



ALFREDO JOHNSON RODRÍGUEZ
ALINE CHOUCAIR VAZ
CAMILA ZUCON RAMOS DE SIQUEIRA
JOSÉ HELENO FERREIRA
LUIZ CARLOS CASTELLO BRANCO RENA
RUAN DEBIAN
(ORGS)

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA



EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni
(*in memoriam*)

Comitê Científico

Prof. João Victor da Fonseca Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Luciano Mendes de Faria Filho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Luiz Carlos Castello Branco Rena

Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim/MG

Prof^a. Priscilla Nogueira Bahiense

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Vanessa Costa Macedo

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA

Organizadores

Alfredo Johnson Rodríguez

Aline Choucair Vaz

Camila Zucon Ramos de Siqueira

José Heleno Ferreira

Luiz Carlos Castello Branco Rena

Ruan Debian



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo

Revisão: Maria Carmem Castello Branco Rena



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhualgal 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e direitos humanos em tempos de resistência [recurso eletrônico] / Alfredo Johnson Rodríguez... [et al.] (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.

481p.

ISBN 978-65-85958-18-9

DOI 10.22350/9786585958189

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Direitos humanos. I. Rodríguez, Alfredo Johnson.

CDU 37.01:342.7

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

"Uma das edições de abril/2021 teria um artigo do colega Prof. Francisco Douglas Fernandes da Cruz (04/08/1969-25/03/2021). Lamentavelmente, a COVID-19 interrompeu sua trajetória antes que ele enviasse o texto. Oferecemos esse nosso esforço ao Francisco e a todos e todas educadores(as) que não sobreviveram a este tempo sombrio de desprezo pela vida."

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
PREFÁCIO	3
<i>Luciano Mendes de Faria Filho</i>	
PARTE I: 2019: O ANO DAS TRAGÉDIAS	
<i>Alfredo Johnson Rodríguez</i>	
1	9
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO DE TODOS E TODAS	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
2	13
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA INTERFACE INEVITÁVEL	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
3	17
UMA QUESTÃO DE PROVA	
<i>Eduardo José Machado Monteiro</i>	
4	21
ELEIÇÕES PARA OS CONSELHOS TUTELARES: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
5	27
ESTADO LAICO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: APRENDIZAGENS POSSÍVEIS	
<i>Aline Choucair Vaz</i>	
<i>Fabício Andrade Pereira</i>	
6	31
MILITARIZANDO AS ESCOLAS: DIFICULDADES PARA UMA PRÁTICA ARTICULADA COM OS DIREITOS HUMANOS	
<i>Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos</i>	

7	35
EDUCAÇÃO E DIREITO À INFÂNCIA: PELO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	
<i>José Heleno Ferreira</i>	
8	39
IGREJA E DIREITOS HUMANOS NO ESPÍRITO SANTO: DUAS PÁGINAS DA MESMA HISTÓRIA	
<i>Kelder José Brandão Figueira</i>	
9	45
UMA REFLEXÃO SOBRE OS/AS DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS	
<i>Manuela Abreu Corradi Cruz</i>	
10	51
MOVIMENTOS SOCIAIS ESPECÍFICOS E A QUESTÃO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
<i>Mateus Orio</i>	
11	57
DIREITO À EDUCAÇÃO: UM DIREITO GARANTIDO A TODOS/AS?	
<i>Cláudia Maria Abreu Cruz</i>	
12	63
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E GREVE GERAL: O DIREITO DE TER DIREITOS	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
13	67
HOMESCHOLLING E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Sandra Pereira Tosta</i>	
14	71
DIREITOS HUMANOS, CULTURA E EDUCAÇÃO: O RECONHECIMENTO DOS SABERES E FAZERES DAS CLASSES POPULARES	
<i>José Heleno Ferreira</i>	
15	75
DIREITOS HUMANOS, UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	
<i>Eduardo José Machado Monteiro</i>	
16	79
A PEDAGOGIA SOCIAL VOLTADA PARA A CONVIVÊNCIA COMO FORMA DE EDUCAR SOCIALMENTE PARA OS DIREITOS HUMANOS	
<i>Arthur Vianna Ferreira</i>	

17

83

DATAS COMEMORATIVAS E DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS E LUGARES DE FALA

Aline Choucair Vaz

PARTE II: 2020: O ANO QUE NUNCA SERÁ ESQUECIDO...

Luiz Carlos Castello Branco Rena

Ruan Debian

18

89

O "BRAZIL" NÃO MERECE O BRASIL

Eduardo José Machado Monteiro

19

93

DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO DE REINVENTAR A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiana Vilas Boas Borges

20

99

FORTALECENDO O DIREITO À EDUCAÇÃO E À ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA EM PEGA TESU

Cláudia Maria Abreu Cruz

21

103

LIBERDADE DE EXPRESSÃO E FRATERNIDADE: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA

Aline Choucair Vaz

22

107

FUNDEB PERMANENTE: PORQUE EDUCAÇÃO É DIREITO HUMANO

Analise da Silva

23

113

CRIANÇAS QUE ESTÃO NA ESCOLA, MAS NELA NÃO APRENDEM: O DIREITO HUMANO À PROFICIÊNCIA DA PRÓPRIA LÍNGUA

Sueli Maria de Oliveira

24

117

O DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

Analise da Silva

25

121

POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA, EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

José Heleno Ferreira

26	125
NÃO-MORANDO	
<i>Analise da Silva</i>	
27	131
RISCOS DE VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ISOLAMENTO SOCIAL	
<i>Sebastião Everton de Oliveira</i>	
28	137
A CIÊNCIA E ÉTICA PSICOLÓGICAS NO TRIBUNAL: O CASO DA “CURA GAY” MANIFESTO EM APOIO À RESOLUÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP - Nº 01/1999	
<i>Andréa Moreira Lima</i>	
29	141
EDUCAÇÃO, NAZIFASCISMO E INTOLERÂNCIA: O QUE PODEMOS FAZER?	
<i>Aline Choucair Vaz</i>	
30	145
O DISCURSO DE ÓDIO E O PAPEL DA ESCOLA	
<i>Cláudia Maria Abreu Cruz</i>	
<i>Manuela Abreu Corradi Cruz</i>	
31	149
EDUCAÇÃO PARA A COLETIVIDADE	
<i>Eduardo José Machado Monteiro</i>	
32	153
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA - MAIS DO QUE NUNCA É NECESSÁRIO ESPERANÇAR	
<i>Fabiana Vilas Boas Borges</i>	
<i>Gleice Emerick de Oliveira</i>	
33	157
DEFENDER O DIREITO À EDUCAÇÃO E AOS SERVIÇOS PÚBLICOS PARA PENSAR UM OUTRO AMANHÃ	
<i>José Heleno Ferreira</i>	
34	161
O DIÁLOGO E A AMOROSIDADE COMO ANTÍDOTOS À “VARA DA DISCIPLINA”	
<i>José Heleno Ferreira</i>	

35

165

TRABALHO INFANTIL E ENSINO REMOTO: A PANDEMIA AGRAVA A VIOLAÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

José Heleno Ferreira

Lucas Ferreira da Silva

36

169

APROVADA... REPROVADA: ENTRE A ORDEM E DESORDEM DO COTIDIANO ESCOLAR

Júlia Diniz Rena

37

173

A VOLTA A SALA DE AULA: GARANTIR O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO PRESERVANDO O DIREITO À SAÚDE E À VIDA

Luiz Carlos Castello Branco Rena

38

179

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luiz Carlos Castello Branco Rena

39

183

BETIM, 11 DE MAIO DE 2020

Fabiana Vilas Boas Borges

40

193

O DISCURSO DE ÓDIO E O PAPEL DA ESCOLA

Cláudia Maria Abreu Cruz

Manuela Abreu Corradi Cruz

41

197

AMAR, EDUCAR E RESPONSABILIZAR: VERBOS PARA A PRÁTICA COM NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Maria Ignez Costa Moreira

42

201

O DEVER DE ESCREVER SOBRE DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE RETROCESSOS

Luiz Carlos Castello Branco Rena

43

205

PELO DIREITO DE TER DIREITOS

Janete Chargista

44

207

O DESCASO DE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO DIREITO HUMANO

Lucas da Silva Reis

Sebastião Everton de Oliveira

45

211

O "ENTRA E SAI" NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E O DESPREZO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Sebastião Everton de Oliveira

46

217

RISCOS DE VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ISOLAMENTO SOCIAL

Sebastião Everton de Oliveira

PARTE III: 2021: DIREITOS HUMANOS EM LUTA PELA INFORMAÇÃO E RESPIRAÇÃO

Aline Choucair Vaz

Camila Zucon Ramos de Siqueira

47

225

A EDUCAÇÃO E O IMAGINÁRIO

Flávio Alves Barbosa

48

229

INDIGNAÇÃO, CORAGEM E ESPERANÇA

Fabiana Vilas Boas

Gleice Emerick

49

233

AS CENAS PÚBLICAS NOS ENSINAM SOBRE DIREITOS HUMANOS

Sebastião Everton de Oliveira

50

237

DAS MARGENS, BROTA O NOVO: AS LUTAS DO POVO KAXIXÓ PELO DIREITO À MEMÓRIA, À VIDA E À EDUCAÇÃO

José Heleno Ferreira

51

241

AS MULHERES INDÍGENAS EM MARCHA: EDUCANDO-NOS PARA OS DIREITOS HUMANOS

José Heleno Ferreira

52	245
DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DA NATUREZA: UMA PERSPECTIVA BIOCÊNTRICA	
<i>Carlos Alberto de Moraes</i>	
53	249
EDUCAÇÃO E MEMÓRIA	
<i>Flávio Alves Barbosa</i>	
54	253
EDUCAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DA COMUNICAÇÃO	
<i>Robson Sávio Reis Souza</i>	
55	259
A HISTÓRIA DE LÁZARO: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
56	265
COMUNICAÇÃO AUTORRESPONSÁVEL E AS RELAÇÕES HUMANAS	
<i>Fabiana Vilas Boas Borges</i>	
57	269
CENTENÁRIO PAULO FREIRE E A LUTA PELA DEMOCRACIA	
<i>Aline Choucair Vaz</i>	
<i>Daniel Ribeiro de Almeida Chacon</i>	
<i>Beatriz Barbosa Gomes</i>	
<i>Daniela de Moura Ferreira</i>	
<i>Luana Alves dos Santos</i>	
58	273
DIREITOS HUMANOS SEGUNDO PAULO FREIRE	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
59	279
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, PEDAGOGIA PELA VIDA: O LEGADO DE UMA OBRA	
<i>Aline Choucair Vaz</i>	
<i>Daniel Ribeiro de Almeida Chacon</i>	
<i>Eliana Eduardo Gomes</i>	
<i>Matheus Pimenta da Silva</i>	
<i>Raquel Tereza de Faria Campos Zarahi</i>	

- 60** **283**
PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DIREITOS HUMANOS
Alfredo Johnson Rodríguez
- 61** **287**
PAULO FREIRE: EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS
Luiz Carlos Castello Branco Rena
- 62** **291**
PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS
Carlos Alberto de Moraes
- 63** **295**
PAULO FREIRE: 100 ANOS
Luiz Carlos Castello Branco Rena
Janete Chargista
- 64** **297**
O BOM COMBATE DE EDUCADORES E EDUCADORAS FREIRIANAS
Ruan Debian
- 65** **301**
O ATO DE ESTUDAR EM PERSPECTIVA FREIREANA
Aline Choucair Vaz
Daniel Ribeiro de Almeida Chacon
Eliana Eduardo Gomes da Silva
Matheus Pimenta da Silva
Raquel Tereza de Faria Campos Zarahi
- 66** **305**
EDUCAÇÃO E POLÍTICA: A FALSIDADE DE UMA PRETENSA EDUCAÇÃO NEUTRA
Aline Choucair Vaz
Daniel Ribeiro de Almeida Chacon
Ana Carolina de Souza
Isabelle Rachi Vartuli
- 67** **309**
MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS, A ELIMINAÇÃO DA ALTERIDADE
Carlos Alberto de Moraes
Danilo Carlos de Moraes

68	313
EDUCAÇÃO: POR “EL DERECHO DE VIVIR EM PAZ”	
<i>Alfredo Johnson Rodríguez</i>	
69	317
NAS RUAS, NAS PRAÇAS, QUEM DISSE QUE SUMIU?	
<i>Ruan Debian</i>	
70	321
“NENHUM PASSO ATRÁS, DITADURA NUNCA MAIS!”	
<i>Ruan Debian</i>	
71	325
O NEGACIONISMO E O DIREITO À VERDADE	
<i>José Heleno Ferreira</i>	
72	329
O DIREITO À VIDA EM TEMPOS REMOTOS	
<i>Amauri Carlos Ferreira</i>	
<i>Luzia Maria de Jesus Werneck</i>	
73	333
A LIQUEFAÇÃO DA VIDA, DA EDUCAÇÃO E DOS DIREITOS HUMANOS	
<i>Alfredo Johnson Rodríguez</i>	
74	337
O DIREITO À VIDA E O DIREITO À EDUCAÇÃO	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
<i>Janete Chargista</i>	
75	341
ENSINAR E APRENDER COM SENTIDO EM TEMPOS DE PANDEMIA	
<i>Ana Cláudia Gomes</i>	
<i>Fabiana Vilas Boas</i>	
76	347
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: AVENTURAS E DESVENTURAS	
<i>Maria Ignez Costa Moreira</i>	
<i>Juliana Gonzaga Jayme</i>	

77

353

INFÂNCIAS E SEXUALIDADES: PERGUNTAS E RESPOSTAS INSUFICIENTES NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Marco Antônio Torres

78

359

ZUMBI E QUILOMBOS IMPLÍCITOS NOS ATORES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS

Vanessa Barbosa Guimarães

Rubens Ferreira do Nascimento

PARTE IV: 2022: A DENÚNCIA DA VIOLÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA

José Heleno Ferreira

79

367

PARA ALÉM DAS MAZELAS DA COLONIALIDADE

Alfredo Johnson Rodríguez

80

369

VIOLÊNCIA POLÍTICA: DIREITOS HUMANOS AMEAÇADOS

Ruan Debian

Douglas Tomácio

81

373

UM OLHAR DESROMANTIZADO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO PERÍODO DITATORIAL

Ruan Debian

82

377

ATAQUES ARMADOS EM ESCOLAS E DIREITOS HUMANOS

Carlos Alberto de Moraes

83

385

A QUEM INTERESSA O ENSINO DOMICILIAR?

José Heleno Ferreira

84

389

ENSINO DOMICILIAR FLERTA COM O QUE HÁ DE MAIS PERVERSO NO PENSAMENTO CONSERVADOR

Fabiana Vilas Boas

85	395
A ESCOLA E A FORMAÇÃO PARA A ÉTICA NA POLÍTICA: UM CASO DA SALA DE AULA	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
86	399
QUEM TEM MEDO DA EDUCAÇÃO?	
<i>José Heleno Ferreira</i>	
87	403
E QUANDO A DISPUTA PARTIDÁRIA INVADE A ESCOLA?	
<i>Luiz Carlos Castello Branco Rena</i>	
88	407
TRISTES LEMBRANÇAS, MAS NECESSÁRIAS DE SEREM REVISITADAS	
<i>Ruan Debian</i>	
89	411
O DIREITO HUMANO AO ESPAÇO PÚBLICO	
<i>Flávio Alves Barbosa</i>	
90	415
A ESCOLA E O DESAFIO DE COMBATER A DESINFORMAÇÃO	
<i>Cláudia Maria Abreu Cruz</i>	
91	419
SOBRE – E SOB – CONTOS DE FARDA	
<i>Michele Lopes</i>	
<i>José Heleno Ferreira</i>	
92	423
EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR COM A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?	
<i>Aline Choucair Vaz</i>	
<i>Daniel Ribeiro de Almeida Chacon</i>	
93	427
REIMAGINAR A EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS-PANDEMIA: UMA NECESSIDADE URGENTE	
<i>Cláudia Maria Abreu Cruz</i>	

94

431

POR UMA ESCOLA QUE SEJA UM PORTO SEGURO PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA

José Heleno Ferreira

95

435

EMPREENDEDORISMO SEM LUTA DE CLASSES? O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS SOBRE ESSE DEBATE

Aline Choucair Vaz

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Beatriz Barbosa Gomes

Caroline Gomes dos Santos

Lúcia Cristina da Cruz Oliveira

96

439

O RETORNO À ESCOLA E OS NOVOS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO

Alfredo Johnson Rodríguez

97

443

ERA UMA CRIANÇA - DE SEIS ANOS DE IDADE...

José Heleno Ferreira

98

447

SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Cláudia Maria Abreu Cruz

99

453

ELEIÇÕES 2022: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Luiz Carlos Castello Branco Rena

100

457

DESEDOCANDO EM DIREITOS HUMANOS: BREVES REFLEXÕES SOBRE O TEMPO PRESENTE

Ruan Debian

Douglas Tomácio

101

463

DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Flávio Alves Barbosa

102

DIREITOS HUMANOS COMO EIXO ESTRATÉGICO E TEMA GERADOR DA APRENDIZAGEM

Alfredo Johnson Rodríguez

467

103

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Flávio Alves Barbosa

471

104

SETE DE SETEMBRO: “ESTOU VENDO UMA ESPERANÇA...”

Luiz Carlos Castello Branco Rena

475

POSFÁCIO

João Victor da Fonseca Oliveira

479

APRESENTAÇÃO

Luiz Carlos Castello Branco Rena

Os textos que ocupam as páginas deste livro foram escritos durante os anos de 2019 a 2022 para publicação na coluna “Educação e Direitos Humanos” do Jornal Pensar a Educação em Pauta que circulava todas as tardes de sexta-feira (on-line). O jornal era uma das muitas ações do programa de extensão universitária interinstitucional “Pensar a Educação, pensar o Brasil: 1822 – 2022” sediado na UFMG.

Em final de maio de 2019 recebi o convite da coordenação do programa para contribuir com o Jornal oferecendo um pequeno artigo sobre o direito de greve considerando que nos aproximávamos da Greve Geral convocada para 14 de junho daquele ano. Aceitei o convite e enviei o texto com o título “Direitos Humanos, educação e greve geral: o direito de ter direitos”. Houve grande número de acessos e Editoria do jornal pediu um segundo artigo ampliando o convite para fundar uma coluna que tratasse da relação entre Educação e Direitos Humanos. Avaliamos que essa tarefa seria uma empreitada para um coletivo de autores e fui autorizado a constituir o grupo de educadores que se revezavam na ocupação do espaço da coluna. Em pouco tempo erámos cerca de 30 autores de diferentes Estados e tivemos uma contribuição de uma educadora que atuava em Guiné-Bissau e de uma chargista de São Paulo. Cada um(a) de nós escolhia o tema ou situação que queria abordar utilizando uma linguagem mais jornalística, evitando excesso de citações.

Aqui o leitor encontrará cento e cinco textos organizados em quatro seções conforme o ano em que foram publicados: 2019, 2020, 2021 e 2022 que coincidem com os quatro anos de ocupação do Estado por aqueles e aquelas que afrontaram as instituições democráticas, negaram a ciência, atacaram a educação, espalharam inverdades e desmontaram as políticas de promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos. Neste contexto sócio-histórico, o esforço coletivo de pensar e publicar sobre o lugar da educação no resgate e reafirmação do direito de ter direitos foi de fundamental importância.

Agradeço a todos e todas que contribuíram para manter a atividade da coluna “Educação e Direitos Humanos” durante esses quatro anos, oferecendo generosamente seu olhar crítico sobre a realidade. Boa leitura!!!

PREFÁCIO

Luciano Mendes de Faria Filho

[...]

O mesmo pé que dança um samba
Se preciso vai à luta
(Capoeira). Quem tem de noite a
companheira sabe que a paz é
passageira. Pra defendê-la se levanta
E grita "Eu vou!"

(Viola Enluarada – Marcos Valle, Paulo Sérgio Valle)

No recente passado brasileiro, não há dimensão alguma da vida pessoal ou societária, individual ou coletiva, que não tenha sido bafejada ou revolvida pela experiência das políticas de morte estabelecidas entre nós. O longo e tenebroso tempo das hostes bolsonaristas, emergidas das catacumbas de um passado marcado pela violência e pelo genocídio e absolvidas, desde há muito, por uma elite escravista e antidemocrática e por uma população inebriada pela fome, pela dor, pela desigualdade e pelas promessas de uma religiosidade que faz loas à morte, faz seu cortejo sob a luz do dia e apresenta seu programa apocalíptico para o mundo.

Da crueldade e da perversidade que se abateram sobre nós, ninguém foi poupado, nem mesmo os nossos algozes. Eles também são reféns de seus próprios medos e de suas sempre insuficientes conquistas. No entanto, ainda que bafejados pelos odores fétidos das

latrinas da história de onde emergiram e acostumados a viver da energia vital roubadas a outrens, nunca é demais lembrar que as ações organizadas e dirigidas por alguns, os quais mobilizaram multidões insanas e ignaras de todos os territórios dessa imensa nação, não atingiram igualmente a todas as pessoas. Longe de uma seleção natural, a doença e a morte, a violência e a dor, tiveram e têm sexo, cor, idade, classe social... adereços e endereços.

Não há dúvida, hoje, que o Golpe de Estado perpetrado pelas nossas elites em 2016 funcionou como uma senha de acesso que autorizou o retorno à cena pública de um conjunto de forças que, até então, agia às escondidas e no sigilo da noite. O que aconteceu de 2018 para cá, ainda que parte destas mesmas elites tenha ficado assustada com o monstro que havia cevado e apresentado como a salvação da pátria, se coloca numa longa fila de atos genocidas, patrocinados pelo próprio Estado, a qual foi inaugurada com a chegada dos primeiros invasores destas terras ocupadas, e protegidas, ancestralmente, pelos povos originários.

Neste cenário apocalíptico não poderiam faltar, é evidente, ataques às políticas de garantias do Estado Democrático de Direito e de proteção às pessoas que, historicamente, foram sendo produzidas como vulneráveis social, cultural e economicamente. Foram essas, sem dúvidas, as que mais sofreram sob o império dos *homens de bem* que tomaram de assalto a República.

Foi para fazer frente à realidade marcada pela violência e o caos que, mais uma vez, se levantaram, unidas, as forças daquelas pessoas que sempre estiveram nas trincheiras em defesa do Estado de Direito Democrático, das Políticas Públicas e dos Direitos Humanos. A luta desigual, travada nos mais diversos territórios físicos e virtuais, foi um

momento épico de nossas histórias e, dele, vamos nos lembrar para sempre.

Dentre aqueles que se levantaram e disseram, **Eu vou**, há que se destacar, sem dúvida, as pessoas que lutaram e lutam pelos Direitos Humanos entre nós. Elas, com a autoridade lhes outorgada pela defesa daqueles atributos que nos tornam humanos e com a ousadia trazida pela crença de que é preciso conservar os bons atributos da humanidade lá onde a crueldade e a perversidade teimam em se fazer presentes, se mostraram, mais uma vez, indispensáveis lutadoras.

Buscando inspiração em nossas melhores tradições e ancestralidades para defender as justas causas, ao mesmo tempo que buscavam inventar novos modos de ação, reinventando-se a si mesmas no percurso, pessoas se reuniram em coletivos e, desses, fizeram, mais uma vez, estratégia de sobrevivência e de ação.

Em muitos casos, a única ação possível era o abraço, a consternação solidária, a palavra amiga. Em tempos como os que vivemos, palavrrear a morte é, sem dúvida, uma das formas mais profundas de defender a vida digna para todas as pessoas. Noutros, a ação defensiva dos Direitos Humanos tomou as ruas e os espaços virtuais. *Ninguém solta a mão de ninguém!* E, assim, foram formadas barreiras de proteção com a fúria dos homens de bem. Mas mesmo no interior da noite mais escura é preciso acreditar que *há de amanhecer!* Trabalho de poetas, profetas e todas as pessoas de bem, o anúncio de boas novas é também fonte de acalento e de esperança.

É um pouco disso tudo que trata este livro que a leitora/o leitor têm em mãos. Teoria e política ou, se preferirem, teoria política praticada e inventada no calor das batalhas, os textos aqui expostos trazem a marca

da perplexidade, do adoecimento, da compaixão, da ternura, da indignação, do desânimo e das esperanças de um grupo de pessoas que, em meio ao desmoronamento do mundo, ousaram resistir e criar em defesa dos Direitos Humanos no Brasil.

No conjunto, que poder-se-á perceber desde os primeiros textos, há apropriação de teorias oriundas das mais diversas áreas do conhecimento e sobre as múltiplas dimensões da vida pessoal e societária, apropriadas com a sensibilidade e a responsabilidade que o momento exigia e/ou impunha. Mas há também, como se verá, criação de ideias novas, de deslocamentos de sentidos e descobertas de veredas nunca antes percorridas.

Num mundo marcado por urgências, em que cada dia amanhecia sob as mais sombrias ameaças, houve, e há, muita ousadia para manter funcionando uma coluna de jornal produzida de maneira partilhada e responsável. Foi, e é, uma aposta de vida em defesa das vidas de todas as populações humanas e não humanas que habitam os nossos territórios. É isso que os textos que compõem este livro me transmitiram e é isso que desejo que eles transmitam a cada pessoa que a eles puderem acessar!

Belo Horizonte, agosto de 2023.

PARTE I: **2019: O ANO DAS TRAGÉDIAS**

Alfredo Johnson Rodríguez

À medida que trafegamos no espaço-tempo do Brasil contemporâneo, fica mais evidente o quão dramático foi o ano de 2019, notadamente, para todos/as que vicejávamos novas conquistas sociais naquele momento. Em poucas palavras, esse opressivo ano demarca a deflagração institucionalizada de um ciclo político inédito em nossa história, o qual configura a emergência de um modelo autocrático de política, aliado a um conservadorismo nefasto, envolvendo personagens, doutrinas, atitudes e ações que primam pela demolição deliberada da convivência pacífica, do Estado de direito democrático e, conseqüentemente, dos direitos humanos, coroando a tomada do poder governamental dos arautos do neofascismo que protagonizaram o Golpe de 2016.

Assim, a posse do “Inominável-Capitão”, no primeiro dia do ano, constituiu a tragédia inaugural que, no transcurso dos dias, haveria de se multiplicar numa sequência de eventos que abalaram a confiança e a esperança da população nas instituições políticas e minaram o arcabouço ético-jurídico do processo civilizador.

Do desastroso crime ambiental e humanitário provocado pela Vale, em Brumadinho, passando pelas gigantescas queimadas e o exorbitante aumento do desmatamento na Amazônia, as violentas milícias reais e digitais, os brutais atentados racistas, homofóbicos e sexistas, o descaso

com as vítimas da fome e do crime organizado, até os cortes desmedidos no orçamento da educação, a perniciosa Reforma da Previdência, entre tantas outras atrocidades, constata-se a configuração de um contexto sociocultural desumanizante, ancorado na necropolítica, ameaçando a integridade existencial de todos/as, ao potencializar o advento de um perigoso processo de descivilização das redes de interação social e das instituições vigentes.

No seio dessa tensa configuração societária, os/as autores/as dos textos, a seguir elencados, se solidarizaram com milhões de brasileiros/as que constituíram, naquele dramático ano, um vigoroso e articulado movimento nacional de resistência e luta contra o neofascismo e o conservadorismo em ascensão. Nesse sentido, essas ativistas intelectuais pautaram um importante debate, questionando e criticando propostas e ações oriundas do governo de plantão e de seus fanáticos, mas, também, apresentando iniciativas alternativas, afins à consolidação da democracia e à salvaguarda e à ampliação dos direitos humanos, principalmente no âmbito da educação e da cultura.

Vamos à leitura...!

1

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO DE TODOS E TODAS

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Todo ser humano tem direito à educação.
(Organização das Nações Unidas,1948)².

Localizar na história humana as primeiras ações educativas é tão impossível quanto tentar localizar o autor da primeira palavra. Quem, quando e onde estariam aqueles e aquelas que protagonizaram o milagre da comunicação pela produção da palavra ou a primeira situação em que alguém se percebeu aprendendo? Mais importante que encontrar respostas para essas perguntas é reconhecer que esses dois fenômenos, a palavra e a educação, só foram possíveis porque em determinado momento da história, por necessidade de defesa e sobrevivência, homens e mulheres abandonaram o hábito de viver só.

A formação das primeiras comunidades humanas no vale do Rio Nilo, há cerca de 10.000 anos, proporcionou as condições para que esses dois fatos sociais emergissem impactando a evolução da humanidade e constituindo-se como marco na trajetória humana. Mais tarde, a palavra e a educação serão instrumentos indispensáveis no processo civilizatório e de superação da barbárie. O estabelecimento da linguagem foi tão importante quanto a invenção das primeiras

¹ Pedagogo e Mestre em Psicologia Social pela UFMG.

² Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>

ferramentas que, como extensão do corpo, multiplicaram o poder dos(as) humanos(as) na relação com a natureza. Já havia conhecimento sendo construído e um saber sobre a vida sendo acumulado nas comunidades primitivas que seria transmitido de uma geração a outra pela via da educação.

“A primeira tarefa de cada geração, dos pais, é passar aos filhos, como herança, a caixa de ferramentas. Para que eles não tenham de começar da estaca zero. Para que eles não precisem pensar soluções que já existem.” (Alves, 2004).³

Portanto, pensar o surgimento da humanidade nos impõe indagar sobre o papel da educação na produção dos sujeitos e da cultura como cenário em que esse sujeito se faz ator e protagonista da história. Ao constatar que a educação, em todas as suas formas de organização, desde a pré-história, é para o sujeito a porta de entrada na cultura, podemos afirmar a educação como “direito natural” de homens e mulheres em qualquer tempo e lugar.

É o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados (CHARLOT, 2000).

³ Alves, Rubem. Artigo publicado no caderno ‘Sinapse’ do Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 29/06/2004. Disponível em www.rubemalves.com.br.

Mas é preciso reconhecer também que, a partir da Revolução Francesa (1789), sobretudo para o mundo ocidental, a ideia da educação como direito ganha força política e o acesso à educação formal e escolarizada entra na pauta de discussões sobre os papéis do Estado moderno. Pensar a educação como direito e não como favor dos governos implica declarar o conhecimento coletivamente produzido como bem público, assegurando a distribuição igualitária para todos e todas: *“a educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos”* (Organização das Nações Unidas, 1948, Art.26)⁴.

Com Anchieta, os Jesuítas trouxeram as primeiras salas de aula para o território da Colônia. Mas as primeiras iniciativas de inclusão da educação como direito no marco legal da sociedade brasileira só ocorrerão cerca de 400 anos depois quando os constituintes de 1934 definiram que *“a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos”* (BRASIL, 1934)⁵. Inspirados na Constituição Alemã os constituintes brasileiros fizeram os primeiros movimentos de democratização do acesso à educação, rompendo com a tradição do Império que restringia o acesso à educação escolar aos filhos das famílias abastadas, aprofundando a discriminação de classe.

