras sediadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. As dez diretrizes do Consenso estão abaixo, com alguns comentários explicativos e críticos ao mesmo:

- Disciplina fiscal – o que significa garantir primeiro o pagamento dos altos juros da dívida pública para os bancos e depois investir nas políticas sociais;
- Redução dos gastos públicos – educação, saúde e segurança não são prioridades, trata-se do Estado ausente dos direitos sociais;
- Reforma tributária – para desonerar os ricos e taxar os pobres nos impostos indiretos;
- Juros de mercado – ou seja, controlados pelos bancos, que foram os que mais lucraram até hoje.;
- Câmbio de mercado;
- Abertura comercial – os países centrais do capitalismo jamais abriram realmente seu mercado, esse era uma receita apenas para os países em desenvolvimento;
- Investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições;
- Privatização das estatais;
- Desregulamentação – afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas;
- Direito à propriedade intelectual – ou seja, respeito à propriedade industrial dos países capitalistas centrais.

A resistência às políticas de ações afirmativas é a mesma resistência às políticas sociais do Estado do bem estar social no Brasil e em outros países e está presente na agenda neoliberal descrita. O ideário liberal, individualista e defensor da igualdade apenas formal, acionado para a justificação das políticas do Consenso de Washington, tem como princípio a liberdade desprovida das condições de igualdade material. Em um texto que analisa essa relação entre políticas de ação afirmativa e liberalismo, mais especificamente ações afirmativas raciais, vemos que “é natural que uma política que confira direitos e privilégios a um grupo específico de pessoas tencione os pressupostos universalistas e formalmente abstratos da fundamentação liberal”. (CAMPOS, 2013; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2013)

Mais recentemente, a crise econômica mundial de 2008, resultado de uma desregulação sobre as ações das grandes instituições financeiras, acabou sendo sucedida por políticas econômicas nos Estados Unidos e na Europa de ajuste fiscal,

recessão, apoio aos bancos, redução das políticas sociais, diminuição da presença do Estado, numa direção contrária à do Keynesianismo e do Welfare State. Poderia se supor que uma crise do modelo da acumulação capitalista financeira poderia colocar as sociedades em outro rumo, entretanto foi o inverso o que ocorreu. O grupo dos países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), que estão em desenvolvimento, não seguiram esse receituário e conseguiram diminuir os efeitos da crise e mantiveram-se em crescimento e ampliação da renda e do emprego até 2014.

A persistência da crise capitalista global diminuiu os direitos sociais na Europa, ao mesmo tempo que, permitiu significativos lucros aos bancos, os mesmos causadores da crise de 2008, que se arrasta e atingiu recentemente os BRICS. A Índia e a China têm um crescimento menor de seu Produto Interno Bruto (PIB), o Brasil experimentou uma estabilização econômica até o final de 2014, com diminuição do crescimento, mas mantendo níveis de renda e empregos bons, mas em 2015 passa por uma queda do PIB. Por outro lado, a Rússia vive uma recessão devido à queda brusca no valor do barril de petróleo.

OS DESAFIOS DO BRASIL PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

O ano de 2015 é caracterizado no Brasil por um ajuste fiscal que penaliza apenas uma parte da sociedade, os trabalhadores. A política do Banco Central neste período foi reorientada para imprimir juros estratosféricos, que não são efetivos para combater a inflação, mas impulsionam os lucros do capital financeiro, estimulando a especulação rentista e refreando o investimento.

Paralelamente, se apresenta um quadro extremamente conservador no Congresso Nacional, especialmente na Câmara dos deputados, que já aprovou a Lei da Terceirização Indiscriminada e pretende ainda várias outras reformas: diminuir a maioria penal; tirar do Executivo Federal a atribuição da demarcação das terras indígenas e passá-la para o Congresso; revogar o Estatuto do desarmamento e inscrever na Constituição o financiamento empresarial das campanhas eleitorais, o que contribuirá para estimular ainda mais a corrupção na política. Os segmentos que mais contam com deputados são a bancada do agronegócio, a bancada dos bancos, dos fundamentalistas religiosos, da indústria de armas e da máfia do futebol. Os representantes dos trabalhadores, sindicalistas, professores, pequenos agricultores viram sua participação diminuir no Congresso que iniciou sua legislatura em 2015.

O quadro conservador no Congresso e a fragilização da base parlamentar de apoio do governo federal geram uma instabilidade política com ameaças de golpes institucionais, o que é potencializado pelo recente quadro de recessão. Esses elementos criaram uma ambiência onde os Direitos Humanos, envolvendo os direitos

políticos, sociais, econômicos e culturais e as ações afirmativas podem experimentar um retrocesso também no Brasil.

Há a afirmação da agenda neoliberal ao lado do fortalecimento de movimentos conservadores, como as tentativas fundamentalistas de perseguição à comunidade LGBT, aos direitos das mulheres, às religiões de matriz africana e outras e a emergência de uma direita organizada que preconiza a volta de Ditadura Militar e advoga a extinção dos movimentos sociais progressistas.

Os mesmos movimentos sociais que garantiram os direitos inscritos na Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as ações afirmativas no Brasil, são os atores sociais que podem ser o contraponto dessa onda conservadora que combina liberalismo econômico, fundamentalismo religioso e interesses empresariais conservadores e concentradores de renda e de poder.

Como não existe linearidade ou uma “teleologia” na História, nada garante que o país não possa retroceder em conquistas recentes. Trata-se de um processo político e social que expressará a correlação de forças que perdurará no próximo período, assim como a afirmação, aprofundamento ou reversão dos direitos sociais, das ações afirmativas e da distribuição de renda e inclusão social.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo Escolar 2006*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Programa Diversidade na Universidade*. 2003. Disponível em: <www.mec.gov.br/diversidadenauniversidade>. Acesso em: 11 set. 2004.
- CAMPOS, L. A.; FERES JUNIOR, J.; DAFLON, V. T. Managing the public debate: o Globo newspaper and the affirmative action controversy. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 7-31, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200001>. Acesso em: 6 nov. 2015.
- CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J. Ação afirmativa na revista *Veja*: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público. *Revista Compólitica*, Rio de Janeiro, n. 2, v. 2, p. 66-91, jul./dez. 2012.
- DECLARAÇÃO dos Direitos da Virgínia, escrita em Williamsburg, em Virgínia, Estados Unidos, 12 jun. 1776. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1776.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2015.
- FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 85-99, dez. 2013.
- GOMES, J. B. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: SEYFERTH, G.; BENTO, M. A. S.; SILVA, M. P. da. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

GOMES, J. B. B. O Debate Constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F.; GUIMARÃES, A. S. (Org.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, Racismo e Grupos de Cor no Brasil. In: UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, 1995. p. 45-63.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2002 e 2012*. Síntese dos Indicadores Sociais. 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000015471711102013171529343967.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

SANTOS, J. T. dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012. Número especial.

