



EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

Organizadores

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Lucas da Costa Lage



CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES – CEEINTER

CNPJ 30.704.187/0001-75

Florianópolis, Santa Catarina.

www.ceeinter.com.br

E-mail: ceeinter01@gmail.com

E-mail: atendimento@ceeinter.com.br

Editor-chefe: Me. Ewerton da Silva Ferreira – Centro de Estudos Interdisciplinares

Conselho Editorial

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin, Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado, Brasil

Dra. Jenny González Muñoz – Venezuela

Dra. Silvina Ines Merenson – Argentina

Dr. Emiliano Carretero Morales –Espanha

Dr. Alberto Elisavetsku – Argentina

Dr. Pablo Luiz Martins – Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa Gonçalves da Costa - Portugal

Os autores respondem individualmente pelos capítulos publicados na presente obra.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, diversidade e direitos humanos [livro eletrônico] / organizadores Rita de Cássia Grecco dos Santos , Lucas da Costa Lage. -- Florianópolis, SC : Editora CEEINTER, 2024. PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86114-23-2

1. Diversidade 2. Direitos humanos 3. Educação
I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II. Lage, Lucas da Costa.

24-226532

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e direitos humanos 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraeducacaodiversidadedireitoshumanos2024>

SUMÁRIO

06 APRESENTAÇÃO

**08 PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE/
DIFERENÇA: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A PLURALIDADE**

Autores: Assis Felipe Menin, Gracy Kelly Monteiro Dutra, Mateus de Souza Duarte

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeintereddh20241>

22 FEMINICÍDIO: PREVENIR OU REMEDIAR?

Autores: Shirlei Alexandra Fetter, Glauce Stumpf

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeintereddh20242>

**34 CURTIR, COMPARTILHAR, AGIR: O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA
DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS**

Autores: Isadora Cabreira Silva, Lucas da Costa Lage, Ewerton da Silva Ferreira

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeintereddh20243>

**43 O DIREITO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CONTEXTO DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA**

Autores: Sabrina Meirelles Macedo, Narjara Mendes Garcia

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeintereddh20244>

53 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGEM DO TEMA DIREITOS HUMANOS

Autor: Márcio Kleber Morais Pessoa

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeintereddh20245>

66 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Autores: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Thiago de Jesus Esteves

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeintereddh20246>

81 PENSAR SANKOFA: CULTURA E LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Autores: Dênis Moura de Quadros; Natália Regina Rocha Serpa

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeintereddh20247>

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o e-book do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos. Este evento se consolida como um espaço vital para a promoção de discussões profundas e abrangentes sobre a diversidade em seu sentido mais amplo, a educação para os direitos humanos e, em particular, o papel crucial da escola pública na garantia do direito à educação para todos os estudantes, especialmente aqueles que carregam os marcadores sociais da diferença.

Vivemos em tempos desafiadores, marcados pelo surgimento de movimentos conservadores como o “Escola sem Partido” e o movimento “Contra Ideologia”, que têm disseminado a pós-verdade. Este fenômeno consiste na difusão de crenças não fundamentadas em conhecimento científico ou informações comprovadas, mas sim em discursos de líderes políticos, religiosos ou movimentos específicos, que apelam às crenças e medos de determinados segmentos da população. Esses ataques sistemáticos à educação pública buscam retirar do espaço escolar temas emergentes e essenciais para a formação de cidadãos críticos e informados.

Diante deste cenário, a segunda edição do Seminário se afirma como um ato de resistência. É um espaço que fortalece o diálogo entre pesquisadores, profissionais da Educação Básica e estudantes de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de enfrentar o conservadorismo e os ataques dirigidos aos docentes e instituições escolares no Brasil. O evento promove a união e a troca de conhecimentos entre aqueles que se dedicam aos estudos da diversidade e dos direitos humanos na educação.

Durante três dias intensos, reunimos pesquisadores e pesquisadoras que têm se aprofundado nos estudos sobre a diversidade em todos os seus aspectos no âmbito educacional. Este e-book é uma coletânea dos saberes compartilhados, das experiências vividas e das reflexões geradas neste encontro. Ele serve

como um registro importante de nossas discussões e um recurso valioso para todos que estão comprometidos com a luta por uma educação inclusiva, justa e equitativa.

Convidamos você, leitor, a mergulhar neste rico material, a refletir sobre as questões levantadas e a se unir a nós na construção de um futuro onde a educação para a diversidade e os direitos humanos seja uma realidade para todos. Juntos, podemos enfrentar os desafios e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Os organizadores.



PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE/DIFERENÇA: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A PLURALIDADE¹

Assis Felipe Menin²

Gracy Kelly Monteiro Dutra³

Mateus de Souza Duarte⁴

INTRODUÇÃO

A Escola como instituição social é o reflexo do modo de agir e pensar da sociedade. O século XXI traz antagonismos sociais que mostram os dicotômicos perfis que pululam no imaginário social. A Escola, no século XXI, deve ser o ambiente que promove discussões e práticas que apresentem a diversidade existente, contudo, ainda há muito que se avançar no ambiente escolar. Narrativas sobre os direitos das pessoas com deficiência, dos povos tradicionais, da pessoa preta e LGBTQIAPN+ devem compor as práticas pedagógicas e metodológicas na contemporaneidade.

A Escola pode, e deve, ser o lugar por excelência que as discussões voltadas às pessoas com deficiência, os povos tradicionais, a pessoa preta e LGBTQIAPN+ sejam parte do cotidiano escolar, buscando a emancipação do público-alvo das amarras impostas pela sociedade. A discussão tem o intento de refletir e discutir sobre as possibilidades de práticas metodológicas na promoção da pluralidade das diferenças na sociedade brasileira, nas diversas vertentes que compõem os

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterreddh20241>

2 Licenciado em História pela Universidade do Norte do Paraná. Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: a.f.menin@gmail.com

3 Socióloga e Assistente Social pela Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Docente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Campus Parintins. E-mail: gkmdutra@uea.edu.br

4 Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Doutorando em Ensino, pela Rede Nordeste de Ensino- RENOEN, polo da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: mateuscantuario22@gmail.com

grupos humanos. Ao pensar sobre a diversidade/diferença⁵ é possível e desejável agir em por uma outra realidade para os públicos excluídos e marginalizados.

POR UMA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO: PRÁTICAS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vivemos em uma sociedade diversa, cujo discurso de exclusão e privilégio se torna cada mais pretérito, face aos avanços de políticas públicas que visam o combate desses estereótipos contra pessoas pretas, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, ribeirinhos, quilombolas, religiões tradicionais e etc. Afirmações excludentes, que prezam por cor de pele, classe social, de corpos perfeitos não cabem mais nos nossos dias. Todavia, não somos ingênuos ao ponto de pensarmos que essa aceitação de uma sociedade plural e diversa é bem vista por toda a sociedade, na medida que, espaços frequentados apenas por uma pequena camada da sociedade vão sendo ocupados por todos. É dito que uma sociedade sólida e forte começa por sua base, e claro que isso perpassa por uma educação ante-exclusão. Assim, Zulian e Freitas (2012) afirmam que a escola é convidada a se fazer presente frente às mudanças que ocorrem na sociedade, para contribuir na formação integral e integrada dos sujeitos que a compõem.

Mais uma vez a escola se firma como palco de uma formação para uma sociedade que proporcione equidade a todos/as/es. Dessa forma, na escola, deve-se considerar mais que os conteúdos programáticos que deverão ser ensinados, mas também a pluralidade/diferença dos estudantes. Em uma escola, há um misto de estudantes advindos das mais diversas camadas sociais, de famílias e costumes distintos. Também, há estudantes que precisam de materiais pedagógicos adaptados para eles.

Não podemos pensar que essa responsabilidade deve ser atribuída apenas à escola. As universidades também precisam promover essa educação para a inclusão, nos cursos de formação inicial, na teoria e na prática. Intérpretes e tradutores de Libras, para as pessoas surdas, ledores/as e máquinas de Braille, para as pessoas com deficiência visual e cegas, cadeiras, salas adaptadas, materiais adaptados, estruturas dos prédios adaptados com rampas, elevadores, sinalizadores,

5 Entendemos que há um debate em torno do termo diferença. Para Richard Miskolci, Jorge Leite e Thamara Jurado (2014), o termo diversidade cultural apresenta uma visão de tolerância, ou seja, se entende essa diversidade, mas não se discute sobre ela e que inclusive existe relações de poder entre essas diversidades. Richard Miskolci (2012) defende que o termo diferença está ancorado na transformação social, na transformação das relações sociais e de poder e de qual o lugar dessas diferenças nessas relações.

banheiro adaptável para pessoa PcD, etc., tudo isso faz parte do processo de formação do/a futuro/a professor/a. Deste modo, muitos programas de incentivo à pesquisa e a docência são implementados em muitas universidades pelo Brasil, em particular, nos cursos de licenciatura, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que oportuniza um contato com as escolas, com as salas de aula, com estudantes e conteúdo. Os acadêmicos podem observar e participar das atividades da escola, nas salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE e os materiais que os professores utilizam.

Nessa medida, as instituições precisam se adequar aos conceitos de uma educação inclusiva, diversificada, plural, ancorada nas diferenças, e que abarque os sujeitos em suas subjetividades. Dentro de uma educação inclusiva, as atividades de intervenções devem ser práticas e objetivas: materiais confeccionados para atender a especificidade do público e de professores/as com qualificações na área, promovendo oficinas e cursos de capacitação e conscientização para toda a comunidade escolar.

Vivemos em uma sociedade plural e diversificada, porém não devemos ignorar a subjetividade dos sujeitos que compõem as bases dessa sociedade. Assim, com relação às pessoas com as mais diferentes deficiências, no que diz respeito à Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, sabemos que elas podem ser classificadas em deficiência física, deficiência auditiva, visual mental/intelectual, deficiência múltipla, assim, há de argumentar que uma acessibilidade efetiva para esses sujeitos precisa ser pensada. O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, traz também apontamentos do que sejam as pessoas com deficiência, no seu Art. 5º. Desse modo, é interessante que se diga de que tipo de acessibilidade estamos falando, nessa medida há a acessibilidade física, sensorial, cognitiva, digital. Essas medidas precisam se fazer presente nas Instituições.

Com relação às esferas sociais, para não correr o risco de ser capcioso, iremos nos ater nas Escolas, como Instituições de ensino, visto que somos professores. As bases legais, que garantem o direito do acesso e permanência, podemos citar a LDB, nos artigos 58 e 59, que versam sobre a educação especial e quais metodologias devem-se ser utilizadas em nossas salas de aula, com profissional qualificado, com métodos e técnicas para cada sujeito.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Esse acesso e permanência, não tem a ver com manter os estudantes em uma sala de aula, apenas. É garantir que esse sujeito tenha as mesmas condições de aprendizagem que os demais estudantes, dentro de suas especificidades, subjetividade e deficiência. Por exemplo, se um estudante possui deficiência física, os materiais devem assistir esse estudante e sua deficiência. Livros adaptados, lápis e canetas, cadernos, rampas, portas, cadeiras devem ser adaptadas a esse estudante. As Instituições precisam se adequar aos sujeitos e não o contrário.

Há muito que se fazer para uma sociedade que promova a equidade verdadeiramente, porém há avanços, como por exemplo a Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Mesmo por força de Lei, as instituições foram obrigadas a se adaptarem. Rampas, elevadores, sinalizadores e até mesmo o intérprete e tradutor de Libras começaram a se fazer presente nas Instituições, em particular, nas Instituições de Ensino. O Decreto nº 5.296 no art. 8º diz que:

acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Não queremos cair em um modismo pretérito quando afirmamos que a educação é para todos. Tão pouco não queremos cair em um clichê contemporâneo de uma educação que inclua todos os que a buscam. Acreditamos piamente que a educação muda vidas e traça futuros melhores para todos. Nesse caminhar, uma educação inclusiva que promova realmente o aprendizado das pessoas com deficiência é salutar para a construção de uma sociedade que assista a equidade

de maneira concreta.

Nessa perspectiva, há de se pensar, além de estratégias, novas metodologias e técnicas de ensino, é elementar promovermos uma mudança de paradigma, no que diz respeito ao modo de pensar a educação especial e a pessoa com deficiência. Nesse ínterim, muito mais que novas práticas pedagógicas que englobam esses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, a maneira de como eles serão avaliados se faz importante. A de se pensar em uma avaliação mediadora, que não promova apenas a aprovação do estudante, mas que sirva como ponte entre o que o estudante aprendeu, desenvolveu e o que ele ainda precisa aprender e desenvolver. Contudo, um professor inclusivo que promova essa prática em sala de aula é relevante. Para Allebrandt-Padilha, Macagnan e Freitas (2011) cabe ao professor essa observação das inquietações dos estudantes e dos possíveis motivos que não os deixam aprender, uma vez que em sala de aula é o professor que terá maior tempo de observação. Assim, Freitas e Pavão (2012) pensam em uma educação para a formação de professores que praticam a educação com abordagens compreensivas, faz ser nas atividades, como também no processo de avaliação, considerando a condição dos indivíduos.

Aulas que visam incluir, não somente estudantes com deficiência, mas também, todos os/as estudantes em um tipo de contrato de convivência e regras, que preze por uma avaliação justa para todos é uma estratégia a ser pensada. A educação, muito mais que uma prática de ensinamento, também é uma prática social e deve ser voltada para o convívio com a sociedade, com práticas que envolvam a ética, respeito, equidade, diversidade.

A educação como prática social também perpassa pelo processo avaliativo e esse processo não deve pensar apenas em aprovar estudantes. Uma nota máxima não comprova realmente se o conteúdo foi aprendido e muito menos demonstra o potencial do desenvolvimento cognitivo de um indivíduo. O professor precisa ser inclusivo; precisa pensar e agir com atividades e ações inclusivas, promovendo uma educação que envolva todos os seus estudantes, sem distinção. A escola é cenário de muitos pensamentos, ideias, sonhos, de idas e vindas, de muitos indivíduos se pensarmos em estudantes que saem e entram todos os anos. Assim, há de se pensar em práticas que envolvam todos/as os/as sujeitos/as e uma avaliação mediadora, com um professor inclusivo, que pense na educação como prática educativa e também social é ementar para a formação de um cidadão e cidadã ativos em nossa sociedade.

PRÁTICAS METODOLÓGICAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A URGÊNCIA CONSTANTE DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO

A Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008, torna obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em conteúdos interdisciplinares nas salas de aula da educação básica. Na prática, a obrigatoriedade instituída ainda não é efetiva, uma vez que a discussão escolar ainda não atingiu uma complexidade argumentativa nos ambientes educativos formais brasileiros. Tal realidade mantém a profunda cratera do racismo estrutural, tão impregnado na dinâmica social e subjetiva do Brasil.

Os assuntos dispostos pela escola brasileira, reduzem a temática a ocasiões específicas, apresentando-as tanto no dia 19 de abril - Dia Nacional dos Povos Indígenas - quanto no dia 20 de novembro - Dia da Consciência Negra -, que fora sancionado como feriado nacional pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através da Lei nº 14. 759, de 21 de dezembro de 2023. No período das datas alusivas, a comunidade escolar realiza atividades que expressam, muitas vezes, de forma rasa, simplista, quando não omitida a história e a cultura afro-brasileira e indígena, contudo, não as aprofunda durante o ano letivo, relegando-as à coadjuvante na e da história do povo brasileiro. É preciso que o público da educação básica conheça profundamente a trajetória, tanto sangrenta quanto de luta e resistência do povo negro e indígena, para que, dotado de um amplo conhecimento e pertencimento, se reconheça nas matrizes étnico-raciais a sua identidade.

A construção sócio-histórica do povo brasileiro foi construída a partir de três matrizes étnico-raciais: a amarela indígena, a negra africana e branca europeia. Cada uma com manifestações culturais que expressam a diversidade/diferença da/na produção de saberes. A imbricação étnica desde o século XVI, nas palavras de Darcy Ribeiro, gestou uma etnia nova, que “foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos na África, e os europeus aqui querenciados” (Ribeiro, 2006, p. 27). No paradigma ocidental, que o qualificaremos de ocidentocêntrico, o padrão aceitável de ser humano são as características do homem branco, cristão e europeu. Essa retórica, imposta através de derramamento de sangue, chicotadas e negação da cultura, que, nas palavras de Andrews (2023), através da chegada, por acaso, de Cristóvão Colombo na, então, desconhecida América pelos europeus, “iniciou o período mais mortal da história; não demorou muito para que outras potências europeias estivessem completamente imersas no método genocida” (Andrews,

2023, p. 74). Houve assassinatos, violências sexuais, exploração da força de trabalho e, principalmente, o aniquilamento da cultura material e imaterial.

A cultura ocidentocêntrica, impregnou-se na subjetividade de grupos sociais, que ao longo de séculos, instituíram um tipo étnico como superior e outros como inferiores. Esta internalização faz com que a pessoa considerada branca trate o outro com desprezo, fomentando atitudes e pensamentos que maculam o equilíbrio social e a manutenção da disparidade humana em qualquer espaço habitado. Com esse pensamento racista, as nações europeias expandiram o domínio pelo continente africano e americano, massacrando os povos existentes, privando-os de sua própria identidade.

No processo de conquista territorial, as culturas africanas e indígenas foram invisibilizadas, negadas e tratadas como primitivas. Transformaram mulheres e homens em sujeitos escravizados para o bel – prazer de povos que, se auto-denominaram como superiores, invencíveis e com altas habilidades intelectuais, dotados da única cultura aceitável. Em pleno século XXI, quando o conhecimento se tornou global, discursos racistas ainda pululam no dia a dia, mostrando que a questão é densa e persistente, cuja tentativa de alteração social não deve ser relegada a datas pontuais.

O cenário brasileiro das matrizes étnico - raciais é apresentado, didaticamente, por Roberto DaMatta (2010) quando expõe sobre a fábula das três raças e ao trazer um quadro comparativo, elaborado pelo francês Arthur de Gobineau, estudioso do século XIX, que dizia ser as causas do atraso do povo brasileiro eram causadas devido à miscigenação. O pensamento ocidentocêntrico sustentou o racismo científico, impondo um tipo ideal de manifestações científicas e culturais que deviam ser seguidas pelos povos ocidentais, no entendimento entre o que é ser civilizado e selvagem. Essa discussão se implantou no Brasil diante da hibridização étnica, que nestas terras se entrelaçaram. O quadro de Gobineau aponta para as características de intelecto, propensões animais e manifestações morais do povo negro, amarelo e branco (Damatta, 2010); um equívoco científico que perdura até o século XXI.