Desde então, a tarefa política de popularizar e assegurar o acesso à escola, responsabilizando o Estado pela formulação da política

⁴ Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Artigo 26, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>

⁵ BRASIL. **Constituição Brasileira, 1934**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

educacional, pelo financiamento e gestão do sistema educacional tem sido um enorme desafio. Ao longo de sua história a sociedade brasileira tem vivido momentos mais difíceis de fechamento político, restrição de direitos e exclusão dos mais vulneráveis; e momentos mais abertos de ampliação ou consolidação de direitos com a conseqüente expansão das políticas de inclusão das populações empobrecidas. O respeito à educação como direito avança ou retrocede dependendo das forças políticas predominantes e da correlação de forças entre os grupos que controlam ou exercem pressão sobre o aparelho do Estado. No momento atual, em que assistimos a um crescente movimento de fragilização da escola pública dentro e fora do Estado, a tendência é de restrição do direito à educação. Nos anos que antecederam ao golpe de 2016 havia um ambiente de diálogo, de aprofundamento das políticas públicas de inclusão educacional em todos os níveis do sistema. A partir da ruptura institucional e da posse de um governo neofascista que se pauta pela redução dos gastos públicos preconizado pelo ideário do Estado mínimo, percebe-se o caminho de volta ao passado.

A conjuntura atual exige de todos e todas que militam na defesa de educação como direito esforço redobrado para fazer cumprir plenamente o Artigo 26 da DUDH que afirma:

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

2

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA INTERFACE INEVITÁVEL

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela nenhuma transformação acontecerá.

(FREIRE, Paulo)

A última campanha eleitoral para Presidência da República (2018) foi profundamente marcada pelo embate ideológico entre grupos mais conservadores e grupos mais progressistas da sociedade brasileira, revelando que um contingente significativo da população brasileira abraça, ou pelo menos não se incomoda, com um discurso inequívoco e claramente contra os Direitos Humanos em pleno século XXI. O discurso do então candidato ignorava, relativizava ou efetivamente atacava os Direitos Humanos, desconsiderando a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como referência filosófica, moral, ética e jurídica para o processo civilizatório em curso. A cada demonstração de desprezo aos Direitos Humanos, na mídia convencional ou nas redes sociais, seguia-se uma efusão de manifestações de apoio ou de repúdio a um discurso que justificava a tortura, por exemplo. A visão romântica de que haveria uma quase unanimidade de reconhecimento dos direitos anunciados na DDUH pactuados no pós-guerra (1948) deu lugar à perplexidade da constatação de que são muitos milhares de cidadãos e cidadãs brasileiros(as) que por ignorância ou por convicção

¹ Pedagogo e Mestre em Psicologia Social pela UFMG.

compartilham e disseminam ideias como “bandido bom é bandido morto”. O fato é que as posições radicalizadas do principal protagonista da luta política colocaram em evidência a questão dos Direitos Humanos e sua eficácia nesta parte ao sul do Equador.

Para que os direitos anunciados na DUDH não se reduzam a uma lista de boas intenções e se traduzam em gestos das pessoas e organizações que dão movimento à história e organizam a vida em sociedade são necessárias ações concretas e sistemáticas em três níveis: divulgação da DUDH, prevenção de violação dos direitos, defesa e proteção de pessoas e comunidades violadas ou ameaçadas em seus direitos. As práticas educativas formais ou informais, na escola, na comunidade e em outros espaços coletivos de sociabilidade no mundo real e no mundo virtual se constituem cenários privilegiados para informação e reflexão sobre os Direitos Humanos e suas consequências no cotidiano das pessoas, dos grupos, das diversas organizações onde a vida acontece e as relações se estabelecem pautadas ou não pelo direito. A DUDH como referência ética para a construção de uma cultura de paz, que sustente o processo permanente de humanização é uma contradição inerente ao nosso tempo. O respeito pleno aos seus preceitos nas várias dimensões da vida pressupõe um “*outro mundo possível*”, como propõe o Fórum Social Mundial. Nestes tempos de tanto obscurantismo dentro e fora do Brasil é preciso conjugar diariamente o verbo esperar e “freirianamente” apostar no “*inédito-viável: a realidade não é inexoravelmente esta, está sendo esta, mas poderia ser outra...*” (Paulo Freire).

Por entender a educação como *locus* da resistência, território de esperança, cenário de utopias, espaço da construção coletiva do conhecimento e produção de subjetividades que estamos propondo, essa

coluna “EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS” como pauta permanente para educadores em geral, mas sobretudo para aqueles e aquelas que exercem a docência na Educação Básica. Mais do que nunca precisamos multiplicar os espaços de diálogo e interação sobre nossas práticas e caminhos metodológicos, bem como compartilhar nossas questões teóricas e conceituais no que se refere a essa interface Educação-Direitos Humanos.

O Jornal Educação em Pauta amplia sua contribuição para o debate educacional no país, convidando a todos e todas, que tenham afinidade com a temática e compromisso ético-político de transformação da sociedade, para enviarem suas contribuições para essa coluna. O enfrentamento dos desafios que se avolumam diante de nós neste momento da história mostra que é fundamental cultivar a esperança, reconhecendo, com Paulo Freire, que *“num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.”*

3

UMA QUESTÃO DE PROVA

*Eduardo José Machado Monteiro*¹

Recentemente, em Belo Horizonte, mais precisamente no Colégio Loyola, tivemos um caso em que uma simples avaliação periódica de Língua Portuguesa se tornou um episódio de repercussão nacional. Isso aconteceu pelo fato de que havia nela um texto do humorista/escritor/ator Gregório Duvivier e um minoritário grupo de pais considerou tal texto um explícito instrumento de persuasão político-ideológico usado pela professora que elaborou a prova para manipular os alunos. Esse mesmo grupo reivindicou, junto à direção da escola, uma providência a respeito. Para a surpresa de boa parte dos que conhecem aquela instituição, a direção anulou a prova num primeiro momento e posteriormente impôs a execução de uma outra avaliação sob a alegação de que os alunos precisavam confrontar o “contraponto político”.

Para esse caso, duas leituras fazem-se necessárias. Uma refere-se à instituição descarada da censura e outra sobre a sutileza do Marxismo Cultural, uma teoria da conspiração difundida nos círculos conservadores e da extrema direita.

Já era fato consumado e corriqueiro uma certa liberdade no ambiente de sala de aula até que começaram a disseminar essas ideias de manipulação, esquerdismo e “marxismo cultural”.

O episódio da prova de Língua Portuguesa do Colégio Loyola estabeleceu um receio para todos os professores, pois até quem não quer

¹ Ciências Sociais (UFMG). Professor de Sociologia no Ensino Médio.

entrar na seara das discussões políticas está sujeito a promovê-la. Estamos instituindo a pior das censuras na nossa sociedade, aquela que não precisa de lei para garanti-la, pois ela se estabelece no medo das pessoas às suas ações cotidianas ou, como no caso, na preparação de uma aula ou de uma avaliação.

Os direitos humanos nos garantem a possibilidade de compreendermos os fatos cotidianos à luz das diversas perspectivas. No entanto, algo insano invade nosso dia a dia, quando ideias contrárias à vida humana são propagadas como algo natural, comum, normal. Mulheres, negros, homossexuais, minorias de um modo geral são taxados como transgressões à “naturalidade” do homem macho, de supremacia branca e de riqueza abundante.

Afrontar os direitos humanos é “contraponto político”? Não é “contraponto político”, não é o outro lado da moeda ou a visão do contraditório quando a opção é um atentado à vida humana. Tortura não é outra visão de liberdade, é crime, é afronta aos direitos humanos.

“A regra é clara” quando falamos de direitos humanos ou deveria ser. Deveria, porque nos últimos anos uma extrema direita que propaga ideais fascistas ganha espaço na mídia, nas produções teóricas opinativas, sem que haja sequer algum endosso ou cunho científico. Absurdos que confrontam a ciência, como “a Terra é plana”, são declarados como possibilidade de “contraponto político” e por mais que façamos disso piada, estão se fixando no nosso cotidiano sem nenhum argumento racional/científico, pois, em último caso, apela-se para “é minha opinião”.

Esse conservadorismo radical (paleoconservador) defende uma sociedade pautada nos moldes da Idade Média, desconsiderando todos

os avanços e conquistas dos últimos séculos e principalmente das últimas décadas.

O Marxismo Cultural propagado pela Escola de Frankfurt, diferentemente de Marx, entendia que a cultura era determinante para “libertar os seres humanos das circunstâncias que os escravizam”. Os “paleoconservadores” se apoderam dessa ideia e entendem que a Cultura (principalmente a educação) é o meio mais eficaz para “modular a mentalidade e visão política das pessoas”.

Nesse ambiente, podemos verificar várias ações do governo Bolsonaro alterando a estrutura do Conselho Superior do Cinema, apoiando o projeto Escola sem Partido, reduzindo verbas das Universidades Federais e Institutos Federais, “sugerindo” os alunos perfilados cantando o hino Nacional, criando comissão para monitorar o Enem e avaliar o conteúdo das provas, entre outras.

A questão da prova do Colégio Loyola nem era de opinião, mas como o texto tratava de uma crítica feroz ao governo de plantão, na época, pais adeptos dessa corrente paleoconservadora, mesmo que ignorantes a ela, dão destaque exagerado, construindo uma repercussão gigantesca, a fim de propagarem essas ideias de guerra ideológica.

A polêmica chega ao autor do texto e principalmente à comunidade escolar do Colégio e da sociedade belorizontina e, como um sopro de esperança, vemos a reação de pais e alunos contrários a essas ideias paleoconservadoras.

Manifestação em passeata, impulsionada pela censura por parte da escola, sinaliza o respeito aos professores e a busca de uma formação de “cidadãos éticos, de espírito crítico, defensores da justiça social e dos direitos humanos. Não esqueçamos disso!

4

ELEIÇÕES PARA OS CONSELHOS TUTELARES: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

No próximo dia 06 de outubro os e as brasileiros(as) que quiserem poderão participar das Eleições Unificadas para os Conselhos Tutelares em cada um dos municípios brasileiros, conforme §1º do Art. 139 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Cabe aos Conselheiros Tutelares (CT) entre outras atribuições:

[...] encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; [...] promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).²

Desde 13 de julho de 1990 podemos afirmar que temos, talvez, a mais avançada legislação do mundo no que se refere à proteção da criança e do adolescente. O ECA resultou da constatação desconfortável e incômoda de que a parte da população menor de 18 anos estava exposta a situações de vulnerabilidade extrema, pessoal e social, em quase todos os espaços de convivência social, inclusive nos âmbitos da família e da

¹ Pedagogo e Mestre em Psicologia Social pela UFMG.

² Brasil. O Estatuto da Criança e do adolescente, Lei Federal n.8069 de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

Disponível em : <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>

escola. A noção de criança e adolescente como sujeito de direitos expressa na Constituição Cidadã de 1988 precisava alcançar as ruas, as casas, as escolas, as empresas, os serviços de saúde, os dispositivos de segurança pública, contaminando as políticas sociais implementadas pelo poder público e as entidades parceiras. Ao construir um marco jurídico para regular as relações com crianças e adolescentes, a sociedade brasileira deu um passo fundamental para cumprir a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual somos signatários. Ao longo destes 29 anos de sua execução, exigindo da sociedade uma mudança de postura ética e uma prática mais coerente com o que se convencionou chamar de mundo civilizado, vários pontos do ECA têm mobilizado o debate acirrado sobre suas consequências no cotidiano da sociedade brasileira. A ascensão ao poder de um grupo claramente identificado com um projeto neofascista de sociedade fortaleceu as vozes que se levantam para atacar o ECA e até mesmo pedir sua revogação. Em declaração bastante vulgar e inadequada a um Chefe de Estado, o atual presidente afirmou recentemente “*que o destino do ECA é a latrina*”, acirrando e desqualificando o debate que se faz necessário para atualizar a lei considerando os desafios do nosso tempo. As profundas mudanças que ocorrem na sociedade nos impõem a tarefa inevitável de ajustar ou reinventar a norma jurídica para fazer avançar as concepções e consolidar os direitos da cidadania.

No entanto, o ECA permanece em vigor com força de lei, produzindo efeitos diversos em várias dimensões da vida e sustentando práticas sociais de promoção da vida e proteção de crianças e adolescentes em todos os setores e alcançando todas as classes sociais. Passar da letra da lei à vida real no cotidiano dos cidadãos e cidadãs leva

tempo e demanda estruturas, mecanismos e dispositivos indispensáveis que a própria legislação prevê. Os *Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente* – CDCA e os *Conselhos Tutelares*– CT são dois importantes dispositivos disponíveis para fazer valer a legislação. Favorecendo a participação democrática da população, o legislador, em diálogo com as organizações da sociedade civil envolvidas com crianças e adolescentes da época, estabeleceu que os conselheiros tutelares seriam escolhidos pela população através voto direto.

Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida 1 (uma) recondução, mediante novo processo de escolha. (BRASIL, 2012).³

Qualquer cidadão(ã) poderá ser candidato(a) ao exercício dessa função desde que atenda aos seguintes critérios: *a) comprove reconhecida idoneidade moral; b) tenha idade superior a vinte e um anos; c) resida no município em que está se candidatando.* (BRASIL, 2012, Art. 133).⁴

A preocupante escalada da violência associada à expansão das redes do tráfico de drogas na sociedade brasileira nas últimas décadas ultrapassou os muros da escola e chegou às salas de aula. Além disso, estudos em diferentes campos de saber apontam para o crescimento da negligência e maus-tratos familiares, bem como do aumento de índices

³ Brasil. Lei n. 12696, de 25 de julho de 2012. Altera os arts. 132, 134, 135 e 139 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre os Conselhos Tutelares. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12696.htm>

⁴ Brasil. O Estatuto da Criança e do adolescente, Lei Federal n.8069 de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Disponível em : <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>

de crianças e adolescentes inseridos prematuramente no mundo do trabalho, às vezes insalubre ou com potencial de risco elevado. Essa realidade produtora de sofrimento físico e psíquico na criança e no adolescente impacta a comunidade escolar em diversos aspectos para além do acadêmico. Em muitas situações, é na escola que as crianças ou adolescentes revelam as sequelas ou emitem os sinais de socorro. Há situações de sofrimento ou risco à saúde e à vida que impõem aos profissionais da educação a obrigação ética da denúncia, às vezes, tendo o Conselho Tutelar como último recurso. Há também, situações em que a Escola se vê interpelada pelos Conselheiros Tutelares porque a fonte de sofrimento e dor está localizada na Escola mesma ou porque cabe à escola ampliar as informações sobre determinados casos para qualificar uma decisão que poderá impactar definitivamente a vida de uma criança ou adolescente.

Portanto, a comunidade escolar não pode ficar alheia ao processo de escolha dos Conselheiros Tutelares já em curso nas comunidades onde estão inseridas. Sobretudo naquelas comunidades e municípios onde a relação entre Escola e CT é muito conflitiva, às vezes tensa e desgastada. Todas as escolas da Educação Básica das redes pública e privada deveriam incluir em seu planejamento dos próximos meses o tema das eleições unificadas para os CT. Ao mobilizar estudantes, trabalhadores da educação, pais e familiares para reflexão crítica sobre o papel social dos CT, discutindo seus limites e suas possibilidades, a Escola cumpre seu papel principal: socializar o saber, transformando informação em conhecimento que inspire práticas transformadoras da realidade. A Escola como lugar de produção de subjetividades poderá contribuir muito para a qualificação da Eleição Unificada de

Conselheiros Tutelares convocando a comunidade a assumir o lugar de protagonista na escolha daqueles e daquelas que serão investidos de poder, ocupando por quatro anos um lugar estratégico no cuidado de crianças e adolescentes, sobretudo dos mais frágeis e em situação de vulnerabilidade social.

Neste momento histórico em que a democracia está ameaçada, uma das respostas possíveis é fortalecer e aprofundar os processos de participação e os fóruns de discussão das necessidades da população. Os sistemas de conselhos nas diferentes políticas públicas nunca estiveram tão ameaçados de extinção ou de esvaziamento das suas funções. Movimentos de ocupação dos CT por grupos políticos e religiosos fundamentalistas vinculados às Comunidades Terapêuticas e outras práticas de cerceamento de direitos já foram detectados em alguns municípios. A Escola tem a tarefa política de potencializar esse processo mobilizando a participação das comunidades, chamando os candidatos à ocupação das vagas nos conselhos para que se submetam ao debate, sobretudo com as crianças e adolescentes, principais interessados no funcionamento transparente dos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares.

5

ESTADO LAICO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: APRENDIZAGENS POSSÍVEIS

*Aline Choucair Vaz
Fabrício Andrade Pereira ¹*

Desde a formação dos Estados Nacionais, o embate de poderes entre a Igreja e os Estados que nasciam, revelava as lutas políticas de cada sociedade. As religiões fizeram parte do *lócus* de poder durante séculos e a Modernidade trouxe um conceito importante para delimitar essa relação de forças e, sobretudo, o lugar do religioso e sagrado na vida das pessoas: na esfera do privado.

A nossa primeira constituição republicana, em 1891, institucionalizou o Estado Laico e sua importância social. A escola pública, como instituição do Estado, deveria assumir esse papel: a religião aparece como conhecimento cultural e social, e não como idealizadora e representativa deste mesmo Estado. O ensino laico respeita os indivíduos e suas crenças, tomando o espaço público como plural. A religião é palco da vida privada (na manifestação da fé) e deve ser respeitada, a despeito de virarmos um Estado Fundamentalista religioso (que contradiz toda a ideia de laicidade).

Por que essa ideia da laicidade, que nos parece antiga, é necessária sempre repensá-la e vinculá-la aos Direitos Humanos? Vivemos um momento de intenso ataque à pluralidade religiosa, sobretudo, aquelas que socialmente carregam contra si forte preconceito, como no caso,

¹ Professorxs da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG

das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. E este preconceito, está também impregnado dos ódios étnico-raciais tão presentes em nossa vida diária.

Notícias recentes nas mídias nacionais e internacionais reportam, principalmente em comunidades populares no Rio de Janeiro/RJ, mas também se estende por todo país, a destruição de terreiros de Candomblé e Umbanda, por traficantes que se dizem “Bandidos de Jesus” – O Globo, “Traficantes destroem terreiro de candomblé em Caxias” – 12 de julho de 2019.

Estas notícias não são isoladas, por uma busca rápida no site Google, um dos mais conhecidos na Internet, é perceptível vislumbrar vários ataques, sobretudo a estas religiões, principalmente, atualmente, pelo segmento de religiões cristãs neopentecostais. O que a escola pode dizer disso? É necessário, cada vez mais, respeitar o princípio da laicidade como valor incomensurável da pluralidade social e cultural. A escola pública não pode representar uma religião, deve acolher a todos, como **DIREITO** e respeitar todas as crenças, desde que não façam mal para si ou outras pessoas (atentado à vida, ao direito do outro de existir e viver com dignidade). A religião deve ser de foro íntimo e estudada como manifestação social na escola, juntamente com várias outras, sem hierarquia de importância, e sim, como conhecimento cultural, histórico, sociológico e artístico.

Neste caso em especial, é imperioso, pensar na educação em Direitos Humanos, que deve se fazer presente nas escolas. Experiências concretas, como diz Helena Singer, em “Direitos Humanos na escola: a escola democrática”

Além de conhecerem a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), professorxs e alunxs devem contextualizá-la à luz de nossas realidades e, em matéria religiosa, atentar à Comunidade escolar da importância da laicidade do Estado para garantir as liberdades religiosas e a própria democracia. Também é direito daqueles que não querem ou não têm crenças formadas viver em coletividade e, a partir da pluralidade, a fé se torna algo do mundo privado do indivíduo, não podendo, a sua, ser imposta para alguém. (SCHILLING, 2011)²

Também nesta questão das religiões é primordial uma posição no que tange ao ensino e à Lei 11.645/2008, que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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”. Sem discutir as nossas culturas africanas e afro-brasileiras tão marginalizadas, e o nosso passado escravista, responsável por várias de nossas desigualdades, outro viés não será possível ser construído ao retratar essas religiões.

É a partir da APRENDIZAGEM da cultura de paz e da tolerância, que será viável discutir Direitos Humanos na escola, reforçando o Estado Laico e assegurando o espaço público para TODXS e com TODXS!

² SCHILLING, Flávia (Org). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

6

MILITARIZANDO AS ESCOLAS: DIFICULDADES PARA UMA PRÁTICA ARTICULADA COM OS DIREITOS HUMANOS

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos ¹

Até 2023 podemos ter mais 216 escolas militarizadas espalhadas em todo território nacional. conforme prevê o Programa Nacional de Escolas Cívico-militares anunciado pelo MEC essa semana. As primeiras 54 escolas receberão investimento de 1 milhão, totalizando 54 milhões em 2020.

Em fevereiro último, a escola em que eu atuava foi militarizada por uma imposição do Governo do Distrito Federal. Foram quatro escolas anunciadas. Assim, como outros colegas de trabalho, fui convidado a me retirar da escola, o CED 308 do Recanto das Emas. A despeito de nossa organização e resistência, o modelo da militarização (chamado pelo Governo do DF de Gestão Compartilhada) segue sendo ampliado com o anúncio de mais seis escolas em julho. O governador promete mais dez escolas militarizadas até o fim do ano. Ameaça militarizar mais dez escolas por ano até o fim do governo. Exonerou o próprio secretário de educação quando este defendeu não militarizar duas escolas que votaram contra o projeto, ameaçando com escolas totalmente militarizadas a partir de 2020. E o Distrito Federal está longe de ser um caso isolado. O estado de Goiás que nos cerca vem militarizando escolas

¹ Doutor em História pela UnB na área de Ensino de História. Professor da rede pública do DF desde 2009.

há duas décadas. Outros estados também buscam na militarização uma resposta que equacione questões da área de educação.

Em julho, ao me preparar para apresentar minhas considerações sobre o tema, recebi uma enxurrada de mensagens de ex-alunos através das redes sociais. Questionaram-me se eu iria desfazer a militarização da escola, se ia tirar o diretor que entregara a escola de bandeja para a secretaria de segurança, se iria salvá-los. Tristemente, eu tive que avisar a elas e eles que não poderia fazê-lo. Tentava alertar a quem pudesse para que novas escolas não se perdessem como havia acontecido com a nossa.

Após o recesso escolar do meio do ano, intensificou-se o fluxo de estudantes que deixaram o CED 308 e rumaram para o CEF 113, minha atual escola, próxima da antiga que foi militarizada. Encontrei três que haviam sido meus alunos ano passado e pediram transferência por não aguentar a disciplina imposta e massacrante. "Graças a Deus, eu saí de lá, professor", me disse um. "Ninguém lá tá mais preocupado com a gente, professor", me disse outra. Mas confesso que, ao menos por esses, fiquei feliz. Feliz de tê-los por perto. Mas e os outros mil?

O CED 308 era uma escola com vários problemas até o ano passado: IDEB baixo, falta de professores efetivos com trabalhos de longo prazo no turno da tarde, baixos índices de desenvolvimento humano na comunidade atendida (a periferia dentro de uma cidade periférica do DF), apenas 10% de estudantes atendidos pelo ensino integral, desmotivação de parte do corpo docente, falta de recursos humanos e financeiros para desenvolvimento de projetos. Mas mesmo assim, era uma escola viva.

O CED 308 possuía um Projeto Político Pedagógico articulado em diálogo com a comunidade. Havia vários projetos desenvolvidos ao longo dos anos sobre a história da cidade, sobre a produção textual local, sobre carências materiais da comunidade, sobre os interesses artísticos e esportivos de educandas e educandos. Tudo isso foi obliterado pelo avanço de um novo modelo disciplinar que não estava mais interessado na formação de cidadãos atentos aos direitos humanos e ao respeito à diversidade. O próprio governador Ibaneis Rocha taxou tais questões como interesses de "esquerdopatas". A atenção agora está centrada em pretensos valores cívicos e disciplinadores.

A realidade é ter alunas e alunos vigiados e cerceados em seus direitos fundamentais, assim como professoras e professores. A intenção não é valorizar os potenciais dos indivíduos, mas esmagá-los em uma forma moralista e acrítica. PMs sem qualquer formação e preparo, afastados de suas atividades na área de segurança, cantando louvores em sala, vigiando a postura de educadores e educandos, transformando a rotina escolar com restrições a projetos e a comportamentos. Ao invés de representantes de turmas, são escolhidos xerifes. Ao invés de diálogo, aconselhamento e apoio, transferências, camburões e dogmatismo.

Antes, havia uma escola chamada CED 308, cheia de defeitos, que construía e era construída pela sua comunidade de maneira democrática, plural e humana. Hoje, sobre as ruínas dessa escola, ergue-se uma instituição militar de paredes brancas, jovens fardados e disciplina autoritária e acrítica, que paulatinamente vai excluindo as pessoas dessa comunidade.

Resistir e insistir na construção de uma escola democrática permanece sendo a nossa escolha. Cabe-nos oferecer uma experiência escolar plural que acolha a diversidade cultural e as diferentes trajetórias que cada criança, adolescente ou jovem representa.

7

EDUCAÇÃO E DIREITO À INFÂNCIA: PELO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

José Heleno Ferreira ¹

No último mês de setembro (2019), diversos meios de comunicação noticiaram o fato de que escolas privadas, em várias localidades do país, têm oferecido aulas de empreendedorismo às crianças. Noticiaram, inclusive, que essa oferta se dá cada vez mais cedo. Uma escola da cidade de São Paulo chega a oferecer aulas de empreendedorismo para crianças a partir dos três meses de idade. Outras escolas oferecem imersões em mandarim, uma vez que as crianças devem se preparar para as mudanças que podem vir a acontecer no mercado internacional. Outras, ainda, divulgam o ensino de línguas e o domínio das mais avançadas tecnologias já na primeira infância. Obviamente, ofertas como estas têm como público alvo um determinado e seletivo grupo socioeconômico, o que se percebe pelas mensalidades – em torno de dois a seis mil reais mensais – cobradas pelas escolas de ensino fundamental que oferecem tais atividades.

Crianças criativas, resilientes, dinâmicas, produtivas, empreendedoras! Futuros homens e mulheres de negócios.

Ausente de toda esta propaganda está justamente a criança, o direito à infância, à brincadeira livre e desinteressada, à explosão do

¹ Mestre em Mídia e Conhecimento (UFSC), Doutorando em Educação (PUC MG). Professor de História no Ensino Fundamental e professor de Filosofia na UEMG. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais (FAE/UEMG).

riso e do choro, à euforia e ao recolhimento ao colo nos momentos de sono e cansaço.

O exercício da infância, direito fundamental que precisa ser garantido a toda e qualquer criança, é negado. Crianças e adolescentes são percebidas e percebidos como um futuro a ser construído – nos moldes do capitalismo ocidental e da valorização do trabalho, da eficiência, da produtividade e do lucro. O direito ao lazer, incluído no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 58 e 59, é sumariamente negado. O que se observa é uma busca desenfreada pela preparação das crianças para que estejam, o mais rápido possível, aptas a exercerem a liderança no mundo do trabalho. E, para isso, crianças e adolescentes devem, então, ser objetos de uma constante disciplinarização, afinal, são seres imaturos, lúdicos, desregulados, inapropriados para o mundo do trabalho dentro do modelo capitalista.

Esta é a lógica que impera no mundo ocidental: a valorização do humano a partir do que ele é capaz de produzir. A mesma lógica que norteia o debate acerca da demarcação de terras indígenas, as decisões acerca da exploração das riquezas minerais, a liberação de agrotóxicos que permitam uma maior produtividade agrícola... enfim, medidas que têm como princípio e justificativa a questão econômica. Os resultados desta forma de pensar e organizar a sociedade são conhecidos: a desigualdade social, a miséria e a privação dos direitos fundamentais para a imensa maioria da população, a concentração de riquezas nas mãos de cada vez menos pessoas.

Quando a lógica empresarial se torna o norte dos processos escolares e educativos e dos processos de formação humana de forma

geral, algo muito grave está acontecendo. O que está sendo negado é a dignidade humana como direito básico de todos e todas. O que está sendo dito é que o valor da pessoa humana poderá ser medido ou definido pela sua capacidade de produzir ou por sua criatividade empreendedora.

Embora, como já dito, tais propostas curriculares sejam destinadas a um determinado grupo social, é preciso reconhecer que tal lógica se faz presente também nas escolas públicas nas periferias dos grandes centros, nos pequenos municípios, no campo e na cidade. E o caráter perverso de tal lógica educativa se manifesta justamente na culpabilização das crianças pobres – que são levadas a acreditar que são pobres por não serem suficientemente empreendedoras, criativas e resilientes.

Talvez seja o momento de repetirmos, com Charles Chaplin, em *O Grande Ditador*, que mais do que de máquinas, precisamos de humanidade, mais do que de inteligência, precisamos de gentileza e bondade. Ou, ainda, talvez seja o momento de evocar os versos do mineiro Milton Nascimento e pedir que nos dê a mão o menino, o moleque que mora sempre nos nossos corações.

8

IGREJA E DIREITOS HUMANOS NO ESPÍRITO SANTO: DUAS PÁGINAS DA MESMA HISTÓRIA

*Kelder José Brandão Figueira*¹

O presente artigo resgata a relação histórica da Igreja Católica do Espírito Santo com os Direitos Humanos, um vínculo simbiótico desde a década de 1970, inspirada pela Doutrina Social da Igreja Católica e impulsionada pela identidade eclesial da Igreja capixaba, tendo as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como eixo condutor e importante espaço de educação popular em Direitos Humanos.

A Doutrina Social da Igreja foi iniciada pelo Papa Leão XIII em 1891, com a célebre Encíclica “Das Coisas Novas”, como resposta ao comunismo e aos desafios da modernidade, impostos pela revolução industrial e pela reconfiguração política da Europa.

Ela alicerçou as práticas política e social da Igreja em quatro princípios permanentes e universais que são: dignidade da pessoa humana, subsidiariedade, solidariedade e bem comum. Sua consolidação vem se dando ao longo dos últimos anos, através de inúmeros documentos do magistério da Igreja.

Sete décadas depois, em um novo século, na Encíclica “Paz na Terra” (1963), o Papa João XXIII estabeleceu com clareza a relação da Igreja com os Direitos Humanos, afirmando que **“*Todo ser humano é pessoa, sujeito de direitos e deveres*”**.

¹ Padre da Arquidiocese de Vitória (ES). Formado em Filosofia e Teologia pelo Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória (ES).