SILVA, M. A. da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: SEYFERTH, G. BENTO, M. A. S.; SILVA, M. P. da. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002.

SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SISS, A. *Afrobrasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Maria Olivia de Matos Oliveira
Tânia Regina Dantas
Ana Paula Conceição Silva

INTRODUÇÃO: DELINEANDO O CENÁRIO ATUAL

Vivemos um período caracterizado pela insurreição contra a linearidade da história, pela crítica à visão cartesiana e reducionista, que separa a razão da imaginação, o sensível do inteligível, a ciência das artes, a natureza da cultura, período chamado por alguns de pós-modernidade. O século XXI vem provocando inúmeras rupturas socioeconômicas, culturais e políticas, conduzindo a humanidade ao imprevisível, às incertezas e ao conflito. A subjetividade em oposição à objetividade é o quadro conceitual característico desse milênio, erigido fora de qualquer princípio. Falar em subjetividade significa tirar “o sujeito do seu domínio reservado, para enfrentar as inquietantes margens em que proliferam os arranjos maquímicos e os territórios existenciais em formação”. (GUATTARI, apud SANTAELLA, 2010, p. 290)

A passagem da cultura impressa para uma cultura baseada no meio áudio visual e digital gera subjetividades inteiramente diferentes com as quais a escola, gestores e os professores não estão conseguindo lidar. Essa constatação desafia o trabalho docente, pois há uma pressão externa à escola por uma educação de mais qualidade, que estimule a construção do conhecimento interdisciplinar e plural, agregando o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), não apenas como instrumento tecnológico, mas, sobretudo, como mecanismo potencializador de práticas pedagógicas, com o objetivo de ampliar os espaços de aprendizagem para além das salas de aula. O valor efetivo da informação depende da capacidade dos usuários de interpretá-la. Informação só existe na forma de conhecimento, e conhecimento depende de um longo processo de socialização e de práticas que criam a capacidade analítica que transforma *bits* em conhecimento.

O nosso país jamais poderá se afirmar no mundo se não cuidar da inclusão, em todos os sentidos, quer na sua dimensão social, cultural ou físico-material. A inclusão não está apenas relacionada com a inserção de grupos marginalizados em redes de produção e consumo de informações, sobretudo, na garantia da inserção que se assemelha aos países onde as elites floresceram num novo modo de desenvolvimento, supostamente universal e inexorável, em que, o que mais conta é a acumulação de conhecimento e a capacidade de lidar com maiores níveis de complexidade no processamento da informação. (CASTELLS, 1999)

Diferentemente do que o senso comum e a mídia chamam de excluídos, no nosso país são todos os “pobres, analfabetos, indígenas, minorias étnicas, gays, dentre outros, que são na verdade ‘perversamente incluídos’ numa dinâmica econômica e sociocultural que transforma diferenças em desigualdades”. (BUZATO, 2007, p. 12) Nesse sentido, são também excluídos sociais aqueles que não possuem acesso às tecnologias digitais porque essas ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas cooperativas. (ASSMANN, 2009)

Ao contrário do discurso hegemônico que não valoriza a diferença, expulsando os sujeitos da vida urbana e do convívio social, convém colocar, como o faz com propriedade, Tomás T. da Silva (2009) os dois conceitos, diferença e identidade, lado a lado, para questionar e refletir sobre os sistemas de representação que dão suporte a essas duas realidades. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais, constituídas através de atos de linguagem e dos sistemas simbólicos e não podem ser compreendidas fora desses sistemas de significação, através dos quais ganham sentido e são criados e recriados constantemente. (WOODWARD, 2009) O diferente é justamente o discriminado socialmente, aquele que pertence a um segmento resultante de um desenvolvimento capitalista, desigual e desumano, quando deveria ser considerado nas suas singularidades e na sua diversidade.

Com muita propriedade, Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) vaticina que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Na afirmativa do autor supracitado observa-se que o direito à diferença foi acrescentado aos demais direitos para que negros, indígenas, mulheres, crianças e demais grupos passassem a ser tratados em suas especificidades, diversidades e particularidades.

Nesse sentido, as políticas de inclusão social deveriam incentivar a desconcentração de poder evitando a expansão do poder das megacorporações do localismo globalizado, incentivando o desenvolvimento e autonomia das localidades, regiões e nações pobres, como coloca, com muita propriedade, o teórico Boaventura de Souza Santos (2002) para garantir numa esfera global a concretização dos direitos humanos.

Portanto, combater a exclusão sócio digital supõe enfrentar a exclusão escolar. Sendo a educação um direito garantido pela Constituição brasileira, falar na inclusão de jovens e adultos na sociedade atual implica na realização dos seus direitos ao ensino fundamental e médio público e gratuito, direitos esses que não foram proporcionados na idade própria, resultando na correção de injustiças que foram historicamente negadas ao segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sabe-se que metade da população jovem e adulta do nosso país é constituída de analfabetos funcionais. Os dados estatísticos mostram a gravidade do nível de escolarização desse segmento populacional e que são necessários mais de quatro anos de uma escolarização bem sucedida, para um cidadão adquirir competências e habilidades para sua inserção mínima na sociedade. Por outro lado, a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma escola de boa qualidade, capaz de criar oportunidades de educação duradouras, preparar o imenso contingente da EJA para o processo produtivo, enfim resgatar a imensa dívida social para com o analfabetismo no país.

As políticas públicas e de inclusão sócio digital estão mais voltadas à minimizar as desigualdades que a combatê-las. Portanto, se tornaram uma quimera se não estiverem associadas a outras políticas sociais. Por esse motivo, não se defende a simples inclusão dos sujeitos no sistema, mas a transformação das estruturas e dinâmicas sociais. (NARDI, 2002, p. 5)

CURRÍCULO E ESCOLA: DISCUTINDO FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE PENSAR E PRODUZIR CONHECIMENTO

Pelo exposto, as contradições da contemporaneidade, a naturalização do discurso da desigualdade como característica do segmento de EJA; a ineficácia das políticas públicas no sentido de resolvê-las; a complexidade da cultura escolar e os descompassos entre a atuação concreta do professor são alguns fatores que conspiram para a recorrência do analfabetismo de jovens e adultos no nosso país.

Nóvoa (1995) pontua que a tarefa docente está muito além do domínio cognitivo, passando pelo enfrentamento relações impessoais e de situações de conflito. Acresce a isso, o desenvolvimento de outras fontes de informação, transforma a escola não mais em detentora de saberes e o professor se vê obrigado a abandonar os conteúdos curriculares que tradicionalmente transmitia e, sem condições ma-

teriais e financeiras de trabalho, fica refém de críticas que representam entraves às possíveis práticas inovadoras.