RAÇAS HUMANAS			
	NEGRA	AMARELA	BRANCA
Intelecto	Débil	Medíocre	Vigoroso
Propensões animais	Muito fortes	Moderadas	Fortes
Manifestações morais	Parcialmente latentes	Comparativamente desenvolvidas	Altamente Cultivadas

Fonte: DAMATTA, 2010.

As características valorizam a pessoa branca em detrimento da pessoa negra e indígena. A megalomania branca destituiu os outros da sua natureza de ser humano, transformando-os em coisas, objetos para exploração e descarte. Dentre Gobineau e outros autores, a ideologia racista foi implantada na estrutura social do povo brasileiro.

O racismo estrutural é tão enraizado, seja em comportamentos coletivos seja em comportamentos individuais, que o racismo é regra e não exceção (Almeida, 2019). A escola, como instituição ideológica da sociedade, expressa o racismo ao negar o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Quase 20 anos da Lei nº 11. 645, pouca mudança ainda se percebe na educação básica, contudo, é preciso lutar constantemente para que essa realidade se modifique. Autores afro-brasileiras e indígenas, no século XXI, abraçam as suas identidades e manifestam, em diversas argumentações, a valorização e resistência do povo negro e indígena.

Djamila Ribeiro e Bárbara Carine Soares Pinheiro, mulheres afro-brasileiras, representantes contemporâneas da luta pelo antirracismo, assim como Ailton Krenak e Davi Kopenawa, líderes indígenas, representantes da resistência indígena, dos primeiros habitantes da terra brasileira. Cada um, a seu modo, visibiliza a história e a cultura de sua matriz, ainda, negada pelo racismo estrutural. É dar voz e poder a quem tem o lugar de fala, quem tem a sabedoria das cicatrizes de sentir na pele as agruras de quem não se encaixa no padrão estabelecido por uma raça que se supõe superior.

Djamila Ribeiro (2019) argumenta que, para pensar em soluções para uma realidade e encontrar alternativas para uma mudança real, devemos agir dando passos: “o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo,

o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar” (Ribeiro, 2019, p. 36). A escola é um lugar acessado pelas mais diversas classes, todavia, é um lugar de exclusão entre classes. As amarras institucionais causam uma violência simbólica, como bem teorizam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008), por serem arbitrárias contra a diversidade, imposições ideológicas que priorizam um grupo, manifestando ainda mais poder para este grupo. É necessário recriar o ambiente escolar, e isso é possível quando se busca reconstruir a postura do/a profissional em educação.

Como ser um educador antirracista é a proposta metodológica de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023). Neste livro, a autora afirma que para ser um profissional da educação antirracista é preciso ser “uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade” (Pinheiro, 2023, p. 145). Na compreensão do sistema e da estrutura social solidificada em bases racistas, a comunidade escolar pode transformar-se e, conseguinte, transformar a sociedade. Enxergar o diferente como potência científica, social e cultural é dotar a si e ao outro de manifestar a riqueza e a diversidade de sua identidade. Parece uma utopia, mas, os sonhos são feitos, à primeira vista, de devaneios.

Os povos indígenas, habitantes primevos do continente americano, destituídos da sua essência humana, relegados à margem da história, seguem no terceiro milênio, em processo de genocídio. Guardadores dos saberes florestais, protetores da terra e das florestas, resistem bravamente, porém, houve um decréscimo da população. Desde a conquista do território, os milhões viraram milhares. Essa situação mostra o quanto os grupos indígenas foram massacrados e, nas palavras de Heck et al. (2005, p. 239), a vinda dos invasores portugueses “provocou uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de um etnocídio sem precedentes”. Davi Kopenawa (2015), grande xamã Yanomami e líder indígena, ressalta que o céu está ameaçado a cair em cada um de nós. A ganância, o desflorestamento e a morte dos seres proporcionam a queda do céu. A sabedoria indígena se manifesta quando o xamã diz que “todos os seres que moram na floresta têm medo de ser eliminados pela imensidão do céu, até os espíritos. [...] Todos bem sabem que o céu já caiu sobre os antigos, há muito tempo” (Kopenawa; Albert, 2022, p. 194- 195). São essas e outras expressões dos diversos povos indígenas que devem ser apresentadas interdisciplinarmente nas escolas.

Há povos indígenas em todas as regiões brasileiras. Há os povos que vivem no calor amazônico ou no sertão nordestino, outros vivem no inverno sulista. A

imagem do indígena de tanga e penacho na cabeça é um estereótipo racista implantado. Cada povo tem uma estética única e histórias próprias. Quantos saberes indígenas perdemos mediante o massacre de séculos?

Ailton Krenak (2022), imortal da Academia Brasileira de Letras, enfatiza o papel ambíguo da educação e sua relação com o futuro, uma vez que as práticas escolares conservadoras fazem questão de negar a história e cultura indígena na educação básica, tanto para pessoa indígena quanto não – indígena. Krenak (2022) alerta para a atuação de um sistema na tentativa de remodelar o ser humano e, instruí-lo num paradigma que favorece a uma demanda social e cultural, a sociedade está “incorrendo em uma violência sobre o percurso que ele está habilitado a percorrer aqui na Terra” (Krenak, 2022, p. 95). Negando a existência dos povos, há o esquecimento da produção da vida das pessoas que dela são oriundas.

Se o século XXI promove uma ampla discussão sobre raça e racismo no mundo ocidental, esses movimentos devem estar amplamente nas escolas. Se a sociedade brasileira quer, realmente, que o racismo estrutural seja destituído de poder, é preciso que a educação básica efetive a implantação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em conteúdos interdisciplinares nas salas de aula. É urgente emergir a dinâmica histórica, cultural e social do povo afro-brasileiro e indígena em cada disciplina escolar, numa perspectiva inter e transdisciplinar, para que transmute, na educação, uma outra abordagem sobre o passado, o presente e o futuro destes povos e, posterior, mudança nas mentes e atitudes de brasileiras e brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do século XXI deve ser, efetivamente, o local da inclusão. Uma escola realmente inclusiva não segrega estudantes pela sua condição física e/ou mental⁶, uma escola realmente comprometida com a diferença étnico-racial não nega suas raízes históricas e racistas e inclui o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Uma escola inclusiva, acolhe e valoriza sujeitos dissidentes sexuais e de gênero e não os enxerga como aberração ou problema. A escola do século XXI não é neutra! E não pode silenciar, ocultar ou se omitir das desigual-

⁶ Em 2021 o então ministro da Educação, Milton Ribeiro (2020 – 2022), afirmou que crianças com deficiência “atrapalhavam” outros estudantes. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm>. Acesso em 26 de jan. de 2024.

dades e pré-conceitos sociais que estudantes estão inseridos/as e que por muito tempo foram naturalizados.

A escola é um espaço privilegiado para a promoção da diversidade/diferença e da inclusão. É nela que as crianças e jovens de diferentes origens sociais, étnico-raciais, sexuais dissidentes e culturais têm a oportunidade de se (re)conhecer e aprender uns com os outros, sendo essa diferença positivada um elemento rico de aprendizado.

A ascensão da “onda” da “maré rosa”, período em que as esquerdas estiveram no poder na América Latina, modificou a realidade e a vida desses grupos “minoritários”, trazendo pautas caras a essa parcela da população e os inserindo no debate político e público. Assuntos como o debate em torno das violências sofridas pelas mulheres, os direitos sexuais e reprodutivos, os direitos de igualdade e reconhecimento, direitos das sexualidades não hegemônicas, de pessoas com deficiência, da população negra, passam a ser mais frequentemente pautados por eles na disputa política. O espaço conquistado desses grupos “minoritários” no espaço público e nas políticas públicas reacendeu velhos dispositivos de alerta em parcela da sociedade. A resistência a essas temáticas em sala de aula tem demonstrado que essas ofensivas ocorrem devido aos ganhos e conquistas dos movimentos indígenas, negro, da pessoa com deficiência e sexuais dissidentes.

Ao questionarmos e criticarmos currículos, livros didáticos e paradidáticos abrimos espaço para outros materiais que não apenas os oficiais. Mais do que isso, disponibilizamos espaço para que outros conceitos, formas de aprender/ensinar e de ser/estar/viver no mundo não hegemônicos, como os etnosaberes e tradicionais de indígenas e populações de matriz africana, questionem a compressão de ensino eurocêntrica, etnocêntrica e adultocêntrica, quando não eugênica.

Outra escola é possível, outra forma de educação é possível se for pensada na chave dos Direitos Humanos, na decolonização do conhecimento e no Bem-viver. Para isso, e não apenas, a formação inicial e continuada de educadores/as deve ser fundamental em uma sociedade como a brasileira, que possui, leis, decretos, normas sobre, por exemplo, Educação Especial e das Relações Étnico-Raciais. É a partir dessa formação mínima que se espera transformações democráticas, realmente inclusivas, plurais e equitativas no ensino, com educadores/as críticos/as de seu papel na transformação do conhecimento, caso contrário, sujeitos que veem a diferença como uma ameaça continuarão lutando contra essa verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

ALLEBRANDT-PADILHA, S. M. MACAGNAN, M. J. P., & FREITAS, S. N.. Ser educador(a) é. (também) socializar inquietações. Revista Educação Especial, v. 30, 147. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4052>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ALMEIDA, Sílvio de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDREWS, Kehinde. A nova era do império: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo. Tradução: Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 11. 645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Lei nº 14. 759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003. Reabre o prazo para que os Municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei no 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos

10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

FREITAS, S. N., & PAVÃO, S. M. de O.. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, p. 277–289. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X5223>

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila. Amazônia Indígena: conquista e desafios. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53. 2005.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MISKOLCI, Richard, LEITE, JR, Jorge, JURADO, Thamara. Introdução: outros aprendizados. In. MISKOLCI, Richard, LEITE, Jr, Jorge. *Diferenças na educação: outros aprendizados (Org)*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ZULIAN, M. S., & FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Revista Educação Especial*, p. 47–57. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FEMINICÍDIO: PREVENIR OU REMEDIAR? ¹

Shirlei Alexandra Fetter²

Glauce Stumpf³

INTRODUÇÃO

O estudo do feminicídio é de importância social, pois é uma forma de violência cometida contra a mulher e que vem tendo um crescimento alarmante no mundo todo e, em especial, no Brasil (Cerqueira et al., 2021). É urgente tornar esse assunto “visível” para a sociedade, a fim de que se possa contribuir para o debate acerca do assassinato de mulheres. No livro Diretrizes Nacionais Feminicídio, publicado em 2016, a partir de um movimento internacional, compreendemos a importância de trazer o conceito do feminicídio para a escola, uma vez que:

nomear as mortes violentas de mulheres como femicídio ou feminicídio faz parte das estratégias para sensibilizar as instituições e a sociedade sobre sua ocorrência e permanência na sociedade, combater a impunidade penal nesses casos, promover os direitos das mulheres e estimular a adoção de políticas de prevenção à violência baseada no gênero (Brasil, 2016, p. 14).

A escola torna-se um espaço privilegiado para sensibilização bem como aprofundamentos sobre as diversas violências existentes e, em especial, como formas de preveni-las. Os dados alarmantes sobre violência de gênero e do aumento vertiginoso de casos de feminicídio promoveram, durante o governo federal conservador (2019-2022), uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em que insere o conteúdo de prevenção a violência contra a mulher em todo o Ensino Básico bem como institui a Semana Escolar de Combate à Violência Con-

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterreddh20242>

2 Doutora em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS. Coordenadora pedagógica na rede municipal de Parobé/RS. E-mail: fettershirlei@gmail.com

3 Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS. Docente na rede municipal de Sapucaia do Sul/RS. E-mail: glaucestumpf@gmail.com

tra a Mulher (14.164 de 10 de junho de 2022).

Desta maneira, justifica-se a inserção desta temática nas atividades da unidade escolar pela incidência de casos de feminicídio, em especial no Rio Grande do Sul, que é um dos estados que mais registrou aumento desses casos, com um aumento de 10,4% no número de feminicídios no RS. A alta representa em média a ocorrência de um caso a cada 3 ou 4 dias. O relato de experiência que traremos ocorreu em uma escola inserida em uma localidade do município de Parobé/RS, apresentando características de comunidade com baixa renda, onde não se descarta casos de maus tratos as mulheres. A pesquisa surgiu com o intuito de conscientizar a todos e, em especial, as mulheres sobre os seus direitos perante a sociedade e alertá-las contra os vários tipos de violências que podem sofrer e prevenir o feminicídio.

A pesquisa de embasamento ocorrida em conjunto com estudantes buscou conhecer as circunstâncias que cercam essas agressões às mulheres, não somente na comunidade, mas também no município, no estado e no país. Os/as estudantes realizaram a pesquisa bibliográfica sobre a origem do termo “feminicídio”, violência praticada contra as mulheres e a história da Lei Maria da Penha. Para o desenvolvimento da mesma, foi realizado o uso das abordagens quantitativas e qualitativas. Com a combinação dessa abordagem metodológica, analisou-se o tema primeiramente e procurou-se compreendê-lo. Sobre isso Gatti elucida que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 13).

O desenvolvimento da experiência teve início em março de 2023 e se expandiu até meados de outubro do mesmo ano, com a culminância em apresentações da pesquisa realizada, com o resultado dos questionamentos e as análises dos dados realizadas pelos/as estudantes, na Mostra de Projetos da escola, em agosto, na Feira de Iniciação Científica de Parobé – FEICIPA e na VII Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (VII MoEPEX) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS Campus Rolante.

O processo da coleta de dados, com a qual foi realizado, de início, uma pes-

quisa bibliográfica, através de fontes que asseguram a confiabilidade dos dados coletados. Conseqüentemente, o estudo desenvolveu uma pesquisa aplicada, seguindo abordagem metodológica qualitativa com a aplicação de um questionário aos estudantes.

A pesquisa de campo foi realizada com as turmas de 6º a 9º da escola Pe. Afonso Kist que responderam o questionário. Como procedimentos de análise, nos apropriamos dos dados e os tratamos embasado pelas leituras e rodas de conversas. A proposta foi compreender e analisar as ações e seus reflexos, o que Freire (1987) considera como ações que se projetam através de posturas autoritárias e antidemocráticas, ou mesmo, por meio da falsa concepção de neutralidade, no cotidiano sobre o feminicídio.

A partir da pesquisa bibliográfica, encontramos como motivos mais comuns para os casos de violência o ódio, o desprezo ou o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres, comuns em sociedades marcadas pela associação de papéis discriminatórios ao feminino, como é o caso brasileiro. Essas formas de violência podem levar à depressão, estresse pós-traumático e outros transtornos de ansiedade, dificuldades de sono, transtornos alimentares e tentativas de suicídio.

Outros achados da pesquisa indicaram que as mulheres que sofrem agressão dos seus companheiros, normalmente tem por motivação o ciúmes, o medo de perder a “posse da mulher”, ou também o término do relacionamento. Observa-se, por meio dos dados do Atlas da Violências de 2021, que o espaço doméstico ainda é o local de maior incidência das violências contra as mulheres. Okin (2008) nos auxilia a compreender este fato, a partir de uma análise filosófica, ao apresentar a construção do público e do privado como herança de sociedades patriarcais, como a brasileira. Tendo o privado como espaço predominantemente feminino, em nossa construção histórica e social, é este o doméstico que, na teoria liberal, passa a ser um espaço em que o público não deve intervir. Estas construções mantêm o espaço doméstico como, apesar de ser gerido essencialmente por mulheres, um local de acesso apenas aos integrantes, logo, muitas vezes é mantido sob o domínio do homem (em casos de famílias cisheteronormativas⁴) e, por isso, um espaço de difícil acesso. Normalizamos que “em briga de marido e

4 A cisheteronormatividade, a partir de teorias feministas encontradas em autoras como Butler (2014), é a compreensão de papéis de gênero muito fixados e na união de uma mulher/mãe e de um homem/pai/provedor. Mesmo que a dinâmica não seja esta, a pressão dos estereótipos de gênero mantêm as regras de dominação do homem em relação aos demais integrantes da família (mulher e filhos e filhas).

mulher não se mete a colher”, esta frase traz bem a ideia de privado/doméstico entendido por Okin (2008). Por esta razão, a sensibilização nas escolas para relações equitativas e que promovam a paz são essenciais.

Durante a pesquisa e o trabalho com as/os estudantes se evidenciou a importância de que a vítima pode procurar amparo nas delegacias pessoalmente, ou se preferir pode ligar também. Toda mulher tem direito à proteção, inclusive contra atos de violência sofridos em ambientes privados ou familiares. A mulher pode se defender diante de uma agressão ligando para o 180, número da Central de Atendimento à Mulher. E se não for possível, é recomendado buscar abrigo em algum lugar que a vítima fique protegida, ou buscar por ajuda também é válido. Entretanto, é necessário o caráter preventivo desta ação, uma vez que o rompimento e/ou tentativas de fuga pode gerar gatilhos de mais violência contra a mulher.

DESENVOLVIMENTO

Segundo estudos, a violência contra a mulher vem crescendo de forma assustadora no mundo. A ONU Mulheres indica que, entre 2004 e 2009, 66 mil mulheres tenham sido assassinadas por ano, pelo simples fato de serem mulheres. Em 2022, 59 mulheres foram mortas por conta do gênero, no Rio Grande do Sul. Os meses com maior incidência de casos de feminicídio em 2023 foram janeiro e março com nove casos cada e em junho seis ocorrências do tipo.

A Lei Maria da Penha (11.340\2006) é uma das principais leis que amparam a mulher diante de algum tipo de agressão. A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal e a Lei do Feminicídio (13.104\2015) que prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, ou seja, quando o crime for praticado contra a mulher por razões de ser do sexo feminino. Ressaltamos que o Feminicídio, muitas vezes, acontece devido a uma dose de tolerância de autoridades e instituições que fazem vistas grossas em relação às violências que ocorrem contra as mulheres, minimizando e banalizando situações de violência que levam ao crime.

Segundo Meneghel e Portella (2017), o conceito de Feminicídio foi utilizado pela primeira vez por Diana Russel, em 1976, perante o Tribunal Internacional Sobre Crimes Contra as Mulheres, realizado em Bruxelas, para caracterizar o assassinato de mulheres pelo fato de serem mulheres. Também diferenciados como Feminicídio ou assassinato de mulheres pautado em gênero ou ainda genocídio,

o que confere a esses atos uma significação política. Compreendem, as mesmas autoras, que esse tipo de crime pesa sobre os Estados, que, ao não intervir segundo as obrigações assumidas pelo direito internacional, permite a impunidade de um fenômeno cuja gênese encontra-se a situação de iniquidade em relação.