João XXIII descreve na encíclica os direitos inerentes à pessoa humana, como o direito à existência e a um digno padrão de vida; os direitos que se referem aos valores morais e culturais; o direito de honrar a Deus segundo os ditames da reta consciência; o direito à liberdade na escolha do próprio estado de vida; os direitos inerentes ao campo econômico; o direito de reunião e associação; o direito de emigração e de imigração; e direitos de caráter político.

No Brasil, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) tem sido ferrenha defensora dos princípios fundamentais da Doutrina Social da Igreja, expressos nos inúmeros documentos pastorais e sociais publicados desde a sua fundação em 1952, sob a égide do Concílio Vaticano II – 1962-1967.

Com os desdobramentos do Concílio Vaticano II na América Latina, através das Conferências Episcopais de Medellín – 1968 –, e Puebla – 1978 –, a Igreja Católica assume no Espírito Santo a intransigente defesa da dignidade humana, consolidando o binômio fé e vida, pilar fundamental das CEBs nascentes e que foram determinantes para a organização dos movimentos sociais no Estado, principalmente o Movimento de Direitos Humanos.

As Comunidades Eclesiais de Base são pequenas comunidades rurais ou urbanas, organizadas por conselhos de leigos(as) que se distribuem em diversas equipes de serviço para administrar as atividades litúrgicas e pastorais da comunidade.

No número 643 do Documento de Puebla de 1978, os bispos latino-americanos afirmam que

as comunidades eclesiais de base são expressão de amor preferencial da Igreja pelo povo simples; nelas se expressa, valoriza e purifica sua

religiosidade e se lhe oferece possibilidade concreta de participação na tarefa eclesial e no compromisso de transformar o mundo.

A estrutura das CEBs, a partir das equipes de serviços, organizadas pelos conselhos coordenados por leigos(as), potencializou a educação popular, principalmente a Educação em Direitos Humanos, uma vez que as reuniões e as celebrações das comunidades se davam em torno de questões concretas, relacionadas ao dia a dia do povo, como a luta pela moradia, educação, saúde, transporte coletivo e segurança pública e os acessos à água potável e à energia elétrica.

As décadas de 1970 e 1980 foram muito fecundas no Espírito Santo com a efervescência das CEBs, que se tornaram núcleos agregadores e irradiadores das questões sociais que emergiram no Estado com o êxodo rural.

Incidindo nos “bolsões de pobreza”, como eram chamadas as regiões ocupadas pelos pobres, a Igreja no Espírito Santo assumiu o protagonismo da organização social, através de sindicatos e movimentos populares.

A Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Vitória foi criada neste ambiente e teve relevante papel na articulação dos movimentos populares, consolidando-se com o enfrentamento direto à violação dos Direitos Humanos, no período da ditadura militar, sendo impossível, à época, se pensar em movimentos sociais que se reunissem fora dos espaços da Igreja.

Em 1984, como enfrentamento ao crescente número de acidentes de trabalho no município da Serra e ao extermínio “de menores” na Grande Vitória, foi criado o primeiro Centro de Defesa dos Direitos

Humanos, no município da Serra, a partir de um grupo de católicos, luteranos e metodistas.

Com a abertura democrática, os movimentos sociais, principalmente o Movimento de Direitos Humanos, puderam sair das sacristias, mostrar a cara e caminhar livremente pelas ruas. A década de 1980 foi marcada pela organização sindical e pela efervescência de movimentos sociais no Estado. Muitos deles motivados pelos temas das Campanhas da Fraternidade.

Em 1999, com a violência crescente e as instituições políticas no Estado aparelhadas pelo crime organizado, que tinha como expoente principal o presidente da Assembleia Legislativa do Estado, a Arquidiocese de Vitória, junto com o Movimento de Direitos Humanos, a Ordem dos Advogados do Brasil, o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs e a Universidade Federal do Espírito Santo, fundou o Fórum Reage Espírito Santo de combate à violência e à impunidade.

O Fórum foi fundamental para retomar o controle das instituições públicas, incidindo diretamente nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, com inúmeras atividades e participação de entidades nacionais e internacionais, ligadas aos direitos humanos como as ONGs Anistia Global, Ação Global, Conectas Direitos Humanos, dentre outras.

O Fórum Reage Espírito Santo viabilizou diversas atividades de inspeção de organismos internacionais como a Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Alta Comissária de Direitos Humanos, Asmam Jahanji.

Viabilizou também a incursão de diversos conselhos nacionais como o Conselho Nacional de Direitos da Pessoa Humana, que deferiu o

pedido de intervenção federal no Estado em 2002, causando uma crise política nacional, de repercussão internacional, com a renúncia do Ministro da Justiça, à época.

Além da violência, a década de 2000 no Espírito Santo foi marcada por outro problema com sérias violações dos Direitos Humanos: o encarceramento em massa e as condições desumanas e degradantes dos cárceres capixabas.

As condições do cárcere no Espírito Santo provocaram outro pedido de intervenção no Estado, feito pelo Conselho Nacional de Política Penal e Carcerária, instado pelas denúncias da Comissão de Justiça e Paz ao Conselho Nacional de Direitos da Pessoa Humana e o Conselho Estadual de Direitos Humanos, juntamente com Associação de Mães, Familiares e Amigos das Vítimas da Violência no Espírito Santo.

Os presídios do Estado ficaram internacionalmente conhecidos como “**masmorras capixabas**”, quando o Conselho Estadual de Direitos Humanos denunciou às cortes internacionais as crueldades praticadas pelo Estado. As denúncias internacionais surtiram efeitos e custou ao Brasil um assento no Conselho de Segurança da ONU. O Governo do Estado teve que tomar inúmeras medidas para atender em melhores condições a população carcerária e, ainda hoje, responde às cortes internacionais pelas violações cometidas.

Muitas outras ações têm sido desenvolvidas a partir da parceria entre Igreja e Direitos Humanos no Espírito Santo, revelando que as comunidades de fé podem se tornar lugar privilegiado de educação para os Direitos Humanos. A mais recente é a criação do Fórum Permanente Igreja e Sociedade em Ação. Mas muito ainda precisa ser feito. A defesa da dignidade humana e de toda criação é uma missão árdua e permanente.

9

UMA REFLEXÃO SOBRE OS/AS DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS

*Manuela Abreu Corradi Cruz*¹

9 de dezembro: Dia dos Defensores/as de Direitos Humanos

Em 9 de dezembro de 1998 foi adotada pela Resolução 53/144 da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração sobre o Direito e a Responsabilidade dos Indivíduos, Grupos ou Órgãos da Sociedade de Promover e Proteger os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidos.

O mundo está vivendo um momento histórico de grande polarização e exacerbação de ideias autoritárias e extremas que estão se espalhando e tomando dimensões globais, não se limitando a algumas regiões do planeta, e não afetando somente alguns grupos isolados. O espaço cívico, com o amplo acesso à informação e o advento das redes sociais, que proporcionam discussões abertas e livres tem sido amplamente atingido por ideias discriminatórias, violentas e hostis, que estão se multiplicando, tomando proporções inimagináveis. Na grande maioria dos casos, o ativismo online não consegue fazer face às campanhas de ódio e intolerância, que acabam por facilmente adentrar nossas redes, nossos grupos, nossas casas e passam a pautar discussões familiares, no trabalho e entre amigos/as. Diante do atual cenário que vivemos, trago aqui uma primeira reflexão profunda e necessária trazida pela ativista ambiental queniana e ganhadora do Prêmio Nobel,

¹ Cientista Política pela Universidade de Bologna e Mestre em Direitos Humanos e Gerenciamento de Conflitos pela Sant'Anna School of Advanced Studies, Pisa. Atualmente, vive e trabalha na Guiné-Bissau.

Wangari Maathai, que uma vez disse: *“os direitos humanos não são coisas colocadas sobre a mesa para que as pessoas possam desfrutar. São coisas pelas quais você luta e depois protege.”*

Em 2 de março de 2016, um pouco antes da meia-noite, homens armados chutaram a porta da cozinha e invadiram o quarto de Berta Cáceres, disparando vários tiros que acabaram com a vida da ativista ambiental e dos direitos humanos de Honduras. Berta protegia o território de sua comunidade indígena Lenca contra a extração de madeira e lutou contra proprietários de terras poderosos e projetos de desenvolvimento, incluindo um dos maiores projetos de barragens hidrelétricas da América Central.

Em 14 de março de 2018, a vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco teve o seu carro alvejado por tiros, em plena região central do Rio de Janeiro, enquanto voltava para casa de uma atividade política junto ao seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, que também foi assassinado naquela noite. Marielle Franco era defensora dos direitos dos humanos e lutava contra a intervenção federal no Rio de Janeiro e contra o abuso de autoridade e poder por parte da Polícia Militar contra moradores/as de comunidades carentes.

Em 4 de janeiro de 2019, Sinar Corzo, membro do Comitê Cidadão de Defesa dos Direitos Humanos “El Coloso de Piedra”, foi assassinado durante a noite no município de Arriaga, no México. Ele já havia sido vítima, em 2013, de detenção arbitrária no marco de sua participação em atividades em defesa do direito à água.

Em 25 de fevereiro de 2019, Salomón Matute e seu filho, Juan Samael Matute, ambos indígenas tolupanes, integrantes da tribo San Francisco Locomapa e do Movimento Amplo pela Dignidade e Justiça

(MAJD) foram assassinados em Honduras. Salomón Matute era beneficiário de medidas cautelares concedidas desde 2013 em virtude de ameaças, intimidações e atos de violência devido ao seu trabalho como defensor do meio ambiente e dos povos indígenas.

Para além dos poucos casos de atentado à vida que pude citar neste breve artigo, há centenas de casos de mulheres que trabalham para defender os direitos humanos e que são frequentemente vítimas de formas específicas de crueldade, incluindo estupro e agressão sexual, lutando pela igualdade ou qualquer outro tópico. O mesmo se aplica a centenas de membros de comunidades lésbicas, gays, bissexuais, trans ou intersexuais que agem em defesa dos seus direitos humanos. Como sabemos, as terras e territórios indígenas estão também cada vez mais ameaçados e muitos/as defensores/as pagaram com suas vidas pelo direito de resistir ao desenvolvimento ilegal ou por exigir que as autoridades obtenham seu consentimento livre, prévio e informado antes de realizar qualquer projeto de desenvolvimento em terras tradicionalmente indígenas ou utilizar dos recursos que lhe são reservados para a sua sobrevivência material e cultural. Na atualidade, os/as defensores/as que enfrentam os interesses fundiários e lutam pelo meio-ambiente são um dos grupos que enfrenta os desafios mais perigosos. Também sob ataques sistemáticos encontra-se a independência e a liberdade de imprensa. Jornalistas que insistem em exercer seus direitos de servir ao interesse público, fornecendo informações sólidas e justas, denunciando muitas vezes interesses e grandes grupos de poder, inclusive autoridades, são presos/as por acusações espúrias ou mesmo atacados/as por agentes do Estado. Em

outros casos, o Estado falha em protegê-los contra ataques de agentes privados.

Da mesma forma, enquanto estamos aqui lendo este artigo, há inúmeras questões que continuam a afetar o nosso planeta e a vida de milhares de pessoas: há crianças sendo vítimas de práticas tradicionais nefastas, como a mutilação genital e o casamento forçado e infantil; há camponeses/as lutando pelo seu direito à terra; há mulheres sendo vítimas da violência de gênero; há trabalhadores/as em greve, exigindo melhores condições de trabalho; há grupos se manifestando contra a ameaça provocada pelas mudanças climáticas; há comunidades tradicionais lutando por suas terras ancestrais; há pessoas defendendo a justiça social nas redes sociais e plataformas digitais; há pessoas lutando contra as execuções sumárias, tortura e prisões arbitrárias; exigindo o fim da discriminação; há pessoas contra os despejos forçados, lutando pelo acesso aos espaços públicos, entre muitos outros. Se refletirmos e pensarmos na história, todos os passos alcançados para uma maior igualdade, dignidade de direitos e liberdade foram fruto de muitas lutas, principalmente estabelecidas por pessoas que, seja nas grandes metrópoles ou nos lugares mais remotos do nosso planeta, agiram por instinto e consciência, para defender um conjunto de valores e princípios que pertence à humanidade e não somente a um grupo restrito de indivíduos, “os direitos humanos”.

Estas pessoas muitas vezes dedicam as suas vidas para defender os direitos humanos e, em muitos casos, morrem pela causa que defendem. Sua coragem, generosidade, comprometimento e integridade mantêm vivo o paradigma dos direitos humanos em nossas sociedades contemporâneas.

Os/as defensores/as de direitos humanos são pessoas ativas, que atuam em diferentes partes do mundo, buscando promover e proteger os direitos humanos, nos mais diferentes contextos, enfrentando uma variedade de desafios, seja em situações de conflitos armados internos, em Estados não democráticos, em contextos de baixo desenvolvimento, migração, transição política ou em contextos de estabilidade e paz. Os/as defensores/as de direitos humanos agem em nome de indivíduos e/ou de grupos e podem atuar em qualquer matéria que envolva a proteção e promoção dos direitos humanos, seja em questões relacionadas aos direitos civis e políticos, como aos direitos econômicos, culturais e sociais.

Os/as defensores/as de direitos humanos são muito mais do que pessoas indignadas com as atrocidades vivenciadas pelas sociedades: investigam, coletam informações e denunciam as violações dos direitos humanos. Utilizam-se de diferentes estratégias para chamar a atenção do público e de autoridades políticas e judiciais, a fim de garantir que seu trabalho de investigação seja considerado e que as denúncias de violações dos direitos humanos sejam devidamente endereçadas. Defensores/as de direitos humanos contribuem ativamente para garantir a justiça no nome das vítimas e para quebrar com os padrões de impunidade, evitando assim futuras violações. Além disso, defensores/as apoiam as vítimas de violações de direitos humanos, ajudando-as a levarem os seus casos aos tribunais e fornecendo também aconselhamento jurídico profissional e apoio à reabilitação. Defensores/as são agentes fundamentais para garantir a responsabilidade do Estado pelas violações de direitos humanos cometidas e para o cumprimento das obrigações internacionais

assumidas em matéria de direitos humanos, por meio da adesão ou ratificação aos tratados internacionais. Defensores/as acompanham a situação de direitos humanos do país e monitoram o progresso realizado, concentrando também nos aspectos da boa governança, defendendo a democratização, o fim da corrupção e do abuso de poder, por meio do apoio a práticas de participação política e pública eficientes.

A atuação dos/as defensores/as é na maioria das vezes local e nacional, uma vez que defendem o exercício dos direitos humanos em suas próprias comunidades ou em seus países. Contudo, cada vez mais, o trabalho dos/as defensores de direitos vai além do nível nacional, levando as questões locais de direitos humanos para esferas regionais ou globais, apoiando-se em mecanismos regionais e internacionais de proteção dos direitos humanos, como por exemplo a Corte Interamericana de Direitos Humanos ou o Conselho de Direitos Humanos da ONU.

A grande maioria destes/as defensores/as nos permanece anônima e infelizmente, muitos/as dos/as defensores/as de direitos humanos que conhecemos foram vítimas do sistema cruel contra o qual lutaram. O fato é que todos/as eles/as lutam ou lutaram por questões que nos são caras, por questões que também nos afetam ou que nos criam algum tipo de comoção ou empatia. São pessoas comuns, que enfrentam seus agressores e interesses poderosos, desafiando a injustiça e fazendo o que precisa ser feito. Os/as defensores/as de direitos humanos nos ensinam que não importa onde estamos ou as circunstâncias em que vivemos, os direitos humanos precisam ser defendidos – esta é a luta global e inestimável que nos une. No dia 9 de dezembro é comemorado o dia dos/as defensores/as de direitos humanos. Que neste dia possamos homenagear suas trajetórias, comemorar suas vitórias e apoiar suas lutas.

10

MOVIMENTOS SOCIAIS ESPECÍFICOS E A QUESTÃO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*Mateus Orio*¹

Os movimentos sociais contemporâneos vêm passando por um processo em que pautas amplas que versem sobre toda a sociedade e grupos sociais diversos são deixadas de lado em detrimento de reivindicações específicas que isolam os movimentos em suas diferenças, impossibilitando a comunicação e reflexão sobre práticas mais aprofundadas. Isso, apesar de parecer um mero reflexo do mundo contemporâneo e da ascensão do individualismo, perpassa também por um projeto político de classe e tem como grande influência o pós-estruturalismo enquanto vertente ideológica.

Primeiramente, é necessário ressaltar que o “pós-modernismo” – propagado como uma teoria importante para compreender a sociedade dita “pós-moderna” e importante também para fundamentar produções intelectuais e atuações de movimentos sociais – envolve um projeto político capitalista de isolamento das lutas sociais que tem como consequência a retirada do caráter político dessas lutas. Nesse sentido, o chamado pós-modernismo é entendido aqui enquanto um pós-estruturalismo, ou seja, uma ideologia originária do estruturalismo que passa por algumas modificações para se adequar ao capitalismo contemporâneo.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Docente de Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás.

O pós-estruturalismo é um produto da segunda metade do século passado, a partir do acirramento das lutas estudantis e operárias principalmente no Maio de 1968 em Paris. Esta ideologia – entendida enquanto falsa consciência da realidade desenvolvida em caráter sistemático – funciona como uma base para diversos movimentos sociais contemporâneos, promovendo uma contrarrevolução cultural preventiva. Assim, esta ideologia parte da necessidade de combater teorias revolucionárias, pois, a partir da derrota dos movimentos de Maio de 1968, o estado capitalista e frações da classe burguesa passaram a financiar ideólogos para desenvolverem tais ideias e concepções. Com isso, tem-se a crítica das “metanarrativas”, a recusa da totalidade e da historicidade e a defesa do “fim da história e das classes sociais”. Assim, entendemos o pós-estruturalismo enquanto uma ideologia desenvolvida em decorrência do acirramento da luta de classes à guisa da prevenção de novas manifestações análogas.

Partindo de uma concepção que entende a realidade enquanto concreta, uma síntese de múltiplas determinações, entendemos a sociedade enquanto o conjunto de relações sociais em determinada localidade e época. Nesse sentido, é possível falarmos em sociedade brasileira, sociedade europeia, sociedade escravista, sociedade feudal etc. Com isso, o que caracteriza a sociedade moderna é a produção capitalista, da mesma forma que o que caracteriza a sociedade da “Idade Média” é o modo de produção feudal. Assim, devido a sociedade permanecer tendo como fundamento a produção de mercadorias baseada na exploração do trabalho e extração de mais-valor da burguesia sobre o proletariado, não é possível afirmarmos que vivemos em uma sociedade pós-moderna, pois as relações que caracterizam a

modernidade não foram suplantadas. Sem essa consideração perdemos o caráter de especificidade na compreensão da realidade, o que faria com que pudéssemos analisar fenômenos distintos como se fossem a mesma coisa, ou seja, a categoria da especificidade é fundamental para compreendermos a realidade sem nos perdermos em uma confusão de termos abstratos.

Ao afirmarmos a permanência desse tipo de sociedade afirmamos, conseqüentemente, a permanência de seus conflitos políticos. Desta forma, os conflitos de classes não estão ausentes na sociedade contemporânea e a dominação não ocorre sem resistência. O que acontece é que, com o aprofundamento da divisão social do trabalho, estes conflitos se complexificam. Com o surgimento de uma profusão de classes sociais improdutivas o conflito fundamental entre a classe produtora e a classe exploradora acaba, muitas vezes, sendo escamoteado por conflitos paralelos que não questionam as raízes da exploração.

A vida cotidiana é perpassada por um conjunto de processos como a mercantilização e burocratização das relações sociais e o desenvolvimento de novas ideologias. Assim, não perceber ou negar a existência de conflitos políticos na sociedade serve a interesses de classe específicos. Deste modo, defender a existência de uma sociedade pós-moderna em que as relações que caracterizam a modernidade foram superadas é uma forma de negar a realidade dos conflitos existentes na sociedade moderna, bem como negar a luta pela superação desses conflitos.

Como consequência da influência do pós-estruturalismo, as lutas sociais passam a ser concebidas como um fim em si mesmo (negação da

totalidade). Assim, um movimento específico, como o movimento negro não é instigado a perceber as conexões de sua luta com as classes exploradas e demais grupos oprimidos, contentando-se com vitórias específicas ao grupo, como a adoção de cotas ou a ocupação de cargos de direção por membros do grupo, sem ameaçar as bases que fundamentam as desigualdades sociais em âmbito geral. Pequenas vitórias como essas, acabam tendo efeito paliativo, trazendo a sensação de que uma transformação social é algo muito difícil, inviável ou mesmo desnecessário.

Esse tipo de sensação agrava o processo ocultamento das relações sociais concretas de exploração, ampliando a necessidade de se desenvolver a luta cultural no sentido da busca pela conscientização dos reais fundamentos das desigualdades sociais na sociedade contemporânea. Por isso é importante desenvolver pesquisas, analisar a realidade, refletir sobre esta realidade e promover o debate entre movimentos sociais e membros de classes sociais exploradas. Os movimentos sociais específicos ou “pós-modernos” não são mero reflexo das mudanças no mundo contemporâneo, eles são expressão de uma sociedade marcada pela exploração e pela busca do ocultamento dessa exploração. Com ideologias que buscam centrar os problemas no indivíduo, isso promove o isolamento e a falta de uma perspectiva totalizante.

As pautas dos movimentos sociais contemporâneos são, em seus aspectos fundamentais, legítimas. Porém, sem a articulação com a totalidade da sociedade, transformam-se em engodo na reprodução das relações sociais capitalistas. Assim, é importante que cada movimento social específico busque retomar a totalidade histórica em suas análises

e atuação concreta, visando a articulação com as demandas de outros grupos no sentido da percepção dos reais fundamentos de sua opressão. Que nesse processo os movimentos possam avançar e, com a articulação das lutas políticas, promover de fato a transformação social, para que aí sim seja possível falarmos em uma sociedade pós-moderna ou, melhor dizendo, pós-capitalista.

11

DIREITO À EDUCAÇÃO: UM DIREITO GARANTIDO A TODOS/AS?

*Cláudia Maria Abreu Cruz*¹

A educação é considerada um dos direitos humanos mais efetivos para o empoderamento pessoal e uma das ferramentas mais poderosas por meio das quais, homens, mulheres, meninos e meninas, em particular aqueles/as mais marginalizados/as, podem sair da pobreza e vulnerabilidade e participar plenamente da sociedade.

Embora seja um direito amplamente reconhecido em instrumentos internacionais de direitos humanos e nas diferentes leis nacionais, milhares de crianças e adultos continuam a não usufruir do direito à educação, muitas vezes por fatores sociais, religiosos, culturais e econômicos. Esta realidade atinge, de maneira particular, meninas e mulheres em todo o mundo, revelando como a desigualdade de gênero e a discriminação impacta e resulta em um menor e mais limitado acesso aos direitos humanos.

Mulheres e meninas são, portanto, mais expostas à pobreza e às diferentes vulnerabilidades sociais, acessam menos direitos nas sociedades, como o direito à saúde, à educação, à participação nas tomadas de decisão, além de serem vítimas de diferentes formas de violência. Se consideramos que as mulheres correspondem a quase metade da população do planeta, esta representação é extremamente

¹ Pedagoga e professora aposentada, trabalho voluntário em alfabetização.

baixa no que se refere a sua representatividade e participação em diferentes esferas, como a política e a pública, bem como nos campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Em todo mundo, as mulheres correspondem a cerca de 28% do número total de pesquisadores. No quesito reconhecimento, poucas mulheres ganharam até hoje um Prêmio Nobel de Física, Química ou Medicina, ficando em considerável desvantagem em relação aos homens (UNESCO, 2018). O que se observa nessas constatações está diretamente associado aos fatores culturais e sociais que permanecem arraigados nas sociedades e que são reforçados tanto pela família, escola e outros âmbitos da sociedade, contribuindo para o distanciamento das mulheres destas e de outras áreas do conhecimento, que permanecem estereotipadas como áreas mais apropriadas para os homens.

No Brasil, a busca pela universalização do direito à educação ocorreu a partir dos anos noventa. Antes da Constituição Federal de 1988, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos/as e o ensino público era tratado como uma assistência àqueles/as que não podiam pagar. No entanto, ainda hoje é possível constatar que o direito à educação não é uma realidade para todos/as no país. De acordo com a UNICEF, em 2015, 2,8 milhões de crianças e adolescentes, com idade entre 4 e 17 anos estavam fora das escolas (UNICEF, 2019). De maneira geral, tal exclusão atinge fundamentalmente as populações mais vulneráveis, já privadas de outros tantos direitos. Além da negação ao direito de acesso à escola, há quem esteja na escola, mas não tenha garantido o direito de aprender. É possível verificar também que o sistema educacional brasileiro não tem sido capaz de assegurar oportunidades de aprendizagem. Muitos

meninos e meninas são reprovados/as diversas vezes e, geralmente, evadem da escola.

Para além desta complexa situação, temos ainda crianças e adolescentes, pobres, LGBT, com deficiência, entre outros, que sofrem com a discriminação. A gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar também afastam muitas mulheres e meninas da escola. Estes e outros fatores levam ao cenário atual de exclusão e vulnerabilidade. E para reverter este quadro é necessário que o Estado cumpra, efetivamente, com suas obrigações de respeitar, proteger e cumprir os direitos humanos e, no caso da educação, garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para meninos e meninas, sem discriminação.

Em outros lugares do mundo, onde a desigualdade de gênero é ainda mais generalizada em algumas esferas da sociedade, mulheres e meninas têm o acesso, rotineiramente, negado à educação. Lembro-me aqui da paquistanesa Malala Yousafzai, que em 2014 surpreendeu o mundo ao receber o Nobel da Paz. Malala ficou famosa no mundo por ter sido vítima de um ataque quando voltava da escola, por se opor às restrições impostas pelo Talibã à educação feminina em seu país natal, o Paquistão. Malala tornou-se um símbolo internacional da luta pela educação das meninas e a voz de centenas de milhares de meninas do mundo, em particular dos países islâmicos, que desejam ter acesso à educação.

Em seu livro “Eu sou Malala”, publicado em 2013, Malala nos relatou um pouco de suas origens e os desafios vivenciados pelas mulheres e meninas na luta pela garantia dos seus direitos humanos, em especial o direito à educação: “*nasci menina num lugar onde rifles são*

disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar". (Yousafzai, 2013).² Com sua coragem e determinação, Malala descobriu e mostrou ao mundo que educação não é apenas ter direito a aprender a ler e a escrever, mas que a garantia do acesso, da permanência na escola e da qualidade da educação são fatores de empoderamento, emancipação e liberdade, em particular para as mulheres e as meninas espalhadas pelo mundo inteiro, privadas de seus diferentes direitos humanos.

A comunidade internacional colocou o direito à educação como um dos princípios fundamentais da Agenda 2030 da Educação e do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS - Para mais informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, consulte <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>). De acordo com os dados das Nações Unidas, 57 milhões de crianças permanecem fora da escola e crianças de famílias mais pobres são quatro vezes mais propensas a estar fora da escola do que as crianças de famílias mais ricas. Além disso, na África Subsaariana, Oceania e Ásia Ocidental, meninas ainda enfrentam barreiras para entrar tanto na escola primária quanto na escola secundária. Em muitos países africanos, por exemplo, práticas nefastas como o casamento forçado e o casamento infantil, continuam a excluir meninas e mulheres e impedi-las de desenvolver, plenamente, suas capacidades e expectativas. Estes dados e os esforços internacionais nos alertam e mostram a importância de assegurarmos uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade; promover

² YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos/as e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas.

Como citado acima, a educação não melhora apenas a vida individual, mas também influencia outras esferas da sociedade, contribuindo para a democracia, economia, estabilidade e desenvolvimento. E como citou Eleanor Roosevelt, em 1958, “onde, afinal, começam os direitos humanos universais? Em pequenos lugares, perto de casa - tão perto e tão pequeno que eles não podem ser vistos em nenhum mapa do mundo... Em todos os lugares onde todo homem, mulher e criança busque justiça, oportunidade e dignidade de forma igualitária, sem discriminação”.

12

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E GREVE GERAL: O DIREITO DE TER DIREITOS

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art.26)

Estamos nos aproximando do dia 14 de junho de 2019, que poderia ser um 14 de junho qualquer, não fosse o momento histórico complexo e tumultuado que estamos a viver neste “*país tropical abençoado por Deus*” (Jorge Bem Jor, 1969). Ultimamente tenho me perguntado se o poeta escreveria novamente esse verso cantado 50 anos atrás. Na próxima sexta-feira somos todos convocados a ocupar as praças, ruas e avenidas para exercer o direito... o sagrado direito de greve. E será Greve Geral. Homens e mulheres trabalhadoras de todos os segmentos e categorias; desempregados(as) e aposentados(as); estudantes de todos os níveis de ensino são chamados(as) a gritar em alto e bom som que temos direito de ter direitos.

¹Pedagogo e Mestre em Psicologia Social pela UFMG

Aqueles e aquelas que já passaram dos 60 anos, como eu, vivendo os últimos anos da ditadura, contribuindo para a consolidação da democracia celebrada na constituinte de 1988 e sendo testemunha da ousadia de um operário e uma mulher ocuparem o Palácio do Planalto não imaginavam que teriam que voltar às ruas para defender direitos humanos universais e fundamentais conquistados há décadas. É a primeira vez depois da ditadura civil-militar que se colocam as condições políticas-institucionais para um ataque generalizado aos direitos consagrados na Constituição Cidadã, resultando no desmonte de políticas sociais indispensáveis ao cuidado e inclusão das populações mais vulneráveis e excluídas. A escola e a educação que nela acontece tem sido o alvo prioritário dessa ação nefasta, planejada, arquitetada para desmoralizar e humilhar os trabalhadores do ensino e convencer os educandos que basta a educação básica, como afirma o presidente-capitão, de que “pobre tem tara por Universidade”, revelando sua visão rasa, excludente e preconceituosa do direito-desejo de frequentar uma universidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), declarada em 1948, e da qual o Brasil é signatário, vem sendo cotidianamente ultrajada pelas forças neofascistas que ocupam a estrutura do Estado e pelos seus seguidores espalhados em cada esquina do mundo real e dos espaços virtuais. Estamos todos e todas educadores(as) e educandos(as) diante do desafio ético e político que não deixará ninguém de fora: nos fortalecer subjetivamente e reinventar os coletivos para o enfrentamento dessa onda de conservadorismo que quer nos devolver para o Séc. VI nas várias dimensões da vida. Transformar cada sala de aula, cada pátio, cada corredor de escola em uma trincheira para uma

luta que promete ser longa. Ao se fazer presente nos movimentos e nas marchas que ocorrem neste dia 14 de junho atores e atrizes que ocupam o cenário da escola e da educação reafirmam sua posição de categoria estratégica, de aliados fundamentais na luta pelo “direito de ter direito”

Mais do que nunca o “direito de ter direitos” se constitui conteúdo obrigatório e transversal nas práticas educativas dentro e fora da escola. O movimento das ruas precisa chegar em cada sala de aula, da educação infantil à pós-graduação, nas redes pública e privada, filantrópicas e comunitárias, leigas e confessionais. A defesa da educação pública laica de qualidade em todos os níveis, a manutenção de uma previdência pública e solidária para todos e todas, do acesso a uma alimentação sem veneno são algumas das muitas razões que nos movem para este esforço de encharcar o currículo de conteúdos e práticas didáticas que ampliem a informação, produzam coletivamente conhecimento e aprofundem a nossa condição de sujeitos históricos e protagonistas do nosso tempo.