Ao seu turno, Freire (1999), no seu livro *Pedagogia da autonomia* reforça que a autonomia do professor está na sua capacidade de mobilizar certos saberes para evitar a simples “transferência” de conhecimentos possibilitando a ocorrência de aprendizagens concretas no alunado. Os saberes elencados por Freire são a tolerância; o diálogo; a amorosidade; a rigorosidade; o realismo; a coerência e a esperança. Enfatiza, por outro lado, a necessidade segundo a qual, o ensinar exige: respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, assim como reflexão crítica.

Tardif (2002) propõe na sua epistemologia da prática profissional docente uma nova postura da universidade, no sentido de incorporar mudanças curriculares que tenham a efetiva participação do professor. O autor afirma exigências de um currículo para a formação desses profissionais que contemple mudanças relacionadas com a oferta de um repertório de saberes profissionais semelhantes aqueles mobilizados pelos docentes nos seus reais contextos de atuação.

A questão que se coloca é a seguinte: como trabalhar de forma interdisciplinar, se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento?

Morin sintetizou bem essas inquietações do século XXI quando disse “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. (MORIN, 2005, p. 59) Mostrou a importância de buscar uma visão de totalidade na construção do conhecimento, a ação interdisciplinar que exige: reciprocidade; vencer barreiras ideológicas; método de problematização; processo dialógico e a passagem da concepção subjetiva para a intersubjetividade, o que chamaríamos de pensamento complexo.

Em tempos pós-modernos, o conhecimento universal é substituído pela experiência coletiva, anárquica e anônima. Operar o pensamento complexo é, pois, essencial para evitar a cegueira. Para Morin (2005, p. 65) existem saberes ou conhecimentos intersubjetivos imprescindíveis à compreensão humana, que diferem daqueles que são necessários à compreensão intelectual ou objetiva. Segundo o autor:

O que a reforma do pensamento quer é educar os homens dentro de uma visão sistêmica, onde os conhecimentos estejam ligados. Onde haja uma união entre o pensamento científico e o pensamento humanista, onde se trabalhe com um sistema aberto, vivendo e enfrentando as incertezas dentro de uma visão transdisciplinar.

Para o autor supracitado, a visão interdisciplinar implica numa visão inter-subjetiva, que necessita de abertura e generosidade para fornecer aos alunos uma educação básica capaz de romper com o isolacionismo das disciplinas, buscando uma concepção organizadora que permita articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum. (MORIN, 2005)

Deleuze nos legou, como professor emérito da Universidade Paris VIII, alguns ensinamentos muito importantes, sobretudo para os professores que se encontram desanimados e desiludidos na carreira do magistério. O ensino foi parte importante da sua vida e as aulas sempre mereceram uma atenção especial por parte do filósofo. Em *O Alfabético*, o autor se refere à importância do preparo cuidadoso das aulas, que leva à inspiração e a emoção que todo professor deve imprimir nas aulas que realiza. Segundo Deleuze, a profissão docente deve ser exercida com paixão, competência e gosto pela pesquisa.¹ O citado autor explica numa entrevista dada em 1988:

[...] as aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com *paixão*. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um *laboratório de pesquisas*: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração. Fiquei satisfeito em parar quando vi que precisava preparar mais e mais para ter uma inspiração mais dolorosa [...]. (DELEUZE, 1988, grifo nosso)

As ideias de Deleuze mostram como o professor deve se envolver na sua atividade profissional, para criar aulas que incitem o espírito criador dos alunos, o que difere grandemente, da forma de pensar e construir o conhecimento na escola tradicional, sempre presa à processos sociais que reproduzem uma estrutura que se assemelha a “metáfora da árvore”. Tais processos para serem rompidos envolvem lutas e requerem mudanças, no sentido de compreender como o conhecimento é criado e têm como consequências o surgimento de uma nova “metáfora” de como se cria o conhecimento – “a da rede”, e como referencial básico, a “prática social”. (ALVES, 2008, p. 3)

Deleuze e Guattari (1995, p. 32-33), teóricos sensíveis às mudanças da contemporaneidade, propõe a metáfora do rizoma para substituir a metáfora da árvore:

[...] Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore imagem, nem reprodução interna como a estrutura árvore. O rizoma é

1 Parte da entrevista a Raymond Bellour e François Ewald, em 1988, quando Jules Deleuze foi convidado a falar sobre sua vida de professor.

uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma anti-memória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

Essa concepção trouxe significativas contribuições para o entendimento das questões relacionadas ao processo de produção e troca de conhecimentos em rede. Essa ideia, a nosso ver, é a que mais se aproxima da “lógica das redes” e, conseqüentemente da forma contemporânea de pensar. Implica em romper com as práticas acadêmicas instituídas nos processos de construção do conhecimento e buscar outras redes de significados e outros modos de circulação que não estejam sob a regulação e controle sociais; implica na construção de um meta ponto de vista sobre o conhecimento e sobre a nossa própria existência.

Deleuze e Guattari (1995, p. 10-11) explicam que o rizoma é precisamente um caso de sistema aberto:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’.

Segundo os autores supra citados, num rizoma² não existem pontos ou posições como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Parente (2000, p. 171) traduz com propriedade a concepção deleuziana quando afirma que:

A compreensão da época em que vivemos apoia-se, cada dia mais, sobre o conceito de rede. A rede atravessa hoje todos os campos do saber – da biologia às ciências sociais, passando pelas ciências exatas – seja como conceito específico, em cada um destes campos, seja como paradigma e imagem do mundo, ou ainda como rede sociotécnicas necessárias a produção do conhecimento.

2 Em botânica, rizoma é um tipo de caule que algumas plantas verdes possuem, que cresce horizontalmente, muitas vezes subterrâneo, mas podendo também ter porções aéreas. Exemplo, o caule do lírio e da bananeira é totalmente subterrâneo, mas certos fetos desenvolvem rizomas parcialmente aéreos. Certos rizomas, como em várias espécies de capim (gramíneas), servem como órgãos de reprodução vegetativa ou assexuada, desenvolvendo raízes e caules aéreos nos seus nós. Noutros casos, o rizoma pode servir como órgão de reserva de energia, na forma de amido, tornando-se tuberoso, mas com uma estrutura diferente de um tubérculo.