A impunidade da violência contra a mulher agrava os efeitos dessa violência como mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. Quando o Estado não responsabiliza os autores de atos de violência e a sociedade tolera, expressa ou tacitamente, tal violência, a impunidade não só estimula novos abusos, como também transmite a mensagem de que a violência masculina contra a mulher é aceitável, ou normal. Isto faz com que “(...) o opressor concretamente realiza atitudes fatalistas de opressão” (Freire, 1987, p. 27). O resultado dessa impunidade não consiste unicamente na denegação da justiça às diferentes vítimas/sobreviventes, mas também no fortalecimento das relações de gênero reinantes, e reproduz, além disso, as desigualdades que afetam as demais mulheres e meninas (ONU, 2006). É possível que os atos de agressão aos seus pares representam, ao assumir uma postura reacionária, a realidade social, que não existe por acaso, mas como produto da ação (Freire, 1987) dos homens, ou seja, são os próprios homens os sujeitos produtores desta realidade opressora histórica.

A autora feminista Giffin (2002) aponta para o crescimento da violência de gênero imposta pelo companheiro em decorrência das contradições geradas pelas mudanças nas configurações familiares, incluindo as transformações nos modelos tradicionais do que é ser mulher, mãe, esposa e trabalhadora e do papel masculino em contextos de precariedade econômica e violência social. Essas mudanças implicam inversão nos tradicionais papéis de gênero em que o homem é o provedor da família e a mulher permanece no papel de reprodução e cuidado da família.

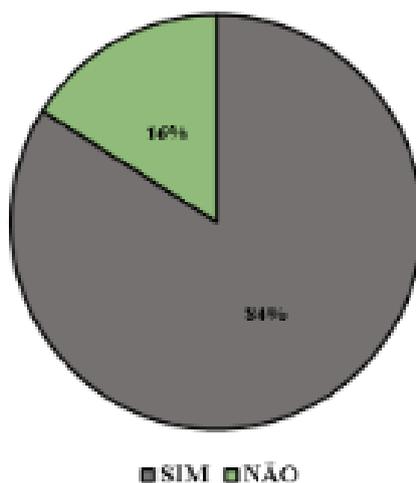
RESULTADOS

Na sequência, dar-se-á o procedimento de análise dos dados coletados no questionário enviado para as/os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da unidade escolar. Neste questionário havia quatro questões de múltipla escolha via formulário google. A análise dos dados será descritiva, que tem como objetivo descrever e compreender os dados coletados apresentados por meio da estatística descritiva. Como o próprio conceito já diz, a análise se limitará a descrever os fatos ou objetos. Então, não emitirá julgamento de valor, limitando-se a entender a implicação dos dados no corrente propósito.

A primeira questão do questionário trazia para o centro a Lei Maria da Penha, que tem por objetivo principal estipular punição adequada e coibir atos de violência doméstica contra a mulher. Neste sentido se questionou: Você conhece ou já ouviu falar sobre a Lei Maria da Penha?

Gráfico 1- Lei Maria da Penha.

Conhecimento sobre a Lei Maria da Penha.



Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Nesta linha de raciocínio, observou-se que a maioria das/dos estudantes já ouviram falar na Lei. Entretanto, durante as rodas de conversas realizadas com as/os estudantes, também, percebemos que os resultados encontrados na comunidade investigada apontaram que a maioria dos casos de violência é contra as mulheres e que as denúncias geralmente não são feitas.

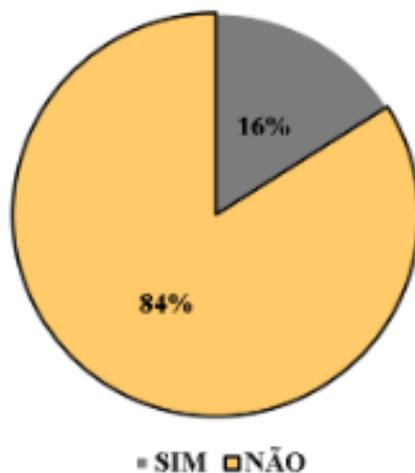
Apresentamos então o histórico da Lei para as/os estudantes demonstrando que ela é reconhecida como uma das melhores legislações que buscam atacar o problema (violência contra a mulher), a Lei Maria da Penha é um elemento importante para a desnaturalização da violência como parte das relações familiares. Uma vez que ela especifica o que é esta violência contra a mulher, em suas formas mais sutis e naturalizadas pela sociedade, são elas: “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006) independente da orientação sexual. Atualmente, nas mídias, tem sido muito discutido a violência patrimonial que a mulher pode sofrer, mesmo em situações de aparente abundância econômica, quando o marido limita valores e controla onde é gasto. Fato que nem sempre é observado e pode ser extremamente julgado por pessoas que

não vivenciam o fato. A lei auxilia na sensibilização para a identificação destas violências.

A segunda questão do questionário se propunha a entender se a comunidade investigada apresenta conhecimento sobre a história dessa Lei ou como ela surgiu?

Gráfico 2- História da Lei Maria da Penha.

Conhecimento sobre e a história da Lei.



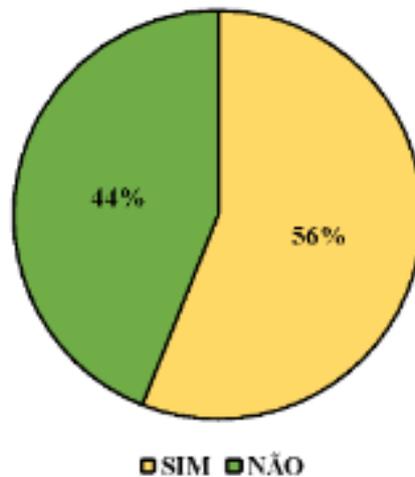
Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Diante do exposto, observou-se que os/as estudantes apesar de terem ouvido falar na lei, muitos desconheciam-na. A partir desta constatação, realizamos pesquisas em conjunto e compreendemos que antes da Lei Maria da Penha, as mulheres vítimas de agressão eram amparadas pela Lei nº 9.099/95, que regulava os crimes de menor potencial ofensivo. Ou seja, quase sempre, a pena do agressor era convertida em prestação de serviço à comunidade. A Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha) que alterou o Código Penal possibilitou que agressores sejam presos em flagrante ou tenham a prisão preventiva decretada. O nome da lei foi uma homenagem à enfermeira Maria da Penha Maia Fernandes, agredida pelo marido durante seis anos. Por duas vezes ele tentou assassiná-la. Na primeira com arma de fogo, deixando-a paraplégica e, na segunda, por eletrocussão e afogamento.

A terceira questão buscava dar seguimento e buscamos entender se havia conhecimento, na comunidade, de alguma mulher que tivesse medida protetiva.

Gráfico 3- Medida Protetiva.

Conhecimento sobre a medida protetiva.

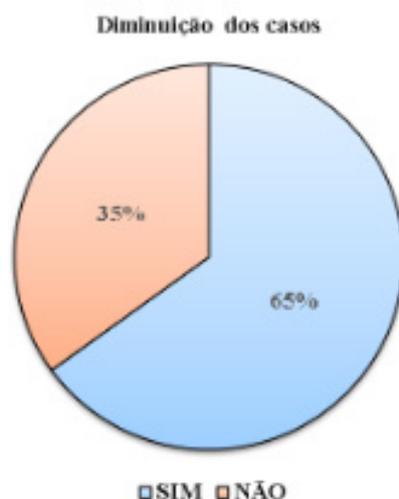


Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Em conjunto com estudantes, tomamos conhecimento de que há compreensão sobre as medidas protetivas que apresentam como objetivo garantir a segurança de pessoas que estejam em situação de risco, comumente associado a casos de violência doméstica e familiar. Isto é, a mulher que se encontra ameaçada e com medo de representar contra o agressor ela tem como direito solicitar a medida protetiva à autoridade policial. Conseqüentemente, a lei prevê que ela seja orientada quanto aos seus direitos no sentido de encorajá-la a representar contra o agressor.

Para finalizar o questionário e considerando o entendimento, foi questionado se, com a criação dessa Lei houve uma diminuição nos casos de violência contra as mulheres?

Gráfico 4- Número de casos.



Fonte: Gráfico elaborado pelas estudantes

Mesmo a comunidade acreditando que houve uma diminuição dos casos, constatamos que, apesar dos avanços legais, nada indica que esse rigor penal tenha contribuído para uma diminuição efetiva nos casos de violência contra a mulher. Os números apresentados não são para serem olhados e interpretados como “tadinhas! tantas mulheres morrendo”, mas, pelo contrário, elas têm a função de indicar caminhos para que políticas públicas se consolidem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as estudantes realizaram estudo sobre a origem do Femicídio e as violências praticadas contra as mulheres. Também pesquisaram sobre a Lei Maria da Penha e a alteração feita no código penal onde foi inserido o termo Femicídio. Ainda, durante a pesquisa, percebeu-se que as denúncias de violências contra as mulheres e Femicídio, em âmbito familiar, ressaltam o poder masculino/opressor dentro da família patriarcal.

A causa da violência normalmente é motivada pelo ódio ou sentimento de agressividade. A lei Maria da Penha estabelece penas para os agressores, medidas de proteção e acolhimento às vítimas, garantindo sua segurança, e, ainda, conscientizar a sociedade sobre a importância de combater a violência de gênero.

Considerou-se que os dados mostraram que as relações estão baseadas na relação oprimido e opressor, sendo este último a figura masculina, como se a autoridade do homem devesse ficar defendida, enquanto a mulher se entrega às ofensas. Nessa ótica, é possível ressaltar que a luta contra todas as formas de ma-

chismo na cultura brasileira, isto é, a propagação da Lei Maria da Penha, que tem como objetivo proteger mulheres em situação de violência, salvar vidas, punir os agressores/opressores, fortalece a autonomia feminina, educa a sociedade, cria meios de assistência e atendimento humanizado, além de agregar à política pública valores de Direitos Humanos.

Concluimos que, mesmo não tendo independência financeira, a mulher não deve se submeter a maus tratos ou quaisquer tipos de agressões. A perda de controle e da propriedade sobre as mulheres, ciúmes ou pelo simples fato de ela ser mulher. Muitas vezes o histórico do relacionamento do casal já é abusivo, porém, normalmente, a mulher só percebe isso quando ocorre a agressão. Muitas mulheres passam pela mesma situação.

O que torna a sensibilização nas unidades escolares um fator de extrema importância, para que haja a compreensão que a identificação da violência é sempre o fator de alerta máximo (e que ainda assim pode ser normalizado). Mas, para que haja de fato a prevenção, precisamos de uma educação que vise a equidade de gênero desde a mais tenra idade para que as relações afetivas possam alterar este fator hierárquico para equitativo. Pesquisas como de Fetter (2022) e de Bertuol e Quaresma da Silva (2014) apontam para importância na formação docente bem como para a inserção deste debate nos mais variados momentos da escola, desde o brincar e os brinquedos até o repensar cores fixas para meninos e meninas em lembranças e presentes.

Esperamos ter proporcionado momentos de conscientização sobre a importância da mulher denunciar os casos de agressões, incentivando ao não silenciamento perante o homem, precisando aprender a se defender ao conhecer a legislação que a ampara, pois as mulheres lutam diariamente por uma vida com mais dignidade. Finalizamos este texto apontando que existe um grande número de mulheres que aceitam esses tipos de agressões, tanto físicas quanto psicológicas, por medo de prejudicarem seus filhos e filhas ou por dependência financeira e emocional de seus companheiros. E, ratificamos que a prevenção a violência contra a mulher é uma legislação que ampara docentes para que este trabalho seja realizado na escola em um formato transversal e, com mais força, durante o mês de março. Acreditamos que a utilização de datas comemorativas, como o Dia da Mulher (08 de março), precisa ser compreendido como um momento reflexivo e não utilizado como uma forma de Pedagogia das datas comemorativas, como nos traz Louro (2011), separando a sua luta e a sua história para tornar-se mais um momento desconectado de seu real propósito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Nacionais Feminicídio: Investigar, processar e julgar com perspectivas de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília/DF: 2016. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14164-10-junho-2021-791447-publicacao-original-162983-pl.html>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. LEI Nº 9.099, DE 26 DE SETEMBRO DE 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.

CERQUEIRA, D. et al. Atlas da Violência 2021. São Paulo: FBSP, 2021.

FETER, S. A. A “ideologia” do azul e do rosa: um estudo de caso sobre sexualidade e gênero no imaginário docente na rede pública de ensino em Parobé/RS. 2022. 222 f. Tese de Doutorado em Educação- Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3506>. Acesso em: 04 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan.-abr. 2004.

GIFFIN, Karen. Pobreza, desigualdade e equidade em saúde: considerações a partir de uma perspectiva de gênero transversal. Cad: Saúde Pública, 2002.

LOURO, Guacira. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan.-jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MENEGHEL, Stela Nazareth; PORTELLA, Ana Paula. Femicídios: conceitos, tipos e cenários. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, n. 9, p. 3077-3086. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec: 2010.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, mai.-ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/4MBhqfxYMpPPPkqQN9jd5hB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Relatório Estudo a fundo sobre todas as formas de violência contra a mulher, A/61/122, Add. 1, 6 de julho de 2006, 368, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). CEBELA/FLACSO. Mapa da violência: homicídios de mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA/FLACSO-Brasil, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas- São Paulo: Papirus, 2002.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; BERTUOL, Bruna. Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 448-463. 2014.

CURTIR, COMPARTILHAR, AGIR: O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS¹

*Isadora Cabreira Silva²
Lucas da Costa Lage³
Ewerton da Silva Ferreira⁴*

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos têm sido um pilar fundamental na evolução da sociedade, marcando uma transição da barbárie para a civilização, da opressão para a liberdade. Esses direitos fundamentais são inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, religião, orientação sexual ou qualquer outra característica individual.

A história dos Direitos Humanos remonta a eras antigas, com vestígios encontrados em civilizações como a Babilônia e a Índia. No entanto, foi após os horrores da Segunda Guerra Mundial e o Holocausto que a comunidade internacional percebeu a necessidade urgente de estabelecer padrões universais para proteger a dignidade e a liberdade de todos. Nesse intento, em 1945 é realizada a Conferência das Nações Unidas que determinaram através da Carta das Nações Unidas

[...] preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humani-

1 <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterreddh20243>

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Pedagoga pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: isadorasilvacabreira@gmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Pedagogo pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: luquinhas.lage20@gmail.com

4 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Políticas Públicas e Licenciado em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: ewertonferreira266@gmail.com

dade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos (Brasil, 1945).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, é um farol que ilumina o caminho em direção a uma sociedade justa e igualitária. Seus 30 artigos encapsulam uma visão universal dos direitos inalienáveis a que toda pessoa tem direito, independentemente de sua origem, status social, gênero, raça ou religião. A importância desses princípios fundamentais reside na sua capacidade de moldar a narrativa de uma humanidade que busca a coexistência pacífica e o respeito mútuo. Segundo Santos e Martins (2019, p. 15)

Imaginar os direitos humanos como parte de um encontro de linguagens de dignidade implicaria partir de um profundo conhecimento das vozes (gritos e murmúrios), das lutas (resistências e levantes), das memórias (traumáticas e exaltantes), e dos corpos (feridos e insubmissos) daqueles e daquelas que foram subalternizados pelas hierarquias modernas baseadas no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado.

A pedra angular dos Direitos Humanos é a afirmação da dignidade inerente a todos os seres humanos. Conforme apontado por Habermas, a moralidade ligada aos direitos humanos baseia-se no viés da dignidade humana, de modo que seja igual para todos e não uma mera classificação, dando significação aos direitos e sendo base para seu caráter indivisível (Habermas, 2010 apud Alvarenga, 2019). Cada pessoa, por sua mera existência, possui um valor intrínseco que deve ser reconhecido e respeitado. A igualdade perante a lei é a garantia de que nenhum indivíduo seja submetido a tratamento discriminatório, assegurando que todos tenham acesso à justiça e aos mesmos direitos fundamentais (Brasil, 1988). O direito à vida é a base de todos os outros direitos. Garantir a segurança e a liberdade pessoal é essencial para permitir que os indivíduos alcancem seu pleno potencial. Isso abrange desde a proteção contra a pena de morte até o direito à integridade física e psicológica, promovendo ambientes seguros e livres de violência.

A educação é um direito fundamental que capacita os indivíduos a participar plenamente na sociedade. As garantias da educação são apresentadas no art.

26 da DUDH que apresenta que “[...] todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (ONU, 1948). O acesso igualitário à educação, independentemente de gênero, origem étnica ou condição social, é vital para eliminar disparidades e promover a compreensão intercultural.

O direito à liberdade religiosa e de crença é crucial para a construção de sociedades pluralistas e tolerantes. A diversidade de práticas e convicções deve ser respeitada, promovendo a coexistência pacífica e o diálogo inter-religioso. Ao consolidar esses princípios fundamentais, os Direitos Humanos transcendem barreiras geográficas e culturais, tornando-se um guia universal para a promoção de uma sociedade justa e inclusiva. No entanto, a implementação efetiva desses princípios requer um compromisso global contínuo, desafiando sistemas discriminatórios e trabalhando para criar um mundo onde os direitos fundamentais sejam uma realidade para todos.

Os Direitos Humanos, embora tenham alcançado marcos significativos, enfrentam desafios complexos no contexto contemporâneo, refletindo a dinâmica em constante evolução da sociedade global. Esses desafios destacam a necessidade urgente de adaptação e reforço dos princípios fundamentais estabelecidos nas últimas décadas.

A desigualdade socioeconômica persiste como um obstáculo central na garantia efetiva dos Direitos Humanos. A disparidade na distribuição de recursos e oportunidades cria condições desfavoráveis para muitos, exacerbando a falta de acesso à educação, saúde e oportunidades econômicas. Enfrentar essa desigualdade requer abordagens abrangentes, desde políticas públicas inclusivas até iniciativas que promovam a equidade no acesso aos benefícios do desenvolvimento econômico.

A discriminação racial e de gênero continua a ser um desafio profundo. Comunidades marginalizadas frequentemente encontram barreiras sistemáticas, desde o acesso à justiça até oportunidades iguais de emprego. Combatê-la demanda um compromisso renovado em dismantelar estruturas discriminatórias arraigadas e promover a diversidade e inclusão em todas as esferas da sociedade.

Os desafios digitais emergem como uma preocupação crescente, abordando questões relacionadas à privacidade, liberdade de expressão e segurança online. A rápida evolução da tecnologia requer uma revisão constante dos limites

éticos e legais para proteger os direitos individuais no espaço cibernético. A regulação eficaz, aliada à conscientização pública, torna-se essencial para mitigar ameaças à privacidade e garantir um ambiente online seguro e inclusivo.

As crises humanitárias e os conflitos armados perpetuam violações graves dos Direitos Humanos, com populações civis sujeitas a atrocidades, deslocamento forçado e falta de acesso a serviços básicos. A proteção dos direitos em situações de crise exige ação global, desde a prevenção de conflitos até a prestação eficaz de ajuda humanitária.