Se fazer presente de corpo e alma na Greve Geral deste dia 14 de junho é um ato político e pedagógico que comunica para si mesmo e para o mundo que este país pode voltar a sonhar com *“dias melhores... dias de paz.. dias a mais... Dias que deixaremos pra trás”* (JOTA QUEST, 2000).

13

HOMESCHOLLINGE O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Sandra Pereira Tosta ¹

A vida social contemporânea é bastante complexa se a compararmos a períodos anteriores. Em nossa convivência cotidiana sobejamente mediada pela mídia, seja em seu suporte de massa - rádio, tv, impresso - seja pela via do digital, somos milhares de pessoas cuja percepção pode ser a de que habitamos um mesmo tempo e espaço, apartadas apenas por paredes, referindo-me ao físico, ao “presencial”; ou nem mesmo isto, quando falamos do digital. O fato é que, mesmo quando não desejamos, acabamos tendo que interagir com os “outros” de alguma maneira.

E ao nos defrontarmos com os “outros”, o estranho, o não familiar, de alguma forma, nossos pensamentos, ações e reações e percepções modificam-se e conformam-se a partir dessas interações. É esse encontro (ou desencontro) entre o “eu” e o “outro” o que costumeiramente denominamos de alteridade. Conceito esse que parte do pressuposto de que toda pessoa é interdependente das demais de seu contexto social, isto é, o mundo individual só existe diante do contraste com o mundo do outro.

Assim sendo, se o reconhecimento e o respeito à diferença, que viabilizam o exercício da alteridade, são, concomitantemente, a base da

¹ Antropóloga. Professora da UNA- MG.

vida social, são, também, fonte permanente de tensão e conflito. Em outros termos, a interação entre os indivíduos “reconhecidos” em suas particularidades e idiosincrasias desenharam a configuração da vida social. Por contraste, os indivíduos reafirmam o que faz parte de si mesmo e o que faz parte do mundo do outro.

Esse processo de diferenciação, marcadamente desigual muitas vezes, é da construção da identidade da pessoa, que se constitui na relação com o outro e na constatação nem sempre no plano dialógico, de que entre o que eu sou e o que ele é existem marcas que nos tornam diferentes, mas não necessariamente impermeáveis.

Nesta perspectiva a ideia da alteridade é potente e é elaborada por algumas matrizes disciplinares. Destaco aqui rapidamente a Antropologia e a Psicologia, que, embora tenham abordagens distintas, trazem em comum esta dialética entre o eu e o outro.

Na tradição do pensamento antropológico, o exercício do olhar orientado pela alteridade ocorre pela observação dos encontros com os “outros”, não raramente assinalado pelo medo e pelo fascínio, pela distinção clara entre o que é estranho e o que é familiar, pela violência em suas variadas formas. O contraste cultural, em certa medida, acaba fortalecendo a noção de que o mundo do outro é um enorme espelho que reflete o que é familiar ao destacar tudo aquilo que nos é estranho.

Para a Psicologia, com Vygotsky, trata-se do processo de formação psíquica do ser humano. O autor é um dos que se dedicaram ao estudo do complexo processo de formação da mente e do desenvolvimento humano. Para ele, a atividade humana no meio social é o principal impulso que movimenta todo o processo de formação da psiquê. Nesse sentido, Vygotsky aproximava-se em vários aspectos da Antropologia,

ao argumentar que é pela interação social e no confronto com o mundo exterior que o sujeito se constrói como indivíduo e aprende.

Justamente por considerar que as aprendizagens ocorrem nas culturas, porque depende do contato com o outro, com o mundo exterior, é que me posiciono para dizer não à educação domiciliar e sim à escola pública de qualidade, democrática, laica, preocupada com a formação para a cidadania.

Certamente muitos poderão argumentar que cabe à família o direito de escolher como educar seus filhos e filhas. E não por acaso a educação é tratada no âmbito da Constituição Federal de 1988 como direito social, dever do Estado e da família. Sim! Mas não cabe à família privar seus filhos e filhas de um direito universal e inequívoco do mundo do humano tão bem descrito por J. Dellors no documento chancelado pela ONU em 1996: Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (<http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>).

De acordo com este Documento, no século em que nos encontramos, a missão basilar da educação é criar mecanismos de inclusão de todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira relacional quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, adquirindo os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o contexto; e aprender a viver juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e o aprender a ser que é a via essencial que integra as três anteriores ao afirmar o desenvolvimento da personalidade individual e da capacidade de autonomia,

discernimento e responsabilidade pessoal. Conduta, atitude e habilidades que só se alcançam na convivência com os outros a qual, sabemos, é plena de conflitos e contradições, derivando daí seu potencial para a aprendizagem e a convivência.

E a escola, por mais problemas que possa apresentar frente às exigências que se coloca à educação nos dias atuais, é a instituição onde encontramos a pluralidade de culturas, os vários sentidos como ser de relações que somos. Essa realidade, em sua concretude material e simbólica, nos faz ser mais! Na luta ampla e cotidiana contra a desigualdade, pelo respeito à diferença e sua elaboração na diversidade como expressão de modos próprios de ser no mundo, que podemos e devemos recorrer à carta de Direitos Humanos. Por mais que pareça contraditório falar em diferença cultural e universalidade de direitos. Contudo é a cultura um atributo universal da humanidade, na defesa da compreensão da alteridade como afirmação da diferença do outro.

14

DIREITOS HUMANOS, CULTURA E EDUCAÇÃO: O RECONHECIMENTO DOS SABERES E FAZERES DAS CLASSES POPULARES

*José Heleno Ferreira*¹

O artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu inciso I, estabelece que *“Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”*. Reconhecer o direito à cultura significa reconhecer que homens e mulheres são produtos da cultura na qual estão inseridos e inseridas e, ao mesmo tempo, produtores e produtoras de cultura.

Ao contrário dos demais animais, o ser humano cria seu próprio mundo, sua própria realidade, sendo condicionado pela realidade que cria. A possibilidade de romper com a alienação e alcançar a liberdade é uma das marcas significativas da educação popular e da educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, compreende-se a educação como processo através do qual homens e mulheres podem se tornar seres humanos livres, éticos, autônomos e conscientes da necessidade de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Para isso, faz-se necessário perceber que a educação é um ato político, o que implica na negação da perspectiva de neutralidade dos processos

¹ Mestre em Mídia e Conhecimento (UFSC), Doutorando em Educação (PUC MG). Professor de História no Ensino Fundamental e professor de Filosofia na UEMG. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais (FAE/UEMG).

educacionais, princípio este defendido por aqueles e aquelas que preconizam a supremacia da técnica em detrimento da construção de relações pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta da experiência, na valorização da história de cada um e cada uma. Nesse sentido, o legado de Paulo Freire ao analisar os processos através dos quais os oprimidos assimilam a figura do opressor e, assim, alimentam o círculo vicioso de opressão é basilar para todos e todas que apostam na perspectiva da liberdade. Não se trata de combater o opressor, mas, sim, de combater, sistemática e continuamente, toda e qualquer forma de opressão!

Na América Latina – e no Brasil, mais especificamente – homens e mulheres foram subjugados e subjugadas historicamente à alienação e à opressão. Neste longo processo histórico de dominação, três questões são salientadas: a cultura do silêncio, o culto à modernização, a imagem do outro (o europeu, principalmente) como ideal a ser alcançado.

Historicamente, a cultura do silêncio impôs-se à sociedade brasileira. Durante mais de quatro séculos homens e mulheres foram escravizados e ou subjugados por senhores, coronéis e *doutores*, uma sociedade marcada, ainda, pelo convívio histórico com períodos ditatoriais. As tentativas, ao longo da história, de romper com esta cultura são diversas e, a partir do século XX se fazem notar nos *intervalos* entre uma ditadura e outra, bem como fazem-se notar também as tentativas de abafar as vozes que ousam romper com esta cultura.

O culto à modernização traz consigo o menosprezo aos saberes e às construções culturais dos setores populares. Diante de uma realidade multifacetada, de uma sociedade marcada pela diversidade étnico-racial e de gênero, diante das manifestações culturais de apreço à

liberdade religiosa, à liberdade de manifestação política e de lidar com os seus próprios corpos, manifestações das quais setores da juventude são protagonistas, buscam reafirmar uma escola que negue a diferença, que prime pelo saber técnico e pelo culto à modernização sob um viés liberal e tecnicista.

Os vários séculos de colonização e dominação econômica e cultural forjaram o paradigma de negação do/a brasileiro/a e do/a latino-americano/a, negando o *ser para si* e afirmando o outro como ideal. Restaurar a liberdade de *seres para si* pressupõe reconhecer a cultura de negação dos saberes e dos seres em si para exteriorizá-la criticamente e, então, construir uma outra cultura. Este processo precisa constituir-se em um paradigma das instituições educacionais, do movimento pedagógico e dos currículos escolares.

Obviamente, a instituição escolar não pode ser responsabilizada pela construção de todas essas rupturas. Muitos são os sujeitos sociais e as instituições que podem contribuir para a construção de novas possibilidades. Mas, sem dúvida, a educação escolar pode exercer um importante papel neste processo de negação de uma cultura da opressão e construção de uma cultura da liberdade.

Lutar pela construção de uma sociedade onde caibam todos e todas, de uma educação emancipadora, de uma escola democrática, laica, inclusiva e de qualidade social é fazer jus ao legado de Paulo Freire e à luta em defesa dos direitos humanos. Acreditar nesta possibilidade é empoderar-se para dar continuidade a esta luta.

Além disso, o direito à cultura, o direito à memória e reconhecimento de sua história é também uma forma de inclusão social. A negação das culturas populares significa relegar ao esquecimento os

fazeres e saberes construídos pelas classes populares. E o esquecimento, ou como diriam os gregos antigos, o *léthe*, é uma forma de condenação primária, ou seja, de não reconhecimento de sua existência que, por não ser reconhecida, tende a se dissipar.

15

DIREITOS HUMANOS, UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

*Eduardo José Machado Monteiro*¹

Aquela imagem do menino sírio, Alan, refugiado, que caíra de um barco, na areia da praia carregado pelas ondas do mar e acolhido por um policial, tão divulgada nas diversas mídias em 2015, foi o mote de uma aula para falarmos dos caminhos que nós, seres humanos, estávamos escolhendo para a vida, para o mundo.

A foto projetada causou impacto e os alunos se pronunciaram a respeito. Mas um deles provocou espanto na turma ao afirmar que aquele fato representado na foto não lhe causava surpresa, pois a história já lhe tinha apresentado várias situações aterrorizantes como aquela, em que nós, seres humanos, deixamos de lado o nosso próprio semelhante. Citou as Cruzadas, o holocausto, as diversas guerras, entre outras atrocidades resultantes de ações humanas.

Trabalhar a sensibilidade dos alunos para os Direitos Humanos tem se tornado um desafio para nós professores. Esse aluno, acima citado, possibilitou grandes reflexões entre os colegas. Ele trouxe um raciocínio diferente ao afirmar que não estávamos nos desumanizando, pois aquilo que víamos na foto era obra da humanidade, nenhuma outra espécie faz, com seus semelhantes, coisa igual, a não ser que seja em

¹ Graduado em Ciências Sociais - FAFICH/UFMG, Professor de Sociologia para Ensino Médio em escolas particulares de Belo Horizonte

nome da sobrevivência. Causou polêmica e deixou vários colegas reflexivos e sem contra-argumentos.

Trabalhando em escolas em que os alunos possuem uma condição financeira mais favorecida, torna-se cada vez mais necessário desenvolver a sensibilidade para os Direitos Humanos. Esses alunos, muitas vezes, não percebem a existência do ser humano de condições e realidades diversas a deles, a não ser apenas pela perspectiva teórica ou do ponto de vista da filantropia.

Sendo assim, possibilitamos a eles uma experiência além dos muros da escola, em um contato direto com outras realidades, inicialmente com os associados da Associação dos Catadores de Papel (ASMARE) e em seguida um almoço no restaurante Popular de Belo Horizonte.

Para todos, foi uma experiência inédita. Conversar com os catadores de papel e dividir a mesa do restaurante popular com pessoas em condições socioeconômicas desfavoráveis, deflagrou sentimento de tristeza, solidariedade, empatia e um questionamento a respeito dos direitos humanos.

Sensíveis à experiência vivenciada, conversamos sobre os sentimentos aflorados, as curiosidades, os incômodos, os problemas visíveis encontrados, os pré-conceitos estigmatizados e os aprendizados. Nesse momento, manifestaram a tristeza por ver de perto uma realidade tão adversa e diferente da deles. Manifestaram a alegria de perceber, no depoimento das pessoas encontradas, que para ser feliz não é necessário ter muito. Manifestaram indignação com a realidade daquelas pessoas. Manifestaram uma ansiedade de querer ajudar de alguma forma.

Após a catarse de sentimentos e emoções, continuamos reunindo os alunos em grupos para que discutissem quais questões mais lhes chamaram a atenção para elaborarem um trabalho. O lixo e a desigualdade social foram os temas mais ressaltados e, a partir deles, desenvolvemos pesquisa e busca de solução dos problemas.

Em seguida, debates foram promovidos para se discutir os conhecimentos adquiridos e as sugestões de ação concreta para transformar a realidade presenciada. Os direitos humanos se fizeram presentes em diversos grupos e posições políticas e econômicas antagônicas polemizaram as discussões e sugestões de ações.

Finalizamos o processo com uma apresentação das pesquisas elaboradas e das propostas de solução para os problemas levantados a uma banca de professores.

Esse trabalho, com a experiência do contato direto com pessoas de outra realidade socioeconômica, com as pesquisas desenvolvidas, com os debates e suas discussões acirradas, com os conhecimentos construídos e com as propostas de solução sugeridas, transformaram pessoas, provocaram reflexões à própria escola e ao nosso fazer do ensino-aprendizagem.

Trazer a realidade da sociedade, que extrapola as condições de existência dos alunos, propiciou um processo de aprendizagem significativo em que eles se tornaram protagonistas da construção do conhecimento tendo os Direitos Humanos como pano de fundo para isso.

Direitos Humanos estão associados direta ou indiretamente a cada conteúdo trabalhado na escola, de que disciplina for, entretanto, abordá-lo a partir de um contato direto com a realidade estabelecida da

nossa sociedade e em conjunto com as diversas disciplinas torna-o mais desafiante para os alunos.

Nessa jornada, descobrimos que, à luz da experiência da realidade, para muito além da teoria e da zona de conforto dos alunos, era possível levá-los a compreenderem que os direitos humanos são para todos os seres humanos e não somente para alguns.

16

A PEDAGOGIA SOCIAL VOLTADA PARA A CONVIVÊNCIA COMO FORMA DE EDUCAR SOCIALMENTE PARA OS DIREITOS HUMANOS

Arthur Vianna Ferreira ¹

A Pedagogia Social, como campo teórico é algo que se faz na construção diária de educadores sociais que organizam práticas socioeducativas que proporcionem aos indivíduos transformar, da melhor maneira possível, as realidades sociais vividas na vulnerabilidade de seus grupos sociais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proporciona uma reflexão positiva para as práticas socioeducativas cotidianas desses educadores sociais. Os conteúdos consensuados e expostos nesse documento passam a ser uma possibilidade de início de organização de conteúdos mínimos para o ambiente educacional não escolar e práticas socioeducativas realizadas em instituições sociais, públicas e privadas, que promovem relações humanas dignas, que respeitem as diversas manifestações da humanidade no interior dos grupos sociais.

No Brasil, a educação nos valores expostos pelos Direitos Humanos é legitimada através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007 (PNEDH-2007), ainda pouco divulgado e trabalhado em sua integralidade entre os próprios equipamentos sociais responsáveis por essas práticas socioeducativas. Vale ressaltar que esse

¹ Doutor em Psicologia da Educação – PUC SP. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

documento apresenta um capítulo específico para as práticas socioeducativas em espaços não escolares e/ou não formais e que muitas vezes não são devidamente aprofundados na formação inicial e/ou continuada dos profissionais da educação no país.

A Pedagogia da Convivência, proposta por Jares (2005) como um campo teórico-prático de atuação para educadores sociais, se apresenta como uma reflexão relevante sobre a organização de um conteúdo básico e inicial a ser trabalhado pelos profissionais da educação com os jovens e adultos dentro e fora do ambiente escolar. A partir de elementos retirados dos Direitos Humanos de 1948, a pedagogia da convivência propõe uma metodologia que faça com que os responsáveis pelas práticas socioeducativas pensem sobre os conteúdos a serem trabalhados com as camadas empobrecidas e os temas mais relevantes das práticas de educação social.

Jares (2004) afirma que os conteúdos propostos pelos Direitos Humanos são fundamentais para pensarmos em uma convivência pedagógica que leve os indivíduos a práticas educativas que suscitem relações sociais saudáveis em situações de extrema diferença entre os indivíduos, os seus grupos sociais e os seus interesses pessoais e coletivos. Segundo o autor, a educação para e a partir dos direitos humanos deve promover uma formação para a verdade e a convivência pacífica entre os seres humanos (o que não exclui os processos de conflitos e/ou limitações oriundos das relações sociais).

Assim, podemos inferir que para Jares (2005; 2007) os direitos humanos se constituem em um campo axiológico da aprendizagem que está alicerçado no valor à vida e que deve ser fazer parte do ensino-aprendizagem nos espaços não escolares. Esse é o maior bem que emana

de todos os tipos de educação cujo objetivo é educar o ser humano para estar no mundo. E, por isso, independente dos sujeitos sociais ou da situação de vulnerabilidade social em que os grupos se apresentam, o educador social deve levar em consideração esse valor social em todo o seu planejamento socioeducativo.

Contudo, o valor da vida, como conteúdo basilar de construção de práticas socioeducativas, se desdobra em três aspectos educacionais importantes para o bom êxito do desenvolvimento de práticas de convivência na educação em espaços não escolares: **a educação para a solidariedade**, que deverá promover uma reflexão sobre a pobreza e a justiça vivida pelos grupos sociais; uma **educação para a não violência**, que suscitará repensar sobre o ódio presente nas relações sociais, a não criação de maniqueísmo ou a derrubada da criação de inimigos na convivência social; e, a **educação para a dignidade humana**, que buscará entender os outros dois elementos importantes nas relações sociais: o *medo*, inerente à convivência humana com aquilo que pode desestruturar as representações sociais e cognitivas de um grupo social sobre o mundo ao seu redor; e a *democracia*, como possibilidade dos indivíduos serem e estarem no mundo, participando ativamente como cidadãos da política local, assim como levando a cabo, a vivência dos direitos humanos como parte constitutiva de nossa existência.

Enfim, os valores apresentados pelos direitos humanos são parte da convivência social. Ambos devem ser pontos fulcrais do trabalho do profissional da educação que se encontra nos campos educacionais não escolares. De fato, entender a Declaração dos Direitos Humanos e engajar-se em uma educação para os Direitos Humanos possibilita uma reflexão sobre o exercício de sua docência de forma ampliada.

Assim, desprendidos dos conteúdos postos pelos currículos da educação formal, o profissional da educação pode exercer a sua docência através de um processo de ensino-aprendizagem que contenha os conteúdos necessários para que os grupos sociais em estado de vulnerabilidade social possam utilizar suas potencialidades para iniciar seus processos de emancipação e transformação social. A convivência e direitos humanos se entrelaçam para se constituir parte de uma Pedagogia Social que promova não somente a formação inicial e continuada do educador social, mas também seja eficaz e eficiente para os grupos sociais empobrecidos atendidos pelas práticas da educação social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEEDH-MEC, 2007.
- JARES, Xesús. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, Xesús. **Educar para a verdade e para a esperança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JARES, Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Pala Athenas, 2007.
- JARES, Xesús. **Educación e Dereitos Humanos**: estratexias didácticas e organizativas. Galicia: Edición Xerais, 2000.
- JARES, Xesús. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Pala Athenas, 2008.

17

DATAS COMEMORATIVAS E DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS E LUGARES DE FALA

*Aline Choucair Vaz*¹

As datas comemorativas fazem parte da tradição escolar e levam consigo significados pedagógicos, culturais e políticos. Como parte do currículo não podem ser vistas como meras tradições a serem repetidas ou apropriadas sem problematizações quanto ao seu conteúdo e forma. Muitas escolas entendem e tentam justificar as datas comemorativas pelo teor da tradição, no entanto, mesmo que façam parte da cultura popular e da escolar, é necessário observar os sujeitos e concepções de mundo que estão representados em cada data.

As datas são convenções criadas que representam grupos, sociedades, partilhas e formas de se relacionar. Têm grande uso político, seja na representação de figuras públicas, seja do que se espera para um povo e um país. Numa perspectiva histórica positivista, as datas foram e são usadas para fazer reverência aos políticos e governantes de cada momento vigente, reiterando as relações de poder e o *status quo*. Analisei em minha dissertação de Mestrado, os usos políticos e das representações sobre a festa da Semana da Pátria, que culminava no dia 07 de setembro, no período do Estado Novo, assim como o Dia do Trabalho, no ensino primário, na mesma época (A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo - 1937-1945.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG.

Faculdade de Educação da UFMG, 2006). Por meio deste estudo pude observar como o governo, em uma ditadura, se apropriou dos discursos históricos e de nação a seu favor, em torno das datas comemorativas e como isso foi disseminado no imaginário social daquela sociedade.

É importante analisar que as datas representam grupos que lutam por espaço de poder em nossa sociedade. Podemos observar na cultura escolar as datas cívicas, que durante muito tempo, foram palco de propaganda política para os governantes do país. Atualmente, a manipulação destas datas por setores da sociedade brasileira é problematizada e traz as versões de História dos grupos envolvidos nelas, por meio do conhecimento científico. Também temos as datas religiosas, que durante muito tempo estavam na escola e fazem referência a uma determinada religião majoritária, no nosso caso, a cristã. Estas datas na escola entram em contradição com a ideia de laicidade do Estado, em que as religiões fazem parte do saber e do conhecimento social, mas a Escola Pública não pode assumir uma religião para si e uma perspectiva evangelizadora em comemorações festivas.

Já as datas que fazem alusão à cultura popular e à constituição social têm importância em um cenário de trazer as identidades populares tão múltiplas, e infelizmente, tão marginalizadas em nosso país. Também temos as datas “sociais”, como, por exemplo, Dia dos Pais e Dia das Mães, hoje substituídas, em muitas escolas, pelo Dia da Família ou de “Quem cuida de mim”, já que as composições familiares são múltiplas e não podem ser verticalizadas apenas em uma figura ou outra.

Do mesmo modo, temos as datas de pautas identitárias, fruto das lutas históricas, e da discussão promovida pelos Direitos Humanos, que tendem a colocar os sujeitos subalternizados socialmente em outro lugar e problematizar as relações de exploração. Atualmente são muitas as vitórias de grupos, motivados pelos movimentos sociais e pelos órgãos internacionais de igualdade social e Direitos Humanos, que têm datas que fazem alusão aos sujeitos e direitos dos grupos envolvidos. Em datas como Dia Internacional da Mulher, Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, dentre outras, devem ser lembradas na escola e “festejadas”, trazendo a história de lutas desses grupos, a busca pelos direitos e o seu lugar de fala, pela igualdade de oportunidades e o espírito de denúncia em um país e mundo ainda tão desiguais.

O respeito pelas diferenças e o combate da desigualdade de oportunidades e condições deve nos mover nos aspectos educativos e nos currículos, não somente nas datas, mas numa perspectiva transversal durante todo o ano letivo.

PARTE II: 2020: O ANO QUE NUNCA SERÁ ESQUECIDO...

*Luiz Carlos Castello Branco Rena
Ruan Debian*

No raiar do ano de 2020, em que renovávamos nossas esperanças brindando a chegada de mais um ano novo, era inimaginável, pelo menos para a esmagadora maioria da população, o que estava por vir. Estamos referindo-nos à pandemia global desencadeada pelo COVID-19, a qual deixaria, nos anos seguintes, um rastro de morte avassalador.

Em que pese os óbitos inevitáveis nestas terras tupiniquins, outras centenas de milhares poderiam ter sido evitados caso a postura do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, tivesse sido outra. As declarações em que defendia remédios sem comprovação científica contra o vírus, somada ao atraso na compra das vacinas, contribuíram significativamente para o sepultamento de mais de 700 mil brasileiros e brasileiras.

E foi naquele ano atípico, entre o luto e as lágrimas pelas vidas ceifadas graças ao descaso governamental, que os textos de 2020 foram sendo tecidos. Lamentavelmente, os textos apontam para a violação gritante dos Direitos Humanos, especialmente no tocante à educação.

Os pequenos artigos redigidos tanto por autoras e autores denunciaram tal descaso e se esforçaram em refletir sobre os processos de reinvenção da Escola e das práticas educacionais exigidos pelo difícil momento vivido por todos e todas.

Entre tantos, e não era de esperar o contrário, dois assuntos se destacam nesta seção: as aulas *no formato virtual*, que escancararam, para muitos, o que não era novidade alguma para docentes da rede pública de educação, o abismo existente entre os setores privados e o público; a problemáticas enfrentadas pelos discentes devido o isolamento.

Nesse sentido, os textos apresentam um exaustivo esforço de refletir as várias faces daquele cenário caótico. Nesse sentido, os leitores que se dedicarem a estes escritos perceberão, não apenas neste capítulo, que os trabalhos redigidos servirão para compreender como educadoras e educadores estavam escrevendo no ápice de um fenômeno global e, poderão no futuro constituir-se em material de consulta para pesquisas sobre um passado recente que, como supracitado já o foi, poderia ter resultados diferentes.

18

O “BRAZIL” NÃO MERECE O BRASIL

Eduardo José Machado Monteiro ¹

“E pensar que soprávamos a vela do bolo e depois servíamos para todos da festa...”

“Os restaurantes self-service com toda a comida exposta...”

“O excesso de conteúdos escolares das diversas disciplinas sem sentido nenhum para uma educação básica...”

O coronavírus nos coloca frente a algumas reflexões por causa do distanciamento social e dos hábitos que "sempre tivemos". Espera-se, após o término da "quarentena", muitas mudanças no nosso comportamento cotidiano.

Entretanto, mais uma vez parece que não haverá mudança no que essa pandemia tem deixado ainda mais exposto: nossa desigualdade social e a mentalidade escravocrata em relação aos menos favorecidos.

Finalizado o distanciamento, terminada a pandemia, certamente mudanças virão no nosso comportamento, principalmente para os mais favorecidos. A população vulnerável socioeconomicamente continuará à margem, à sorte de Deus. Fica evidente a impossibilidade de um distanciamento social em favelas, aglomerados (o nome já diz tudo) e todos os espaços ocupados pelos excluídos do nosso país. A essas pessoas lhes são tirados os direitos humanos de viver com dignidade.

Não é apenas uma discussão de sistema econômico, capitalismo, socialismo ou comunismo, pois vários países capitalistas não tratam

¹ Ciências Sociais (UFMG). Professor de Sociologia no Ensino Médio.

seus empobrecidos com a indignidade que tratamos aqui. O discurso neoliberal cai por terra nesse momento, pois a presença do Estado mostra-se imprescindível para o combate ao coronavírus e, por consequência, para a organização de um país. Mas há algo mais sutil que perpassa a cultura brasileira. É não enxergar os mais pobres com os mesmos direitos, apenas como serviçais das necessidades da elite. É não os enxergar como seres humanos.

Observemos o comportamento das escolas nesse período de “quarentena”. As particulares estão apelando para as tecnologias a distância. Videoaulas extremamente expositivas e conteudistas. As escolas públicas tentando o mesmo caminho, porém esbarrando na acessibilidade tecnológica dos menos favorecidos e da precariedade das próprias escolas. Fica exposto que esse modelo de escola que possuímos hoje está fracassado, pois para “encher” os alunos de conteúdos, a internet, com suas diversas aulas prontas, seria suficiente.

Mais uma vez, a desigualdade fica latente. Escolas públicas carentes de recursos e clientela socioeconomicamente vulnerável não têm como apresentar resultados favoráveis no processo de formação dos alunos. A escola particular engana melhor, pois apresenta plataformas virtuais para seus professores ministrarem aulas ao vivo ou para acesso oportuno.

Engana porque não é esse o papel da Escola. É certo que, nos tempos atuais, temos muito mais ferramentas para acessar o conhecimento. Mas a pandemia está nos mostrando que ser Escola é, antes de tudo, o contato presencial. As relações de convivência que nos ensinam, os conteúdos são acessórios para o processo de aprendizagem. Acesso ao conhecimento é fácil, difícil é saber o que fazer com ele. Nesse

aspecto, a maioria das escolas tem formado ignorantes, sejam elas públicas ou particulares.

Temos visto várias pessoas “esclarecidas” com ideias ultrapassadas para tempos remotos da nossa história, o que dizer para o século XXI. A defesa da “Terra plana” não é chacota para entretenimento, existem várias pessoas que realmente acreditam. E são pessoas que passaram por bancos escolares “tidos e reconhecidos”.

O que nos é flagrante é a falta de um Estado para todos realmente. O Brasil não merece o povo que tem. O Brasil dito aqui como todas as suas instituições e seus poderes. Em defesa dos privilégios de um percentual pequeno da nossa sociedade, ignoramos a população como um todo. Aqui acreditamos desconfiando, a burocracia e a ganância das elites brasileiras são indecentes. Burocracia que cria “máfias” e ganâncias que destroem vidas em nome do lucro.

Temos um povo sem instrução, sem educação, miserável, que pensa na sobrevivência financeira como se fosse a sobrevivência da vida. Nossos instintos intrínsecos estão contaminados por uma história de descaso ao nosso país, da colonização aos dias de hoje. Não temos um projeto Brasil com políticas públicas que queira realmente acabar com a miséria e a acentuada diferença entre os mais e os menos favorecidos. Quando tivemos, foram paliativos e não transformadores de realidade como um todo.

Há muito temos uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, 71 anos, criada no pós guerra,

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela

adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.²

Estamos longe de alcançar os objetivos da DUDH, não nos preocupamos com todos. A história do Brasil é a história de uma elite que menospreza o povo como todo.