Para a melhor compreensão da noção de rizoma trazida por Deleuze e Guattari, pode-se assinalar alguns princípios, a saber: o princípio da “conexão”, mostra que não existe nenhum esquema de oposição ou binaridade que não possa ser conectado, pois um ponto pode se ligar ao outro, independente da linhagem a que pertença; o segundo, princípio da “heterogeneidade”, explica que um rizoma vai além das conexões puramente linguísticas, sendo atravessado por cadeias biológicas, políticas, materiais, culturais, econômicas, em todas as suas modalidades, não existindo superioridade de uma em relação à outra, mas somente agenciamentos que conectam coisas de natureza heterogêneas em um mesmo plano, diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto e uma ordem. O terceiro princípio da “multiplicidade” sugere, conforme Deleuze, em pensar multiplicidades, ou seja, ao invés de definições fechadas e de conceitos prévios, o que se tem são agenciamentos, conexões entre todos os lados, hibridações que mudam de acordo com os novos acontecimentos que se criam. As entradas de um rizoma são múltiplas. Deleuze e Guattari (1995) dão como exemplo:

[...] Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta una de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. As multiplicidades se definem por: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras.

O quarto princípio é o “de ruptura a significante”: um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Um exemplo dado pelos autores é o das formigas. “*É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir*”. Os autores ainda nos ensinam que:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18)

Tais processos de territorialização e desterritorialização fazem parte um do outro, e os autores exemplificam este processo pela relação da orquídea e da vespa. A orquídea se desterritorializa formando uma imagem, um decalque da vespa; mas

a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa sai do seu território, tornando-se ela mesma uma peça de aparelho de reprodução de orquídea; *mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen*. A vespa e a orquídea *fazem rizoma* em sua heterogeneidade. (DELEUZE, 1995, grifo nosso)

A analogia com o conceito de rizoma, cunhado por Deleuze, favorece o entendimento do processo de produção e troca coletiva de conhecimentos e de currículo interdisciplinar. Essa ideia, a nosso ver, é a que mais se aproxima da forma contemporânea de pensar na atualidade. Rizoma, agenciamento, professor, multiplicidade são palavras/conceitos usadas/concebidos por um filósofo plenamente identificado com as questões pertinentes ao quadro conceitual contemporâneo.

A imagem do rizoma concebida por Deleuze se assemelha as redes ligadas ao aprender, com múltiplas entradas e saídas, que se conectam a outros pontos, e entrecruzam-se com artefatos culturais e agentes educativos. Nesse sentido, romper com as práticas acadêmicas “instituídas” nos processos de construção do conhecimento, desde a educação básica até a universidade exige que, como “praticantes docentes”, busquemos outras formas de conhecimentos vinculadas às experiências vividas dos sujeitos.³ Os processos de uso e subjetivação com as tecnologias (agenciamentos, no dizer de Deleuze) propiciam aos praticantes serem agentes do ato de aprender, pois rompem com os modelos tradicionais e as repetições mecânicas instituídas para construção de processos instituintes, tecidos através das redes de conhecimentos rizomáticas. (DELEUZE GUATTARI, 1995)

Relacionando as contribuições de Deleuze (1995) para a Educação, no que tange especificamente ao ensino universitário, podemos afirmar que o citado filósofo defende a concepção, segundo a qual, o papel da universidade é produzir conhecimentos e argumenta que os professores universitários tornaram-se verdadeiros administradores, com um número muito grande de reuniões e pouco tempo para preparar as aulas. Também condena a política de adoção de disciplinas que nada têm a ver com disciplinas universitárias. Coloca claramente que gostaria que as universidades continuassem a ser locais de pesquisa. Segundo ele:

a tendência parece ser o desaparecimento da pesquisa, e o aumento de disciplinas não inovadoras na universidade, que não são disciplinas de pesquisa. É o que chamamos de adaptação da universidade ao mercado de traba-

3 No Capítulo 3 da Tese de doutorado da UERJ intitulado: Sobre práticas, oceanos e viagens- algumas fronteiras culturais do “dentro fora” da escola, a prof^a Nívea Andrade, apresenta, num texto interessante e bem argumentado, duas experiências vividas pela autora. A primeira, em que mostra como as imagens estão presentes no nosso cotidiano e como podem ser utilizadas como prática de “aprender ensinar”, que são tecidas no emaranhado de redes e significados dos quais fazemos parte, sendo fruto de experiências subjetivas e sociais e a segunda experiência revela as atividades de saídas da escola onde a autora ressalta a importância do “aprender ensinar” em outros “espaços tempos”.

lho. Esse não é o papel da universidade [...] (DELEUZE, 1995, p. 87)

A ideia de processo adaptativo ao mercado por parte da universidade citado por Deleuze é também partilhada pelos autores Moysés, Geraldi, Collares (2010) que também fazem uma reflexão sobre o conhecimento valorizado na universidade, afirmando:

Conhecimento primeiro, mercadorias amanhã. Embora essa concepção não seja explicitamente discutida com os alunos, ela permeia a maioria dos cursos de formação universitária e, assim naturalizada, invade e instaura-se nas mentes dos futuros profissionais [...] Pouco se reflete sobre o ato de conhecer, sobre o ato de produzir conhecimento e sobre o sujeito que os produz. (MOYSÉS; GERALDI; COLLARES, 2010, p. 47)

Segundo os autores supracitados, a concepção que se instaurou na academia é a da repetição dos discursos postulados, pois somente eles autorizam os futuros profissionais a saberem; falta portanto, aos formadores saberem posicionar -se nos limites do próprio saber, como nos ensina Deleuze, na obra *O Abecedário*.

ALVES (2010, p. 194) pergunta como os professores conseguem realizar as ações de ensino, apesar das dificuldades encontradas? Segundo ela, a mundialização nos leva a compreender que os “espaços tempos” se ampliaram,⁴ bem como os conhecimentos e significados, não sendo mais possível o estereótipo da figura do professor que detém o conhecimento e se posiciona como único informante. O “currículo” precisa ser visto a partir de uma visão mais ampla. A citada autora enfatiza a necessidade de atribuir valor aos artefatos culturais (como fotografias, por exemplo), materiais significativos para a pesquisa e que estão presentes em grande parte das atividades envolvidas em processos curriculares. (ALVES, 2010)

Na miríade das concepções existentes, apresentamos duas concepções de currículo que merecem ser consideradas. A primeira concepção considera o currículo “como um campo de luta por significações que se expressa por meio de tensões e relações de conflito e poder, contribuindo para a produção de subjetividades”. (GIROUX, 1991, 2005; GREEN; BIGUN, 2005; McLAREN, 1991; BRITO, 2006) A segunda concepção percebe o “[...] currículo como comunidades tecidas em redes de conversações e ações complexas”. (CARVALHO, 2009, apud ALVES, 2010) Esse é o sentido da concepção do currículo em rede.

4 A ampliação das atividades no currículo significa incluir aquelas atividades que estão fora da escola, mas que participam da experiência vivida do aluno tipo Itinerários de Descobertas (IDD), conforme relata a doutoranda Nívea Andrade, no capítulo 3 da sua Tese orientada pela dra. Nilda Alves.