A impunidade em casos de violações dos Direitos Humanos permanece uma preocupação persistente, com muitos perpetradores escapando da responsabilização. O acesso à justiça para as vítimas é essencial para garantir a prestação de contas, exigindo o fortalecimento dos mecanismos internacionais e nacionais para enfrentar a impunidade.

Enfrentar esses desafios contemporâneos requer um compromisso global e uma abordagem colaborativa entre governos, organizações da sociedade civil e o setor privado. A comunidade internacional deve unir esforços para superar esses obstáculos, assegurando que os Direitos Humanos continuem sendo uma bússola moral na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nessa perspectiva de ressignificação, compreendemos que “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, [é] não tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (Bobbio, 1992, p. 24). De modo que as várias concepções que nos são apresentadas inserem-se em outros contextos e são valorizadas de acordo com a causa ou ação.

MOVIMENTOS SOCIAIS E MOBILIZAÇÕES ONLINE

Os movimentos sociais têm desempenhado um papel crucial na transformação da sociedade ao longo da história, e a internet emergiu como uma ferramenta poderosa que catalisa e amplifica esses movimentos. A interseção entre movimentos sociais e a internet tem moldado significativamente a maneira como as pessoas se organizam, compartilham informações e mobilizam apoio para causas diversas.

Cabe ressaltar que os movimentos sociais contemporâneos têm experimentado uma mudança significativa na forma como se organizam e mobilizam, em grande parte devido ao advento da tecnologia e, em especial, à mobilização online. A internet e as plataformas digitais desempenham um papel crucial na

promoção da conscientização, na mobilização de apoiadores e na amplificação das vozes de diversos movimentos sociais ao redor do mundo.

No entanto, é importante destacar que a mobilização online também apresenta desafios, como a propagação de desinformação, a criação de bolhas de filtro que limitam a diversidade de opiniões e a possibilidade de vigilância por parte de autoridades. Além disso, o ativismo online pode ser complementar, mas não substituto, do ativismo offline, sendo fundamental uma abordagem equilibrada. A mobilização online transformou a dinâmica dos movimentos sociais, proporcionando novas oportunidades para a defesa de causas e desafios que exigem uma abordagem cuidadosa para garantir a eficácia e a responsabilidade. É importante abordar a perspectiva de movimentos globais de Gohn:

Eles são globais não apenas porque suas pautas ocorrem em várias partes do globo e nem somente porque têm articulações globais. São globais porque se estruturam e se organizam de forma global via plataformas, redes com ações concretas de acompanhamento, denúncias, encaminhamentos, estratégias de resistência, etc. (2022, p. 132).

O advento das redes sociais trouxe consigo novas dimensões para a promoção e proteção dos direitos humanos. Por um lado, as redes sociais oferecem um espaço significativo para a defesa dos direitos humanos, permitindo a disseminação rápida de informações, a mobilização de apoio global e a visibilidade de questões urgentes. Por outro lado, também apresentam desafios, como a disseminação de discurso de ódio, desinformação e ameaças à privacidade.

Um aspecto positivo do uso das redes sociais em prol dos direitos humanos é a capacidade de amplificar vozes marginalizadas e dar visibilidade a questões que podem ser negligenciadas pelos meios de comunicação tradicionais. Movimentos sociais, ativistas e organizações de direitos humanos podem utilizar essas plataformas para conscientizar o público sobre abusos, mobilizar ações e pressionar por mudanças.

As redes sociais também desempenham um papel crucial na documentação e denúncia de violações dos direitos humanos. Cidadãos comuns podem registrar e compartilhar vídeos, fotos e relatos em tempo real, expondo injustiças e contribuindo para a responsabilização de agressores. Isso cria uma maior transparência e possibilita uma resposta rápida diante de crises humanitárias.

No entanto, o uso das redes sociais também levanta preocupações. A disseminação de desinformação pode prejudicar causas legítimas, enquanto o anoni-

mato na internet facilita a propagação do discurso de ódio e ameaças a ativistas. Além disso, governos autoritários podem utilizar as redes sociais para monitorar e reprimir dissidentes, limitando a liberdade de expressão online. A privacidade também é uma questão crítica, uma vez que as redes sociais frequentemente coletam e compartilham grandes quantidades de dados pessoais. A exposição excessiva pode resultar em violações dos direitos individuais, sendo crucial o desenvolvimento de regulamentações e políticas que protejam a privacidade dos usuários.

A internet proporciona um espaço de conexão global, permitindo que movimentos sociais transcendam fronteiras geográficas. Redes sociais, blogs e plataformas de compartilhamento de vídeos tornaram-se instrumentos vitais para a disseminação de ideias e informações. A capacidade de se comunicar instantaneamente e de forma aberta cria um terreno fértil para a construção de comunidades virtuais em torno de causas comuns. As redes sociais desempenham um papel central, proporcionando uma plataforma para a conscientização, mobilização e engajamento direto. Movimentos sociais contemporâneos, como o movimento Black Lives Matter e o movimento #MeToo, ganharam visibilidade e apoio massivo graças à disseminação rápida de informações através das redes sociais.

Além disso, a internet oferece ferramentas para a organização de protestos e eventos, facilitando a participação ativa de pessoas em diferentes partes do mundo. Plataformas de crowdfunding também têm sido fundamentais na arrecadação de fundos para causas sociais, permitindo que indivíduos contribuam financeiramente para apoiar movimentos e organizações. No entanto, é importante notar que a influência da internet nos movimentos sociais não é unicamente positiva. A disseminação rápida de informações também pode resultar na propagação de notícias falsas e na polarização de opiniões. Além disso, alguns movimentos podem enfrentar desafios relacionados à segurança online e à censura. Para Gohn (2022, p. 149)

A repolitização dos movimentos sociais a partir do final da década de 2010, sob novos paradigmas inspiradores das ações coletivas, levou a uma onda de renovação do debate teórico, configurando, de um lado, a retomada de algumas abordagens construídas a partir de ideias e utopias já bem antigas, como citadas anteriormente ao se referir à questão da autonomia. De outro lado, teorias também antigas do conservadorismo são ressuscitadas e ressignificadas com vieses modernos do neoliberalismo, nas redes on-line.

Em síntese, a interação entre movimentos sociais e a internet transformou a dinâmica da participação cívica e da busca por mudanças sociais. A capacidade de se conectar instantaneamente e mobilizar apoio global tornou a internet uma ferramenta essencial na promoção de movimentos sociais e na busca por justiça social. O uso das redes sociais nos direitos humanos é duplo, oferecendo oportunidades significativas para avanços e desafios consideráveis que exigem abordagens equilibradas e regulamentações cuidadosas. A busca por um equilíbrio entre a liberdade online, a promoção dos direitos humanos e a segurança é essencial para garantir que as redes sociais sirvam como uma ferramenta eficaz na construção de sociedades mais justas e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos representam uma conquista monumental na história da humanidade, estabelecendo os princípios fundamentais para uma convivência justa e digna. Desde sua consolidação após a Segunda Guerra Mundial, esses direitos têm servido como um farol moral, guiando a humanidade em direção a uma sociedade mais igualitária e inclusiva. No entanto, apesar dos avanços significativos alcançados, ainda enfrentamos desafios complexos que ameaçam a plena realização desses direitos.

A desigualdade socioeconômica persistente continua a ser um obstáculo significativo para a garantia efetiva dos Direitos Humanos. Enquanto alguns desfrutam de privilégios e oportunidades, muitos outros enfrentam condições desfavoráveis, com acesso limitado à educação, saúde e justiça. Para superar essa desigualdade, são necessárias abordagens abrangentes que abordem não apenas a distribuição de recursos, mas também as estruturas de poder que perpetuam a marginalização.

A discriminação racial, de gênero e outras formas de discriminação continuam a ser uma realidade para muitos indivíduos em todo o mundo. Essas barreiras sistemáticas impedem o pleno exercício dos direitos humanos e perpetuam a injustiça social. É imperativo que combatamos ativamente essas formas de discriminação, promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão em todas as esferas da sociedade.

Os desafios digitais emergentes também exigem uma resposta urgente. Enquanto a internet e as redes sociais oferecem oportunidades sem precedentes para a promoção e proteção dos direitos humanos, também apresentam riscos significativos, como a disseminação de desinformação e a violação da privaci-

dade. É crucial desenvolver regulamentações e políticas que garantam um ambiente online seguro e inclusivo, preservando ao mesmo tempo a liberdade de expressão e a privacidade dos usuários.

Os movimentos sociais, impulsionados pela mobilização online, desempenham um papel vital na defesa dos direitos humanos e na busca por justiça social. A interseção entre movimentos sociais e a internet criou novas oportunidades para a conscientização, mobilização e engajamento global. No entanto, é essencial reconhecer os desafios associados à mobilização online, incluindo a propagação de desinformação e a vigilância por parte de autoridades.

Em última análise, a proteção e promoção dos Direitos Humanos exigem um compromisso global e uma abordagem colaborativa. Governos, organizações da sociedade civil, o setor privado e os cidadãos individuais devem trabalhar juntos para enfrentar os desafios contemporâneos e garantir que os direitos humanos sejam uma realidade para todos. Somente através de esforços coletivos podemos construir um mundo onde a dignidade, a liberdade e a igualdade sejam garantidas para cada pessoa, independentemente de quem sejam ou onde vivam.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Suzana Lourete de. O DIÁLOGO MULTICULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS EM JÜRGEN HABERMAS. Revista Ifes Ciência, v. 5, n. 1, p. 148-160. 2019.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BRASIL. Decreto nº 19.841 de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência da Organização Internacional das Nações Unidas. Coleção de Leis do Brasil de 1945, Rio de Janeiro, 22 out. 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GOHN, M. G. Ativismos no Brasil: Movimentos sociais, coletivos e organizações sociais civis- Como impactam e por que importam?. 1 ed. Petrópolis: Editora Vo-

zes, 2022.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

SANTOS, Boaventura de Souza. MARTINS, Bruno Sena. (Orgs) O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Epistemologias do Sul:2)



O DIREITO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA¹

Sabrina Meirelles Macedo²

Narjara Mendes Garcia³

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o papel da educação como promotora da humanização e constituição de consciências e sendo a educação um direito de todas as pessoas, é preciso garantir que ela se desenvolva a fim de atender as demandas de todos os seres humanos. Uma educação que forneça as condições necessárias para que as pessoas sejam capazes de pensar e agir criticamente frente às problemáticas e possibilidades que, como indivíduos e coletivo, encontram cotidianamente. Atualmente, a maior demanda das sociedades humanas parece ser aprender a lidar com as mudanças e problemáticas deflagradas pela crise climática, pensando e criando modos outros de ser e estar no e com o mundo.

Sendo a educação um processo de humanização e socialização (Pimenta, 1996) ela pode contribuir na constituição de pessoas capazes de ler o mundo a sua volta, pensar e agir consciente e criticamente neste, desde que se pautem em uma perspectiva dialógica e crítica da realidade. Como uma experiência especificamente humana, exige um olhar mais abrangente e sensível, a fim de contribuir para uma maior compreensão das realidades vivenciadas pelos sujeitos. Efetivar processos educativos mais reflexivos, sensíveis e integradores se apresenta como uma condição para as mudanças socioambientais necessárias.

Neste sentido, a Educação Ambiental pode ser uma potente alternativa

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/edioraceeinterreddh20244>

2 Doutora em Educação Ambiental e pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Ecoinfâncias (FURG) e do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (UNILASALLE-Canoas-RS). E-mail: [sabinameirelles@hotmail.com](mailto:sabrina.meirelles@hotmail.com).

3 Doutora em Educação Ambiental e professora do Instituto de Educação – IE- FURG. Email: narjaramg@gmail.com.

para orientar práticas e processos educativos significativos, e a formação daqueles que os promovam, como os/as professores/as. Uma Educação Ambiental de viés sistêmico pode contribuir para a constituição de um olhar, pensar e agir ecológico, integrador e sustentável. Tal perspectiva pode contribuir na constituição de uma visão integradora, atuando na formação integral do ser humano, visto que:

A visão sistêmica aposta na ideia de rede, de conexões intrínsecas, pois compreende que todos os objetos se constituem enquanto redes de relações. Sendo assim, o universo e o meio ambiente se caracterizam como uma rede inseparável de conexões, bem como a sua inteligibilidade decorre do desvelamento dessas relações (Duvoisin; Ruscheinsky, 2002, p.116).

O objetivo desta escrita é propor a perspectiva de uma Educação Ambiental Sistêmica na formação de professores como um direito humano, tendo em vista que esta pode contribuir na promoção de processos educativos significativos, atinentes às demandas socioambientais atuais. Para isso, buscou-se estabelecer um diálogo entre alguns dos pressupostos da Educação Ambiental e alguns dos princípios dos Direitos Humanos, elaborando-se uma narrativa reflexiva a partir de leituras de referenciais teóricos e do diálogo com sujeitos educadores/as ambientais, em uma tessitura de vozes, saberes e fazeres.

Sendo assim, inicialmente apresentamos uma breve discussão acerca das interlocuções entre Educação Ambiental e Direitos Humanos. Após, traremos algumas falas de educadores/as ambientais construídas durante uma investigação de doutorado, a qual resultou na tese intitulada *As dimensões formativa de educadores/as ambientais a partir de uma perspectiva sistêmica do desenvolvimento humano* (2023)⁴. Finalizamos apontando algumas possibilidades de promover uma formação de professores/as que possam contribuir no contexto das mudanças climáticas, garantindo o direito à educação significativa e a promoção de uma vida saudável.

4 A tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA-FURG) e contou com a participação de 33 (trinta e três) sujeitos de pesquisa, ambientados na região sul do Brasil e no país vizinho Uruguai. A metodologia de coleta de dados consistiu na realização de Grupos Focais online e de entrevistas presenciais e online.

POR UMA EDUCAÇÃO QUE PROMOVA A VIDA PLENA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e traz em seu bojo a defesa universal dos direitos humanos, independente de etnia, gênero, nacionalidade e religião. Fruto de um mundo pós-guerra que assistiu a muitas barbáries cometidas, o documento defende como direitos inerentes aos seres humanos o direito à vida, à educação, à moradia, à liberdade e ao trabalho, direitos fundamentais para o desenvolvimento integral de toda pessoa.

A Educação Ambiental se constituiu enquanto um campo de saber a partir do diálogo entre os campos educacional e ambiental no bojo dos movimentos sociais e ambientalistas, que ganharam força no mundo a partir dos anos de 1960. No Brasil passa a se consolidar como uma área principalmente a partir dos anos de 1990. Despontou como um caminho a ser percorrido para que outras sociabilidades se estabeleçam, diante da constatação mundial de que o modelo civilizatório vigente está fadado ao fracasso.

Para que o direito à vida e a dignidade humana seja garantido é necessário que os ambientes de vida também sejam preservados e garantidos a sua saúde e integridade. Reconhecendo a interrelação entre pessoa e ambiente a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu Art.225 assegura que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 2016, p. 131).

E a fim de garantir a efetividade de tal direito, entre outras medidas, a Constituição Federal preconiza no inciso VI a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. No ano de 1999 foi promulgada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que reconhece a Educação Ambiental como um elemento necessário, devendo seus pressupostos estarem presentes permanentemente em todo o processo educativo, tanto em sua dimensão formal como na não formal.

A Educação Ambiental propõe a transformação das interações em contexto, com o nosso corpo e com os demais seres – humanos e não humanos nos diversos contextos ambientes nos quais pertencemos. Ela promove assim outra ética, conforme pontua Boff (2017, p. 11): “Se é verdade que os transtornos climáticos possuem sua gênese nos comportamentos irresponsáveis dos seres hu-

manos (...), então fica claro que a questão é mais ética do que científica”.

Tendo em vista o contexto da crise socioambiental com a qual nos defrontamos na atualidade, repensar a formação de professores/as e a constituição de educadores/as ambientais, é uma necessidade, conforme aponta Guimarães et al. (2020, p. 2): “Os tempos de emergência climática requerem a radicalidade de educadores ambientais transformados e transformadores da realidade em crise”. Desta forma, mobilizando uma educação que atenda os direitos humanos em seus fundamentos básicos.

Desta forma, a fim de garantir o direito fundamental à vida e ao bem estar social, é preciso investir em processos educativos potentes para a construção de uma ética ambiental, conforme proposta por Leff (2014), a qual leva em conta as relações do ser humano com os demais seres com quem partilha o viver, levando-o a agir de acordo com as limitações e potencialidades dos ambientes nos quais transita, tendo como ponto de convergência de seu pensar e agir o bem viver de todos os seres.

Tendo estabelecido as interconexões entre a Educação Ambiental e os princípios dos Direitos Humanos, e apresentando brevemente a perspectiva de uma Educação Ambiental Sistêmica como possibilidade de garantir os direitos à educação e à vida de todas as pessoas, traremos algumas narrativas de educadores/as ambientais que nos ajudam a compreender como os pressupostos da Educação Ambiental podem contribuir na formação de professores/as capazes de atender às atuais demandas socioambientais.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SISTÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS CRÍTICOS E ECOLÓGICOS

A Educação Ambiental como uma proposta mais integradora da educação nos propõem um alargamento do olhar sobre todas as dimensões que constituem o viver e a percepção de vivemos em uma teia de relações. Ela nos convida a olhar com mais atenção e de forma interdependente a vida e suas relações, sendo assim, conforme a educadora ambiental Marrón⁵, a Educação Ambiental é uma “mirada reflexiva y critica sobre la vida” (Junho de 2022, informação verbal). Tal mirada reflexiva e crítica instituem assim uma ética, conforme pontua outra educadora ambiental, ao discutir sobre o que considerava relevante fazer parte dos processos formativos em Educação Ambiental: “Eu levaria premissas como:

5 Os nomes dos sujeitos de pesquisa foram substituídos por cores a fim de garantir o direito ao anonimato.

Ética - por quê, pra quem, quando, como...Reflexões acerca de cidadania, e de similaridades entre humanos e demais animais” (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Em seu sentido mais simples, ética pode ser entendida enquanto o conjunto de valores que orientam um indivíduo, grupos, sociedades, nos seus modos de agir. Embora relacionada com a moral, não é sinônimo. A ética de que nos fala as narrativas dos sujeitos da pesquisa, nos remete a ética do cuidado, proposta por Boff (1999, p.1): “O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o ethos fundamental humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir.”

A ética do cuidado dialoga com a ética ambiental, conforme apresentada por Leff (2014) e engloba os direitos humanos e também os direitos dos não humanos, os Direitos da Natureza. Os Direitos da Natureza correspondem a um novo paradigma ético-jurídico fundamentado na cosmovisão dos povos indígenas e nesta perspectiva a natureza passa a ter seu valor intrínseco reconhecido, e como somos interdependentes, somos todos natureza, a saúde do meio ambiente garante a saúde todos os seres. A nova Constituição do Equador promulgada no ano de 2008 é a primeira a reconhecer a Natureza como um sujeito de direitos.