Audir Blanc, recentemente falecido, nos deixou a reflexão:

“O Brazil não merece o Brasil,
O Brazil tá matando o Brasil...”

² Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Artigo 26, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>

19

DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO DE REINVENTAR A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Fabiana Vilas Boas Borges*¹

Em função das medidas preventivas de isolamento do Covid19 que já se aproxima do centésimo dia, vivemos na Educação, como em todas as outras áreas, momento histórico absolutamente inusitado, complexo e muito desafiador, enfrentamos cada um numa proporção e contexto, dificuldades diversas para atravessá-lo, preservando minimamente nossa saúde física e emocional, na busca por mudanças e adaptações necessárias para tocarmos o barco e oferecer, mesmo que na lógica da escolha pelo "menor dano" apoio educacional aos nossos estudantes que já carregam consequências e defasagens severas do sistema desigual e desestruturado que acessam. Nessa perspectiva, compartilho aqui algumas reflexões sobre o profundo desafio de construir oferta educacional remota/virtual para alunos e famílias nesse contexto, ainda maior para aqueles em situação socioeconômica muito precarizada. Não pretendo me ater aqui às questões legais e equívocos já manifestos das gestões educacionais (Educação pública e privada), pelo dilema do cumprimento a qualquer custo do "ano letivo" e do "conteúdo programático", falaremos disso em outro texto.

Gostaria de chamar atenção, por hora, aos aspectos ligados à compreensão das necessidades prioritárias das famílias e estudantes

¹ Pedagoga e professora na Rede Municipal de Betim

para essa interlocução com a escola, com o "conteúdo educacional" e com os educadores. Estamos falando nesse momento de educação, mas acima de tudo da manutenção e preservação da vida, falamos de emoções, de saúde mental, sustento básico, dignidade e humanidade. E para mim não poderia haver momento mais oportuno para quebrarmos e superarmos paradigmas e crenças limitantes no campo educacional também. Precisamos aceitar o convite de repensar o modelo educacional vigente há séculos, sistema entre todos o mais resistente à evolução. Coloco-me a desejar mais do que nunca mudanças que façam sentido e justiça e não o contrário, ampliando desigualdades e consolidando automatismos e o modelo conservador.

Há alguns meses estávamos dentro da escola tentando nos reinventar todos os dias para promover Educação que realmente faça sentido e desperte o desejo e motivação desses estudantes que muitas vezes negam e resistem a esses formatos e abordagens formais, por várias exclusões e violências sofridas pessoalmente também. E agora nos vemos nesse dilema de fazer o mesmo, contudo a distância, oferecendo para os alunos, dentro das suas casas, conteúdos, atividades pedagógicas, ocupação mental, desenvolvimento intelectual, sem poder contar efetivamente com recursos tecnológicos mínimos necessários, apoio e intervenção familiar sistematizados (também por todas as carências e necessidades prioritárias existentes), tudo isso agravado ainda por um cenário político caótico desmoronando...

É de fato angustiante o contato com a consciência dessa realidade.

Mas, e sempre existe um mas, podemos pensar juntos alternativas paliativas para minimizar os danos previstos. E para isso é fundamental

reduzir as expectativas dentro do que era previsto e com humildade e resiliência transitar dentro do possível e necessário.

Sinto dizer que não tenho também respostas e soluções prontas. Estamos partindo de um novo ponto zero e aprendendo um novo fazer e pensar educacional.

O que posso elencar e compartilhar fraternalmente são possibilidades pelas quais também me autorresponsabilizo, contudo, penso que para esse movimento, é inexorável o diálogo e integração dos profissionais da educação com as comunidades escolares.

Para melhor contextualizar esses argumentos, vou apresentar resumidamente o trabalho que desenvolvo numa escola pública de Betim porque, por meio da interlocução com alunos e mães participantes desse projeto durante o período de isolamento até aqui, posso tecer algumas observações conclusivas.

Desde 2018 desenvolvo um projeto pedagógico/social na escola Aristides, nomeado "Mude sua mente, mude o mundo". Esse trabalho já foi apresentado na coluna dessa revista na Edição de 25/10/19².

O trabalho propõe o atendimento a adolescentes em situação de alta vulnerabilidade, moradores da região do Teresópolis/Betim, com o objetivo de desenvolver, em período de extensão de jornada, atividades integrativas e terapêuticas integradas aos conteúdos transversais para auxiliá-los na superação de traumas pessoais por violências diversas sofridas, manifestos em transtornos psicológicos como depressão e ansiedade principalmente, que na maioria das vezes também geram altíssimos índices de defasagem de aprendizagem e reprovação. Essa

² Borges, Fabiana Vilas Boas; Gomes, Ana Claudia. Mude sua mente, mude o mundo: uma prática inspirada no direito humano de ser inteiro. (<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/mude-sua-mente-mude-o-mundo-uma-pratica-inspirada-no-direito-humano-de-ser-inteiro/>)

experiência, especialmente em meio a uma jornada de 25 de trabalho educacional em periferia, me trouxe um choque de realidade e fez perceber como somos muitas vezes arrogantes e ingênuos na crença de que os valores da educação formal são caros para esses jovens como são para nós e, no automatismo da lógica da meritocracia, tendemos a julgá-los como "folgados", "preguiçosos", "incapazes", "atrasados", "indisciplinados" etc.

Conto essa experiência porque essa leitura tem me sido inspiradora e libertadora de crenças limitantes. E também para argumentar sobre a importância de se disponibilizar apoio emocional e estrutural no atendimento às comunidades escolares em tempos de Pandemia, especialmente das periferias.

Nos últimos trinta dias venho buscando voluntariamente, estabelecer um canal de interlocução com os alunos e familiares participantes do projeto com os quais mantenho contato. Organizei de forma improvisada uma metodologia com agendamento de duas interações por semana com horário marcado pelo aplicativo "zoom" e envio diário de conteúdos interativos. Enviei também um questionário para os alunos e familiares responderem com o intuito de obter mais elementos para a construção desse trabalho dentro das perspectivas acima mencionadas, estou aguardando retorno para compilação dos dados que poderei disponibilizar aqui posteriormente.

Contudo, posso já dizer que o processo experimentado até aqui, está muito prejudicado, principalmente pela falta de recursos tecnológicos adequados para o acesso remoto dos estudantes. A maioria deles, para fazer a interação, usa o celular da mãe, que muitas vezes não tem memória suficiente para rodar o aplicativo e/ou internet com

velocidade mínima para o mesmo, além disso eu também tenho limitação de recursos para acessar uma plataforma adequada à demanda, tudo isso associado a pouca motivação e outras necessidades e agendas prioritizadas, produz pouca adesão ao modelo proposto.

Nesse sentido, concludo sugerindo que os responsáveis gestores invistam efetivamente na melhoria desses recursos tecnológicos e humanos para se adequar a esse momento histórico, que invistam essencialmente na comunicação direta com os estudantes apresentando apoio e alternativas para fazermos juntos essa jornada. Penso que toda interlocução estabelecida precisa priorizar o fortalecimento dos vínculos afetivos de confiança com os estudantes e famílias, de forma a oferecer apoio para caminhar juntos e não mais cobranças e demandas que não podem ser atendidas por absoluta falta de condições emocionais e materiais.

E por isso reitero, por mim, por nós, pelos nossos, por todos, não podemos soltar a mão de ninguém 🤝❤️.

Agradeço imensamente sua leitura e me coloco à disposição para continuar a conversa pensando juntos em como seguir de mãos dadas nessa jornada. Um abraço fraterno e desejo de que possamos evoluir com toda essa experiência.

20

FORTALECENDO O DIREITO À EDUCAÇÃO E À ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA EM PEGA TESU

*Cláudia Maria Abreu Cruz*¹

Em 2009 conheci a professora Dra. Esther Grossi, fundadora do GEEMPA² e uma parte de sua grande equipe. Naquela oportunidade, atuava como coordenadora no setor pedagógico da Secretaria de Educação de Betim e a rede de ensino apresentava um grande número de alunos(as) em defasagem idade/ano de escolarização, não alfabetizados(as), necessitando de um programa de correção de fluxo. Por intermédio do MEC, acessamos o trabalho do GEEMPA que compartilhou seus estudos e pesquisas sobre alfabetização e os princípios pós-constructivistas que embasam o trabalho que desenvolvem.

Nesse processo vivenciei experiências extraordinárias e desde então, a cada ano, novas aprendizagens vão sendo incorporadas à minha maneira de compreender a aquisição das competências de ler e de escrever. Entre tantos ensinamentos, aprendi com o GEEMPA que “todos podem aprender” e que “democracia só existe se ensinamos a todos”. Nessa interação pude também redimensionar minha prática

¹ Pedagoga e professora aposentada que desenvolve trabalho voluntário na alfabetização de adultos.

² GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação - ONG que atua há 47 anos. Trabalha com propostas didático pedagógica construída a partir do diálogo entre as mais bem fundamentadas teorias da aprendizagem e os mais complexos problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula, notoriamente, em escolas públicas. Disponível em: <https://geempa.com.br/> Acesso em março de 2020.

pedagógica e ampliar, de forma significativa, minha visão sobre educação, democracia e alfabetização.

A partir de um olhar mais apurado e apoiado às lentes teóricas do pós-construtivismo, cheguei à Escola Católica “Pega Tesu” na capital da Guiné-Bissau³, oportunidade proporcionada por uma das minhas filhas, a quem agradeço imensamente. Foi um mês de muitas aprendizagens, regado de aventuras, muito afeto e carinho que ficarão guardados no coração.

Localizada em uma tabanca⁴ onde vivem cerca de duas mil pessoas, a escola funciona em uma casa cedida por um dos moradores locais, sem energia elétrica e água encanada. Atende 187 alunos(as) de 4 a 18 anos, matriculados nos anos iniciais, organizados em seis turmas. Estas são distribuídas nos espaços internos e externos da casa. As classes que ficam no quintal, ao ar livre, saboreiam sombras de árvores, dentre elas uma frondosa mangueira, que me remeteu ao mestre Paulo Freire. Confesso que o *Paulo* nunca esteve tão presente em minha memória e em meu coração como naquele lugar.

Falantes do crioulo⁵, onde a língua oficial é a portuguesa, meu contato com alunos(as), com professores(as) foi bastante interessante.

³ A República da Guiné-Bissau fica na África Ocidental. Possui 36.125 km² e uma população de cerca de 1.500.000 de habitantes. Autêntico mosaico étnico-cultural, com mais de duas dezenas de etnias (2005). A Guiné-Bissau foi a 1ª colônia africana de Portugal a aceder à independência, após 5 séculos de presença portuguesa e 11 anos de luta armada de libertação, conduzida pelo PAIGC (Partido Africano para a independência da Guiné e Cabo Verde), movimento de libertação que levou à independência a Guiné-Bissau e Cabo Verde. De acordo com o PNUD é o segundo país de expressão portuguesa na categoria de desenvolvimento “baixo”, ocupando o 177º lugar. Em 2017 teve o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano de 0,455. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2027/1848> Acesso em: março de 2020.

⁴ Tabanka (crioulo) - Expressão africana (Guiné Bissau) que significa vila, aldeia ou interior.

⁵ A língua oficial na Guiné-Bissau é o português. Entretanto esta não é a língua de comunicação nacional. Apenas 13% dos guineenses falam português, incluindo os que a têm como 2ª, 3ª ou até mesmo 4ª língua para a maior parte dos guineenses. A língua franca é o crioulo guineense. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2027/1848> Acesso em: março de 2020.

De maneira resumida, posso dizer que nossa comunicação foi prontamente estabelecida e que a comunidade escolar é formada por pessoas pacíficas e esperançosas e que me acolheram de maneira carinhosa e muito respeitosa.

Fui muito bem recebida pelos(as) alunos(as). As crianças pega tesu (sabidas, espertas) me receberam com canções, abraços e muita alegria. Elas chamaram a minha atenção pela maneira como se portavam. Sempre fortes, humildes, obedientes, elas demonstram um enorme respeito aos adultos. De maneira geral os(as) alunos(as) apresentam no olhar uma ingenuidade e uma pureza profundas, que tocaram a minha alma.

Os(as) professores(as) sem nenhuma desconfiança relataram suas experiências no trabalho, os desafios e medos, as limitações e expectativas enquanto professores alfabetizadores. Neste primeiro contato, criou-se um vínculo forte e afetuoso entre nós. A partir de então várias reuniões se tornaram realidade. E nos encontros que sucederam fomos aprimorando as trocas e fortalecendo os laços. Pude compartilhar algumas práticas educativas vivenciadas ao longo da minha trajetória enquanto professora e pedagoga e aprender a esperar. Para mim, conhecer as professoras Patrícia e Artimisa e os professores Orlando, Augusto, Wilson e Camnate foi um imenso prazer. Pessoas resilientes, altruístas, cativantes e sedentas de formação.

Assim, ao longo do mês de fevereiro fomos discutindo a prática pedagógica e os materiais didáticos possíveis de utilizar em meio a total escassez de recursos. Discutimos sobre a importância do uso do crachá, dos jogos didáticos, da criação de um possível ambiente alfabetizador, do contrato didático, do trabalho em grupo, do uso do alfabeto em salas

de alfabetização e fundamentalmente, sobre a crença de que “todos podem aprender” ...

Usamos tampinhas de garrafas para fazer alfabeto móvel, caixas de papelão para confeccionar material para as turmas, sementes de palmeiras como material manipulativo e a terra como material para as atividades de arte. Foi um período fértil e muito prazeroso, apesar de curto.

Antes do meu retorno ao Brasil a vontade de criar uma ONG se desenhou no coração de Maíra, a guineense que me apresentou à escola e ao universo descrito acima, com quem sempre mantenho contato pela Internet. O projeto dela está em fase protocolar de documentação junto às autoridades locais. A expectativa é estreitar relações entre professores(as) do Brasil e da Guiné Bissau de forma institucionalizada para formação de professores(as), ofertando assim apoio às escolas que se encontram nas tabancas mais afastadas da capital, aonde chega pouca ajuda humanitária.

Deixei o país no início de março em meio a mais uma crise política. Cheguei aqui junto com a apreensão relacionada ao coronavírus e já sonho em voltar. Tenho hoje a esperança de que, através de trabalhos como o que Maíra propõe, o direito à alfabetização de crianças, adolescentes e jovens possa ser garantido no país que apresenta um dos menores IDH do planeta.

21

LIBERDADE DE EXPRESSÃO E FRATERNIDADE: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA

*Aline Choucair Vaz*¹

Liberdade de expressão com proposições de ideias diferentes e também de contestação são princípios básicos de toda democracia. No entanto, o que vivemos atualmente no contexto brasileiro? Desde o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016, o Brasil tem apresentado um contexto político de ataque às pessoas e grupos que pensam diferente, que nega o princípio básico de cidadania e da democracia. As próprias eleições presidenciais do ano de 2014 com Dilma Rousseff e Aécio Neves, já estampavam uma polarização intensa com uma grande quantidade de *Fake News*, divulgadas principalmente na Internet pelas redes sociais. O *impeachment* da ex-presidente, encabeçado por grupos extremados que não aceitavam o resultado das urnas de 2014 e a derrota do então candidato do PSDB, viralizavam os discursos nas mídias e nas ruas, juntamente com uma crise econômica instalada, acentuada por opositores oriundos do Congresso Nacional e suas “pautas-bomba”. Neste sentido, ganha notoriedade a seguinte questão: como exercer a liberdade de expressão sem usar o discurso de opinião para atacar ou aniquilar grupos que pensam contrariamente? Como divergir de forma a pluralizar e não condenar? Como contrastar sem atacar a vida e a sobrevivência de outros grupos que se organizam diferentemente?

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas,1948), em seu artigo XIX *“Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”*, já existe a legitimação da importância da pluralidade de opiniões para a formação de um indivíduo e de seu grupo. No entanto, essa liberdade de opinião, não pode se converter em discurso de ódio. Neste caso, o que penso não pode acirrar contra a vida e a existência do outro, tem limites a minha manifestação, respeitada as relações de civilidade e convivência. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos já postula em seu primeiro artigo esse quesito: *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”*. (Organização das Nações Unidas,1948). Posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos vai assegurar os vários princípios éticos dos cidadãos, sobretudo, àqueles que vivem e pensam diferentemente, mas que têm direito ao diálogo de forma respeitosa.

Esse clima hostil que já vem desde as eleições presidenciais de 2014, se acentuou com a entrada do candidato de extrema-direita no Poder, Jair Bolsonaro. Em 2018, com uma campanha encabeçada por *Fake News*, inclusive em relação à Escola, o candidato chega ao Poder, desqualificando todo aquele que pensa diferente e intitulando-o como “inimigo”. Esse discurso de ódio move o universo político brasileiro e todo aquele que diverge do Presidente é também qualificado por ele e seus admiradores por “petistas” e/ou “comunistas” (sem o conhecimento sobre o que seja cada um). Qual o papel da escola neste cenário? E da educação?

A escola deve como instância social de socialização e sistematização de conhecimentos, que tem relação com a Ciência, ensinar que conhecimento se faz e produz de forma autônoma, com crítica, com opiniões diferentes e com teses a se discutir e aprender. Diferenciar informação de conhecimento. Problematizar o uso das mídias e da própria Internet para difamar os indivíduos e instituições, que muitas das vezes, produzem inverdades, que podem destruir vidas e sonhos dos envolvidos. E também cabe à escola e à educação em geral produzir uma cultura de paz, para ensinar o indivíduo a ter autonomia e se responsabilizar pelo que fala, escreve e publica. A nossa escrita tem marca e digital, em qualquer lugar que seja. Ter autonomia não é uma posição fácil, mas reveladora das atribuições do educador. Paulo Freire já aponta em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, p. 107).

Cabe ao educador e ao educando, uma tomada de decisões e exemplos, de crítica sobre a realidade, tomando como baliza, a fraternidade e uma sociedade mais ética, como bem diz e enfatiza esse documento tão fundante, que foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos e que tem uma enorme contribuição para os debates educacionais.

22

FUNDEB PERMANENTE: PORQUE EDUCAÇÃO É DIREITO HUMANO

Análise da Silva ¹

Embora conste no art. 6º da Constituição como Direito Social, avalio que a Educação é Direito Humano. Humano porque quando ela é negada outros direitos também o são. A educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de um povo, e de cada sujeito. Saber ler, escrever, interpretar texto e contexto é direito, pois sem estas ferramentas não se efetiva o direito à saúde (se não leio a receita, posso adquirir medicamento trocado), à alimentação (se não leio a data da validade, posso ingerir alimentos estragados), ao trabalho (se não leio o contrato que “assino” posso me submeter à informalidade e à flexibilidade propostas atualmente como forma de rompimento com leis trabalhistas), à segurança (saber ler as letrinhas miúdas de um contrato pode me salvar de um golpe financeiro)... Enfim, sem leitura de mundo e de palavra não se efetivam todos os demais direitos sociais, como moradia, transporte, lazer, previdência social, proteção à maternidade, proteção à infância e assistência social.

Entendo educação escolar como um instrumento de formação ampla e plena, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social e humana, que contribui na humanização da humanidade,

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG

enquanto prepara as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. Garantir a qualidade social implica fornecer educação escolar com padrões que atendam aos interesses da maioria da população, portanto, dos trabalhadores. Para isso, valores fundamentais precisam integrar os currículos escolares e as práticas educativas. Tais valores, como autonomia, coletividade, justiça, liberdade e solidariedade, trabalhados em cada espaço educativo do país, têm como consequência que os estudantes e os profissionais da Educação que atuam com eles se tornem aptos à interpretação de texto e contexto e à propositura de caminhos para os desafios.

Para que isso se efetive muitos aspectos precisam ser considerados. Entretanto, um se faz premente: o financiamento público da estrutura que possa garantir esta prática. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado em janeiro de 2007 para substituir o FUNDEF que cuidava somente do Ensino Fundamental e sua vigência termina em 31 de dezembro deste ano. Este fundo gere cento e cinquenta e seis milhões de reais, que são destinados a quarenta milhões de matrículas e passa por processo de discussão em Comissão Especial da Câmara dos Deputados. No último dia 19, a proposta de Novo Fundeb Permanente que tem como Relatora a Deputada Professora Dorinha (DEM-TO), teve a votação adiada para março, depois de leitura do relatório e de um pedido de vista coletivo.

O Fundeb Permanente precisa ter os recursos necessários para realmente universalizar o atendimento da Educação Básica pública. Isso é importante porque falta muito dinheiro para a Educação, tem muita

criança fora da creche; muita criança e adolescente fora da escola; 54.810 cidadãos e cidadãs que tem 15 anos ou mais e que são não alfabetizados; 579.740 pessoas com o Ensino Fundamental incompleto e que tem 15 anos ou mais; e 343.360 pessoas de 18 anos ou mais e com Ensino Médio incompleto, totalizam 977.910, ou seja, 39% da população somente em Belo Horizonte entre jovens e adultos. Entretanto, não basta o acesso. O Fundeb Permanente precisa ser robusto o suficiente para viabilizar um padrão de qualidade, que seja capaz de dar aos docentes condições de trabalho para ensinar e aos discentes condições para aprender. Para isto é preciso aumentar a participação do governo federal no investimento público em Educação para que se garanta que toda e qualquer escola pública seja local de acolhimento e de aprendizagem e que tenha alimentação nutritiva, internet banda larga, laboratório de informática, laboratórios de ciências, número adequado de estudantes por turma, quadra poliesportiva coberta, bibliotecas, transporte escolar, e professores recebendo o piso e com política de carreira assegurada.

Não precisamos inventar a roda. Ela já existe e é fácil identificar. Ela é o investimento de verba pública exclusivamente em Educação Pública. Até ontem, tínhamos três grupos na disputa pela pauta do financiamento da Educação no país: 1. nós que defendemos a escola pública; 2. o empresariado nacional da educação que defende investimento moderado na Educação Pública para poder continuar mantendo seu lucro (que na verdade é concessão do Estado); 3. aqueles que querem a destruição da Escola Pública e que buscam alcançar seu objetivo por meio do sucateamento da estrutura física e dos laços de reconhecimento entre docentes, discentes e famílias. Se pensarmos as

propostas para substituir o atual FUNDEB fica evidente a compreensão. Nós defendemos proposta de Fundeb Permanente com ampliação dos atuais 10% para 40%; o empresariado nacional defende a ampliação dos atuais 10% para 15% e os reacionários propõem a manutenção dos atuais 10%.

Importante destacar que os dois últimos grupos já se posicionaram contra o Custo Aluno Qualidade (CAQ). A Lei do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) prevê na estratégia 20.6 a implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e, na estratégia 20.7, a implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ). O CAQ estabelece o investimento por cada estudante que deve ser feito em cada etapa e modalidade da Educação Básica, com o objetivo de assegurar a efetividade do direito a uma educação pública com padrões de qualidade a todas as nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos estudantes. Este mecanismo já foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação e vem sendo alvo também de parlamentares representantes do mercado financeiro e do atual governo federal que vem desmontando o Estado brasileiro.

Ontem, dia 19 de fevereiro, durante a leitura do Relatório que propunha o investimento da ordem de 40%, organizações de base empresarial orquestradas pelo mercado financeiro e parlamentares sustentados por estas organizações desferiram um ataque e forçaram um recuo no Relatório que apresentou 20% de complementação da União. Além de apresentar somente metade daquilo que pesquisas já apontam como o necessário para se garantir o Direito Humano à Educação, a fonte proposta para o recurso não é nova: estão propondo vincular o FUNDEB agora aos recursos do Salário Educação, ou seja, a

fonte seriam recursos de programas suplementares o que coloca o orçamento de programas como alimentação escolar, livro didático e transporte escolar em risco. Sofrem novamente os mais pobres: estados, municípios e cidadãos.

Diante disso, proponho que dia 18 próximo, Dia Nacional de Luta pela Educação, seja momento de agregarmos à pauta da Educação Superior a luta pelo FUNDEB Permanente que garanta qualidade social ao trabalho dos professores e ao aprendizado dos estudantes da Educação Básica para que, se assim o desejarem, venham estudar conosco na UFMG.

23

CRIANÇAS QUE ESTÃO NA ESCOLA, MAS NELA NÃO APRENDEM: O DIREITO HUMANO À PROFICIÊNCIA DA PRÓPRIA LÍNGUA

*Sueli Maria de Oliveira*¹

Aprender é uma condição essencial ao ser humano. Existem aprendizagens que só se efetivam a partir de uma sistematização de conhecimentos que a escola, a princípio, é quem tem condições de oferecer devido à sua complexidade. A leitura e a escrita são uma dessas aprendizagens, principalmente, porque seu domínio se constitui, geralmente, como condição de sucesso ou fracasso escolar. Sabendo que esse fracasso não se restringe à escola, mas acarreta consequências para toda a vida, com uma implicação direta na vida social de cada sujeito, sobretudo porque em nossa sociedade a cultura letrada exerce uma função social de destaque, ainda que domine outros saberes que são importantes, uma pessoa não alfabetizada enfrentará diversas dificuldades para sobressair socialmente.

Apesar do domínio desse conhecimento ser o objetivo principal da escola, dada a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, existe uma parcela considerável de crianças que passam por ela, mas não aprendem. Alguns dados ilustram essa dramática.

¹ Professora 1ª Fase do Ensino Fundamental da Rede Pública de Gramado /RS

Os dados divulgados pelo INAF² em 2018 mostram que embora o número venha se reduzindo, ainda amargamos o resultado de 8% de analfabetos na população entre 15 e 64 anos de idade e que somente 12% dos alfabetizados são proficientes em leitura e escrita.

Em termos de escolaridade, os dados demonstram uma desigualdade entre os grupos étnico-raciais, em que a população de pretos apresenta níveis de proficiência em leitura e escrita bem mais baixos do que a população branca. Enquanto 49% dos brancos são considerados proficientes, a proporção é de apenas 10% dentre os que se identificam como pretos.

Com relação à situação socioeconômica, dados do último Censo Demográfico realizado pelo IBGE³ revelaram que a taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 10 anos é bem maior nas classes com rendimento mensal de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, alcançando um patamar de 17,6% contra 0,4% em classes com renda superior a 5 salários mínimos.

O que nos revelam esses dados? Observamos que o problema do analfabetismo se concentra na parcela da sociedade que é mais desfavorecida por questões econômicas e/ou étnicas. Na população marginalizada socialmente é que se verificam os maiores índices de fracasso escolar, alcançando menores resultados de proficiência em leitura e escrita.

Na tentativa de aliviar o desconforto em relação ao que os dados nos revelam, comumente fazemos uma interpretação inadequada

² INAF – INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffjtjCTEI6/view>> Acesso em 15 de fev. 2020.

³ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em 15 de fev. 2020.

desse dados ao responsabilizarmos individualmente o sujeito pelo seu fracasso, o que gera um estigma equivocado em relação às condições de aprendizagem dos alunos da classe popular que não tiveram garantidas as mesmas oportunidades de sujeitos oriundos de outras classes.

O que vimos é, de forma equivocada e perversa, a escola definindo um sujeito desfavorecido socialmente como menos capaz de aprender e como nossas ações vão ao encontro daquilo que acreditamos, tal concepção redundante em práticas que dificultam ou até inviabilizam a aprendizagem, através de um ensino precário que só reafirma a condição de marginalizado, sem uma devida sistematização que poderia empoderar esse sujeito.

Ressaltamos que ao citar o termo escola, referimo-nos a todo o sistema educacional que inclui órgãos nacionais, estaduais e municipais de Educação e gestores escolares responsáveis por políticas públicas efetivas, assim como supervisores e professores escolares que são responsáveis por uma prática didática-pedagógica que garanta a qualidade da aprendizagem.

Numa interpretação mais ampla, para não omitir um problema que é sistêmico, paralelo ao sujeito que fracassa, há uma escola com uma prática didática-pedagógica que não garante as reais necessidades de aprendizagem dessa criança da classe popular, uma escola que ainda não consegue enxergar o sujeito para além de sua condição social, redefinindo sua concepção de aprendizagem e consequentemente reorganizando seu fazer pedagógico.

Para agravar mais a situação, defendemos a repetência como forma de resolver o problema, evitando que essa massa seja promovida sem a aprendizagem necessária. No entanto, em 1986, Emília Ferreiro já nos

questionou: “Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é obrigar a criança a “repetir o fracasso”? Quantas vezes um sujeito pode repetir seus erros? Supomos que tantas quantas sejam necessárias até que abandone o propósito”. Em outras palavras, até que não haja outra saída, que não seja a de abandonar a escola, quando na verdade poderíamos questionar se não seria a própria escola que abandona esse sujeito, quando mais precisa dela, quando este não apresenta as condições necessárias para permanecer dentro do que se espera dele. Pois sabemos, como Ferreiro, que a desigualdade social também se manifesta na desigualdade de oportunidade ao direito de aprender.

Nesse contexto, uma questão que podemos nos fazer, na tentativa de desconstruir concepções equivocadas, seria se uma criança que está na escola e nela não aprende, fato que é influenciado por questões sociais, mas não é sobremaneira determinado por elas, a escola estaria preparada para ensiná-la. Responder a essa questão pode nos ajudar. Talvez seja o único caminho, para não cometer o erro de tornar a vítima o principal culpado de sua condição menos favorável, numa tentativa de aliviar nosso desconforto frente ao problema. Pois, estar na escola, mas nela não aprender, definitivamente não diz de uma questão pessoal, mas sobretudo de uma escola que ainda não consegue dialogar com esse sujeito da classe popular de forma a garantir sua aprendizagem.

24

O DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

Análise da Silva ¹

Na última sexta-feira, o site da UFMG trouxe uma notícia que, embora não seja novidade para aqueles e aquelas de nós que trabalhamos junto a populações mais vulnerabilizadas como aquelas sem teto, sem escolarização, sem emprego, enfim, a maior parte dos educandos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, confirma que as populações que mais demandam atenção do poder público neste momento de crescimento do número de infectados, são aqueles que vivem em situação de domicílios com adensamento excessivo, com coabitação familiar, sem abastecimento regular de água, sem coleta de lixo, sem coleta regular de esgoto, com acesso precarizado aos Postos de Saúde e se concentram nas periferias urbanas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Portanto, parte bastante significativa dos 13 mil sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal e dos 16 mil na Rede Estadual de Ensino, na capital. Significativa para os que estão na escola. Aterrorizante se pensarmos os que não estão e que só em BH totalizam quase 1 milhão de cidadãos privados do direito à escolarização.