Carvalho (2009) também chama a atenção para se pensar o currículo escolar a partir dos processos e produtos em circulação nas práticas discursivas“ [...] o chamado “currículo agenciado” de Deleuze (1995). O currículo agenciado implica no fato da escola e dos professores fazerem o seu próprio estilo de enunciação, no seu território, melhor dizendo, no próprio espaço escolar. Só dessa forma é “ que as práticas escolares cotidianas são capazes de produzir outras formas de currículo”. (DELEUZE, 1995, p. 202)

Pelo exposto, acreditamos que a escola precisa desejar que as mudanças aconteçam. Por outro lado, o coletivo da escola precisa defender práticas que rompam com os processos instituídos, buscando outras redes de significados e outros modos de circulação que não estejam sob a regulação e controle sociais. Isso só será possível através da cooperação de todos, enquanto seres que aprendem e que estão abertos à mudanças.

CURRÍCULO NA EJA: DIALOGANDO COM OS DIREITOS HUMANOS

Como um currículo na EJA dialoga ou pode vir a dialogar com os direitos humanos? Como podemos conceituar currículo?

Tais questões discutidas neste capítulo do livro lembram Arroyo quando denuncia que o currículo é um território de disputas sociais e profissionais. (ARROYO, 2013)

Este capítulo discute aproximações sobre diversas concepções de currículo, com base em diferentes autores, intentando demonstrar que a temática sobre proposta curricular é extremamente rica e ampla, comportando várias definições e pontos de vista diversificados.

A relevância do estudo sobre currículo se torna patente nas discussões acadêmicas, nos estudos pedagógicos, bem como em encontros sobre educação e debates sobre qualidade de ensino, estabelecendo um elo de ligação entre prática educativa e o mundo da cultura, resgatando a importante função da escola como instituição que veicula a cultura e o conhecimento, ao tempo em que lançam questionamentos, críticas, reflexões e dá novos significados aos aspectos culturais inerentes aos contextos escolares.

Como citado anteriormente, o conceito de currículo tem sido objeto de amplos debates no século XX com o aparecimento de inúmeras concepções de currículo, a partir da ótica de diferentes autores. Assim, conforme Gimeno Sacristán (2000), ele pode ser conceituado como guia de experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas, ideadas ou oferecidas pela escola. Rule (1973) define currículo como um campo prático concreto (WALKER, 1973), como mecanismo de distribuição social do conhecimento (YOUNG, 1980), como uma

invenção social que reflete escolhas sociais (WHITTY, 1985), como o definidor do conhecimento válido (BERNSTEIN, 1980), é o que se tem atrás de toda educação transformando suas metas básicas em estratégias de ensino (LUNDGREEN, 1981), como a forma de ter acesso ao conhecimento (HEUBNER, citado por McNEIL, 1983), como um campo de pesquisa e de prática (SCHUBERT, 1986), como algo que se constrói (KING, 1986), ou ainda como uma construção cultural e modo de organização das práticas educativas. (GRUNDY, 1987)

Essa variedade de conceitos acima destacados por Gimeno Sacristán (2000), que acreditava que toda prática docente gravita em torno do currículo, reforça a sua ideia da multiplicidade de conceituações curriculares apresentando, ainda, outras definições de currículo, que comprovam a sua importância para a prática docente, tais como: currículo como uma práxis, como o definidor de conteúdos da educação, como planos ou propostas, como especificação de objetivos, como reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, como uma prática que se expressa em diversos comportamentos práticos, como a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, como soma de aprendizagens ou resultados ou todas as experiências que a criança pode obter, como seleção particular de cultura, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo de interação e de intercâmbio entre professores e alunos ou ainda como uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar.

Para este autor, a realização do currículo, no seu processo de desenvolvimento, passa por diversas fases ou níveis, a saber: a) o currículo prescrito que se constitui em um conjunto de referências para ordenar e controlar o sistema curricular, em aspectos que orientam como devem ser o conteúdo, a elaboração do material didático e a avaliação curricular; b) o currículo apresentado aos professores que funciona como uma tradução e interpretação do currículo prescrito visando facilitar o entendimento dos docentes e a configuração na prática escolar; c) o currículo moldado pelos professores, em nível individual ou em nível coletivo, que corresponde à organização e execução através do plano de ensino e das diferentes práticas educativas; d) o currículo em ação como aquele que se concretiza na prática real mediante a ação pedagógica, as tarefas acadêmicas, expressando os propósitos, os significados das propostas curriculares; nesta fase, o currículo sofre as influências das interpretações pessoais, das interações sociais; e) o currículo realizado que se manifesta nos efeitos dos mais diversos tipos (cognitivo, social, afetivo, moral, etc.) sobre a prática e representa as consequências do currículo na aprendizagem dos alunos, na socialização profissional dos professores e até mesmo no ambiente familiar e social; f) o currículo avaliado como aquele que ressalta alguns componentes, onde há a predominância de alguns critérios que direcionam e determinam o ensino e a aprendizagem dos alunos; reforça o controle do saber, a valoração, a ênfase nos resultados. (GIMENO, 2000, p. 104-106)

Neste sentido, a ação docente, mediante as atividades pedagógicas e administrativas, é que expressa os sentidos e os pressupostos subjacentes ao currículo dentro de um contexto institucional, demonstrando as interações e interrelações entre proposta curricular e prática docente.

A interrelação entre teoria e prática no currículo é evidenciada na definição de Stenhouse (1986, citado por RUÉ, 2001, p. 29-30) quando afirma que “o currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática”.

Segundo Escudero (1999, p. 28), “o currículo se refere a todo o âmbito de experiências, de fenômenos educativos e problemas práticos, onde o professorado exerce seu ofício e o alunado vive sua experiência escolar”.

Para entender-se o currículo e as suas diversas realidades é preciso distinguir o currículo como campo de estudos disciplinares (dimensão teórica) e os diferentes fenômenos ou realidades curriculares (dimensão existencial).

Em sentido mais amplo, o currículo pode ser identificado como sendo um processo educativo, como propostas educativas com finalidades e propósitos que devem ser observados e, em sentido mais restrito como um programa ou conteúdo de um curso, com planos, materiais; também pode ser associado com experiências educativas vividas pelos alunos nos centros e espaços escolares, como nos ensina Escudero (1999).

Segundo o referido autor, não existe um consenso social a respeito do currículo, pois abarca um âmbito bastante amplo da realidade educativa e, ainda, implica em situar a análise curricular em diferentes níveis e etapas. Ele acrescenta um importante elemento na análise do currículo que é o significado político que toda concepção de currículo traz no seu bojo e as diferenciações que aparecem entre definições provêm de valores, prioridades e distintas opções políticas.