O escritor uruguaio Eduardo Galeano registrou essa perspectiva no texto “A natureza não é muda” (2008):

A natureza tem muito a dizer, e já vai sendo hora de que nós, seus filhos, paremos de nos fingir de surdos. E talvez até Deus escute o chamado que soa saindo deste país andino, e crescente o décimo primeiro mandamento, que ele esqueceu nas instruções que nos deu lá do monte Sinai: ‘Amarás a natureza, da qual fazes parte’ (Galeano, 2008, s/p).

Este olhar ético é fundamentado em uma perspectiva integradora e relacional, na qual os sujeitos se reconhecem pertencentes a algo maior, a todas as formas de vida que compõem o nosso planeta, como aponta Amarello Ouro, ao se referir a identidade de um/a educador/a ambiental: “(...) o entendimento é de que tudo que está vivo quer e merece estar vivo, em especial seres sencientes. Entender que a origem de tudo o que é vivo é uma só. (...)” (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A fim de se promover processos significativos de educação para estas rela-

ções intrincadas, de solidariedade e colaboração, os/as educadores/as ambientais pontuam o olhar de que a Educação Ambiental é um movimento, o qual envolve processos educativos permanentes. Notam que ações pontuais tendem a não surtir as reflexões e mudanças necessárias a fim de efetivar ações individuais, coletivas e sociais mais ambientalmente saudáveis e transformadoras.

Percebe-se isso na narrativa de Gris, ao discorrer sobre sua atuação em uma ONG no Uruguai, que trabalha com temáticas ambientais: “Son procesos muy largos, entonces muchas veces nosotros siempre tratamos de trabajar en los lugares que se possa hacer una continuación, siempre, por que se no, las cosas que son puntuales geralmente, pelo menos nosotros notamos, que no tienen mucho efecto” (junho de 2022, informação verbal).

A compreensão de que a educação, e a Educação Ambiental, é um processo e não se resume a práticas e ações pontuais, como datas alusivas, nos aponta que uma educação que respeite os direitos à vida e à saúde das pessoas precisa se desenrolar de forma integradora, permanente e se desenvolver tanto nos espaços formais e não-formais de educação. Conforme reflete Cinza:

Para que possamos incitar uma construção coletiva é necessário observar os processos dos quais cada um e cada uma estão, encontrar as conexões entre eles, resgatar o que se perdeu pelo caminho e buscar resgatar inúmeras ações, projetos, ideias, sempre buscando a construção de um processo educativo, a continuidade e reflexão aí que se fez, ao que se faz e ao que se pretende chegar (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Tais narrativas possibilitam vislumbrar a contribuição que a Educação Ambiental Sistêmica pode significar em processos educativos transformadores e significativos. Neste sentido, a Educação Ambiental pode ser compreendida enquanto um direito humano, pois seus pressupostos podem promover a constituição de uma ética ambiental, que oriente as pessoas em seus modos de viver, construindo assim sociedades ambientalmente equilibradas e saudáveis.

Ao considerar os direitos humanos como parte do aprendizado e da construção ética ambiental podemos citar a necessidade de uma perspectiva que considere a emergência climática vivenciada na sociedade contemporânea. Os eventos extremos decorrentes das mudanças climáticas afetam diretamente a garantia dos direitos humanos, como o direito à moradia, saúde, educação e segurança alimentar e nutricional. Desta forma, a Educação Ambiental sistêmica é

um processo de conscientização crítica, prevenção e proteção da população mais vulnerável diante da emergência climática e para a garantia dos direitos humanos.

Sendo assim, preconiza-se que os pressupostos da Educação Ambiental, como a interconexão, a interdependência, o olhar ecológico e crítico, a noção de pertencimento do ser humano ao restante da natureza, e as implicações econômicas, culturais, políticas e educacionais que tal perspectiva oferece aos sujeitos, sejam relevantes de ser levados em conta nos processos de formação de professores/as, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Tendo em vista a necessidade de uma formação de professores/as que atendam às demandas contemporâneas, e entre elas encontram-se as temáticas ambientais, torna-se pertinente pensar e promover atividades que trabalhem o senso de coletivo, partilhas e movimento. Atividades interativas como rodas de conversa, partilhas de experiências e até mesmo atividades de pesquisa que envolvam a participação em dinâmicas grupais, podem ser relevantes no processo formativo docente.

As mais variadas experiências que vivenciamos com nossa família, no trabalho, na escola, nos tocam profundamente e fazem parte de nosso modo de enxergar o mundo e agir nele/com ele. Tais relações nos constituem, e, portanto, pensar e falar sobre elas, reelaborarmos, é um movimento importante. Promover atividades que envolvam o lugar de vida dos sujeitos e as experiências que estes vivenciam nele é de extrema importância, pois como vimos, o sentimento de pertença é uma marca dos/as educadores/as ambientais e é um sentimento potente para promover o engajamento e a participação ativa das pessoas envolvidas nas propostas educativas.

Desta forma, consideramos importante para o processo formativo de professores/as sob a perspectiva da Educação Ambiental a prática da escuta e o olhar atento às realidades socioambientais. Essa habilidade pode ser desenvolvida em atividades de extensão, nas quais os sujeitos possam se inserir nas comunidades, conhecer suas realidades, ouvir as pessoas e aprender com suas experiências e estratégias de vida. Os/as professores/as precisam conhecer a comunidade escolar na qual atuam e desta forma promover processos educativos mais atinentes e significativos à realidade na qual atua e faz parte.

Outra forma de estimular a escuta atenta é inserindo nos espaços educativos e formativos, como a universidade, a escola e espaços não formais, sujeitos e seus saberes que atuam em diferentes ambientes, como os/as catadores/as, os

povos indígenas, as comunidades da periferia, que estejam dispostos a partilhar seus saberes e fazeres, a partir de um movimento dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão buscou estabelecer um diálogo entre a Educação Ambiental Sistêmica e os Direitos Humanos em suas interconexões com a formação de professores/as atinentes às demandas socioambientais de atualidade. Defende-se a ideia da Educação Ambiental como um direito humano e uma possibilidade de garantir que o direito à vida e ao pleno desenvolvimento dos sujeitos sejam assegurados.

Como vivemos em uma teia de relações e somos um só com os ambientes nos quais estamos inseridos e atuantes, da saúde destes ambientes depende também a de todos os seres humanos e não humanos. A Educação Ambiental em um viés sistêmico pode contribuir para a constituição de uma ética ambiental e de um pensar e agir mais ambientalmente saudável e sustentável.

Podemos considerar que não existe Educação Ambiental sem que os direitos humanos sejam considerados nesse processo educativo. Ao considerar emergente a dimensão ambiental da educação (Guimarães, 2004), é preciso considerar a justiça social e climática, ou seja, o combate à pobreza e a fome dos sujeitos diretamente afetados pelas consequências do aquecimento global e dos desastres climáticos cada vez mais frequentes na nossa sociedade.

Promover a formação inicial e continuada de professores/as sob a perspectiva da Educação Ambiental pode ser o caminho para uma educação significativa e transformadora, que oriente os sujeitos na formação e consolidação de sociedades mais ecológicas e equitativas, nas quais os direitos humanos e também os direitos da natureza possam ser garantidos, permitindo o desenvolvimento biopsicossocial de forma integral de todas as pessoas.

A escola enquanto um espaço de socialização e possibilidades para a construção de novas sociabilidades precisa estar atenta às demandas da sociedade, e além disso, a sociedade em suas mais diversas dimensões educativas precisa estar pronta para encarar os desafios de forma criativa e ativa.

A educação é um processo permanente e que ocorre em todos os ambientes em que há relações. Por isso, práticas pontuais, como atividades em datas específicas, não costumam surtir as transformações necessárias. Desenvolver uma consciência crítica e ecológica é uma dinâmica que requer interação, ação e discussão. A construção da justiça social e climática perpassa a construção de

saberes científicos e a aprendizagem sobre a ética ambiental desde a escola. Todas as esferas da sociedade precisam estar engajadas, para que de forma coletiva desenvolvamos a ética do cuidado, com todos os seres e com a nossa Casa Maior, a Terra.

Uma formação de professores/as que tem como fundamento o respeito pelos direitos fundamentais das pessoas, o direito à educação, à saúde, ao trabalho e à moradia, precisa mobilizar a pauta das mudanças climáticas e das questões ambientais, e desta forma garantir práticas educativas capazes de mobilizar os sujeitos, desde cedo, já na infância, a pensar ecologicamente, a se sentir pertencente a esta imensa teia da vida.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Saber cuidar. Ética do humano, compaixão pela terra. Editora Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. Ética e Espiritualidade – Como cuidar da Casa Comum. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

BRASIL. (Constituição, 1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Presidente da República, (2016). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em: 15 mai. de 2024.

DUVOISIN, Ivane Almeida; RUSCHEINSKY, Aloísio. Visão sistêmica e educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigma. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 115-135.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro.; GRANIER, Noeli Borek; KLEIN, Angela Luciane. Educação Ambiental na “ComVivência Pedagógica” do Caminho de Santiago. Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA, São Cristovão, Sergipe, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/13059> Acessado em: 15 out. 2022.

LEFF, Enrique. Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza. Trad. Luiz Carlos Cabral. 2 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>
Acessado: 10 set. 2023.



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGEM DO TEMA DIREITOS HUMANOS¹

Márcio Kleber Morais Pessoa²

INTRODUÇÃO

É provável que você já tenha se deparado com alguma cena similar a esta na televisão ou na internet: um apresentador/jornalista/influencer incentivando a polícia ou a população a matar suspeitos de crime ou criminosos. Para quem sofre com a violência urbana, esse pode até ser um discurso palatável, mas isso possui implicações que fogem da alçada da decisão individual e, além disso, pode colocar em risco a vida de cidadãos inocentes, incluindo a pessoa que incentiva esse tipo de atitude.

Não são raras as vezes que nos deparamos com situações na televisão ou na internet em que pessoas comuns ou agentes da lei praticam ações ilegais seguindo o receituário daquelas pessoas públicas citadas no parágrafo anterior. A mídia tem um papel importante na educação em direitos humanos, que, por abordarem notícias reais, levam ao telespectador uma “hiper-realidade” (Oliveira, 2021). Por outro lado, a mídia não é um mero veículo de informação, mas uma mediadora, havendo um “movimento dialético” entre mídia e receptor (Oliveira, 2021).

Dito isso, o objetivo deste texto é apresentar uma intervenção pedagógica de ensino de Sociologia para o ensino médio abordando o tema Direitos Humanos. Antes de mais nada, é necessário destacar que fui docente da educação básica por 11 anos, entre 2010 e 2021. Necessitei ministrar dezenas de aulas sobre o tema deste texto e tive de encarar situações inusitadas sobre isso, visto que, em geral, o senso comum enxerga os Direitos Humanos como “algo” que defende criminosos e que prejudica as vítimas de crimes, o que não está correto e sequer

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterredh20245>

2 Sociólogo e doutor em Sociologia. Professor do curso de graduação em Ciências Sociais e do Mestrado Profissional de Sociologia (Profsocio) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: mkpceara@hotmail.com.

faz sentido.

Sabendo disso, os objetivos específicos são: (i) dialogar com o senso comum acerca dos princípios básicos dos Direitos Humanos; (ii) desmistificar noções imprecisas, erradas ou ideologicamente enviesadas sobre os Direitos Humanos; (iii) conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e seu contexto de criação.

O método de ensino utilizado para a proposta de intervenção pedagógica é o seguinte: um misto de aula expositiva e dialógica – no sentido freireano –, em que a pessoa docente expõe dados sobre o contexto de criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o próprio conteúdo desse documento, enquanto abre espaço para que a turma questione e interpele acerca dos significados de cada artigo da Declaração.

Como se pode perceber, não se trata de uma intervenção com métodos revolucionários e inovadores, ou mesmo que trate os estudantes como protagonistas da aula. Todavia, foi um método testado e experimentado durante anos e que rendeu resultados satisfatórios de avaliação de aprendizagem, o que será melhor discutido durante o texto.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Desde 2018, o Brasil conta com uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Esse documento destaca competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver durante a educação básica, as “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018a, p. 7). Dito isso, a intervenção pedagógica aqui proposta busca desenvolver quatro das 10 competências gerais da educação básica:

Competência Geral 1

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência Geral 2

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competência Geral 7

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

Competência Geral 9

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018a, p. 9-10).

A Competência Geral 1 destaca a importância dos conhecimentos históricos em nossas vidas, visto que a sociedade é fruto de uma construção histórica. Dessa forma, compreender a origem dos direitos humanos e, principalmente, da Declaração Universal dos Direitos Humanos é necessário para que consigamos atribuir a devida importância à regulação pretendida por esse documento.

A Competência Geral 2 se faz necessária para que cada estudante aprenda a investigar a realidade social de forma autônoma, visto que essa realidade é múltipla e, muitas vezes, opaca, sendo necessário um exercício interpretativo e de curiosidade para conseguirmos compreender em profundidade a razão de determinadas ações ou situações.

Já a Competência Geral 7 indica um amadurecimento intelectual dos jovens, que passam a ter condições de argumentar de forma independente, por se basearem em fatos, dados e informações confiáveis. Pressupõe-se que o jovem amadurecido intelectualmente compreende o papel das normas sociais e passa a defender suas opiniões sem ultrapassar limites éticos que coloquem em risco outros indivíduos.

Por fim, a Competência Geral 9 aborda formas de se viver bem e garantir a paz social, visto que os conflitos passam a ser mediados pelo diálogo e pela empatia, havendo, com isso, respeito à diversidade e à pluralidade sociais.

Discutidas as Competências Gerais a serem desenvolvidas, é chegada a hora de discutir as Competências específicas da área de Ciências Humanas. Esta área conta com seis Competências específicas e cada uma delas possui uma série de habilidades. A seguir, informo as competências e suas respectivas habilidades que devem ser desenvolvidas pela intervenção pedagógica proposta neste texto.

Competência específica 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidade EM13CHS101

Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (BRASIL, 2018a, p. 570-572).

A intenção da prática de ensino é desenvolver na pessoa discente a habilidade anterior, visto que é necessário questionar a origem da informação que recebemos em sociedade com o objetivo de confrontar essa informação com o quadro de valores aceito como socialmente válido. Desenvolvida essa habilidade, está aberto caminho para o desenvolvimento da competência específica que contribuirá para o estudante se comportar de forma crítica frente a situações sociais que requerem a devida compreensão para, depois, haver posicionamento e argumento. A próxima a ser apresentada é a Competência específica 5.

Competência específica 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidade EM13CHS502

Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Habilidade EM13CHS503

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BRASIL, 2018a, p. 570-577).

Para atingir o objetivo da intervenção pedagógica, o estudante deve desenvolver as habilidades anteriores: analisar situações rotineiras a partir de um olhar

problematizador e que busca a desnaturalização das coisas, o que torna possível a identificação de preconceitos, desigualdades e intolerâncias, ação imprescindível para o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais. Também é necessário identificar diversas formas de violência e as formas de combatê-las.

Só é possível combater algo considerado socialmente negativo se conseguirmos identificá-lo como negativo. Se uma pessoa considera um ato de tortura ou uma execução como sinônimo de justiça, então ela não combaterá essa ação, podendo até incentivá-la. Essas habilidades contribuem para o desenvolvimento da competência de identificar e combater diversas formas de injustiças, preconceito e violência.

Por fim, apresento a Competência específica 6.

Competência específica 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidade EM13CHS602

Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

Habilidade EM13CHS604

Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

Habilidade EM13CHS605

Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo (Brasil, 2018a, p. 570-579).

Para o sucesso da prática de ensino, é necessário desenvolver no educando a habilidade de identificar a presença de autoritarismos e de paternalismos na

sociedade brasileira, frutos da cultura política e social de nosso país. A naturalização desses fenômenos pode levar o indivíduo a tolerar tortura e execução com a sensação de que está sendo protegido por pessoas públicas que se comportam como um pai: recompensa o bom comportamento e castiga o mau comportamento, geralmente não havendo fronteiras claras entre o que é bom e o que é mau.

Como o dado de análise principal do plano de ensino é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), então se faz necessário discutir o papel dessas organizações multilaterais, inclusive destacando o papel delas no passado e na atualidade. Também é necessário desenvolver a habilidade de discutir a própria declaração universal, seu papel na história da humanidade e seus princípios básicos.

Tudo isso propicia ao estudante a possibilidade de desenvolver a competência de participar do debate público de forma crítica, respeitando posicionamentos contrários, mas defendendo princípios éticos e de justiça social, tendo consciência crítica e responsabilidade sobre aquilo que fala.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A intervenção pedagógica aqui proposta é relativamente simples e, apesar de contar com uma parte dialógica, sua base essencial é expositiva. Isso pode levantar dúvidas no leitor, visto que a aula expositiva, pode ser tradicional, pode ser considerada menos atraente por discentes e até por docentes. Todavia, a exposição que será feita é fundamental para o desenvolvimento das habilidades e competências destacadas anteriormente, pois o tema Direitos Humanos conta com diversos mitos e discursos ideológicos que o torna de difícil discussão em sala de aula, além de o senso comum tratar esse tema de forma pejorativa.

A existência de mitos, discursos ideológicos e senso comum sobre um determinado tema não necessariamente é um problema, pois é normal que isso ocorra na sociedade. Todavia, o objetivo da disciplina de Sociologia é abordar variados temas pela ótica científica, o que, em alguns casos, contrasta com aqueles outros discursos.

Sabendo disso, é importante e necessário que a pessoa docente dialogue com aquelas visões sobre a realidade. Descartar o conhecimento prévio dos alunos pode ser frustrante para os jovens e pode dificultar o aprendizado, visto que pode criar resistências ao diálogo em sala de aula. Conforme destaca Bauman (2015, p. 19), a Sociologia é um “diálogo com a experiência humana [...] se envol-

ve no diálogo com a doxa laica – o senso comum ou o conhecimento do autor”. O autor diz que os hábitos humanos são naturalizados, logo, esse diálogo visa a ruptura dessa naturalização. É por meio desse processo que os indivíduos compreendem que suas ações podem contribuir para a mudança social, pois não são impotentes e têm agência, mesmo que haja um limite para isso.

Nesse sentido, é importante também que o aluno perceba que seus problemas pessoais podem ter relação com questões sociais, ou seja, o que aparenta ser um problema individual, na verdade, é um problema estrutural, da sociedade. Segundo Wright Mills (2009, p. 9-10), a pessoa comum é limitada por sua órbita privada: “Sua visão, sua capacidade, estão limitadas pelo cenário próximo: o emprego, a família, os vizinhos [...] raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial”.