Sabemos que é função do Poder Público adotar medidas estruturais e emergenciais que contemplem ações focalizadas nas populações mais carentes. Entretanto, ocorre que a ausência de políticas públicas

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG

efetivas de moradia, saúde, educação e trabalho, articuladas à situação da atual pandemia do Coronavírus vulnerabiliza mais ainda estas pessoas e faz com que saiam do distanciamento social à procura de recursos que lhes garanta alimentação e, como sabemos a circulação entre as pessoas na Região Metropolitana fará com que os contaminados de um município circulem largamente em outros.

Diante disso, avalio que o Estado deve assumir seu papel e, na perspectiva da construção de medidas que contribuam com a priorização da vida de todos nós. Os educandos da EJA e as famílias das crianças e dos adolescentes estudantes precisam ser incluídos imediatamente na Política de Segurança Alimentar para que, tendo seu direito humano e constitucional à alimentação garantido, não saiam às ruas buscando trabalho, buscando auxílio, buscando “bicos”, enfim, buscando condições de sobrevivência e rompendo, assim, com o distanciamento social.

Eu avalio que garantir que alimentação, saúde e bem estar mínimo de jovens, adultos e idosos mais vulneráveis significa garantir-lhes acesso a alimentos, produtos de higiene pessoal, produtos de limpeza e gás de cozinha. E isto precisa ser uma prioridade, pois é fator decisivo no combate ao Coronavírus, porque estes cidadãos belo-horizontinos trabalham como ambulantes, domésticas, diaristas, lavadores e tomadores de conta de carros, pedreiros e já começam a romper o isolamento e a sair para buscar algum alimento. Muitos são idosos. Muitos estão desempregados. Portanto, são os trabalhadores e as trabalhadoras informais, autônomos e desempregados, pessoas que não terão o que comer nesse período.

Só quem conhece a situação deles de adoecimento, de desemprego, de idades avançadas, de famílias numerosas, de dificuldades pela pouca ou nenhuma escolarização, entende que eles vão sair para as ruas

buscando auxílio, pois as escolas estão fechadas e eles romperão com o distanciamento social. E sabemos que vocês os conhecem.

Entendendo que esta será uma das formas efetivas de contribuir, senão com a contenção, ao menos com a minimização do alastramento do vírus e, conseqüentemente com a segurança dos cidadãos de nossa capital, promovendo os auxílios específicos para estas populações mais frágeis e vulnerabilizadas, com a garantia de sua alimentação, contribuindo para evitar deslocamentos e sobrecarga de demanda nos hospitais em Belo Horizonte e arredores.

Eles têm feito contato conosco e informado, cada dia em maior número, que já não têm mais provimentos em suas casas. Tempo é uma coisa da qual os sujeitos da EJA não dispõem para aguardar em casa sem que suas condições objetivas de alimentação sejam supridas.

Salientamos, também, que os canais de cadastro e distribuição das cestas básicas devem levar em consideração que muitos estudantes da EJA estão em processo de alfabetização e por isso precisam ter à disposição um canal telefônico para acolhimento dos cadastros. Além disso, lembro que, segundo o IBGE, 32% da população mineira não tem acesso à internet.

Lembrando que, segundo nos alertam os infectologistas, a situação de distanciamento social deverá durar ainda por meses, é necessário que o poder público se ocupe agora de garantir a logística necessária para a entrega das próximas cestas-básicas, dos próximos auxílios emergenciais.

Quem tem fome tem pressa!

25

POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA, EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

*José Heleno Ferreira*¹

Diretora escolar pede aos alunos e alunas que lhe tragam um *chicote dos bons* para que ela possa lembrar a professora negra do tempo sobre o qual ela tanto fala. O fato ocorreu no dia 04 de fevereiro deste ano, num colégio de Maceió (AL). Diante da reação de estudantes, pais e mães, a diretora pediu desculpas, alegando que foi uma brincadeira e ela não era racista, inclusive havia contratado uma professora negra, embora pudesse ter contratado uma branca no seu lugar.

O fato veiculado na imprensa nacional no início do mês de fevereiro deste ano choca-nos pelo que tem de grotesco, mas não se configura como um ato isolado, muito menos como uma situação discrepante da realidade cotidiana das escolas brasileiras.

A escola é um espaço sociocultural, no qual, os sujeitos não são meramente passivos. Nas salas de aulas, nas atividades pedagógicas alunas e alunos, professoras e professores estabelecem relações nas quais manifesta-se a diversidade étnica, religiosa, cultural, de gênero, social e, obviamente, os conflitos – e as possibilidades de trabalho – advindos desta diversidade.

Na escola brasileira, historicamente, negros e negras convivem com piadas, gestos, olhares, ridicularizações, comparações animais

¹ Doutor em Educação (PUC MG). Professor da Rede Municipal de Ensino e Presidente do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis.

que, quase sempre, são tratadas como brincadeiras e têm como resposta a retração por parte daqueles e daquelas que são ofendidos e pelo silenciamento dos não negros, muitas vezes diante do argumento de que não vale a pena potencializar o conflito e explicitar o racismo *velado* que tais atitudes revelam.

Além disso, negros e negras convivem com as ausências curriculares sobre a história dos afrodescendentes e dos africanos, o que fortalece preconceitos e alimenta estereótipos acerca da África e da história do povo negro. Cotidianamente, convive-se também com a criminalização das culturas negras das periferias, como historicamente se fez com a capoeira, com o samba e atualmente se faz com o funk, e a afirmação da cultura letrada como legítima manifestação cultural brasileira.

O silêncio escolar diante do racismo velado – e muitas vezes explícito – alimenta o mito da democracia racial e uma organização social que nega o racismo, mas mantém ideias negativas a respeito dos negros e negras. Ideias essas que se materializam em atitudes como as aqui relatadas e discursos que fazem referência ao “negro de alma branca”, ao “cabelo ruim”, ao “serviço de preto” e tantos outros mais.

Do ponto de vista pedagógico, temos, como consequência, alunas e alunos não brancos retraídos e desmotivados, num processo que beira a autoexclusão, embora não seja possível afirmar que não tenham sido excluídos pelas práticas racistas ao longo de suas histórias. É muito comum, em nossas salas de aula, encontrarmos meninas e meninos negros que não acreditam na escola e na possibilidade de serem ali reconhecidos e reconhecidas. E, assim, numa atitude de autoproteção, desistem da escola e dos processos de ensino e aprendizagem. E diante

disso, professoras e professores comumente responsabilizam crianças e adolescentes pobres e negros pelo fracasso escolar, alimentando um círculo vicioso.

Diante de uma situação que se perpetua na realidade escolar brasileira, muitos professores e professoras se perguntam se uma educação antirracista pode ser eficaz. Tal pergunta precisa ser respondida, com firmeza, por todos e todas que não aceitam o racismo e a exclusão de negros e pobres dos processos de ensino e aprendizagem. Sim, uma educação que combata o racismo precisa ser construída cotidianamente por todos e todas nós e, sim, pode ser eficaz.

Para além da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 26, tratando da educação, estabelece a importância de um processo educativo que contribua para a expansão da personalidade humana e o respeito à diversidade, temos no Brasil, um instrumento legal, a Lei 10639/03 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. É preciso lembrar que esta lei, promulgada em janeiro de 2003, é fruto das lutas do movimento negro e busca reparar os silenciamentos acerca da história e da cultura do povo negro nos currículos escolares do País. Reparar os silenciamentos e romper com uma história única sobre a África e sobre negros e negras. Afinal, reduzir a história de africanos e afro-brasileiros a uma história de sofrimento, terror e submissão reafirma um legado étnico de exclusão e baixa autoestima.

Apresentar e discutir a história de um continente que, quando enfrentou o terror da escravidão, possuía tecnologias, culturas e organizações sociais e políticas tão ou mais avançadas que muitas nações europeias, apresentar a riqueza da diversidade cultural do povo

africano pode contribuir para o desmonte desta história única. Obviamente, não se trata de negar os horrores da escravidão, que precisam, sim, ser lembrados e denunciados. Mas é preciso também trabalhar as referências culturais e históricas positivas do continente e do povo africano.

Contribuir para a formação de uma consciência emancipatória de negros e não negros é necessário e possível. Para isso, há que se optar pela pedagogia do conflito, negando o silenciamento diante do racismo. Ao invés de silenciar e tornar-se cúmplice dos atos velados ou explícitos de racismo nas salas de aulas e nos processos pedagógicos, precisamos assumir os conflitos, enfrentando e desconstruindo os modelos epistemológicos vigentes.

Trata-se, pois, de tecer a esperança. De alimentar o inconformismo e a indignação.

26

NÃO-MORANDO

*Análise da Silva*¹

Era 12 de Junho – Dia dos Namorados – Sexta-feira.

Desde que começamos o distanciamento social em função da COVID-19, a cada quinze dias, saio para fazer compras de supermercado, pagamento de contas, levar materiais descartáveis para o Ponto Verde na UFMG, coisas assim. Outra atividade que tem feito parte dessa rotina das sextas-feiras quinzenais é levar água de beber e máscaras para homens e mulheres em situação de rua. Uso o termo população em **situação** de rua para demarcar que isso não é uma condição natural, mas algo histórico, econômico, excludente e socialmente construído.

São muitos... O número aumenta exponencialmente aqui em Belo Horizonte. Até o início do distanciamento social aqui em BH havia 9 mil, em Brasília 2 mil, no Rio de Janeiro 15 mil, em Salvador 17 mil e, em São Paulo 24 mil pessoas em situação de rua.

Já se perguntou quantos são aí onde você mora? Já observou a raça/cor deles? Já observou a faixa etária? Já refletiu sobre os motivos de estarem nas ruas?

Aqui temos a Pastoral Nacional do Povo da Rua, que é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Temos, também, o Programa Polos de Cidadania da UFMG que é um Programa

¹ Professora Associada da UFMG – Pesquisadora em Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Juventudes - Direitos Humanos – Educação para as Relações Étnico-Raciais – Formação de Professores. Coordenadora do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG

Transdisciplinar de Extensão, Ensino e Pesquisa Social Aplicada voltado à efetivação de direitos e construção de conhecimento a partir do diálogo entre diferentes e plurais saberes. Estes são minhas referências para as informações que levo a estes homens e mulheres. Há, ainda, um serviço da Prefeitura que dialoga com estas pessoas. Um serviço especializado em abordagem social que tem procurado informar as pessoas sobre os riscos da doença e distribuído máscaras a elas, segundo estes sujeitos de direitos.

A Política Nacional para a População em Situação de Rua, instituída pelo Decreto Presidencial 7.053, parágrafo único, de 2009, define estes sujeitos como:

grupo populacional heterogêneo que possui em comum: pobreza extrema, vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular e que utiliza os locais públicos e áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. (BRASIL, 2009)²

Na conversa com uma delas, enquanto entrego a água e a máscara e pergunto como ela está, ouvi que está com medo de contrair a COVID-19, mas que tem mais medo de morrer de fome: “Agora tá menos ruim porque voltou gente, mas antes a gente tava ficando sozinho na rua”, referindo-se à flexibilização que BH começou nesta semana.

De outro ouvi que com parques e locais públicos fechados eles e elas ficam sem lugares “onde a gente poderia se abrigar sem ficar amontoados”.

² Brasil. Decreto n.7.053 de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População de Rua e seu comitê Intersetorial de acompanhamento e monitoramento, e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm>

Uma senhora (caracterizo-a assim por ser mais velha que eu, segundo ela) me diz que ganhou uma máscara, mas já “cacei por todo canto e não acho a danada mais”.

Enquanto conversava com ela, me lembro de ter lido que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) fez um estudo, com base no Censo do Sistema Único de Assistência Social (Censo Suas), em 2016, e que chegou, naquela época, ao número de 101 mil pessoas vivendo em situação de rua em todo o Brasil. Lembrei-me, também, de que menos da metade destes homens e mulheres estavam no Cadastro Único de Programas Sociais. Isso os afastava de acessar políticas públicas como transferência de renda, escolarização e habitação, por exemplo. Li sobre eles quando buscava dados para verificar a demanda da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em situação de rua por escolarização. É enorme.

Aí fiquei pensando que, se em 2016, o panorama já espancava a inclusão social desses sujeitos, hoje em 2020, os cortes de políticas sociais conquistadas à duras penas; o desemprego atingindo 12,2 milhões de pessoas (dados que li em maio passado no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE); a precarização das condições de vida, com 55 milhões de brasileiros vivendo na linha da pobreza, ou seja, com menos da metade do salário mínimo; a inexistência de uma política de moradia que contemple o povo pobre de nosso país e faça valer o artigo sexto de nossa Constituição Cidadã que prevê a moradia como direito fundamental do ser humano, a assassina brutalmente e com requintes de crueldade.

Mais adiante, conversei com uma mulher que perdeu tudo o que tinha na cidade de interior de Minas Gerais onde nasceu e viveu até três anos atrás. Quando a mãe dela faleceu e os irmãos lhe tomaram a casa

onde ela vivia com a mãe viúva e com seus três filhos solos, uma tia assumiu as crianças com a condição de que ela fosse embora. E veio.

Também entreguei água e máscaras para gente que me contou em nossos outros encontros que saiu de casa para fugir de abusos sexuais, de violência física praticada por familiares contra mulheres, contra idosos e contra pessoas LGBT.

Daí, me lembrei que, se antes os conflitos familiares apareciam como o motivo mais frequente para permanecer nas ruas, agora é o desemprego.

Depressão; repressão policial; violências de traficante; violências da especulação imobiliária que os expulsa de suas casas para construir, por exemplo, o maior prédio da América Latina que “abrigará” 10 mil vagas de garagem disponíveis; violências de pessoas que passam por eles e por elas; fome; frio; adoecimento; desprezo da sociedade e negligência dos gestores públicos... Na minha infância, era o “homem do saco” ou a “moça doida”. Em 1997, os adolescentes que atearam fogo ao corpo do indígena Galdino Pataxó foram orientados por um de seus advogados a alegar que o fizeram por pensar tratar-se de um “mendigo”.

Falei com cada um e com cada um deles que no dia seguinte, dia 13, seria inaugurado o Canto da Rua Emergencial - Serraria Souza Pinto, projeto para o acolhimento digno e a orientação às pessoas em situação de rua na nossa cidade. Lá, diferentemente dos albergues, a proposta é de que não será um espaço para pernoitar. Lá, a ideia é trabalhar na perspectiva da atenção integrada e o espaço está dividido em “praças”, tipo, de saúde, com profissionais para avaliar se há sintomas da COVID-19; de lanche e de café da manhã; da dignidade, envolvendo higienização (sanitários e banho); social, com informações sobre documentos,

denúncia a respeito de violência e explicações com relação aos direitos humanos e distribuição de kit de inverno, com saco de dormir, blusa de frio e meias. Tomara que eles e elas se animem e que vão até lá. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo vinte e cinco diz que:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).³

Há alguns casais entre eles. Naquele momento eu não conversei com um destes casais. Estavam ocupados. NA-MORANDO. Ele sentindo a pele dela com toques leves, suaves e doces. Ela dedilhando os cabelos emaranhados dele. Os dois sem ter onde se esconder daquele sentimento, demonstrado em seus olhares e gritando em sua vontade de querer se acariciar pela eternidade. Deixei as garrafas de água e as máscaras próximo da barraca rasgada que ocupam e segui indignada por eles estarem NÃO-MORANDO como preveem os Direitos Humanos.

Isso mesmo: Direitos Humanos. Afirmo isso, pois, apesar da situação subumana vivenciada, ainda, por aquelas pessoas, que sobrevivem nas ruas das grandes metrópoles, inclusive próximas a Shopping Centers que alguns consideram “serviços essenciais” para funcionar durante uma pandemia; que sobrevivem em locais sem as mínimas condições básicas sanitárias; que sobrevivem apesar da

³ Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Artigo 25, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>

indiferença da sociedade civil e do negligenciamento da maioria dos governantes, o direito à moradia é um direito humano protegido não só pela Constituição Cidadã como também pela Declaração dos Direitos Humanos e por diversos Instrumentos Internacionais dos quais o Brasil AINDA é signatário.

27

RISCOS DE VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ISOLAMENTO SOCIAL

*Sebastião Everton de Oliveira*¹

É consenso que a educação se constitui como uma importante política para o enfrentamento das violências humanas. É uma das esferas públicas privilegiadas para proteção e para um respaldo do Estado a tais situações, que extrapolam o ambiente escolar; colaborando para identificar, notificar maus-tratos e buscar caminhos para proteger vítimas e apoiar pessoas envolvidas e seus familiares. De modo geral, essas demandas sobre violação de direitos eclodem na rede pública e é importante lembrar que essas situações trazem responsabilidades e desafios aos servidores públicos no âmbito de suas atuações, com normativas e dispositivos para garantia dessa proteção.

Se a escola se configura como lugar de proteção, com as alterações das relações sociais pela pandemia, com os olhares para fora de casa, essa condição se agrava? Sem instituições protetivas a convivência positiva e segura está ameaçada? Como aprofundar essa discussão?

Como se sabe, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a prioridade na proteção e socorro de crianças e adolescentes, isso em quaisquer circunstâncias (art. 4º, parágrafo único). Enfatiza, portanto que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão,

¹ Educador Social e Doutorando em Educação na FAE/UFMG.

punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Art. 5º). Este estatuto orienta que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos devem ser obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da localidade de moradia da vítima (art. 13º). E, define ainda processos administrativos diante da não comunicação, sendo infração sujeita à multa de três a vinte salários de referência (art. 245).

Todavia, sabemos que muitas vezes os profissionais que trabalham no atendimento desses casos não se sentem seguros ou preparados para lidar com tais situações. Acerca disso, existem projetos em tramitação (ex: PL 4753/2012), que tentam colaborar para que essa lente seja aplicada à formação pedagógica das licenciaturas, garantindo conteúdos programáticos, referentes à identificação de maus-tratos, negligência e de abuso sexual praticados contra crianças e adolescentes. Mas, de maneira geral, ainda é um desafio promover capacitação teórica e metodológica aos profissionais e agentes públicos, além de educar crianças e adolescentes sobre seus direitos, para um desenvolvimento da autoestima e defesa contra as violências. Nos Planos Curriculares Nacionais (PCN’s), por exemplo, essa pauta aparece nos temas transversais de maneira muito frágil, com orientações genéricas e dispersas; além de estar muito mais relacionada a questões biológicas do que sobre os comportamentos e interações sociais seguras e protegidas.

Em tempo de isolamento social, alguns fatores de risco colaboram para uma possibilidade maior de violência dentro de casa e nos convidam a pensar o papel da educação neste contexto. Longe do controle social e de instituições que contribuem para uma estabilidade

social, existe um aumento de vulnerabilidade e maior probabilidade de situações de desproteção, que em alguma medida podem passar despercebidas aos nossos olhos. Tudo isso pode ser favorecido por um ambiente de tensão, de novas relações, precariedade e ausência de renda, dentre outros, que são práticas interativas que vão na contramão de ambiente de proteção. Então, esses espaços acabam ficando mais suscetíveis à vivência de diferentes naturezas de violência (física, psicológica, sexual, etc.), sobretudo no caso das pessoas mais vulneráveis, como crianças e adolescentes.

Sabemos que essa discussão é extensa e sugere muitas reflexões, mas também pode suscitar o engajamento de crianças e adolescentes para minimizar riscos, fortalecer a proteção e medidas de controle em ambientes privados. Por isso, discutir e olhar para essa pauta pode resultar em muitos benefícios:

- produção de informação como fator preventivo.
- oferecer caminhos para tratar suspeita de um caso de violência;
- pensar alternativas quando existe a confirmação de um caso;
- pensar estratégias para lidar com as situações de urgência.

A princípio, é importante lembrar que existem muitos mitos em torno de violências, sobretudo nas modalidades que envolvem crianças e adolescentes em ambiente privado. De antemão, é necessário reconhecer que existe uma cultura de posse e de consideração da criança como um “adulto pequeno”, negando suas humanidades, silenciando suas vozes e descaracterizando suas identidades, como uma prática enraizada e naturalizada em nossa cultura. Este é um ponto de partida fundamental.

Desses mitos, também precisamos lembrar que nem sempre o estranho representa um perigo maior para crianças e adolescentes, uma vez que na maioria dos casos de violência, como abuso sexual, tortura ou trabalho infantil, por exemplo, isso geralmente acontece dentro da família ou com pessoas muito próxima a ela (amigo íntimo, ou alguém de convívio afetivo).

Outra dimensão importante é perceber que muitas vezes a criança não terá uma autodefesa, já que infelizmente essa aproximação e o vínculo com o adulto é utilizado como condição de opressão. Assim, geralmente são pessoas em que as crianças confiam e estão amorosamente bem envolvidas. Situações como essas, além de perversas, fazem com que crime possa ficar ainda mais encoberto, assustando e mantendo essa criança em sofrimento.

Como se sabe, nem sempre as violências serão visíveis ou estarão apresentadas em lesões corporais. Algumas são sutis e passam pelo uso da palavra, pelo uso do corpo, por produção de fotografias, pelas interações nas redes sociais, por trocas de favores em troca de alguma materialidade e, com frequência, podem não ser reconhecidas como violência. Mas, independentemente do que cada um pensa, essas situações são crimes e deixam marcas e traumas para a vida toda de quem passa por essas experiências.

Quando há envolvimento de familiar essa situação fica ainda mais complexa. E, de forma geral, apesar de um aumento nas denúncias, infelizmente essas práticas não são comuns. Isso acontece por uma descrença na solução do problema; falta de conhecimento sobre como proceder; falta de credibilidade nas autoridades policiais ou agentes das

políticas sociais do estado; pelos constrangimentos; ou, até mesmo, por medo de perder relações e pessoas envolvidas nas situações.

Vale a pena lembrar também que a classe social, a escolaridade e a condição de pobreza, não eximem crianças e adolescentes de ficarem vulneráveis e expostas a essas violências e violações de direitos. Porém, como se sabe, os que têm uma condição financeira mais favorável, podem produzir estratégias mais sofisticadas para encobrir ou abafar com mais facilidade o ato cometido.

Contudo, acreditar na vítima e no que ela relata e sente é fundamental. Crianças e adolescentes raramente mente e precisam ser levadas a sério, ainda que o que trazem possa não se configurar uma situação criminal. É importante enfatizar que elas nunca são culpadas pelas violências que vivem, pela roupa que estavam, pelo lugar que foram, pela forma como responderam a tal demanda ou por não ter conseguido corresponder a uma expectativa do adulto.

Crianças e adolescentes estão em pleno desenvolvimento e precisam de proteção, o Estado tem responsabilidade nisso, e enquanto adultos, precisamos estar atentos e preparados para romper esses ciclos de violência. Ainda que as situações relatadas se apresentem como imaginárias ou suspeitas, esses casos precisam e devem ser denunciados. Não precisamos esperar a coisa acontecer para tomar alguma providência.

Por quê denunciar?

- Para evitar que a mesma criança ou adolescente seja novamente vítima.
- Para evitar que outras crianças sejam vítimas.
- Para prevenir que crianças e adolescentes repitam na vida adulta a violência sofrida.

Levar o autor a ser responsabilizado e, ao mesmo tempo, receber ajuda profissional para não reincidir no ato; pelas novas interações, diante das medidas de isolamento, é necessário reincorporar o procedimento de notificação à rotina das atividades de atendimento da Política Educacional; é necessário permanecer em diálogo com os demais pontos da Rede de Proteção às crianças e adolescentes, e buscar formas de diagnosticar e de colaborar para modificação deste quadro social.

Além disso, é fundamental trabalhar a participação de crianças e adolescentes no enfrentamento a essas violências, suscitando novos olhares e possibilidades encobertas pela adulcentralidade (o adulto no centro das decisões). Por fim, sugerimos algumas formas de comunicação (anônimas ou identificadas) para colaborar com esses caminhos

[Presencial] - Procurar uma pessoa de confiança; comunicar a agentes de segurança, assistência social, educação, saúde; ir à sede do Conselho Tutelar em período de menor trânsito social; procurar uma autoridade policial (guarda municipal, polícia militar, etc.)

[Por Internet] - acessar os sites <https://new.safernet.org.br/denuncie#> ; ou [>>](https://new.safernet.org.br/content/delegacias-ciber Crimes#)

[Por Telefone] - Disque 100; Conselhos tutelares (telefones de plantão); Disque 190.

[Em casos de urgência] - Postos de saúde; Hospitais de referência da sua cidade; Delegacias da Polícia Civil.

28

A CIÊNCIA E ÉTICA PSICOLÓGICAS NO TRIBUNAL: O CASO DA “CURA GAY” MANIFESTO EM APOIO À RESOLUÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP - Nº 01/1999

Andréa Moreira Lima ¹

“Amar não é doença, trate seu preconceito”.

“LGBTI não precisam de cura. O que precisa de cura é o preconceito”.

“Amor alheio não é da conta de ninguém, discurso de ódio é da conta de todas e todos”.

“A psicologia não será instrumento de promoção do sofrimento, do preconceito, da intolerância e da exclusão”.

Respaldados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP/MG), bem como pela Organização Mundial de Saúde (OMS), reafirmamos o posicionamento contrário à compreensão das diversidades sexuais e de gênero como patologias, e esclarecemos que, portanto, elas não podem ser “tratadas” ou “revertidas” por meio de terapias de (re)orientação sexual.

Desde a década de 1970, a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade do rol de transtornos psicológicos, decisão apoiada pela Associação Americana de Psicologia. Essa decisão foi respaldada por diversas pesquisas que mostraram a não eficácia das práticas de reversão da orientação sexual – que, além disso, provocavam

¹ Prof.ª Dr.ª Centro Universitário UMA.

sofrimento e adoecimento psíquico às pessoas a elas submetidas. Mais recentemente, no dia 20 de maio deste ano de 2019, a OMS, na revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11), retirou a transexualidade da categoria de transtornos mentais, tornando essa data um dia histórico para as conquistas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (LGBTI). A referida decisão significa reconhecimento, representatividade e igualdade de direitos.

Conforme afirma o CFP, é fundamental esclarecer que de modo algum as(os) psicólogas(os) estão impedidos de desenvolver estudos sobre gênero e sexualidade, e nem de acolher as pessoas que buscam atendimento psicológico devido ao sofrimento psíquico decorrente da não-aceitação de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Contudo, são vedadas práticas excludentes, discriminatórias e não embasadas em critérios científicos e éticos da Psicologia.

A Resolução 01/99 do CFP tem sido um importante instrumento de orientação científica e ética sobre a prática psicológica brasileira, estando respaldada, também, pelos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que afirma que todas e todos “nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DUDH, Art. 1º), e pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, que afirma a promoção do bem de todas e todos, “sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF, Art. 3º, IV).

Considerando que o Brasil é o país com maior índice de assassinatos motivados pela LGBTIfobia, com um assassinato a cada 23 horas, segundo os dados do Grupo Gay da Bahia, e que a expectativa de vida de uma *pessoa trans* é de 35 anos, metade da média nacional,

segundo dados do IBGE, é preciso repensarmos sobre nosso compromisso social, seja como cidadãos e cidadãs, seja como profissionais da psicologia, na transformação dessa realidade de injustiça social e desrespeito à diversidade humana. A manutenção dos valores sexistas, racistas e LGBTIfóbicos tem resultado em uma violência sistemática, em grande medida sustentada por ações ou omissões micro e macrosociais.

A intensa luta dos movimentos sociais LGBTI reflete o fato de que, ao longo de toda a nossa história, o preconceito impediu que essas pessoas fossem reconhecidas como capazes de experiências afetivo-sexuais legítimas, que devem ser respeitadas. Porém, independentemente da nossa orientação sexual, identidade ou expressão de gênero ou de práticas relacionais, recusamos um sistema de normas, regras e ideologias rígidas impostas como verdades únicas, inquestionáveis e absolutas, as quais têm gerado opressão e violência.

Não podemos nos calar. Continuaremos lutando para que vozes, corpos e expressões não sejam silenciados e para que sejam respeitadas as diferentes e legítimas formas de *ser* e *estar* no mundo – algo imprescindível para a afirmação de que vivemos em uma sociedade efetivamente democrática. Por isso, reivindicamos respeito às diferenças, igualdade de direitos, fim do preconceito e da discriminação, fim da violência, cidadania plena e direitos humanos abrangentes e efetivos. Apoiamos a laicidade do Estado na ampliação e fortalecimento das políticas públicas de gênero e sexualidades, nas suas interseccionalidades de classe, raça-etnia, geração, territorialidade e demais marcadores das desigualdades sociais tão presentes no nosso país.

O preconceito e a discriminação podem ser desconstruídos e, tal como entendemos, esse processo passa pela tríade composta por educação, informação e convivência com as diferenças. Prevenir a violência e construir uma educação em direitos humanos é um dever coletivo. Cabe a todas e todos o empenho na construção de uma educação e uma sociedade efetivamente inclusiva.

Ressaltamos que a Psicologia brasileira tem se estabelecido como uma ciência e, também, como uma profissão com importantes contribuições ao enfrentamento de práticas disciplinares e patologizantes das orientações sexuais e das identidades de gênero. Cada vez mais, profissionais da Psicologia tem se negado a colaborar com posições unilaterais que fomentam discursos e práticas de ódio. Por fim, reafirmamos a importância da construção de uma psicologia e de uma sociedade pluralista e efetivamente democráticas, e nos colocamos hoje e sempre à disposição para debates democráticos, críticos, reflexivos, construtivos e respeitosos, que promovam a inclusão de todas as vozes comprometidas com um mundo melhor de se viver e se relacionar, para todas e todos.

29

EDUCAÇÃO, NAZIFASCISMO E INTOLERÂNCIA: O QUE PODEMOS FAZER?

*Aline Choucair Vaz*¹

Vivemos tempos de inquietação, no que tange a nossa sobrevivência no Planeta. Estes momentos são capitaneados na atualidade pela crise na saúde e também política ocasionada pela COVID-19, com os dilemas colocados por alguns em relação ao paradigma: o que mata mais? A queda da economia ou a doença? De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, marco político e humanitário de 1948,

Todo o homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda de meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Artigo 25).²

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um marco após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945 e as atrocidades que aconteceram no mundo em decorrência dela: era necessário salvaguardar os direitos essenciais à vida para viver e não apenas

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br

² Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Artigo 25, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>

sobreviver com uma incidência alta movida por interesses econômicos, políticos e xenofobia.