Rué (2001) coloca que o currículo se acha vinculado a quatro grandes dimensões: ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, pela sua relação com a vida adulta das pessoas dentro de uma sociedade; à dimensão política, pela necessidade de garantir uma sociedade democrática; à dimensão cultural, por sua organização segundo a natureza do conhecimento; e à profissionalização dos docentes, segundo o grau de dependência ou de autonomia do professorado que potencializa com respeito ao poder político.

Hernández e Ventura (1998, p. 12) provocam os professores afirmando que é preciso “transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da escola”. Nesta direção, ele defende, como outros autores, que o currículo não é um elemento neutro, atemporal e a-histórico, desvinculado do conheci-

mento social, mas, pelo contrário, ele transmite concepções de sociedade, implica numa relação de poder, sendo, portanto, historicizado.

Na verdade, há que se pensar em um currículo voltado à formação dos professores que para ser “uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico nos principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea”. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 139)

O currículo só pode ser entendido no seu contexto natural, se constituindo em um cruzamento de diversas práticas, onde muitas ações se inter cruzam, assumindo várias configurações desenvolvendo-se, concretizando-se num determinado sistema escolar, materializado por docentes, discentes que lhes dão “concretude” e significação numa práxis contextualizada.

Por esses motivos, a análise do currículo não pode ser reduzida apenas aos conteúdos culturais, desconsiderando o seu caráter multidimensional, porém, é necessário analisá-lo a partir de sua dimensão dinâmica e processual, investigando as ações e os mecanismos que o transformam e o reconstróem ao longo do seu percurso na prática cotidiana, como ressalta Escudero (1999).

Como um sistema dinâmico, o currículo é construído no tempo e no espaço, dentro de certas condições, a partir de um determinado contexto social, moldando-se em diversas realidades e processos múltiplos e adaptando-se à própria dinâmica da prática escolar, de forma que a sua construção só pode ser entendida se vier atrelada às condições reais de desenvolvimento, ou seja, condições políticas, estruturais, administrativas, materiais e pedagógicas.

A esse respeito, Rué (2001, p. 69) nos apresenta uma síntese evidenciando que o currículo enquanto produto cultural “é uma construção histórica, fortemente condicionada pelas características do modelo social no qual se desenvolve e contextualizada em fatores de âmbito escolar já existente [...]”.

O currículo, enquanto produto cultural está integrado à experiência humana, convertendo-se numa maneira especial de contatar com a cultura, estabelecendo diálogo entre agentes sociais, técnicos, professores, alunos, definindo valores e manifestando, mediante conteúdos e ações práticas, o projeto de cultura da instituição escolar.

O currículo é a expressão da função socializadora da escola, é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes, ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino e das condições da prática. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 32)

Popkewitz (apud CORDERO; SALMERÓN, 1995, p. 39) concebe o currículo como instrumento de interpretação do mundo, afirmando que o currículo “era e ainda é uma imposição do conhecimento sobre o ‘eu’ e o mundo que deveria dar ordem e disciplina ao indivíduo”.

O currículo pode ser entendido também como um “campo de conhecimento no qual confluem decisões políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 19) Estes autores apresentam uma experiência inovadora, organizando o currículo a partir de Projetos de Trabalho, por acreditar como Stenhouse (1987, citado por RUÉ, 2001, p. 16), que “serão os professores aqueles que, em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a”. Rué (2001, p. 30-32) ainda reforça a concepção de Hernández e Ventura, colocando o docente no centro da realização do currículo ao enfatizar que o currículo concretiza as intenções “entendemos por currículo, o projeto que preside e guia as atividades educativas escolares, concretiza as intenções e proporciona guias de ação adequadas aos professores que têm a responsabilidade última de sua concretização”.

A concepção de currículo como planejamento incorpora a definição de conteúdos e atividades, a delimitação de objetivos, a elaboração de planos e propostas de ação, a avaliação do ensino e o programa da escola, tornando-se um instrumento para guiar a prática, como destaca Dantas (2010).

Schubert (1986 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14) fala de impressões globais, que tal como imagens, nos trazem à mente o conceito de currículo que pode assumir as seguintes definições: a) currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente num manual ou guia do professor; b) como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superados pelo aluno dentro de um ciclo; c) currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; d) como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; e) como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; f) como tarefas e habilidades a serem dominadas; g) como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Currículo pode ser também definido como um conjunto de esforços pedagógicos promovidos na escola, com o propósito de organizar e tornar efetivo o processo educativo. (MOREIRA; CANDAU, 2006) Nesse caso, ele engloba o projeto político pedagógico e as experiências vivenciadas pelo estudante na instituição escolar.

É preciso lembrar, como afirma Santos (2011, p. 172), que “para além do currículo, como produto materializado nos documentos oficiais, pesquisas e estudos do currículo como processo podem evidenciar as reinterpretações tanto desses documentos quanto de discursos originados em outras instâncias”. Neste sentido, é fundamental a interpretação que os docentes possam fazer do currículo em uma prática efetiva.

Macedo (2000, p. 257-258) denuncia que “o currículo acadêmico é uma instituição em crise”. Acentua a necessidade de desconstrução dos “cânones curriculares” e de construção de novos pilares, novas concepções de currículo. Ainda

segundo a avaliação de Macedo (2000), o currículo precisa ser significado e ressignificado pelos atores pedagógicos, aportando concepções e estruturas curriculares inovadoras. Ele afirma que o currículo “se caracteriza concretamente como uma edificação de sujeitos, com suas intenções, sentidos e poderes”.

Como alerta Souza (2003, p. 435), referindo-se às propostas curriculares de formação do educador, “na sistematização da concepção sobre a base comum nacional reafirma-se a docência como trabalho pedagógico, base estruturante da formação e da identidade profissional de todo educador [...]”.

Nesta direção, Dantas (2009) alerta para a necessidade que o educador possa reafirmar a docência com autonomia, respeitar e incentivar a autonomia dos seus educandos e trabalhar para a sua formação e construção de sua identidade profissional.

Depois de fazermos uma análise ampla de currículo, considerando-se estas diferentes dimensões e âmbitos social e pessoal, diferentes concepções, destacamos que Rué (2001, p. 159) nos traz algumas pistas para a constituição de um currículo na EJA, que dialogue com os direitos humanos, ao estabelecer os traços mais marcantes que definem o planejamento curricular, os quais seriam:

- deve ser centrado em condutas e experiências de aprendizagem;
- não deve contar com os sujeitos de uma classe como um aluno estandardizado;
- deve oferecer e criar oportunidades e possibilidades de participação no processo;
- deve ser flexível e estar sempre aberto às finalidades nem sempre previsíveis;
- deve ser produto de uma deliberação.