Como estamos imersos em questões individuais, torna-se difícil ligar isso à estrutura da sociedade. Contudo, o autor indica que o desenvolvimento de uma imaginação sociológica pode contribuir para isso: “A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima” (Wright Mills, 2009, p. 11). Nesse sentido, o que o autor chama de imaginação sociológica é a capacidade de relacionar a história e a biografia do indivíduo, pois esses fenômenos não estão separados. É com base nisso que a intervenção pedagógica aqui proposta visa qualificar o alunado a compreender a implicação de suas ações e de seus argumentos acerca de tema tão delicado e complexo como Direitos Humanos.

FASE 1 – A HISTÓRIA DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Para entender o motivo de a Declaração Universal ter sido criada, é necessário o entendimento do seu contexto de criação, o que deve ser debatido em sala de aula, antes da apresentação daquele documento. Entre 1939 e 1945, ocorreu a Segunda Guerra Mundial. Esse evento marcou a humanidade pela sua grandiosidade, pois vários países se envolveram no conflito e os combates ocorreram em várias partes do planeta. Foi a guerra mais sangrenta de todos os tempos. Todavia, guerras possuem regras, logo, há um limite para a ação dos exércitos. Um exemplo é a forma como combatentes inimigos capturados devem ser tratados: deve ser oferecido tratamento humanizado.

Apesar disso, essa guerra contou com eventos que fugiram totalmente do controle das regras, como foi o caso do extermínio dos judeus pelos nazistas, além de outras populações minoritárias, tais como: negros, LGBTs, ciganos etc.

(Fernandes; Paludeto, 2010). O genocídio praticado pelos nazistas não foi inédito na história da humanidade, mas contou com o diferencial da proporção, pois milhões de judeus foram mortos pelos nazistas.

Dito isso, a Assembleia Geral da ONU se reuniu em 1948, após três anos de debates, e promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tinha a novidade de ser universal, isto é, alcançar a maioria dos países e da população mundial. Devido a isso, o documento já foi traduzido para mais de 500 idiomas e dialetos (Brasil, 2018b).

Apesar disso, muitos países signatários da Declaração Universal não a respeitam integralmente, como é o caso do Brasil. Um exemplo é que, enquanto o documento da ONU amadurecia, nosso país vivia uma ditadura que durou 21 anos, de 1964 a 1985, e que suprimiu diversos direitos da população (Fernandes; Paludeto, 2010). Continuando esse cenário, em 2015 e 2016, 76% dos mortos em intervenções policiais no Brasil eram negros (BRASIL, 2018b).

Dito isso, ao contrário do que o senso comum e um certo discurso ideológico falso propaga, nosso país vive a mazela do desrespeito aos Direitos Humanos. A alta criminalidade no Brasil jamais poderia ser fruto dos Direitos Humanos, pois estes são sistematicamente desrespeitados no país. Dizer que um é a causa da outra é uma explicação superficial que não se ampara em dados reais ou, simplesmente, é enganadora.

FASE 2 – SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDANDO DIREITOS HUMANOS

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (a partir de agora, apenas DUDH), apresenta dados importantes para o entendimento do seu contexto de criação e de seus princípios. A noção mais importante presente é a do jusnaturalismo, que indica que os direitos são naturais e independem das vontades humanas, logo, não podem ser suprimidos de forma alguma nem por uma pessoa ou por algumas pessoas (Bobbio, 2000, p. 11).

A seção inicial também faz referência indireta ao Holocausto ao citar “atos bárbaros” ocasionados pelo desprezo aos direitos humanos (ONU, 1948). Essa parte também destaca o princípio liberal de, “como último recurso”, revolta legítima contra a tirania (ONU, 1948). O preâmbulo ainda apresenta a informação de que os países-membros se comprometem a cumprir a DUDH, sendo importante uma compreensão comum dos direitos e das liberdades ali contidos.

Dito isso, é importante a pessoa docente problematizar junto à turma essas

informações iniciais, principalmente realizando discussão sobre jusnaturalismo. É provável que, nesse momento, surjam os primeiros questionamentos da turma, pois é normal que um criminoso tenha direitos suprimidos pela lei, como, por exemplo, a limitação da liberdade. Para o entendimento disso, é necessário que seja iniciada a apresentação dos artigos da DUDH.

O Artigo 1 ressalta, mais uma vez, a noção de jusnaturalismo: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948). Isso é corroborado e enfatizado no Artigo 2, que diz:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

É importante relembrar as motivações para o Holocausto: os judeus foram perseguidos por características religiosas e “raciais”. O que esses artigos iniciais asseveram é que não importam as características genéticas e/ou culturais, qualquer pessoa tem que ter seus direitos garantidos.

O Artigo 3 apresenta uma informação que, para o caso brasileiro, pode ser polêmica: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948). Considerando aquele discurso contra os direitos humanos propagado por apresentador/jornalista/influencer no exemplo inicial, o direito à vida pode ser relativizado para algumas pessoas.

Da mesma forma, pode haver o seguinte questionamento da turma, fomentando o diálogo: “para garantir minha segurança pessoal, posso ter de tirar a vida de um criminoso, logo, há uma contradição no texto” (ONU, 1948). Se trata de uma assertiva sofisticada e coerente. Todavia, o Artigo 8 diz o seguinte: “Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei” (ONU, 1948). Já o Artigo 29 diz que “todo ser humano tem deveres para com a comunidade” e que “todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem” (ONU, 1948).

Isso significa que os tribunais de justiça podem aplicar penas (“remédio efetivo”) em acordo com as “limitações determinadas pela lei”. O Brasil conta

com o Código Penal, que, em seu Artigo 23, II, diz que “Não há crime quando o agente pratica o fato [...] em legítima defesa” (Brasil, 1940). Dessa forma, havendo grave ameaça contra a vida, qualquer pessoa pode se defender de forma legítima, podendo, inclusive, tirar a vida do agressor, caso a situação requeira tal ato³.

No mesmo sentido, existem países que têm leis que preveem a pena de morte para alguns crimes. Essas leis podem ser interpretadas como “remédio efetivo” aplicado por tribunais, assim como pode haver interpretação diversa, que indica a pena de morte como contrariando o Artigo 3 da DUDH. Essa discussão está em aberto e nada indica que está próxima do fim.

Outro trecho do documento que pode ser polêmico no Brasil é o Artigo 5: “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante” (ONU, 1948). Em um país onde pessoas públicas – incluindo ex-presidentes – exaltam a tortura, o direito a não ser torturado pode ser controverso. Logo, é necessário a pessoa docente dialogar com o senso comum e com visões ideológicas que distorcem a realidade.

A tortura pode ocorrer contra pessoas já privadas de liberdade, mas é provável que seja mais comum contra pessoas que estão em liberdade. Uma justificativa para esse crime é a busca por informações por parte de agentes policiais. O ato de tortura pode ser identificado pela população como um ato isolado contra uma determinada pessoa, mas há problemas individuais que são parte de questões sociais (Wright Mills, 2009). Dito isso, a tortura é um crime brutal contra uma pessoa, mas é também ataque contra as leis e o Estado, visto que se trata de uma ilegalidade e um crime contra a humanidade.

Quando agentes do Estado, que deveriam defender a lei, a desrespeitam, toda a sociedade está em risco, visto que qualquer indivíduo deve ser considerado inocente até que se prove o contrário (ONU, 1948, Artigo 11). Se uma pessoa não foi julgada em uma “justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial” (ONU, 1948, Artigo 10), então ela é inocente. Logo, o Estado não pode realizar qualquer “interferência na sua vida privada” (ONU, 1948, Artigo 12), como, por exemplo, ser “arbitrariamente detido” (ONU, 1948, Artigo 9), ainda mais para a prática de tortura.

Dito isso, um ato que parece ter consequências unicamente individuais, na

3 Importa destacar que a legítima defesa possui regras específicas e que a vida de uma pessoa não pode ser tirada em qualquer situação de violência, necessitando haver proporcionalidade nas ações. Ademais, o conflito se encerra quando a pessoa está rendida ou não oferece mais resistência.

verdade, atenta contra toda a sociedade e pode ocorrer, inclusive, contra pessoas que incentivam esse tipo de ação. Nesse momento, um discente pode argumentar: “Eu nunca seria torturado pela polícia, pois não sou criminoso”. Contudo, conforme já foi discutido, a pessoa torturada não precisa ser culpada de um crime para ser vítima de tortura, basta haver motivação dos agentes para isso. A “raça” e a classe social das pessoas abordadas também podem influenciar (Anunção; Trad; Ferreira, 2020).

Os artigos da DUDH sobre morte e tortura são aqueles que geralmente são relativizados por apresentador/jornalista/influencer, conforme exemplo citado no início deste texto. Todavia, a relativização e o enfraquecimento dos direitos humanos servem para a supressão de outros direitos essenciais e que são menos conhecidos do público.

A DUDH defende, por exemplo, o matrimônio, a família como “núcleo natural e fundamental da sociedade” (ONU, 1948, Artigo 16) e a propriedade privada (ONU, 1948, Artigo 17). O documento também protege a liberdade de pensamento, de expressão, de reunião e de associação pacífica (ONU, 1948, Artigos 18, 19 e 20), o que garante, inclusive, que pessoas contrárias aos direitos humanos possam se expressar contra eles⁴.

Também é aquele documento que defende o direito de o indivíduo participar do governo e a liberdade de voto (ONU, 1948, Artigo 21). A DUDH indica como essencial o direito ao trabalho, à proteção ao desemprego, à justa remuneração, à igualdade salarial e ao descanso do trabalhador (ONU, 1948, Artigos 23 e 24).

O documento da ONU ressalta a necessidade de segurança social com a garantia de direitos econômicos, sociais e culturais ao indivíduo (ONU, 1948, Artigo 22), assim como a proteção social com prioridade para as crianças (ONU, 1948, Artigo 25). É a proteção social, por exemplo, um dos objetivos do Programa Bolsa Família (Brasil, 2023), que garante transferência de renda para famílias em situação de vulnerabilidade social.

O direito à instrução e à sua gratuidade também são direitos dos seres humanos constantes na DUDH (ONU, 1948, Artigo 26). A Declaração também destaca o direito de participar do fruir das artes e do progresso científico, além de proteger o direito autoral (ONU, 1948, Artigo 27).

4 É necessário haver o entendimento de que o indivíduo pode praticar crime ao fazer certas afirmações. Liberdade de expressão é diferente de crime, o que requer o mínimo de senso crítico para saber diferenciar uma coisa da outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentada a intervenção pedagógica, destaco que a prática busca dialogar com o senso comum acerca dos princípios básicos dos direitos humanos, além de buscar desmistificar noções imprecisas, erradas ou ideologicamente enviesadas sobre o tema. Tudo isso foi feito por meio do conhecimento em profundidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de seu contexto de criação. Dito isso, os objetivos propostos foram integralmente alcançados pelo texto.

A metodologia adotada foi principalmente a tradicional expositiva, mas é aberto espaço para o diálogo com o alunado, o que foi representado no texto por prováveis questionamentos da turma, baseados na minha experiência docente.

Por fim, como se pode perceber, a Declaração Universal dos Direitos Humanos vai muito além do que os direitos à vida e a não ser torturado, que são frequentemente acionados por pessoas públicas como sendo direitos que ajudam criminosos e que atrapalham as vítimas; discurso que não tem amparo na realidade.

É patente que algumas dessas pessoas públicas comentam esses direitos de forma enviesada com o objetivo de se autopromoverem ou, então, de promoverem uma visão de mundo que defendem. Ou seja: a intenção é conquistar ganhos econômicos ou políticos. O entendimento sobre isso também pode ajudar na desmistificação desse falso discurso. Por fim, é necessário haver a compreensão de que os direitos humanos buscam garantir o funcionamento saudável de uma sociedade e que cada indivíduo tem um papel a cumprir para a sua efetivação. Ademais, quando um indivíduo defende o fim dos direitos humanos, está defendendo menos direitos para si próprio, visto que o jusnaturalismo garante direitos iguais para qualquer pessoa.

REFERÊNCIAS

ANUNCIÇÃO, D.; TRAD, L. A. B.; FERREIRA, T. Mão na cabeça!": abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. *Saúde Soc. São Paulo*, v. 29, n. 1, e190271. 2020.

BAUMAN, Z. Para que serve a sociologia? Diálogos com Michaelm Hviid Jacobson e Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

Bobbio, Norberto. Liberalismo e democracia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Rio de Janeiro, 1940.

BRASIL. Lei Nº 14.601, de 19 de junho de 2023. Institui o Programa Bolsa Família. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base. Brasília, 2018a.

BRASIL. Senado Federal. Carta de Direitos Humanos completa 70 anos em momento de incertezas. Senado Notícias. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2018/12/70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 31 mai. 2024.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

OLIVEIRA, Flaviana de Freitas. O que os telejornais falam sobre Direitos Humanos?: a importância de pensarmos a mídia jornalística numa perspectiva educacional. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

WRIGHT MILLS, C. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.



PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA¹

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira²

Thiago de Jesus Esteves³

INTRODUÇÃO

Passados vinte e um anos sob a opressão de um regime militar, que sabemos, no Brasil e em toda América Latina ter alcançado níveis inimagináveis de tortura e degradação da pessoa humana, em nosso país, a aprovação da Constituição Federal de 1988 buscou fortalecer a democracia, instituindo o Estado Democrático de Direito, e reconhecendo, entre seus fundamentos, a proteção da dignidade da pessoa humana e ampliação dos direitos associados à cidadania, que compreendem os direitos sociais, políticos, civis, econômicos, culturais e ambientais. A Lei Magna, neste sentido, foi um passo decisivo para que o país ratificasse acordos internacionais que se orientam, desde 1948, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Se é considerado importante fortalecer o regime democrático e ampliar os direitos de cidadania, que entre eles destacamos o direito social à Educação, é tão importante quanto pensarmos o papel que o Estado tem de fortalecimento e ampliação deste direito, entendendo que ele está intrinsecamente atrelado à garantia e proteção dos direitos humanos.

De acordo com o Capítulo III, Seção I de nossa Constituição (Brasil, 1988), a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/edioraceeinterreddh20246>

2 Licenciada em Ciências Sociais; Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação da UFJF, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio.

3 Licenciado em Ciências Sociais; Doutor em Educação; Professor Titular de Sociologia do CE-FET-RJ e do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio/UFJF.

Ensino Médio, é obrigatória dos 04 aos 17 anos, é direito de todos, e é dever do Estado e da Família em provê-la. Em colaboração com a sociedade, ambos deverão garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como sua preparação para o exercício crítico da cidadania, assim como a sua preparação para o mundo do trabalho. Ademais, observamos no referido capítulo, em especial no artigo 208, que o acesso ao ensino obrigatório se define como um direito público subjetivo. Pelo uso do termo, entendemos que é aquele direito que é inalienável ao indivíduo, visto que a sua não garantia pelo Estado, é passível de reivindicação em instâncias diversas, que são responsáveis pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros, como o Ministério Público, a Defensoria Pública e os Conselhos Tutelares (Oliveira, 2011). E quando os legisladores que elaboraram a Carta de 1988, (diferentemente de constituições anteriores de 1934; 1945; 1961; 1967) instituíram que a garantia do direito à educação é, em primeiro plano, dever do Estado e, em segundo, da família, entendemos que eles buscaram reforçar o compromisso e a responsabilidade do Estado brasileiro em garantir esse direito de grande magnitude.

Mas por que estamos tratando disso? Importa retomar esses princípios, fundamentos e direitos dispostos em nossa lei maior, especialmente no que tange o direito à educação, porque decorrente da Carta Constitucional de 1988, tivemos promulgada em 1996 a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela, é possível destacar, nas disposições gerais para a Educação Básica, no art. 26, §9º:

Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...].

§9º conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 1996, grifos nossos).

Decorrido um pouco mais de 30 anos desde a promulgação da Constituição Federal e de nossa LDB vigente, o Brasil passou por uma série de reformas educacionais que repercutem no que está disposto no parágrafo acima. Em fe-

vereiro de 2017, por exemplo, tivemos aprovada a Lei 13.415, que dispõe sobre o Novo Ensino Médio (NEM); em dezembro do mesmo ano, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; em, em 2018, além da aprovação da BNCC do Ensino Médio, também foi aprovada mais uma versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que tem como uns de seus objetivos “destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito”, “orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos” e, dentre outros, “estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos” (Brasil, 2018).

Diante das políticas destacadas, o objetivo deste texto é refletir sobre a possibilidade do PNEDH se realizar com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e com a presença do ensino de Sociologia nos currículos da educação básica. Neste sentido, na próxima seção, faremos um breve balanço sobre a aprovação dessas reformas educacionais em curso e como o ensino de Sociologia de configura a partir delas; seguiremos para outra seção, em que serão destacados elementos do PNEDH, que serão analisados em diálogo com os conteúdos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC do Ensino Médio e experiências curriculares sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Por fim, buscaremos responder a pergunta que aqui colocamos: é possível conjugar PNEDH, Novo Ensino Médio e o Ensino de Sociologia?

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS EM CURSO

A Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio (NEM) está completando no ano de 2024 o seu primeiro ciclo de implementação, seguindo o calendário nacional. Ao longo dos últimos anos, em vista da aprovação da reforma em 2017, houve um acúmulo significativo de pesquisas de mestrado, doutorado, de iniciação científica e divulgação científica nos principais periódicos, universidades e programas de pós-graduação de todo o país, que descrevem e analisam os impactos dessa reforma, seja do ponto de vista da gestão, da docência, da discência, do materiais didáticos, da influência das fundações privadas na condução dessa reforma, e, dentre outras abordagens, da chegada de novos componentes curriculares para o Ensino Médio, na chamada parte flexível do currículo (Goulart; Cassio, 2022); (Da Silva; Barbosa; Korbes, 2022); (Corti, 2023) (Fávero De Oliveira,

2023). Do ponto de vista político, também nestes últimos anos, temos podido observar grande movimentação de diferentes setores – políticos e da sociedade civil, que disputam entre a proposta de revogar a reforma ou a de reformar a reforma em andamento.

Do lado daqueles que defendem a revogação da reforma, incluímos professores da educação básica e pesquisadores/professores de universidades de todo o país, que embasados em suas pesquisas e em literatura do campo educacional acerca da juventude, Ensino Médio, trabalho docente, entre outros, defendem que a reforma é danosa à nossa juventude, especialmente daquela matriculada nas escolas públicas. De acordo com censo escolar de 2023, essa juventude das escolas públicas corresponde a cerca de 85% das matrículas no Ensino Médio em nosso país. É danosa porque promove uma formação rasa e orientada para um mercado de trabalho precarizado, cujo mote é fazer com que os estudantes sejam empresários de si próprios, ou seja, sejam responsabilizados pelo seu sucesso, mas, especialmente, pelo seu fracasso.

O Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, composto por docentes da educação básica e do ensino superior de diversas instituições educacionais do país, e também integrantes da Campanha pelo Direito à Educação, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), e, dentre outros, do Observatório do Ensino Médio (PR) tem tido atuação destacada em defesa da revogação da atual reforma. Em parceria com deputados do campo progressista, apresentou no ano de 2023 um Projeto de Lei (PL) 2601/23 substitutivo desta reforma, assim como tem atuado diretamente na produção e indicação de emendas parlamentares ao PL 5230/23 do MEC que está, neste momento, em votação no Senado⁴. Importante destacar que a defesa da revogação também esteve presente nas manifestações ocorridas durante a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em Brasília, em janeiro de 2024, cujo documento base, eixo 3- Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar – expressa claramente a indicação da revogação. É forçoso dizer que a CONAE reuniu mais de 2000 delegados eleitos nos fóruns municipais e estaduais de educação de todo o país e que o documento foi encaminhado ao MEC para que dele se derive um PL para o novo decênio do Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Entre aqueles que defendem a reforma da reforma, identificamos mais diretamente as fundações privadas, como a Fundação Lemann e parlamentares

4 Texto produzido em junho de 2024

apoiados por eles e, indiretamente, o poder executivo, via atuação do Ministério da Educação. Ao longo do ano de 2023, o MEC realizou consultas públicas com professores, alunos e gestores, promoveu audiências públicas e apresentou um PL (5230) em outubro de 2023 que contém alguns avanços em relação às pautas mais criticadas pelos grupos citados acima, mas no cômputo geral, cuidou de produzir ajustes no texto legislativo em vigor – ou seja, reformando a reforma. Cumpre-nos destacar que muitas críticas apresentadas pelo grupo que defende a revogação da reforma e que está disposto no documento base da CONAE, já vinham sendo feitas muito antes de sua implementação, desde quando ela havia sido proposta como Medida Provisória, em 2016. A implementação, ao longo dos últimos 03 anos, para esse grupo, só veio confirmar a tragédia previamente anunciada.

A diluição de conteúdos estruturantes, ao tornar obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa; a falácia das escolhas dos itinerários formativos pelos estudantes, - pois bem sabemos que as escolhas têm sido realizadas a priori pelas escolas/Secretarias de Estado de Educação a partir das condições de ofertas desses itinerários (Oliveira; Esteves, 2021; Piolli, 2019) - ; a precarização do trabalho docente, que passam a lecionar inúmeros componentes curriculares, traduzidos em disciplinas eletivas, itinerários formativos, projetos de vida e outros, que não há, porém, correspondência com nenhuma licenciatura (Oliveira; Bodart, 2022); e, dentre tantas outras questões, a organização do currículo, em vista da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) em grandes áreas de conhecimento, que requer uma prática pedagógica interdisciplinar, que desconsidera o histórico de formação inicial de professores, que se realiza disciplinarmente, desconsiderando, ainda, as especificidades metodológicas de cada componente curricular (Lopes, 2019) são as críticas apresentadas.

Não podemos nos furtar de destacar aqui o processo de aprovação da BNCC, que se alinha à reforma. Tratando da BNCC do Ensino Médio, Cury et al., (2018) destaca a diluição de uma ideia consolidada de educação básica, disposta em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Além disso, a BNCC silenciou importantes vozes em sua formulação, ao passo que esteve sob influência direta e indireta de fundações empresariais e outras instituições privadas, constituindo o que Tarlau e Moeller (2020) definiram como “consórcio pela filantropia”. As autoras destacam o papel central que a Fundação Lemann teve na criação e aprovação da BNCC por meio de: i) recursos econômicos, que viabi-

lizaram a realização de reuniões estaduais com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de investimento na vinda de especialistas de países que já possuem um currículo nacional, bem como o financiamento para que educadores brasileiros pudessem conhecer in loco a aplicação desses currículos; ii) produção de conhecimento; iii) o uso da Mídia como grande aliada na propagação de ideias que visam nos fazer crer que as reformas são muito boas e extremamente necessárias; iv) e, por fim, a criação de uma rede de apoio formal e informal pró-BNCC.

Finalmente, cabe aqui justificar o porquê do foco no ensino de Sociologia. Em primeiro lugar, cumpre dizer que o ensino de Sociologia foi um dos componentes disciplinares que sofreu maior modificação desde a aprovação da Reforma do Ensino Médio e, recentemente, sofreu grandes ataques na gestão do presidente Jair Bolsonaro e seu Ministério da Educação. Com a Reforma do Ensino Médio a disciplina perde a obrigatoriedade aprovada para todos os anos do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 2006 (parecer da CEB Nº 38 de 7 de julho de 2006) e implementada desde 2008; na BNCC não está fortemente enquadrada (Berstein, 1998) na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, embora seja possível identificar habilidades e competências facilmente desenvolvidas pela disciplina. Mas será que ela é capaz de contribuir para os objetivos pretendidos pelo PNEDH?

PNEDH E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Em 2018 foi aprovado, e encontra-se em vigência, uma nova versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A primeira, tendo sido elaborada em 2003, foi um grande marco para que a temática fosse incluída e desenvolvida em nosso país. Conforme destaca Félix (2019, p. 2), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi “fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e possibilita através das suas linhas gerais de ação, a proteção e a promoção dos direitos humanos”.

No documento vigente, identificamos que a educação em direitos humanos deve ser desenvolvida em três dimensões, a saber:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear ati-

vidades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (MDH, 2018, p.20)

Para tanto, o documento se organiza em cinco eixos de atuação: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança, educação e mídia. Para fins deste texto, focaremos nas ações específicas para a educação básica, tendo em vista nosso objetivo de diálogo com o ensino de Sociologia que se realiza, prioritariamente, no Ensino Médio e os possíveis impactos advindos com a reforma para esta etapa. Será inevitável, contudo, destacar aqui, ainda que de forma breve, o eixo do ensino superior, tendo em vista que falaremos de atuação docente para educar para os direitos humanos.

Um dos primeiros aspectos que destacamos é o que o documento aborda no eixo da educação básica. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos dispõe que:

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

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (MDH, 2018, p.20-21, grifos nossos).

O quanto o currículo de ciências humanas, em especial de Sociologia na educação básica do Ensino Médio, é capaz de garantir esse debate e contribuir na formação de sujeitos comprometidos com os direitos humanos? Quando olharmos para currículos referenciais produzidos a partir da BNCC em diferentes estados e livros didáticos, identificamos a presença de temas que se alinham com os objetivos do PNEDH.

Por exemplo, no texto Referencial do Ensino Médio para o Estado do Rio de Janeiro (2024, p. 1085), consta na seção destinada a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a trilha de aprendizagem denominada como Formação Cidadã, indicada para o segundo ano do Ensino Médio, e que objetiva “a compreensão

dos princípios democráticos e o respeito pela diversidade de opiniões para que os estudantes possam se tornar cidadãos ativos, críticos e engajados em um mundo cada vez mais complexo”. Neste mesmo documento referencial, são apresentados enquanto conteúdos programáticos gerais do conteúdo de Práticas Cidadãs e Desafios atuais: Formas de participação política cidadã na era moderna; Análise de movimentos sociais contemporâneos e seu impacto na política; Uso das mídias sociais e tecnologia na mobilização política; Estudo de casos de engajamento cívico bem-sucedido; e Questões éticas na política contemporânea.

Já no currículo referência do Ensino Médio de Minas Gerais, está disposto que a Sociologia “devido seu potencial na formação para o reconhecimento e valorização das diversidades, possui amplo diálogo com as habilidades e competências sobre as quais se alicerçam a BNCC e o novo currículo” (Minas Gerais, 2021, p. 218). Ainda no documento referência, dispõe-se que ao término do Ensino Médio, o estudante ao ter cursado a disciplina de Sociologia será capaz de: “Articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma, e a formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos, inclusive suas interseccionalidades” (Minas Gerais, 2021, p. 231).

Como podemos observar nos dois exemplos acima, as temáticas e os conceitos a serem discutidos e apreendidos, bem como as atitudes que se desejam com a concretização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, encontram respaldo, não apenas nos conteúdos de ciências humanas e sociais aplicadas, mas especialmente, nos conteúdos da disciplina de Sociologia.

Além dos destaques nos currículos, trazemos aqui os livros didáticos que são exemplares das possibilidades de abordagem e tratamento das temáticas dispostas no PNEDH. Se tomarmos como exemplo o livro didático Sociologia em Movimento, aprovado em editais do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) de 2015 (2013, p. 165) e 2018 (2016, p. 170), tendo sido a obra mais adotada pelas escolas públicas do Brasil, observamos que, além de menção à temática dos direitos humanos, no título do Capítulo 7 “Democracia, cidadania e direitos humanos (2016, p. 170), também encontramos referências aos conteúdos relativos aos direitos humanos no Capítulo 5 “Raça, etnia e multiculturalismo”, Capítulo 10 “Estratificação social e desigualdades sociais” e Capítulo 14 “Gêneros, sexualidades e identidades”. Assim sendo, no livro apresentado identificamos mais uma vez a potência do conteúdo de Sociologia na educação básica para contribuir com a concretização de um Plano Nacional de Educação

em Direitos Humanos.

Porém, no contexto da implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do novo Ensino Médio, o governo de Michel Temer editou o Decreto nº 9.099/2017, que teve impactos sobre o Plano Nacional do Livro Didático, que passou a ser nomeado como Plano Nacional do Livro e do Material Didático, mas manteve a nomenclatura anterior, ou seja, PNLD. Interpretamos, que tal modificação tem relação com o papel indutor das políticas educacionais que PNLD possui, uma vez que os livros e materiais didáticos são distribuídos para todas as redes públicas de ensino do país. Este decreto teve significativo impacto sobre a educação em direitos humanos no Ensino Médio, uma vez que as regras estipuladas levaram as editoras dos livros didáticos à terem de optar por determinados conteúdos em detrimento de outros, uma vez que o Decreto nº 9.099/2017 levou a uma redução drástica da quantidade de páginas dos livros da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). No caso dos livros de Sociologia, até o PNLD de 2018, as obras didáticas possuíam um máximo de 400 páginas para o livro do estudante e 520 páginas para o manual do professor, o que resultou em 8 páginas destinadas a apresentação e ao debate em torno dos direitos humanos em geral e ao Brasil em particular a partir da perspectiva das Ciências Sociais. Já no edital do PNLD de 2021, que adequou esta política pública aos ditames da reforma do novo Ensino Médio, os livros de Filosofia, Geografia, História e Sociologia foram agrupados em uma coleção composta por 6 livros com o máximo de 160 páginas em cada livro do estudante e 288 páginas no manual do professor. Com isso, o conteúdo relativo aos direitos humanos foi circunscrito em 10 páginas, distribuídas no Capítulo 5 “Violência e Direitos Humanos” e no Capítulo 6 “Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea”, agrupados em um único livro da coleção. Chamamos a atenção, para o fato de que as 10 páginas destinadas a apresentação, debate e atividades em torno do tema dos direitos humanos são relativas aos 4 componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isto é, a Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Ao definir que os componentes curriculares passariam a ser agrupados em áreas do conhecimento e que o conteúdo antes desenvolvido de maneira autônoma, com as suas especificidades científicas e disciplinares, passaria a ser compartilhado, a reforma do Ensino Médio promoveu uma significativa redução dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos, e também de outros temas, conceitos e categorias caros à Sociologia. Um exemplo desta limitação

são as questões relacionadas ao debate em torno dos gêneros e sexualidades, que foram desconsideradas na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. O que comprova que, se por um lado a Sociologia escolar é o campo ideal para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos, por outro, a revogação da reforma do Ensino Médio é imperiosa para o tratamento adequado destas questões nas salas de aula da educação básica de nosso país.

No que compete ao eixo de ensino superior do PNEDH, cumpre destacar que, para que um professor de Sociologia ou qualquer outro docente de diferente área disciplinar atue com essas temáticas e busque concretizar os objetivos do referido Plano, é importantíssimo que haja formação para os direitos humanos. O próprio PNEDH prevê, como umas de suas estratégias que sejam estabelecidas as diretrizes para formação inicial e continuada de profissionais em educação para os direitos humanos, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Conforme destaca Félix (2019), infelizmente muitos docentes não foram formados para os direitos humanos, nem como discentes da educação básica, nem como discentes do ensino superior, o que torna o estabelecimento das diretrizes de formação inicial e continuada ainda mais necessária e urgente. Para a autora,

Educar em Direitos Humanos pauta-se em dialogar os conhecimentos sobre os direitos humanos, mas também aborda os mecanismos para protegê-los. A tarefa do professor através da EDH concentra-se em transmitir as competências necessárias aos educandos na perspectiva de promover os Direitos Humanos fomentando a consciência social crítica. A partir dessas competências, os educandos poderão desenvolver habilidades, não somente para defender, mas também para aplicar o respeito e favorecer os direitos humanos na vida cotidiana. Entre vários desafios, esta competência se sobressai, visto que muitos profissionais da educação não tiveram nem na formação inicial, nem na continuada a Educação em Direitos Humanos (Félix, 2019, p. 3).

Assim sendo, não podemos nos furtar de analisar criticamente a resolução nº 2/2019, que institui o BNC-Formação e que demanda das universidades e instituições de ensino superior que formam docentes, uma formação alinhada com a Base Nacional Comum Curricular. Nesse processo de reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso que a resolução impõe, a despeito de todas as críticas que é possível dirigir à BNCC e à resolução 2/2019, não podemos deixar de nos

atentar para a importância de que as licenciaturas contemplem, efetivamente, disciplinas orientadas para a formação e atuação em/para os direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto não teve a pretensão de esgotar a temática, mas de lançar um olhar sobre a possibilidade de que o ensino de Sociologia contribua, enquanto conteúdo curricular da educação básica, na concretização do que se propõe e deseja com a instituição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Diante disso, lançamos a pergunta: é possível conjugar PNEDH, Novo Ensino Médio e o Ensino de Sociologia?

Conforme buscamos demonstrar, a reforma do Ensino Médio fragilizou a formação de nossos jovens estudantes, ao passo que retira carga horária de conteúdos estruturantes, que possuem correspondência nas licenciaturas e que possuem um acúmulo científico e de métodos de ensino. Ao destinarem 1.200h para itinerários formativos, que se desenvolveram em distintas e precárias formas em todos os estados brasileiros e distrito federal, impôs aos nossos estudantes, mas também aos nossos professores muitos prejuízos.

Conforme também buscamos demonstrar, a alteração no PNLD reduziu os conteúdos apresentados nos livros didáticos, em especial, aqueles que versam sobre os direitos humanos e/ou que tangenciam a temática. Pode parecer um efeito menor, mas não podemos nos esquecer que os livros didáticos, muitas vezes, são os únicos livros que estão presentes nas casas de muitas famílias brasileiras.

Respondendo, portanto, a pergunta proposta, não apenas é possível, como é desejável conjugar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) com o ensino de Sociologia na educação básica. Destacamos que o PNEDH é de suma importância e tem condições de se realizar com o apoio, em especial, deste conteúdo. Contudo, diante da fragilidade que a disciplina tem frente a reforma do NEM e da BNCC, que a considera dentro de uma grande área de conhecimento, e por estar prioritariamente, apenas no Ensino Médio, fica difícil a plena realização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em nosso entendimento, sua plena realização demanda que a reforma seja revogada em parte, ou o que é desejável, em sua totalidade.

Finalmente, além da importância de garantir a formação inicial e continuada de educadores para os direitos humanos, não podemos nos esquecer de destacar a importância de que sejam garantidas a democratização do acesso à

educação, da educação infantil ao ensino superior. Importa dizer, ainda, que não basta garantir o acesso, mas é imperioso pensar em políticas de permanência, de adequação de prédios escolares, de distribuição de equipamentos e utensílios que garantam o aprendizado de nossas crianças e adolescente, visto que o ambiente escolar também deve ser capaz de garantir a dignidade das pessoas que nele habitam, sejam como alunos ou como profissionais da educação e independente de sua condição física, psíquica, racial ou de gênero.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B.. Pedagogía, Control Simbólico e Identidad: teoria, investigación y crítica. La Coruña/Madrid: Morata/Fundación Paideia, 1998.

BRAICK, P. R. et al. Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Conflitos e Desigualdades. Moderna: São Paulo, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil_texto-atualizado. Acesso em: 15 mar. 2015

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 38 de 07 de julho de 2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mar. 2013.

CURY, C. R. J.. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano (org.) – São Paulo: Cortez, 2018.

CÁSSIO, F., & GOULART, D. C. . A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Retratos Da Escola, v. 16, n. 35, p. 285–293. 2022. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens>.

com.br/rde/article/view/1620 Acesso em: 30 abr. 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C.. Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CORTI, A. P. (2023). APRENDER OU EMPREENDER? OS DEBATES DO NOVO ENSINO MÉDIO. *Educação Em Foco*, v. 28 (Dossiê Temático). DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41232>

DA SILVA, M. R., Barbosa, R. P., & Körbes, C.. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. *Retratos Da Escola*, v.16, n. 35, p. 399–417. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>

FÁVERO DE OLIVEIRA, T.. ESTATAL NÃO-PÚBLICO: UMA NOVA FORMA DE PRIVATIZAR A EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Educação Em Foco*, v. 28, (Dossiê Temático). 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41274>

FÉLIX, M. T. R.. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: desafios e perspectivas para formação de educandos e de educadores. *Anais do II Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem*, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2018/TRABALHO_EV109_MD1_SA11_ID449_24052018220009.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

GIL, A. C.. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, A. C.. Itinerários Formativos na BNCC do ensino médio: Identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13. n. 25, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: set. 2019.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. et al. Sociologia em Movimento. Moderna: São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, A. et al. Sociologia em Movimento. Moderna: São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, R. R. A. de; ESTEVES, T. de J.. O ensino de Sociologia no contexto de reforma do Ensino Médio, BNCC e ENEM: alguns elementos para discussão. In: SARAIVA, Ana Maria Alves; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. (Org.). Políticas Educacionais e Trabalho Docente no Século XXI: desafio para a formação humana. 1ed.São Carlos (SP): De Castro, 2020. p. 237-260.

OLIVEIRA, R. R. A. de.; BODART, C. das N. A SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 123–149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 30 mai. 2023.

OLIVEIRA, R.R.A. de. Judicialização da Educação: a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

PIOLLI, E. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas

educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. Revista Exitus, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>. Acesso em: 28 jun. 2022.