Sobre a xenofobia, vamos à nossa conversa de hoje com o papel da educação para tratar desse assunto. O Brasil, assim como o mundo, tem apresentado um aumento do discurso nazista e fascista, muito presentes na Segunda Guerra Mundial, e agora aumentado em virtude de problemas sociais, políticos e econômicos. Denise Chrispim Marin, em 17 de janeiro de 2020, na Revista Veja, destaca que símbolos nazistas e manifestações antissemitas aumentam no mundo, sendo os Estados Unidos e Europa, palcos de atos de violência e de vandalismo. Também aborda pesquisa que aponta a existência de 334 células nazistas no Brasil. Nas últimas eleições presidenciais de 2018 (e após o seu resultado) muito desse discurso foi posto em voga, tendo um capítulo em destaque, quando em janeiro de 2020, o secretário nacional da Cultura faz um vídeo sobre artes, semelhante ao do ministro de propaganda do nazista Hitler, Joseph Goebbels. O secretário especial da Cultura do governo, assim como Goebbels havia afirmado em meados do século XX, que a *"arte alemã da próxima década será heroica e imperativa"*. O secretário afirmou que a *"arte brasileira da próxima década será heroica e imperativa"*. Além disso, ele discursou com imagens e outras frases similares aos nazistas. Essa fala teve uma enorme repercussão na mídia e nos meios sociais, sobretudo, com a reprimenda da comunidade judaica, povo mais hostilizado pelos nazistas na Segunda Guerra Mundial e o presidente brasileiro teve que substituir o secretário em questão. No entanto, se observa que isso não necessariamente, representa uma discordância com essas ideias, mas, sim, fruto de uma pressão política e decisiva da comunidade semita naquele momento.

Embora tenha retirado o secretário desta função, muito do que ocorreu expressa os rumos que governantes e a extrema-direita em ascensão têm preconizado no Brasil e no mundo: o horror às etnias e culturas diferentes, que expõem, no plano social, as camadas populares e o ataque aos direitos coletivos. Esse processo tem como base o debate sobre um conceito fundamental e muito antigo na história mundial: a intolerância. Para Elie Wiesel, no Foro Internacional sobre Intolerância em 1997, publicação no Brasil em 2000,

A intolerância é mais complicada, porque mais sutil. Onde reconhecê-la? Como discerni-la? São muitas as respostas, sem dúvida, mas conheço apenas uma: de uma ideia ou de um movimento que inspire o ódio [...]. Digamos que a intolerância está situada no início do ódio. Se não a virmos, será tarde demais. (WIESEL, 2000, p. 8-9).

O ódio é preconizador da intolerância e se esse discurso se banaliza na sociedade e está capitaneado por autoridades políticas, fica cada vez mais tenso e difícil combater um sentimento de aniquilar ou destruir o outro que pensa ou é diferente. Para Françoise Héritier nesta mesma publicação, os nazistas preconizavam que os judeus eram sub-humanos, animais de rebanho, e por isso não era um problema serem eliminados.

No que tange ao contexto atual, como se pode ver isso na política e nos possíveis inimigos colocados como não-humanos e não pessoas? Bronislaw Geremek arremata neste mesmo Foro Internacional sobre a Intolerância:

Não existe povo intolerante, xenófobo, ou antissemita, por natureza. Nas multidões emudecidas pelo ódio, pela intolerância, vemos, sobretudo gente cansada, ansiosa e desesperada. A intolerância, o ódio, podem manifestar-se tanto nos tempos de crise como na prosperidade. Na verdade, eles

exprimem o desespero, a inquietação com a identidade, exprimem uma rejeição ao mundo em que se vive. (p.152).

Como a educação para os direitos humanos e a escola, *locus* privilegiado de discussão dos saberes fundamentais para o indivíduo, podem contribuir neste debate? A partir da valorização da Ciência e não a sua negação, do reconhecimento do contraditório, da antítese – promotora da lógica dual e do questionamento – do respeito à cidadania e a alteridade – diálogo com o diferente – apontando à beleza da diversidade e combatendo a desigualdade de condições. Os movimentos sociais, os sérios veículos de comunicação e a participação popular nas ruas serão essenciais neste processo de garantia dos direitos fundamentais que devem ser defendidos por uma educação plural.

30

O DISCURSO DE ÓDIO E O PAPEL DA ESCOLA

*Cláudia Maria Abreu Cruz*¹

*Manuela Abreu Corradi Cruz*²

É alarmante constatar o exponencial aumento de discursos de ódio e incitamento à violência, à discriminação e à intolerância, que foram precursores, na história da humanidade, de crimes atrozes como o genocídio. Mais recentemente, o uso das redes sociais e a velocidade como as informações são disseminadas acabam também por contribuir para uma espécie de “não-responsabilização” pelo que se reproduz, pelo que se afirma e se compartilha, resultando em discursos, opiniões e comentários que trilham o caminho da discriminação, desumanização e perseguição. É também alarmante constatar o aumento de figuras públicas e discursos públicos que se utilizam de retóricas e declarações inflamatórias, exacerbando o estigma, o racismo, a perseguição das minorias, mulheres, pessoas migrantes entre outros, colocando em ênfase tensões raciais e sociais e ameaçando os direitos humanos, os valores democráticos e a paz. De acordo com a Estratégia e Plano de Ação das Nações Unidas sobre o discurso de ódio, não há uma definição legal internacional deste “conceito”, mas é possível compreendê-lo como “qualquer tipo de comunicação na fala, escrita ou comportamento, que ataca ou usa linguagem pejorativa ou

¹ Pedagoga e professora aposentada que desenvolve trabalho voluntário na alfabetização de adultos.

² Graduada em Ciências Políticas e das Relações Internacionais – Università di Bologna. Mestre em Direito Internacional dos Direitos Humanos e Gerenciamento de Conflitos pela Sant’Anna Advanced Studies de Pisa – Itália.

discriminatória com referência a uma pessoa ou grupo com base em quem eles são, em outras palavras, com base em sua religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, descendência, sexo ou outro fator de identidade.”³ Este tipo de discurso pode ser simplesmente replicado pela “leveza” ou falta de critérios e crítica sobre as informações recebidas e/ou compartilhadas, mas também é fruto de questões estruturais, que encontram-se enraizadas em atitudes, políticas, relacionamentos e padrões que replicamos enquanto indivíduos e coletivo.

Na atual era digital em que vivemos e sua eficaz disseminação de informações, o combate ao discurso de ódio e ao incitamento à violência, à intolerância e à discriminação é sem dúvidas uma responsabilidade de todos/as. Ao refletir sobre o papel da escola, é inegável reconhecer que, embora a mesma tenha sempre tido um papel fundamental e de responsabilidade no combate ao preconceito e à discriminação, uma nova reflexão e abordagem sobre o exercício dos direitos à liberdade de expressão e opinião e seus limites existentes torna-se imperativo e mais necessário que nunca. A escola é um espaço privilegiado onde o indivíduo aprende, na dinâmica coletiva da sala de aula, a reconhecer outros indivíduos como sujeitos de direitos, a colaborar e compartilhar. E neste sentido, o uso das tecnologias como ferramentas didáticas além de beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, favorece a análise e verificação de informações, colaborando para uma melhor compreensão do que realmente acontece e dos desafios das nossas sociedades atuais. Ao mesmo tempo, combater o ódio e o incitamento à violência, à intolerância e à discriminação pode ser muito mais perigoso

³ Nações Unidas, Plano e Estratégia de Ação sobre o discurso de ódio, 2019.

e difícil do que prevenir o discurso de ódio, em ações continuadas que reforcem o respeito e o valor da dignidade humana. As escolas devem, portanto, não somente desafiar e combater tais práticas, mas também buscar alternativas eficazes de abordagem, como por exemplo, uma abordagem sobre o poder e os danos da “desinformação” que recebemos a todo o tempo, em mensagens de grupos de WhatsApp, em comentários que escutamos, em piadas reproduzidas, em posts do Twitter ou de outras redes sociais.

Abordar questões/fatos reais, adotando práticas em relação aos danos que podem resultar de discursos e falas que parecem somente “expressar livremente opiniões e ideias” para um entendimento informado pode ser a chave para que o ódio e a intolerância não prosperem pela falta de conhecimento e passividade. Cabe aos/as professores/as⁴, diante de discursos de ódio, disseminadas nas redes sociais ou outros espaços, criar momentos de reflexão nas salas de aula, e não somente se opor a tais manifestações de ódio e incitamento à violência, à intolerância e à discriminação, desconstruindo tais narrativas, mas utilizando-se de uma abordagem propositiva, focada no diálogo, na igualdade e no respeito à diversidade. Combater a desinformação, apresentar dados sólidos e histórias humanas verdadeiras como forma de aprendizagem pode ser uma ferramenta eficaz na prevenção e combate do discurso de ódio, sobretudo em um momento em que o valor dos fatos, da ciência e da história parece estar tão ameaçado.

⁴ Para aprofundar sobre o tema, consulte: E. Keen e M. Georgescu, **Manual para o Combate do Discurso de Ódio Online através da Educação para os Direitos Humanos**, Edição revista, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Direitos_Humanos/documentos/refereencias_manual_para_o_combate_do_discurso_de_odio_online.pdf Último acesso em 08/04/2020.

31

EDUCAÇÃO PARA A COLETIVIDADE

*Eduardo José Machado Monteiro*¹

Durante um grande período da nossa história republicana, a escola pública era para poucos e soberana entre todas. Mas as escolas, nesse tempo não “universais”, não eram para todos, mesmo sendo públicas, e eram poucas.

Com o processo de desenvolvimento e democratização do país, começamos a ver uma escola pública para todos, “universal”. Hoje temos 98% das crianças e jovens em idade escolar matriculados nas escolas públicas espalhadas pelo país.

No entanto, escolas para todos não quer dizer educação para a coletividade. Se observarmos a história da própria escola pública, perceberemos que ela não começa para todos. Era principalmente para a elite socioeconômica dos diversos municípios que possuíam escolas.

Observemos as escolas internamente. Em uma aula de Sociologia, discutindo o processo de formação da identidade brasileira e destacando características que nos distinguem de outros países, um aluno, com intuito de exemplificar essas diferenças, nos conta uma história que acontecera em sua casa. A família dele recebia um rapaz proveniente da Suíça. Ele, aluno, em um domingo pela manhã, resolveu bater uma vitamina no liquidificador, e assim começou a fazer, quando o suíço, de outro ambiente da casa, foi às pressas para a cozinha e disse

¹ Ciências Sociais (UFMG). Professor de Sociologia no Ensino Médio.

que não deveria bater a vitamina, pois iria fazer barulho. O aluno interrompeu o liquidificador e perguntou qual o problema de se fazer barulho. O suíço respondeu que incomodaria os vizinhos. E completa afirmando ser na Suíça proibido fazer barulho aos domingos, pois era o dia de descanso de todos.

A história terminaria aí se não fosse a pergunta do aluno: “e se fizer barulho, o que acontece?” O suíço então responde: “não sei, nós nunca fizemos barulho aos domingos.”

Obviamente o rumo da aula se transformou. Alguns alunos, acharam um absurdo aquele rigor todo, afinal de contas era apenas uma vitamina batida rapidamente num liquidificador. Outros vangloriaram a civilidade suíça com um quê de inveja. O professor então fez duas observações. A primeira, referindo-se à preocupação com a coletividade. Domingo é o dia do descanso, fazer barulho atrapalha, incomoda o descanso do outro. Aqui, não só o domingo, mas todo o final de semana é o momento de relaxar, música alta no som do automóvel parado na rua, brincadeiras de crianças, adolescentes e jovens nas ruas sem preocupação com o sossego dos vizinhos, entre tantas outras situações que desconsideram o outro e pensam apenas em si mesmos.

A segunda observação do professor refere-se à pergunta ao aluno ao suíço. “O que acontece se fizer o barulho?” Está enraizado na nossa cultura a ideia de que se não tiver penalidade, ou maiores consequências, então pode-se fazer. O conhecido “jeitinho brasileiro”, que dá solução para tudo.

A escola não é nada mais que um instrumento de formação e confirmação da sociedade que vivemos. Diante disso, podemos ver que a escola não faz outra coisa a não ser reproduzir o que essa sociedade

lhe impõe. E a sociedade brasileira elitista, desigual, de privilégio para poucos, racista, entre outras características, não teria em suas estruturas escolares outra postura que não fosse individualista.

O processo individual de aprendizagem do aluno nas escolas é prioritariamente valorizado. Mesmo quando se trabalha em grupo, não há uma intenção voltada para a coletividade. A preocupação é a aprendizagem do aluno, do indivíduo.

Explorando ainda a aprendizagem, podemos perguntar: o que faz o aluno com o objeto aprendido? Não há uma intenção coletiva, mas apenas individualista. Aprende-se para fazer uma prova, para fazer um teste que qualificará para outro segmento (vestibulares, ENEM). Todo aprendizado é voltado para o indivíduo. Um aluno tem que ser qualificado em tudo, em todas as disciplinas.

O silêncio sepulcral da maioria das escolas durante o período de funcionamento, em que os alunos se encontram em aulas, nos mostra também como as regras são imposições para garantir o aprendizado do indivíduo concentrado e atento.

Não nos organizamos, enquanto escola, para a coletividade. A escola não está voltada para o coletivo, não tem a dimensão da solidariedade, não se preocupa como o outro, tanto aquele próximo, e principalmente quanto aquele distante. Muitas vezes coloca alunos contra alunos, compara-os, menospreza a imagem de uns e valoriza outros.

Não estudamos matemática, história, geografia, biologia, química, sociologia, filosofia, ou seja, todas as disciplinas, para repensarmos nossas atitudes, para construirmos uma sociedade futura melhor.

Coletividade não é um anseio da nossa sociedade, nem bem estar social, nem respeito ao outro. Nos últimos tempos, principalmente nesse período da pandemia, está mais do que claro que o outro e a coletividade não são a preocupação da nossa sociedade. “Cada um por si e salve-se quem puder.”

Precisamos construir uma Escola que seja pautada no coletivo, onde a aprendizagem se faça em grupo, a partir de projetos, com uma base ética sólida, de forma democrática, objetivando a melhoria da sociedade, com a participação de todos, alunos, professores, funcionários, pais, administrativo e comunidade.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1º, “*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.*” Para isso necessitamos de uma sociedade equânime, diversa, justa, democrática, ou seja, em que a coletividade esteja em primeiro lugar.

Nessa sociedade, a Escola deve proporcionar uma educação em que “*Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.*” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Artigo 29).²

² Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Artigo 29, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>

32

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA - MAIS DO QUE NUNCA É NECESSÁRIO ESPERANÇAR

*Fabiana Vilas Boas Borges*¹

*Gleice Emerick de Oliveira*²

O livro mais lido na história da humanidade diz o seguinte: “Quero trazer à memória o que me pode dar esperança” (Lamentações, 2:21). A esperança é um dos sentimentos (ou capacidade) que nos faz absolutamente diferentes dos demais animais. Imagine que depois de um mundo devastado pela gripe espanhola ou pela peste negra, de uma Europa destruída pela guerra, no auge de sua dor, a humanidade se levanta e cria estratégias para que nunca mais esta selvageria viesse a se repetir. A Declaração dos Direitos Humanos é produto da esperança!

As gerações atuais enfrentaram guerras, fome, miséria, mas nunca em proporções globais. O mundo inteiro se dobrou e, por um momento, estupefato, ficou a olhar o quadro de dor e desespero que se delineava diante de todos. Mas foi apenas um momento... Esse momento já passou... Passou porque o ser humano não tem em seu DNA a sequência da desistência ou da conformidade.

Foi pensando nessa dimensão do ser humano que o professor Paulo Freire, há vinte quatro anos, nos convidava a dar um passeio de mãos dadas com a esperança.

¹ Pedagoga e educadora da rede municipal de Betim há 24 anos, lotada nas escolas Aristides José da Silva e Presidente Raul Soares. Coordenadora Projeto "Mude sua mente mude o mundo" Ex-presidente Conselho Municipal de Educação de Betim (gestão 2008 a 2011).

² Pedagoga da Rede Municipal de Betim e professora dos cursos de licenciatura do Centro Universitário Una.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.

E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar,

Esperançar é ir atrás,

Esperançar é construir,

esperançar é não desistir!

Esperançar é levar adiante,

Esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

(CORTELLA, Educação e Esperança).

Não se pode dizer que esperançar hoje é mais difícil do que em outras épocas. Cada geração sentiu sua dor e chorou suas perdas. Nossas perdas criam em nós a indignação e a coragem. Todos os que se foram estão vivos em nossas mentes e corações... aqueles que partiram tão cedo, outros que partiram inesperadamente... todos eles nos ensinam que precisamos ser resilientes. Gostaríamos que todos eles estivessem conosco, ao nosso lado... mas enquanto choramos nossos lamentos, a esperança, mesmo que teimosamente, pede guarida em nossas almas.

Sim, é necessário esperançar, exercitar juntos essa ação tão desafiadora e tão potente para transformar a existência por e com amor. A esperança faz parte do processo de humanização do ser e, portanto, está inserida em todos os processos educativos. A esperança é o que move a educação!

Talvez você poderia dizer que o motor da educação é o conhecimento ou as relações que o homem estabelece com a natureza e consigo mesmo. Também poderia dizer que a educação é o processo de construção da humanidade. Todas essas vertentes têm um ponto em

comum: a esperança! Nisso consiste a boniteza da profissão docente!!!
Sim, boniteza, com B maiúsculo!

O convite de Paulo Freire continua atual, apaixonado e intenso e se dirige a todos que concebem a educação a partir de um processo humanizante, político, ético, estético, histórico, social e cultural. O apelo latente se estende aos profissionais para assumirem-se uns seres pensantes e inacabados.

No livro e obra, Paulo Freire nos convida a Ser

O educador que com humildade reconhece suas limitações no todo. Mas que, embora se reconheça condicionado por circunstâncias sociais, econômicas e culturais, não se reconhece incapaz de gestar transformações.

O educador que reconhece com orgulho a competência do seu fazer, por saber a dor e a delícia de cada minuto, hora, mês e anos dedicados aos estudos e aprofundamento que te formou e continua formando num fluxo líquido em que se faz o ofício de educar.

O educador que se constitui generoso consigo próprio para que possa ser com seus interlocutores, estabelecendo credibilidade nos vínculos construídos com seus educandos.

Somos múltiplos, somos muitos...

Nessa jornada criada pelas circunstâncias da Pandemia, tantas coisas foram envolvidas ...

Perdas, dor, separação, carência, tristeza, faltas, isolamento, reflexão, mudança...

Mudanças buriladas, transmutadas no trabalho interno e coletivo de esperar.

Quanto mais observo e reconheço onde e como estou, mais percebo e anseio as razões de mudar, de despertar em mim o sentido pelo sentir, é a epistemologia desperta pela curiosidade genuína do ser.

E assim seguimos num ciclo ascendente, com a mudança de dentro pra fora, movimentos internos que provocam os externos, por isso insisto na construção de novos paradigmas na Educação, pautados nessa nova ordem, em que tudo é entendido de forma sistêmica e integrada. Precisamos, queremos e podemos adequar e melhorar os processos de oferta da Educação regular durante e pós Pandemia, com mais consciência, conexão, esperança e amor, por nós mesmos e pelo próximo.

33

DEFENDER O DIREITO À EDUCAÇÃO E AOS SERVIÇOS PÚBLICOS PARA PENSAR UM OUTRO AMANHÃ

*José Heleno Ferreira*¹

“*Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público de seu país*”, diz o artigo XXI, no seu inciso II, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No momento em que estamos enfrentando uma crise política, econômica e sanitária em todo o mundo e particularmente no Brasil, com centenas de mortes diárias causadas por uma pandemia e o descaso do governo federal para com esta realidade, é salutar retomarmos o documento que estabelece os direitos fundamentais de todos os seres humanos. São direitos universais, indivisíveis e inalienáveis e expressam o esforço no sentido de construir um consenso em torno das políticas públicas para evitar o caos, a generalização da violência e do desrespeito ao outro.

Diante do cenário atual, chamam-nos atenção dois textos: *A cruel pedagogia do vírus*, do sociólogo português Boaventura Sousa Santos, e *O amanhã não está à venda*, de Ailton Krenak, ambos publicados nos últimos meses, o primeiro pelas Edições Almedina e o segundo pela Companhia das Letras. Ambos ressaltam a falência do capitalismo neoliberal e da lógica da acumulação de riquezas em detrimento das relações humanas e do respeito à natureza. São lições do tempo

¹ Professor da rede municipal de ensino de Divinópolis e da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG.

presente. Lições que nos são apresentadas de forma cruel, como diz o título do texto do autor português.

Entre as lições que podemos aprender com a crise política, econômica e sanitária que estamos enfrentando, a primeira e mais importante delas é a de que o capitalismo não tem futuro. Não se trata de afirmar que o modo de produção dominante no planeta está com os dias contados, mas, sim, de afirmar que esta forma de organização econômica não contribuirá para que os seres humanos sejam respeitados em sua dignidade e para a efetivação dos direitos fundamentais de todos os homens e mulheres. Outra lição importante é a negação do receituário do Estado mínimo, uma vez que apenas o poder público poderá assumir o enfrentamento da crise instaurada nesse momento atual. Nesse sentido, temos uma outra lição: o descrédito da extrema direita e da direita neoliberal.

Mas aprendemos também que as pandemias não matam indiscriminadamente e que os mais pobres estarão (e estão) mais vulneráveis ao vírus e às consequências desta crise. Ou seja, não estamos todos e todas no mesmo barco. Uma outra lição que a situação que vivemos hoje nos ensina é que o colonialismo, o patriarcado, o racismo estão vivos e podem, perigosamente, se fortalecer em momentos de crise aguda. Na realidade brasileira, diversos sinais do recrudescimento de uma postura elitista e excludente podem ser notados. O preconceito em relação aos idosos, o silêncio diante do drama vivenciado pela população carcerária e seus familiares que não têm como visitar seus filhos e filhas, companheiros e companheiras, enfim, familiares que estão presos e, mais do que nunca, exilados da sociedade em celas superlotadas, a negligência diante da realidade de milhões de brasileiros

e brasileiras que vivem nas periferias, sem acesso à água potável, ao saneamento básico e em pequenas moradias nas quais convivem diversas pessoas.

É diante dessa realidade que retomamos aqui o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos que determina que todos têm direito a ter acesso aos serviços públicos do seu país. É momento, pois, de defender o direito a uma renda mínima, ao saneamento básico, à saúde, a condições de moradia e todo o suporte necessário para que possamos enfrentar um longo período de isolamento social.

E entre os direitos de acesso ao serviço público é primordial lembrarmos do direito à educação. Há que se cuidar para que a realidade ora instaurada não contribua para fortalecer propostas educacionais excludentes e elitistas, que acabam por negar o ideal de educação para todos e todas. E para além do acesso à educação há que se discutir também a necessidade de uma educação que contribua para a emancipação do ser humano, que contribua para que nossas crianças e adolescentes, as juventudes e as pessoas adultas possam se posicionar de forma crítica e autônoma diante da realidade socioeconômica, diante do contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Uma educação que nos permita aprender as lições que nos trazem esses tempos difíceis e confusos.

Pensar, com Ailton Krenak, que o amanhã não está à venda, pensar, com Boaventura Sousa Santos, que o amanhã não está dado, pressupõe também comprometer-se com a construção do amanhã que queremos. E, nesse sentido, é importante frisar: voltar à normalidade após ter sido vencida a pandemia significará não ter aprendido as lições do vírus.

Não queremos a normalidade da fome, da miséria, do genocídio dos povos indígenas e das juventudes negras. Não queremos a normalidade da negação do acesso aos serviços e bens públicos à grande maioria da população brasileira.

Queremos um outro amanhã!

34

O DIÁLOGO E A AMOROSIDADE COMO ANTÍDOTOS À “VARA DA DISCIPLINA”

*José Heleno Ferreira*¹

Em 1884, Machado de Assis escrevia o “Conto de Escola” no qual narrava um episódio em sala de aula em que dois meninos eram castigados pelo professor com a palmatória. Os meninos eram Raimundo, filho do mestre-escola, e Pilar. O primeiro oferece ao colega uma moeda para que ele lhe ensinasse a lição, buscando, assim, escapar da fúria do pai. A transação entre os meninos é denunciada por outro colega, de nome Curvelo, e as duas crianças são castigadas, diante da turma, com doze bolos nas mãos. Não ficamos sabendo o que acontece, depois, com o filho do mestre-escola, mas Pilar torna-se cada vez mais arredoio, procurando, sempre que possível, ausentar-se da sala de aula. Com fina ironia, o *Bruxo do Cosme Velho* termina o conto com o menino Pilar dizendo que a escola lhe ensinou as lições da corrupção e da delação.

Mais de um século depois, deparamo-nos com o Ministro da Educação, o Pastor Milton Ribeiro, fazendo a apologia da violência e do uso da “vara da disciplina”. A defesa dos castigos corporais e da justiça com as próprias mãos encontram terreno fértil em uma sociedade marcada por uma crise sanitária, política e econômica como a que vivemos no Brasil atualmente. Diante da falta de perspectivas e das

¹ Professor da rede municipal de ensino de Divinópolis e da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG.

dificuldades para enfrentar os conflitos, muitos e muitas aderem ao discurso violento e agarram-se à ideia de que a força bruta é a única saída para resolver os problemas sociais e afetivos. Os frutos perversos dessa longa história do culto à violência são conhecidos. O horror do nazifascismo, o apoio a ditaduras civis e ou militares, no Brasil e em muitas outras nações ao redor do mundo, foram construídos com base nesse mesmo discurso.

Os processos históricos de formação da nação brasileira são marcados pelo uso da violência no espaço público e também nos espaços privados. Mulheres e crianças submetidas ao jugo patriarcal são a imagem mais recorrente quando pensamos sobre as famílias brasileiras ao longo dos séculos. Nos processos de escolarização, assim como no conto narrado por Machado de Assis, o uso da violência física sempre foi corriqueiro. “Escreveu não leu, o pau comeu”, “com sangue a letra entra” ... são ditados populares que demonstram essa realidade. Uma visita ao Museu da Escola de Minas Gerais, por exemplo, nos mostrará o “chapéu de burro”, a “palmatória” e diversos outros instrumentos utilizados para humilhar e castigar as crianças que não aprendiam ou que, de alguma forma, fugiam aos limites da rígida disciplina.

Há que se perguntar: quais os resultados dessa construção? A criminalização de crianças e adolescentes pobres, o genocídio da juventude negra, a defesa do encarceramento juvenil e da redução da maioridade penal estão entre os resultados tão perversos dessa história.

Mas toda história tem dois lados e, por outro lado, temos também uma longa caminhada na construção das relações humanas que tenham como base a defesa da dignidade humana, do afeto, do carinho e respeito aos direitos fundamentais de todos e todas. No que diz respeito às

crianças, mais especificamente, vale a pena lembrarmos a Convenção sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente, com os quais a nação brasileira se comprometeu na década de 1990.

Temos também histórias, muitas histórias, de professores e professoras que se dedicam à construção de relações pedagógicas baseadas no afeto e no respeito aos direitos das crianças e adolescentes. De comunidades escolares espalhadas pelo território brasileiro nas quais o compromisso com as práticas democráticas norteia o agir cotidiano e contribuem para a formação de sujeitos éticos, autônomos e capazes de assumir a responsabilidade por seus atos e também a responsabilidade social que nos impõe o dever de lutar contra as desigualdades socioeconômicas e contra toda ordem de discriminação que ainda impera entre os humanos.

Do ponto de vista acadêmico, temos a figura ímpar de Paulo Freire cujo legado é a defesa de uma educação amorosa que permita a educadoras e educadores, educandos e educandas tornarem-se sempre mais humanos. Como antídoto à apologia da violência, a vida e a obra do patrono da educação brasileira apontam para a radicalização do exercício da democracia, do diálogo e do respeito às crianças e adolescentes e também às pessoas jovens e adultas em seus processos de formação.

Mais de um século depois, ao lermos o “Conto de Escola”, podemos perceber que o *Bruxo do Cosme Velho* estava muito à frente do Sr. Milton Ribeiro, atual Ministro da Educação.

E, para além disso, as muitas histórias de educadoras e educadores que se dedicam à construção de relações solidárias, éticas e amorosas, seja nos processos formais de escolarização, seja nos processos de

educação popular nos dizem que é possível – e é preciso – guiar-se por outros parâmetros para a formação humana. Histórias que negam a violência como princípio educativo e afirmam o respeito aos direitos fundamentais de todos os seres humanos.

Essas histórias nos permitem afirmar que somos maiores e muito melhores do que aqueles que neste momento tão difícil buscam erigir a violência e uso da força física como parâmetros para a educação. E com esperança e tenacidade vamos superar as forças que buscam instaurar a barbárie.

35

TRABALHO INFANTIL E ENSINO REMOTO: A PANDEMIA AGRAVA A VIOLAÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*José Heleno Ferreira*¹

*Lucas Ferreira da Silva*²

- *Professor, tudo bem? Vou enviar todas as atividades essa semana, ok?*
- *Claro. Mas você não me respondia, eu fiquei preocupado. Você não faltava às aulas...*
- *É que a coisa ficou feia aqui em casa e tive que arrumar um servicinho. Tô ganhando um dinheirinho e aí vou comprar um celular pra fazer as atividades. Eu tô usando o da minha vó.*

E a conversa fluiu por um bom tempo. Contou com empolgação do que estava fazendo e como era seu trabalho. Trata-se de um garoto de apenas 12 anos, ajudando num trabalho na área de confecção, o que o retirou do estudo remoto.

O trecho aqui reproduzido é parte do diálogo entre um professor da educação básica – rede pública de ensino, em Divinópolis MG – e um adolescente, que justifica o fato de não estar fazendo as atividades pedagógicas por estar trabalhando. Muitos outros diálogos poderiam ainda ser reproduzidos, inclusive aqueles em que meninos de 14 anos de idade alegam estar com “*dor de cabeça e febre por causa do trampo*” numa fábrica de painéis.

¹ Professor da rede municipal de ensino de Divinópolis e da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG.

² Licenciado em História, professor nas redes públicas municipal e estadual de ensino em Divinópolis.

Ironicamente, essa conversa se deu no mesmo dia em que aquele que ocupa o cargo máximo do país exaltou o trabalho infantil com bordões do senso comum, desprovidos de pesquisa e estudo. Aliás, pesquisas e estudos, que a presidência da República insiste em desconhecer, existem em sentido oposto, mostrando como o trabalho infantil é prejudicial e inadequado. Além do não reconhecimento ou da negação das evidências expostas por trabalhos acadêmicos e levantamentos socioeconômicos, o governo parece desconhecer também a legislação brasileira que proíbe o trabalho para crianças e adolescentes menores de 17 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos – embora as pesquisas mostrem que no Brasil, cerca de 2,7 milhões de meninos e meninas vêm perdendo sua infância por se verem obrigados e obrigadas a se dedicarem ao trabalho, muitas vezes, em condições insalubres.