Transportados estes aspectos para a educação de jovens e adultos, temos que reconhecer que os sujeitos desta modalidade trazem trajetórias ricas de experiências de aprendizagem mesmo que informal, fazem leitura do mundo, como nos alertava Paulo Freire, e valorizam a escola a partir das experiências significativas que esta pode lhes proporcionar.

Desta forma, os sujeitos da EJA são protagonistas de suas histórias de vida, sujeitos de direitos e não indivíduos estandardizados, com direito “à herança intelectual, cultural, estética, ética, herança de saberes, valores, conhecimentos, linguagem, formas de pensar o real e de pensar-se”, como dizia Arroyo (2013, p. 41).

Desta forma, como um currículo na EJA dialoga ou pode vir a dialogar com os direitos humanos? Uma das condições é que o currículo em EJA deve ser aberto, dialogicizante, potencializar oportunidades de participação e de decisão no processo educativo por parte dos educandos e ser produto de deliberações coletivas negociadas com os aprendentes, manter diálogo permanente com os seus direitos, garantindo o direito à educação que é o direito humano primordial.

A experiência pioneira do Mestrado Profissional em EJA na UNEB vem mudando a configuração do currículo neste campo, no qual os docentes do programa vêm-se empenhando num trabalho voltado à interdisciplinaridade e à multirreferencialidade, com base em planejamento articulado entre as diversas áreas de conhecimento, envolvendo teorias de educação, temas instigantes (como o de direitos humanos) metodologias e práticas de ensino, numa tentativa de diminuir os efeitos da desarticulação teoria-prática, normalmente existente na estrutura e no funcionamento dos currículos nos cursos de formação do educador.

O amplo panorama de conceitos e aspectos aqui abordados demonstra que a temática curricular é extremamente importante na instituição escolar, apresentando diversas caras ou facetas, constituindo-se em um eixo central do sistema educativo. A própria teorização acerca do currículo evidencia que se trata de um fenômeno complexo, multifacetado, submetido a influências de contextos sociais, ajustado ao modelo de educação e à modalidade educativa na qual se insere, assumindo formas e conteúdos de acordo com a ação docente, as condições materiais e as experiências dos agentes educativos (professores, gestores, alunos) responsáveis pela sua concretização em uma realidade concreta e contextual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procuramos delinear a complexidade do momento atual, as rupturas socioeconômicas, políticas e os impactos tecnológicos que levam os sujeitos na contemporaneidade a incertezas e conflitos. Apresentamos, outrossim, nomes expressivos da atualidade (ARROYO; BERNSTEIN; BOAVENTURA SANTOS; DELEUZE; CASTELLS; GUATTARI; MORIN; MOREIRA; CANDAU; SANTAELLA; RUÉ; WHITTY; SCHÖN, dentre outros) que deram inúmeras contribuições para se compreender essas rupturas socioeconômicas, culturais e políticas da sociedade e seus impactos nos sujeitos e currículos escolares.

A analogia com o conceito de rizoma, cunhado por Deleuze, aqui referenciada, favorece o entendimento do processo de produção e troca coletiva de conhecimentos e de currículo interdisciplinar. Essa ideia, a nosso ver, é a que mais se aproxima da lógica das redes e, conseqüentemente, da forma “contemporânea de pensar na atualidade”. Rizoma, agenciamento, professor, multiplicidade são palavras/conceitos usadas/concebidos por um filósofo plenamente identificado com as questões pertinentes ao quadro conceitual contemporâneo.

Por outro lado, a experiência do Mestrado Profissional em EJA na UNEB tem-se revelado inovadora, interdisciplinar e multirreferencial, através do planejamento articulado e do desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras.

Todas as constatações feitas desafiam o trabalho de todos os docentes e pesquisadores, pois há uma pressão externa da sociedade por uma educação de mais qualidade, que estimule as aprendizagens significativas, pois não somos meros consumidores de tecnologias e conteúdos digitais, mas atores – cidadãos de uma sociedade para a qual a educação precisa dar respostas satisfatórias e urgentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaços tempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, B. I. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 185-206.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BUZATO, M. EL K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CARVALHO, J. M. O cotidiano escolar como comunidade compartilhada. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 12, n. 23, p. 41-59, jan./jun. 2006.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Sociedade em rede, v. 1).

CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CORDERO ARROYO, G.; SALMERÓN CASTRO, A. M. *Elementos para el estudio de la reforma educativa y la formación del profesorado: textos de Thomas S. Popkewitz*, ICE Institut de Ciències de l'Educación. Barcelona: La Universitat de Barcelona, 1995.

DANTAS, T. *Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional*. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2009.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. L'Abecedaire de Gilles Deleuze. Entrevista concedida à Claire Parnet, realizada em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995, pela TV-ARTE, Paris. 2008. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. 1. v. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAHAH_4AH/gilles-deleuze-felixguattari-mil-platos->. Acesso em: 15 abr. 2011.

ESCUADERO, J. M. et al. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis DL, 1999. (Didáctica y organización escolar, v. 8).

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MACEDO, R. S. *A Etnopesquisa crítica e a multirreferencialidade nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006. (Versão preliminar).
- MOREIRA, A.; SILVA, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W; COLLARES, C. A. L. Construir compreensões: objetivação e interação. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 45-70.
- NARDI, H. C. A genealogia do indivíduo moderno e os suportes sociais da existência. *Psicologia e Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 141-146, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a09.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. cap. 1, p. 13-28.
- PARENTE, A. Pensar em rede: do livro às redes de comunicação. *Revista brasileira de ciências da comunicação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/2011/1789>>. Acesso: 20 mar. 2011.
- RUÉ, J. *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis Educación, 2001.
- SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTOS, B. de S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, B. de S. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução, p. 56.
- SANTOS, E. A produção de propostas curriculares nacionais de EJA e os desafios da prática docente. In: SALES, S.; SOUZA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011, p. 157-176.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SOUZA, E. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul./dez. 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-72.

SOBRE OS AUTORES

Aida Maria Monteiro Silva

Doutora em Educação, professora/pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutorado na Universidade do Porto, especialista em direitos humanos e bolsista de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (EDH) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas de EDH, Diversidade e Cidadania da UFPE e do Fórum Internacional de Direitos Humanos da Universidade de Salamanca. Participou da elaboração do Plano Nacional de EDH e das Diretrizes Nacionais para a EDH. Autora de livros e artigos nas áreas da formação docente, didática, educação em direitos humanos, e coordenadora da Coleção EDH da Editora Cortez-São Paulo.

E-mail: trevoam@terra.com.br

Ana Maria Klein

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Estadual Paulista, (UNESP) campus São José do Rio Preto (atual). Vice-coordenadora do curso de Pedagogia. Coordenadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Consultora da Organização das Nações Unidas (ONU); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em Educação e Direitos Humanos. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Docente na USP – EACH (2005-2010). Consultora da UNESCO em programa de formação docente. Consultora do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no programa Ética & Cidadania e em Educação em Direitos Humanos.