TARLAU, R.; MOELLER, K.. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem fronteiras, v. 20, n. 2, p.553-603, mai.-ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>. Acesso em dezembro de 2020.

PENSAR SANKOFA: CULTURA E LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA A EDUCA- ÇÃO ÉTNICO-RACIAL¹

Dênis Moura de Quadros²

Natália Regina Rocha Serpa³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a promulgação da Lei 10.639 em 2003 que o estudo da história, cultura e literatura africanas e afro-brasileiras devem fazer parte do currículo das escolas no Brasil. Ainda, a lei 11.645/2008 ratifica a lei anterior e amplia o estudo da história, cultura e literatura dos povos originários. Contudo, o que se percebe é uma lacuna, em especial no PPCs (Projetos Políticos Curriculares) dos cursos de Letras que tangenciam a temática. Logo, passados vinte e quinze anos de cada lei, pretendemos perceber, mapear e problematizar essas ausências, em especial nos cursos de Letras, de pesquisas, disciplinas, projetos de pesquisa e de extensão na graduação e na pós-graduação.

Assim, o objetivo deste capítulo é investigar de que formas os sistemas de ensino tem tratado a temática em seus currículos, tendo a cultura e a literatura como horizontes de possibilidades para a promoção da educação das relações étnico-raciais, bem como entender como mesmo depois de mais de vinte anos de sua implementação a lei, o sistema educacional brasileiro segue sem conseguir cumpri-la. Um primeiro ponto a ser abordado são as cosmopercepções de mundo que podem ser apreendidas da cultura africana e afro-brasileira, bem como suas concepções civilizatórias de ancestralidade, senioridade, temporalidade circular/espirlar, entre outros aspectos. Ensinar nas escolas esses outros princípios

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/edioraceeintereddh20247>

2 Doutor em Letras, área de concentração História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG. E-mail: denisdpbg10@gmail.com

3 Doutora em Letras, área de concentração História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande FURG, docente do Instituto Federal do Maranhão- IFMA. E-mail: nataliaserpa@ifma.edu.br

civilizatórios nos quais estão assentados o modo de ser negro no mundo é também construir outras narrativas que destoam da história hegemônica e coloca o povo negro na disputa de narrativas sobre o conceito de humanidade.

O tempo na eni (esteira) de pensamento afrodiaspóricos é espiralar e, por isso a Sankofa encontra ecos em um provérbio vindo do que hoje conhecemos por Gana, que diz: “não é errado voltar para buscar aquilo que esquecemos”. Comumente também observamos a utilização dessa imagem para representar um movimento que justamente nasce para abrir espaços largos para o negro em diáspora fantasiar imagens de futuro. O afrofuturismo, assim como o pássaro, apesar da grande ligação com o que ainda está por vir, sempre olha para trás. O ocidente nos acostumou a imaginar o futuro sem conexões com o passado, essa é foi uma estratégia muito eficaz de desumanizar os sujeitos negros e naturalizar a estrutura racista que determinas quais os corpos são matáveis.

O Brasil carece de muitas soluções para seus infundáveis problemas, e um desses problemas é a ausência de letramento racial nos currículos escolares para construção de uma educação antirracista. Ao longo deste capítulo evidenciaremos algumas estratégias para construção de uma escola e uma educação antirracista. Entendemos que a escrita literária negra pode contribuir muito para o processo de letramento racial da sociedade e, também, ajuda construir outras narrativas sobre a formação do Brasil, narrativas que não apresentem os corpos negros somente a partir da memória da escravização, mas os colocam como protagonistas na construção da nação que hoje conhecemos como Brasil.

Ao falar das conquistas de políticas públicas para a população negra, não podemos esquecer da importância das cotas raciais para a graduação, e como tal política resinificou o acesso ao ensino superior no nosso país. As cotas raciais têm possibilitado o acesso da população negra às universidades, transformando o ambiente acadêmico em um importante espaço de diálogo e resistência. Contudo, esse mesmo espaço, quando voltamos nosso olhar para os Programas de Pós-graduação, notamos que há um longo caminho a ser percorrido, uma vez que ainda são negados, talvez, pela escassez de estratégias eficazes que permitam e garantam não só o acesso, mas também a permanência de alunos negros nas Universidades. A falta de espaço na pós-graduação explica, em partes, a quase inexistência de docentes negros nas universidades que também dificultam políticas públicas de acesso em seus editais.

DOCUMENTOS OFICIAIS E A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei 10.639/2003 é o resultado de anos de lutas dos povos negros para terem legitimadas suas culturas e sua contribuição ancestral na sociedade brasileira, ao falar dessa luta por direitos não podemos esquecer aqueles que abriram e nos mostraram os caminhos, nomes como os de Dandara e Zumbi dos Palmares, Luiza Mahin, Luiz Gama, Esperança Garcia, Negro Cosme, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis. Relembrar esses nomes, assim como os dos que compuseram o Movimento Negro da década de setenta, em plena ditadura militar, é além de dar protagonismo ao povo negro, é legitimar a contra-narrativa de que nada fora dado de graça aos negros desse país, todas as políticas públicas conquistadas foram fruto de muita luta, muito suor e muito sangue. Essa Lei modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica em escolas públicas e particulares. Além da obrigatoriedade do ensino, a Lei instaura o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, o que parece ter confundido as escolas que, em grande parte, concentram as discussões étnico-raciais para essa data e, assim, afirmam erroneamente estarem em consonância com a Lei. É importante também ressaltar que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras não de exclusiva responsabilidade das disciplinas da área de humanas, mas sim de toda e qualquer disciplina da educação básica. Outra questão apontada pelos docentes é a falta de material disponível ou mesmo cursos de formação continuada que possibilitem torná-los aptos para essa discussão em sala de aula. Nesse quesito percebemos uma concentração dos materiais institucionais para a disciplina de História negando o caráter interdisciplinar das Leis que preveem o ensino de Cultura Afro-brasileira e Africana e uma lacuna em relação às literaturas africanas e afrodiaspóricas. Ainda a respeito da formação docente não podemos esquecer que um dos vetos à supracitada lei foi exatamente ao Art. 79-A. Acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996 que previa o seguinte texto: “ Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”.

Essa falta de material disponível confronta-se com a pesquisa acadêmica em que, através da busca de trabalhos acadêmicos na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando as palavras-chave “ensino” e “afro-brasileiro”, encontramos quinhentos trabalhos, entre teses e dissertações, de 1978 a julho de 2020. Anterior a 2003, ano de promulgação da Lei basilar, há

cinco trabalhos dispersos, três dissertações e duas teses, discutindo a falta da legitimidade da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Após 2003, percebemos uma crescente no número de trabalhos com seu ápice no ano de 2016, contando com oitenta e dois trabalhos defendidos. Infelizmente, esse número vem caindo, contando com trinta e oito trabalhos em 2019. Resumindo, há material disponível produzido pelas Universidades, pelo menos aquelas engajadas, acerca da educação étnico-racial, alguns, inclusive, com sequências didáticas e levantamento extensivo de bibliografia teórica e literária, mas esse conhecimento não tem escoado para a educação básica e, talvez, nem façam partam da formação inicial desses docentes que dirá permeiam as formações continuadas, talvez, por falta de incentivo ou interesse.

Ainda, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana destaca que uma das ações objetivadas para os IES (Institutos de Educação Superior) é: “Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações étnico-raciais para todos os cursos de graduação.” (Brasil, 2009, p. 54). Logo, o currículo deve ser autorreflexivo, repensado coletivamente a cada quatro anos, com tempo suficiente para que as mudanças inerentes a Educação Étnico-Racial e, sobretudo, com significativo aumento de discentes negros desde 2012 com o Decreto nº 7.824/2012 que tem atingido, também, alguns programas de pós-graduação, mas ainda não atingindo o corpo docente das Universidades.

A poeta Mel Duarte (1988-), no poema “Sobre empoderar” reafirma o objetivo desse pesquisador: “Eu quero invadir escolas com histórias negras!” (Duarte, 2016, p. 24) e para isso é preciso questionar os documentos oficiais, sobretudo, os que trazem as diretrizes para a formação inicial dos docentes da Educação Básica, como por exemplo os PPCs (Projetos Pedagógicos Curriculares). Se eles não têm a oportunidade de discutir, orientados pelos professores pesquisadores, acerca das questões étnico-raciais nas academias e, nem mesmo, lhes são ofertadas ferramentas de pesquisa como cumprir com a obrigatoriedade da legislação?

SANKOFA

Sankofa é a possibilidade de pensar em potencialidades para além de uma educação antirracista. É, talvez, pensar na esteira do objetivo de pensar nagô ao criar: “[...] a possibilidade de um genuíno pensamento por parte de intelectuais “orgânicos” da diáspora africana” (Sodré, 2017, p. 25). Repetindo as palavras de

Muniz Sodré, estamos na Encruzilhada. Não é mais possível nesta altura de nossas produções acadêmicas e práticas docentes retornarmos a uma matriz cultural que, desde sempre, relegou os não brancos às margens e, de tempos em tempos, uma pequena abertura chamando nossa Literatura de apêndice do cânone por eles criado.

O Mundo nasce na África e na África Negra. Retomo essa afirmação ancestral e cumprimento Exu para seguir viagem. O Mundo nasceu na África e a frase ressoa como quem encontrou um precioso tesouro escondido, negado, roubado. Cheikh Anta Diop (1923-1986), senegalês é quem defende, e comprova, as teses que aponto de maneira sucinta: 1- A humanidade nasceu na África; 2- O Antigo Egito foi uma civilização negra; 3- A origem dos inúmeros povos remonta do Vale do Nilo; 4- O mundo semita tem suas origens negras; 5- A existência de dois berços, um do norte (matrilinear) e um do sul (patrilinear); 6- Ciência, medicina, filosofia e outras áreas do conhecimento ocidental utilizaram(am) a base egípcia negro-africana; 7- Há registros de formas de governo e organização social altamente sofisticadas; 8- A África Negra, como um todo, apresenta uma unidade cultural (Finch III, 2009).

Assim, a afrocentricidade nos permite pensarmos e repensarmos as formas de poder e de conhecimento que moldaram toda humanidade deixando-nos entrever que muito do que se pensa hoje tem suas raízes no rizoma africano. Se de um lado, temos um sistema hermeticamente fechado que se autodenomina de centro, ou centros de poder, por outro temos um grupo resistente que já não necessita tomar para si o conhecimento que há muito pensou-se ser advindo de uma Europa e, tempos depois, de um “Norte”. Assim, ao repensarmos os modos de ser e estar no mundo pela ótica africana percebemos mais um “saque” do processo de colonização que não apenas “bebeu” no Nilo como também nos fez pensar que a filosofia nascera em Grécia.

A afrocentricidade é, então: “[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). O conceito de “agente” citado por Asante nos faz pensar também na figura do “intelectual” ou da “intelectual”, aqueles que produzem conhecimento e que tem seus textos “legitimados”. Ainda, o projeto afrofuturista é afrocentrado em uma simbiose em que um nutre o outro numa perspectiva também de dessilenciamento e retomada do poder. O projeto engendrado pela afrocentricidade perpassa o giro epistemológico que ocorrera na

História e que tem se arrastado no campo da crítica literária que, talvez, assentada em uma “tradição” eurocêntrica busca a manutenção desse status quo de “intelectual”.

Asante aponta que as características mínimas para um projeto afrocêntrico são: “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico. 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África” (Asante, 2009, p. 96). Essas cinco características nos fazem pensar nas formas que temos empenhado para esse giro epistemológico que legitima o conhecimento africano e, em especial, negro-africano. Um ponto é a busca de intelectuais e textos produzidos por esses sujeitos e o uso deles em nossas próprias produções, o que tem se apresentada de forma mais fluida ultimamente. Outro é o uso de textos e teóricos amplamente divulgados na Academia sob outro viés, contudo, essa prática, a meu ver, enfraquece as possibilidades de discussão e “legitimidade” da episteme negra, pois ainda é difícil conceber esses teóricos como mais um e não mais como central.

“Africano” não é uma relação de gene, mas de consciência. Essa primeira característica me leva a pensar nos processos de reafricanização, ou até negritude ligada ao não ao movimento francês surgido no final da década de 1930, em que se reconhece a subalternização imposta pelo “eurobranco” e a resistência em que se rompe com ela na busca de referências de matriz africana. Nascer com a pele e traços negros por si só não garantem uma “localização psicológica”, visto que esse sujeito nasce em uma sociedade estruturalmente racista. Além disso, ainda ecoam práticas atribuídas a Willie Lynch (?) em que as diferenças entre os africanos escravizados eram acentuadas incentivando a sua divisão. Assim, não se nasce negro, mas torna-se negro em um processo que chamo de “negritude”, mas que já fora pensado por Neusa Souza (1983). Incontestemente essa localização está presente no afrofuturismo que busca repensar o lugar dos negros em um futuro que, assim como os demais “tempos”, lhe é negado.

A segunda característica de um projeto afrocentrado para Asante (2009) é repensar o lugar desse sujeito como “humano”, um status negado na lógica colonial e que, na negritude, é rompido. Pensando na ficção especulativa afrofuturista temos o protagonismo negro em um mundo distópico questionando e criticando as reminiscências de um processo que subalterniza e que realoca sempre para as margens sujeitos e epistemologias. O lugar desse africano, que também pode estar em diáspora, como “sujeito” e ainda como “protagonista” pode ser

concebido como um objetivo do afrofuturismo em que não é apenas escrever narrativas com protagonistas negros, mas criticar os meios coloniais em uma práxis não apenas descolonial, mas também anti-colonial. Talvez, já não importe o “centro” negado e cristalizado pelas armas dos “eurobrancos”, mas sim o refazer de um outro centro mais condizente e plural. Agente de sua própria história e sujeito de sua narrativa, representar-se é necessário, pelo menos nesse primeiro momento, para que as novas gerações se compreendam também como sujeitos. Acerca do que Asante (2009) refere-se ao refinamento léxico, compreendo como a busca da inclusão de palavras e de obras em idiomas africanos como, por exemplo, o Kimbundu. Talvez, o que Lélia Gonzalez discorre sobre o “pretuguês” estejam alinhados, ou não, a esse refinamento léxico dos projetos afrocentrados. Assim, busca-se formas que representem a língua desses africanos e obras que sejam por eles compreendidos, obras em que seja possível a reflexão de suas epistemes. Ainda, acerca dessa característica compreendo, também, as formas de narrar inerentes aos sujeitos africanos em que se torna imprescindível, até mesmo na escrita, a figura do que se concebe como “griô”. Essas formas de narrar demarcadas na letra, ou seja, essa oralidade grifada na escolha lexical das obras é mais bem vista na “Literatura-terreiro” (Freitas, 2016) em obras advindas dos terreiros brasileiros de matriz africana seja em obras publicadas como *Caroço de dendê* (1997), de Mãe Beata de Yemonjá (1931-2017) ou dos pontos cantados nos terreiros.

Contudo, é na quinta característica apontada por Asante que se assenta com mais propriedade Sankofa: compromisso com uma narrativa sobre a história da África. Reforçamos que para a projeção de um futuro negro é preciso repensar de forma espiral o tempo rompendo com a cronologia (conceito/pensamento ocidental) realocando o tempo de Exu. Se na lógica eurobranca o passado africano inglório e selvagem justifica a escravização/animalização desses sujeitos reverberando no presente a subalternização histórica só há brechas para pensar um futuro que extingue esses sujeitos de vez pondo em seus lugares laborais e subalternos máquinas/tecnologias. Logo, ao pensarmos um futuro negro- pensado, protagonizado, vivido, sonhado por/para negros- a narrativa histórica do passado/presente também é realocada, reavaliando um passado ancestral de reis, rainhas, caçadores, guerreiros, guerreiras e um presente insubmisso e cheio de potencial (ou mesmo axé) que nos permite sonhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensar Sankofa que intitula esse capítulo é acima de tudo o reconhecimento de uma epistemologia negra que fora sequestrada pelo processo de colonização. Durante o texto percorremos um caminho onde o corpo negro é apresentado como território que existe a partir de outras instâncias civilizatórias, a linguagem negra é talvez a maior tecnologia ancestral já desenvolvida pela humanidade, isso porque tal tecnologia está ancorada na ancestralidade e portanto, está fundada na cultura e na vivência temporal diferenciada. Assim na perspectiva africana corpo, mente, linguagem se movem conjuntamente e fundam o Ser Negro no tempo.

Depois do processo de colonização a população negra no mundo precisou desenvolver estratégias de existência e resistências, e à medida que os séculos transcorreram tais estratégias precisaram acompanhar a sofisticação em que o racismo passou a operar no mundo. Entretanto, no nosso país construiu-se uma estratégia muito eficaz de destruição das subjetividades negras, sendo ela a ideia de democracia racial, que ainda hoje alicerça grande parte das instituições públicas e privadas. A escola nasce no Brasil se adequando à democracia racial e passa a distorcer a percepção que a população negra tem de si. A linguagem e a escrita adotadas pelas instituições de ensino são a do colonizador e isso impede que a população negra consiga criar metanarrativas sobre sua origem, sobre o que é ser negro no presente e principalmente impede a imaginação de futuros outros. Talvez esse tenha sido o maior e pior sequestro que a colonização fez, o sequestro da possibilidade de imaginar futuros, sejam eles individuais ou coletivos.

O movimento Sankofa da forma como propusemos nos ajuda a criar uma via de mão dupla para ressignificar o pensar e o educar, nesse sentido os ensinamentos básicos e superiores no Brasil só avançarão na equidade quando considerarem os saberes ancestrais indígenas e africanos, quando recontarem a história de país considerando a importância dos corpos negros e indígenas na construção da nação. O Brasil precisa se comprometer com o letramento racial nas escolas, pois é a partir do letramento que a sociedade consegue desconstruir o mito da democracia racial e perceber a importância de racializar as relações. Acreditamos que a Literatura Negra pode ser um caminho muito eficaz para concretização das políticas públicas étnico-raciais e pode nos ajudar a alcançar o letramento racial que tanto almejamos.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. CAMPOS, Flávio de. Oficina de História: volume 2. São Paulo: Leya, 2013.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Ministério da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

DUARTE, Mel. Negra nua crua. São Paulo: Ijuma, 2016.

FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop confirmado. In: Elisa Lakin (Org). Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora; São Paulo: Selo negro, 2009. p. 71-92.

FREITAS, Henrique. O arco e a arkhé: Ensaio sobre literatura e cultura. Salvador: Ogum's toques negros, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Diáspora africana: Filhos da África, 2018.

MARTINS, Leda Maria. Afrografias da memória: O reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza, 1997.

MARTINS, Leda. A fina lâmina da palavra. O eixo e a roda, Belo Horizonte, v. 15, 2007. p. 55-84.

PADILHA, Laura Cavalcanti. Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.