E-mail: kleinana@uol.com.br

Ana Paula Silva da Conceição

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1999) e em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL) (1997), Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Faced/UFBA) (2009). Atualmente é prof^a Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-Mestrado Profissional (MPEJA/UNEB) e Gerente de Extensão da Programa de Financiamento das Exportações (PROEX/UNEB).

E-mail: anapp2010@gmail.com

Antônio Pereira

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), credenciado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Membro do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UNEB) e do Comitê Científico da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Social, Currículo e Formação (GESCFORME/UNEB). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pedagogia Social Universidade de São Paulo (USP). Membro do Comitê Científico do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS/USP).

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

Carla Liane Nascimento dos Santos

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Professora Adjunto do Departamento de Educação (DEDC-I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec/UNEB), atuando na área de concentração de Gestão da Educação e Redes Sociais, Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB), atuando na Linha Educação e Trabalho. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB).

E-mail: carlaliane@hotmail.com

Dhayse Oliveira de Oliveira

Analista Universitária da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutoranda em Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador (UNIFACS), Especialista

em Auditoria Fiscal (UNEB), MBA em Gestão Pública/FACIM, Graduada em Administração da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

E-mail: daoliveira@uneb.br

Elionaldo Fernandes Julião

Possui graduação em Letras Bacharelado e Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). Atualmente é professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF) e professor adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Qualificação Profissional.

E-mail: elionaldoj@yahoo.com.br

Fábio Felix Ferreira

Professor Assistente nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com atuação na Área de Ciências Criminais e Direitos Humanos. Coordenador do Centro de Referência em Direitos Humanos e do Programa Regional de Educação em Direitos Humanos (UESB). Doutor em Ciências Criminais pela Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

E-mail: fabiofelixferreira@hotmail.com

Graça dos Santos Costa

Doutora em educação pela Universidade de Barcelona (UB). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) onde atua na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Membro da Comissão para regulamentar a oferta do Componente Curricular Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura e bacharelado da UNEB. Líder do grupo de pesquisa Educação, Direitos Humanos e interculturalidade (GREDHI/UNEB).

E-mail: gracacacosta@gmail.com

Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima

Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2002) e docente parceira do ISC/UFBA desde 2004. Coordena o Grupo Direitos Humanos, Direito à Saúde e Família da Universidade Católica de

Salvador (UCSAL) criado em 2002. Foi Consultora na área do Direito da Criança em Timor-Leste (2007-2009). Bolsista Fulbright (EUA) como Visiting Scholar para estágio pós-doutoral na Universidade de Notre Dame, Center for Civil and Human Rights, Law School, na área do Direito da Criança – Direitos Humanos (2012). Professora Visitante da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) (2013-2014). Membro da Comissão Científica de Justiça Restaurativa da AMB (2015) e Professora UCSAL.
E-mail: isabelmsol@gmail.com

Joseneide Pamplona

Mestre em Direitos Humanos, juíza do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, atuando na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Santarém. Com formação em Justiça Restaurativa, tanto no Terre des Hommes – Brasil quanto na Escola da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS), tem escrito sobre a implantação do Núcleo de Justiça Restaurativa no Brasil a partir da sua experiência singular. Apoiar projetos diversos para a integração da comunidade e da Universidade Federal do Pará (UFPA) como incentivo à experiência da Justiça Restaurativa, ao fortalecimento da comunidade e à construção da paz. Atua no apoio à Comissão Científica de Justiça Restaurativa da Associação dos Magistrados do Brasil.

Katia Siqueira de Freitas

Katia Siqueira de Freitas, Ph.D. em administração da educação e pós-doutorado pela The Pennsylvania State University. Professora e pesquisadora da Universidade Católica de Salvador no Programa de Mestrado e Doutorado de Políticas Sociais e Cidadania. Coordenadora do Grupo de Gestão e Avaliação de Programas e Projetos Sociais (GAPPS). Desenvolve pesquisa na área de educação e políticas sociais, atuando nos seguintes temas: gestão e avaliação de políticas, administração e gestão de escolas públicas, educação presencial e a distância.
E-mail: sfkatia@gmail.com

Maria Elizete Guimarães Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho/PT. Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas História da Educação

Brasileira – GT PB e Narrativas Sensibilidades em História da Educação. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).

E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br

Maria Olívia de Matos Oliveira

Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa – Universidad Autónoma de Barcelona (2003). Pós-Doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2012). Professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (MPEJA/UNEB/DEDCI). Pesquisadora de processos formativos a distância e tecnologias aplicadas a Educação. Líder do Grupo de pesquisa: Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais. Cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Miguel González Arroyo

Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Stanford University. Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

E-mail: g.arroyo@uol.com.br

Nirson Madeira Neto

Doutor em Ciências Sociais, na área de Antropologia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), onde leciona, como Professor Adjunto. É formado em Direito, tendo experiência jurídica e na área de Ciências Sociais, com ênfase em Direitos Humanos e Antropologia. Desenvolve projetos na área da Justiça Restaurativa, na área da administração do conflito. Coordena projetos de justiça restaurativa para integração de estudantes de Direito da UFPA no campus de Santarém.

Carla Liane Nascimento dos Santos

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2010). Área: Sociologia Política. Mestrado em Ciências Sociais pela UFBA (2003). Graduação e Licenciatura em Ciências Sociais, com área de concentração em Sociologia pela UFBA (2000). É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação onde atua como docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. É pesquisadora do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional.

E-mail: plessacosta@gmail.com

Penildon Silva Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor pela mesma Universidade. Tem experiência de pesquisa na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Básica, Educação Superior, Cidadania, Ações Afirmativas, acesso à Educação Superior e Extensão.

E-mail: silvafilhopenildon@yahoo.com.br

Talamira Taita Rodrigues Brito

Professora Adjunta nos Cursos de Graduação e Pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com atuação na Área de Educação. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Professores – trabalho, narrativas e memórias formativas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

E-mail: taitadoc@gmail.com

Tânia Regina Dantas

Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona(UAB) (2009), Mestre em Ciências da Educação pela Univerisité de Paris VIII – França, Mestre em Didática e Organização Escolar pela UAB – Espanha, Coordenadora do GT-18 de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no EPEN em 2016, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Autora e Organizadora de vários livros no campo da formação de professores e EJA.

COLOFÃO

Formato	<i>17 x 25 cm</i>
Tipologia	<i>Tiempos Text / Van Pro</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m² (capa)</i>
Impressão	<i>EDUFBA</i>
Capa e Acabamento	<i>Cartograf</i>
Tiragem	<i>400</i>



ISBN 978-85-232-1515-6