No ano que o Brasil celebra o trigésimo aniversário da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a realidade mostra-nos o quanto ainda é preciso caminhar para que os direitos da infância sejam efetivados. De acordo com o artigo 4º do Estatuto, que reproduz o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que estabelece o princípio da proteção integral da criança e do adolescente,

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, Artigo 4).³

³ BRASIL. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> >

Sabemos o quanto ainda estamos distantes de alcançar o que determina a legislação. Os números estão disponíveis no universo da internet para serem consultados. A constatação óbvia está escancarada ainda mais pela pandemia. Nossas crianças e adolescentes foram jogados ao trabalho, para ajudar em casa nesse momento trágico em que o Estado se faz omissivo. Relembrando Hannah Arendt que afirma que a educação é o ponto em que decidimos se amamos de fato nossas crianças ou se as abandonamos ao mundo, afirmamos que uma sociedade, uma nação que não protege os mais vulneráveis já não é mais humana – caminha para a barbárie.

Essa brutal realidade, que há alguns anos vinha sendo combatida através de programas sociais e políticas públicas, volta a ser naturalizada por boa parte da sociedade que não vê problemas na exploração da força de trabalho de crianças e adolescentes. O Ministério Público do Trabalho vem alertando sobre essa realidade e essa naturalização da percepção de que trabalhar é algo positivo para a educação de crianças e adolescentes. Senso comum, experiência pessoal de uma realidade de anos atrás que não se aplica aos novos tempos, tem feito com que a perpetuação de realidades cruéis e cada vez mais excludentes dos mais pobres sejam vistas até mesmo como solução para melhorar as finanças de casa. A falta de campanhas que mostrem a realidade e o quanto o Estado devia assumir educação para todos os filhos do país, invisibiliza o debate, não expõe o real problema do sistema que perpetua realidades paradas no tempo, mas sorrateiramente adaptadas ao mundo novo. São “*Vidas Maria*” em cada esquina, em cada fábrica, em cada chão de fazenda nos quais os pequenos trabalhadores são figuras cada vez mais comuns.

Em tempos de aulas presenciais suspensas e economia familiar em queda, aliada à ausência conivente do Estado, soluções emergenciais devem ser propostas, pressionando poder público, e uma ampla corrente de conscientização social de proteção às nossas crianças. Não é possível mais para adiar o que era imprescindível não existir.

36

APROVADA... REPROVADA: ENTRE A ORDEM E DESORDEM DO COTIDIANO ESCOLAR

*Júlia Diniz Rena*¹

Quando vem a vontade de escrever, não sei fazer outra coisa, que não obedecer.

Surge uma inquietação, uma dúvida, uma vontade de elaboração e logo minhas mãos começam a pedir pelo lápis e o papel.

Venho refletindo muito sobre o sistema educacional no qual estamos imersos, que segue alinhado com os valores produtivistas e consumistas da forma capitalista, apenas preocupado em tornar os jovens aptos ao trabalho alienante, indo assim, na contramão da construção de subjetividades ativas, críticas e pensantes. Sempre senti uma grande resistência diante desse sistema educacional tão linear e falocêntrico que vivemos e, de uns tempos pra cá, tenho encarado que sempre houve a pior e a melhor aluna dentro de mim. A que já tomou bomba por causa de matemática no ensino médio, e a que ganhou destaque acadêmico no primeiro período da faculdade do curso de psicologia.

É muito polêmico de fato essa noção de ser “reprovado” ou “aprovado” socialmente, não é mesmo? Reprovado pra quem? Aprovado pra quem? Sempre dancei muito entre esses encaixes e desencaixes, entre um esforço de se sentir adequada, e entre a liberdade meio

¹ Aluna do 10º período de Psicologia na PUC Minas Betim.

anárquica que encontrei na inadequação. Ora ou outra, ainda sambo entre esses “opostos” e tento entender o impacto de tais acontecimentos na minha própria subjetividade. E o que sinto, é que o tempo todo somos instigados a viver uma vida moldada pelo capital e por esse sistema que escraviza. Somos incentivados a nos espremer para caber nas projeções e idealizações alheias, que tantas vezes internalizamos e reproduzimos. Somos rechaçados quando não entramos na norma, e somos aplaudidos quando andamos na “linha”. Por isso, muitos vivem toda uma vida se mutilando, se distanciando cada vez mais de si mesmos, achando que serão mais bem aceitos e amados se couberem naquela caixinha. Sem, no entanto, verem que cavam a própria cova. Outros viram as costas para o mundo, numa rebeldia sincera, mas também nociva, abafando sua potência pelo medo e pela raiva de ter que se encaixar.

E tudo isso vejo dentro de mim. Ora me vejo de um jeito, ora de outro. Mas tenho descoberto também que há um espaço dentro da gente, um entre, uma brecha, um respiro que pulsa e floresce para além de um encaixe ou desencaixe. Há um espaço que simplesmente é. Que simplesmente não requer esforço para habitar-se. Um espaço povoado, mas ao mesmo tempo vazio, que desperta som a partir de um profundo silêncio. E que desperta criação de onde há puro abismo. É como a flor de lótus que nasce da lama. Nesse espaço, é mais possível ser livre dos imperativos como “tem que ser”, dos ideais que aprisionam, das expectativas frenéticas de aceitação e das loucas demandas de amor. Porque nesse espaço você se cabe dual e unificada, sem precisar se mutilar e sem precisar se esconder. Em alguns momentos encontro e reencontro esse lugar dentro de mim. Por exemplo quando canto e toco meu tambor, quando aprecio o sol pela manhã, quando tomo meu vinho

ou meu café preto, quando rezo antes de dormir, quando experimento uma gargalhada com uma amiga, ou quando deixo o choro escorrer livremente.

Em momentos como esses, posso sentir o meu espaço e correr sobre ele, posso sentir o meu aconchego, a minha força, e a necessidade de me encaixar ou não se torna algo ínfimo, diante da multiplicidade e da potência da vida.

37

A VOLTA A SALA DE AULA: GARANTIR O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO PRESERVANDO O DIREITO À SAÚDE E À VIDA

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Neste segundo semestre de 2020, a pandemia do novo coronavírus se impõe à população brasileira com toda sua força e letalidade: 4.386.340 de contaminados e 133.257 mil mortos em 16/09/20². Essas mortes não ocorreram por fatalidade e poderiam ter sido evitadas. O Covid-19, por sua virulência e vias de contaminação, está obrigando a sociedade a parar e se reinventar, buscando novos parâmetros de convivência social com efeitos em todos os setores e segmentos sociais. As organizações científicas nacionais como a FIOCRUZ e internacionais como a OMS são unânimes em afirmar que essa pandemia terá vida longa sobre o planeta. A descoberta das vacinas amplia muito a nossa segurança, mas estaremos expostos a ondas de contaminação com diferentes intensidades conforme o comportamento do vírus em cada região do mundo, a postura dos gestores públicos, das organizações da sociedade civil e da população em geral.

O enfrentamento da pandemia incluiu o fechamento das escolas, reforçando a mensagem de que o distanciamento social é a principal medida eficaz para conter a disseminação do vírus. A letalidade entre crianças e adolescentes por Covid-19 é relativamente baixa, mas os

¹ Pedagogo; Mestre em Psicologia Social e membro do CDDH-Betim.

² Congresso em Foco. Painei Covid. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/covid19/>>

poucos ou nenhum sintoma transformam as crianças e os adolescentes em hospedeiros silenciosos com forte potencial de contaminação dos seus familiares e vizinhos. Além disso, podem trazer o vírus para o conjunto dos trabalhadores da escola, levando ao inevitável fechamento das escolas. Os dados indicam que no Brasil alcançou-se um patamar de contaminação e de óbitos mais prolongado do que se esperava. Já há indicativos de queda desses números em alguns estados, em outros a transmissão está estabilizada e ainda há regiões do país em que a curva está em ascendência, apontando para um alongamento do tempo de isolamento social e de escolas fechadas. Na medida em que o debate sobre a reabertura das escolas avança, se amplia o consenso de que será preciso reabrir as escolas sem que a população seja imunizada. Para além da demanda crescente das famílias por uma solução para esse impasse, reconhece-se que as consequências desse afastamento compulsório das crianças das salas de aula e do convívio escolar são muito graves também. Há que se preparar para tratar das sequelas em várias dimensões da vida das crianças.

O direito à educação, já tão fragilizado em tempos de “normalidade”, precisa ser assegurado com ou sem pandemia.

Já há consenso de que não haverá possibilidade de retomada das atividades nas salas de aula, seja qual for o cenário de controle da pandemia, sem que cada comunidade escolar se engaje na reinvenção da escola. A pandemia abre uma janela de oportunidade para ressignificação da escola e uma reestruturação que desloque a mera transmissão de conteúdo do centro do projeto pedagógico e coloque aí o cuidado integral de todos e todas que estão presentes no cenário da escola. Uma escola que acolhe e que cuida em tempos de pandemia

precisa ser repensada desde a distribuição e ocupação dos espaços até o processo de avaliação passando pela otimização dos tempos escolares e acesso aos recursos tecnológicos disponíveis. Não é uma tarefa fácil, mas é possível se for assumida pelo coletivo da comunidade escolar que inclui educandos, trabalhadores da educação, famílias, comunidade em diálogo com a gestão pública das políticas de educação e saúde.

Essa situação inusitada e impensável há um ano atrás nos coloca diante de algumas perguntas sobre os sentidos da escola: É possível pensar uma sociedade sem escolas, como propõe Ivan Illich? Qual a função da escola na vida de crianças e adolescentes? Como as famílias estão se organizando para seguir a vida sem a escola? Que aprendizagens seriam possíveis fora da sala de aula? As tecnologias de informação são suficientes para garantir as relações pedagógicas? Se as escolas forem reabertas para o presencial, como atuaremos com aqueles que são mais vulneráveis (crianças e trabalhadores) e terão que permanecer em casa?

Responder a essas e muitas outras questões que emergem dessa situação singular que estamos vivendo remetem a uma questão fundamental: Qual é o sentido da escola para crianças, adolescentes, pais e trabalhadores da educação? A resposta a essa pergunta antecede a decisão de manter as escolas fechadas ou reabri-las para a comunidade após a vacinação da comunidade.

Se respondermos a essa pergunta afirmando uma visão academicista, reforçando a escola como lugar de mera transmissão verticalizada de conteúdos científicos, como organização endurecida e refratária a mudanças, que ignora a realidade social de seus estudantes, como conjunto de trabalhadores em que cada um(a) cumpra a sua tarefa

e não se envolve com outras questões que afetam a vida das crianças e adolescentes a decisão provavelmente será manter a escola fechada, reforçando a oferta de conteúdos através do malfadado “ensino remoto”, ignorando a profunda desigualdade social que exclui um enorme contingente do acesso à internet.

Se a resposta reconhecer a escola como lugar de construção e socialização do conhecimento através de processos coletivos em que educadores e educandos compartilham a aventura de aprender; como equipamento público que executa uma política pública através de um projeto pedagógico que expressa as demandas dos estudantes, trabalhadores da educação em diálogo com a comunidade; como lugar de convivência cotidiana que produz subjetividades, cidadãos e cidadãs comprometidos com o cuidado de si, de sua família e da comunidade onde vive a decisão poderá ser pela reabertura observando o protocolo de segurança em todas os seus aspectos: estrutura física; insumos de higienização e desinfecção; equipamentos de proteção individual (EPI); critérios de acesso à escola, entre outros.

Caberá a todos e todas envolvidos no cotidiano escolar, atentos às peculiaridades de cada comunidade, construir coletivamente resposta para várias perguntas: como a Escola pode continuar presente na vida dos educandos sem a possibilidade de reuni-los nas salas de aula? Como fazer isso nas comunidades vulnerabilizadas e empobrecidas sem acesso às tecnologias e informação? Como crianças e adolescentes podem contribuir para esta reinvenção da escola? Entre outras...

A questão da escola e do trabalho docente nas circunstâncias difíceis que vivemos hoje é complexa e não se resolve com respostas simplistas e voluntaristas. Para que a escola continue como presença na

vida das crianças, adolescentes e suas famílias, sem se transformar em local de risco à vida, será preciso muita criatividade e vontade política de reinventar a escola.

38

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.

(Declaração de Dakar, 2000)

Essa semana tivemos o Dia Mundial da Educação, celebrado em 28 de abril. Talvez seja a primeira vez, desde 2000, quando se realizou em Dakar o Fórum Mundial da Educação, que celebramos o direito à educação com as crianças, adolescentes e jovens isolados e privados da convivência das salas de aula, dos corredores e pátios da escola.

Reforçando as metas da “Educação para Todos”, o Fórum de Dakar alerta para o fato de que a educação é condição para o desenvolvimento sustentável e para a estabilidade política, agregando valor à DUDH que proclama:

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

¹ Pedagogo; Mestre em Psicologia Social e membro do CDDH-Betim.

prol da manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Artigo 26).²

O direito à educação anunciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos foi reconhecido e consagrado na Constituição de 1988

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988).

No entanto, sempre que estamos vivendo situações de exceção como a atual, em que a sociedade é obrigada repentinamente a reorganizar seu cotidiano, o espírito autoritário se apresenta relativizando os Direitos Humanos. Direitos básicos e direitos civis conquistados após séculos de luta, como componente do esforço de humanização, são suspensos ou simplesmente eliminados.

Entre todos os desafios que emergem da pandemia de Covid-19 chamam a atenção as iniciativas do poder público e das organizações privadas responsáveis por garantir o Direito Humano à Educação. A Educação a Distância (EAD) é anunciada como a primeira e quase única estratégia de resposta para continuidade da educação formal, que assegura a escolarização de crianças, adolescentes, bem como a profissionalização de jovens e adultos. Há que se cumprir o calendário escolar, mesmo que com uma qualidade discutível. Contudo, essa euforia com a EAD esbarra na realidade de um enorme contingente de 27 milhões famílias brasileiras que não tem acesso à internet: *“Mais de um terço (39%) dos domicílios brasileiros ainda não tem nenhuma forma de*

² Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Artigo 25, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>

acesso à internet. Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2017, divulgada hoje (24) pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br, 2018)” Há um outro conjunto de domicílios em que apenas uma pessoa tem acesso à rede mundial de computadores e quase sempre é o adulto da casa, que faz de seu celular sua ferramenta de trabalho. E ainda podemos falar de um outro grupo que está conectado à rede através de conexões de baixa qualidade e/ou curta duração. Esses entre outros condicionantes de natureza social e tecnológica estão sendo desconsiderados por gestores das políticas públicas e das redes educacionais públicas e privadas ao afirmar a continuidade do ano letivo em 2020.

É importante ressaltar que não são apenas as dificuldades de acesso à tecnologia de informação e à internet que comprometem a qualidade da educação. Cumprir a carga horária diária prevista no projeto curricular em qualquer nível da educação básica ou superior diante de uma máquina produz efeitos colaterais inevitáveis: um grau de cansaço mental que reduz muito o nível de atenção; impossibilidade da interação quando o conteúdo é transmitido por videoaula; uma carga excessiva de conteúdo escrito e os danos causados à saúde dos olhos expostos à tela luminosa por longo tempo

Essa situação evidencia o aprofundamento do apartheid educacional a que estão submetidos(as) crianças, adolescentes e jovens brasileiros(as) em tempos de pandemia e isolamento social. Essa ênfase na oferta de conteúdos por EAD em todos os níveis do sistema educacional brasileiro não atende as necessidades das famílias empobrecidas e reforça o capital cultural de uma pequena parcela da população. Movimentos sociais, organizações sindicais dos trabalhadores da educação, organizações estudantis e associações de

país deveriam se movimentar no sentido de defender o cumprimento efetivo do direito à educação, denunciando esse arranjo enganoso que compromete uma formação de qualidade.

39

BETIM, 11 DE MAIO DE 2020

*Fabiana Vilas Boas Borges*¹

Caros colegas da escola Aristides, companheiros educadores da rede municipal de Betim, vivemos um momento histórico absolutamente inusitado, complexo e muito desafiador. Enfrentamos, cada um numa proporção e contexto, dificuldades diversas para atravessá-lo, preservando o mínimo da nossa saúde física e emocional.

Mais do que nunca avalio que, além dos cuidados recomendados pela OMS, precisamos zelar incondicionalmente para nos manter com consciência de unidade, coletividade e fraternidade e, mesmo distantes fisicamente, não soltar a mão de ninguém.

Tendo em vista as discussões referentes ao cumprimento do ano letivo 2020 e medidas paliativas para condução do trabalho educacional remoto nesse momento de Pandemia, em que nos aproximamos do 60º dia de suspensão das aulas, gostaria de me posicionar no intuito de contribuir de alguma forma para a reflexão e encaminhamentos necessários.

Sou professora nessa rede há 25 anos e já tive oportunidades de ocupar lugares diferentes nessa jornada que me permitiram perspectivas diversas da Educação pública de Betim. Já atuei como professora do 1º ano à EJA, como pedagoga de todos os ciclos/anos, como vice-diretora, diretora sindical, gestora da Secretaria de Educação,

¹ Pedagoga e professora da Escola Municipal Aristides José da Silva.

conselheira e presidente do Conselho Municipal de Educação. Enfim, essas experiências acabam por nos agregar mais maturidade profissional para opinar com empatia em relação a diversos pontos de vista, mas com consciência de querer ficar num lugar de menos ilusão e mais sentido.

Por isso compartilho a seguir alguns pensamentos gerados também pelo convite do diretor para que eu manifestasse opinião sobre a conjuntura atual e a proposta de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Rede Pública Municipal de Betim.

Primeiro ponto...

Precisamos acolher o presente como é (divergente da expectativa e planejamento do passado) e soltar as perdas já estabelecidas.

Penso que a discussão precisa assumir esse nível de aceitação, pois essa negação em primeiro plano de qualquer discussão é o que gera mais angústia e equívocos para novo planejamento e encaminhamentos.

Sempre fui defensora do cumprimento do ano letivo e dos direitos dos alunos em primeira instância, principalmente prezando por mais qualidade nessa oferta. Contudo, não vou lidar de forma hipócrita e infantil nessa discussão, por isso parto do reconhecimento de que o ano letivo de 2020 nos moldes e padrões legais existentes já não cabe mais dentro do ano civil vigente, não cabem os 200 dias já flexibilizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nem as 800 horas mínimas esperadas, que nos induzirão a criar jornadas *fakes*. Então, repensemos a nossa relação expectativa x realidade. Essa é uma circunstância absolutamente extraordinária, proveniente de fatores externos fora do nosso controle.

É fato que a escola/sistema educacional, com seus gestores e instituições democráticas organizadas para fiscalização e manutenção dos direitos, precisa administrar os danos e se reorganizar, com o pé no chão, com responsabilidade e senso de realidade.

Estamos falando, nesse momento, de educação, mas acima de tudo da manutenção e preservação da vida dos meus, dos seus, dos nossos. Falamos de emoções, de saúde mental, sustento básico, dignidade e humanidade.

Esse é também um momento oportuno para quebrar e superar PARADIGMAS, para acolhermos o convite de repensar o modelo educacional vigente há séculos, sistema entre todos o que mais resiste à evolução. Coloco-me a desejar mais do que nunca mudanças, mas mudanças que façam sentido e justiça e não o contrário, ampliando desigualdades e consolidando automatismos e modismos.

Vamos conhecer, pensar, saber, SENTIR para colocar um RE na frente dos verbos/ações que precisaremos assumir de agora em diante... REconstruir, REestruturar, REplanejar, REfazer e RESPEITAR ACIMA DE TUDO.

É fato que, enquanto Sistema público de Educação (nem sistema municipal somos ainda... pra provar nosso atraso) não estávamos nem estamos preparados financeiramente e tecnicamente para ofertar EAD, ERE, educação remota, virtual, nem o nome que queiram dar.

Estávamos, na verdade, nos reinventando na escola todos os dias para ofertar presencialmente uma educação com mais sentido e articulada com as demandas dos nossos alunos, que, sem sombra de dúvida, são muito maiores do que educação formal. Temos nos desdobrado para tornar interessantes conhecimentos e formação

acadêmica que, a curto prazo, não mata a fome, não cura os alunos nem os liberta das violências, carências, ausências, desigualdades sociais que os afetam todo "santo" dia, letivo e não letivo.

Por isso, nesse momento, meu coração clama e olha pra essas informações "invisíveis" que o vírus irremediavelmente arremessa na nossa cara, e que também, por puro sentimento de impotência e dor, excluímos sumariamente.

Outra prova do tamanho do desafio é que nem as instituições privadas, com muito mais recursos, estão dando conta desse modelo "EAD", "ensino remoto" não programado, o qual é abusivo tanto para os educadores quanto para os educandos e, na maior parte do tempo, é *pro forma*, não faz sentido e tem causado desgastes intensos com os alunos/filhos e pais. Tenho testemunhado isso como mãe e inclusive mensuro o verdadeiro prejuízo desse movimento: o desgosto e destruição da relação afetiva dos alunos com a escola. E principalmente o sentido do currículo na vida. Penso que esse sentido deve ser nossa busca constante no processo educativo de agora e sempre.

Pois bem, até aqui dissertei mais retóricas de lamentos e críticas. Imagino que muitos estejam perguntando ... E DAÍ? O QUE FAZER?

Sinto dizer que não tenho também respostas e soluções prontas.

O que posso elencar e compartilhar fraternalmente são mais algumas sugestões pelas quais me disponho integralmente a também me autorresponsabilizar.

1º - ANO LETIVO:

Reitero: tenhamos calma e bom senso. A urgência e ansiedade para resolução desses problemas pautadas na ilusão só nos fará "meter os pés

pelas mãos”. Os trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Betim estão em regime de férias excepcionalmente modificadas de período em função da Pandemia. Nesse sentido, avalio como precipitado pressionar os diretores para fazer consulta virtual, debater e construir com seus coletivos uma proposição e "solução" mesmo que paliativa em menos de uma semana. Apesar das dificuldades conhecidas por todos nós de interlocução da categoria com governo, sempre prezamos e nos organizamos para nos posicionar enquanto coletivo por meio da nossa organização sindical (Sindute) e não acho prudente fazer diferente agora. Reforço que avalio como salutar o debate interno (mesmo que virtual) nos coletivos das escolas em relação a essas proposições, contudo somos uma rede e avalio como extremamente precipitado e perigoso conclusões/deliberações individuais por escola e, ainda pior, por uma minoria que conseguir se articular com a direção, o que pode gerar "calendários" e "currículos" divergentes na mesma rede, o que fere o nosso Estatuto Municipal de Educação e diretrizes democráticas até aqui conquistadas. Por isso, mais uma vez: CALMA.

Acredito que todos estamos bem intencionados e desejamos que tudo passe logo da melhor forma, mas somos os adultos da história e estamos escrevendo-a, então consciência e autorresponsabilidade acima de tudo devem ser o nosso lema.

Sugestão: soltar e aceitar que não podemos resolver AGORA, matematicamente, o problema do cumprimento do ano letivo padrão talvez seja um grande e importante passo para isso. Exercício de humildade, NAO PODEMOS, NAO TEMOS ESSE CONTROLE.

Podemos confortar um pouco nossa angústia, para isso e muito mais, assumindo a lógica da redução de danos, parâmetro de escolha

pelo menor dano, considerando o caráter da excepcionalidade do momento histórico.

Após a definição do relaxamento do isolamento e da volta às aulas (que NÃO fazemos a menor ideia segura de quando será) os Conselhos Municipais, Estadual e Nacional de Educação, junto aos órgãos executivos e sindicatos, farão o estudo (responsável) do que é possível fazer, e assim faremos. Mas, no meu ponto de vista, essa resolução não deve ocorrer agora, a não ser que a Pandemia esteja controlada, o isolamento esteja suspenso e eu não esteja sabendo.

Amigos, precisamos quebrar e ressignificar PARADIGMAS muito incorporados em nós e no nosso sistema educacional até aqui, como, por exemplo, "ano letivo de 200 dias", "tempo x qualidade x quantidade", "currículo programático x currículo real x currículo oculto". Isso é urgente!!!

Para esse debate, podemos, nesse processo de médio e longo prazo, abrir fóruns diversos em tantas instâncias, como conferências, simpósios, congressos, assembleias, no poder executivo e legislativo. Sejam perseverantes!!!

2° - CURRÍCULO

Sobre a disponibilização virtual de atividades/aulas/assessoria pedagógica para os estudantes e famílias:

Avalio que possam, sim, ser disponibilizados conteúdos significativos e diversos em plataformas virtuais diferentes. Poderão ser construídas e enviadas pelos educadores, se assim consensuado, após o período de férias cumpridas (18/05). Contudo essa ação precisa

estar fundamentada essencialmente em três princípios, no meu ponto de vista:

a) Para ser justo e contar com o trabalho para elaboração e disponibilização de todos os professores, é inegociável o retorno do pagamento dos professores que flexibilizam. Não é ético nem legal, em hipótese alguma, os professores efetivos e contratados que estão recebendo fazer o trabalho para os que estão com salários cortados/flex. Penso ser esse ponto prioritário no debate e na negociação.

b) Não é possível cobrar a obrigatoriedade de acesso e realização dessas atividades, por vários motivos por nós conhecidos, principalmente a falta de recursos materiais e intelectuais das famílias para tal. Sendo assim, penso que podemos incentivar, divulgar, enviar, mas entendendo que o acesso é livre e não poderá ser cobrado de forma sumária posteriormente em processos avaliativos e programáticos. Isso seria uma grande hipocrisia e ilusão, porque sabemos que, mesmo presencialmente, sob intensa cobrança todos os dias, muitos alunos não realizam atividades em casa, também por vários motivos principalmente sociais. Não acho justo e legítimo também demandar das famílias, essencialmente mulheres mães que estão batalhando para o sustento dos seus filhos, a garantia desse acompanhamento pedagógico. É a conhecida relação da expectativa x realidade.

c) A disponibilização de material físico na escola (xerox, livros didáticos e literários) pode até ser uma possibilidade desde que pensada, planejada e executada com todos os cuidados de prevenção e preservação da saúde dos envolvidos.

Ainda sobre o conteúdo virtual a ser disponibilizado, sugiro focarmos mais em linguagens lúdicas e artísticas, que exerçam atração

sobre crianças e adolescentes, como, por exemplo, músicas, filmes, literatura e jogos.

Sei que muitos de nós não têm habilidade nem formação em TI e precisaremos da assessoria de profissionais habilitados para a produção virtual (pode ser a equipe de tecnologia educacional da SEMED, bem como voluntários). Disponibilizo-me a enviar posteriormente um documento com links e materiais com sugestões. Podemos inclusive criar documentos no Google drive para ser construído coletivamente.

3° - SITUAÇÃO SOCIAL

Como alguns sabem, desde 2018 venho desenvolvendo um projeto pedagógico/social na escola Aristides chamado "Mude Sua Mente, Mude o Mundo". Esse trabalho atende prioritariamente alunos/adolescentes em situação de alta vulnerabilidade social, moradores da região do Jardim Teresópolis, com o objetivo de desenvolver, em período de extensão de jornada formal, atividades integrativas e terapêuticas integradas aos conteúdos transversais para auxiliá-los na superação de traumas pessoais por violências diversas sofridas, manifestos em transtornos psicológicos, como depressão e ansiedade principalmente, que, na maioria das vezes também geram altíssimos índices de defasagem de aprendizagem e reprovação. Essa experiência em especial, em meio a uma jornada de 25 anos de trabalho educacional em periferia, me trouxe um choque de realidade e me fez perceber como somos muitas vezes arrogantes e ingênuos na crença de que os valores da educação formal são caros para esses jovens como são pra nós, e, no automatismo da lógica da meritocracia, tendemos a julgá-los como "folgados", "preguiçosos", "incapazes", "atrasados", "indisciplinados",

etc. Conto essa experiência, porque essa leitura tem me sido muito inspiradora e também libertadora de crenças limitantes.

Conseguimos, nesse curto espaço de tempo, mensurar resultados de acelerado desenvolvimento com alunos (de 12 anos, que ainda não sabiam ler, por exemplo) por meio de práticas e ferramentas diversas, predominantemente de acolhimento afetivo. Observamos que bloqueios e dificuldades de aprendizagens são mantidos ou superados de acordo com a abordagem psicopedagógica. Trago essa contextualização também para argumentar sobre a importância de se disponibilizar apoio emocional e estrutural no atendimento às comunidades escolares, especialmente as das periferias, em tempos de Pandemia.

Estou me referindo também à sugestão de criação, pelo Governo Municipal, de medidas emergenciais para apoio alimentar aos alunos que, na maioria dos casos, têm a merenda escolar como principal fonte de alimentação. Acredito que o município, a exemplo de Belo Horizonte e de outras cidades, poderia converter os estoques de merenda em cestas para distribuição às famílias que estão em situação de total vulnerabilidade, e que, no caso de Betim, até onde eu sei, estavam recebendo 59 reais, que não conseguem suprir quase nada.

Concluindo, sugiro que as escolas e os profissionais da Educação poderiam incluir no seu pacote de medidas emergenciais, na medida do possível, interlocução via WhatsApp ou telefone com os estudantes e suas famílias para fortalecer vínculos e oferecer apoio emocional. Podemos também fazer campanhas e fomentar ajuda extra para os grupos em maior vulnerabilidade social nesse período, observar e denunciar suspeita de violências contra crianças e adolescentes, promover vídeos com depoimentos e mensagens de apoio dos

educadores aos alunos (como muitas escolas já têm feito). A Prefeitura Municipal de Betim poderia também criar um canal/oferta de apoio psicológico institucionalizado para todos os profissionais da educação que demandarem esse atendimento nessa fase.

4º - ISOLAMENTO/PREVENÇÃO COVID

Em relação a esse ponto, não me delongarei por acreditar ser necessário somente reiterar as recomendações dos órgãos de saúde já divulgadas amplamente pelos meios de comunicação, sobretudo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Que mantenhamos a tranquilidade e aceitação de que os espaços educacionais devem ser os últimos a retornarem normalmente seu funcionamento, considerando o grau/risco de transmissão entre crianças, o volume de pessoas que circulam nesses espaços diariamente e a ainda precária estruturação de recursos preventivos, diagnóstico e tratamento na área de saúde de Betim, de Minas Gerais e do Brasil.

Sem mais por ora, agradeço imensamente sua leitura até aqui, coloco-me integralmente à disposição para conversar e continuar o debate e deixo meu abraço fraterno e melhores vibrações para que eu, você, nossas famílias e as de todos os nossos alunos se mantenham bem e que possamos evoluir com toda essa experiência.

"O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem." (Guimarães Rosa).

40

O DISCURSO DE ÓDIO E O PAPEL DA ESCOLA

*Cláudia Maria Abreu Cruz*¹
*Manuela Abreu Corradi Cruz*²

É alarmante constatar o exponencial aumento de discursos de ódio e incitamento à violência, à discriminação e à intolerância, que foram precursores, na história da humanidade, de crimes atrozes como o genocídio. Mais recentemente, o uso das redes sociais e a velocidade como as informações são disseminadas acabam também por contribuir para uma espécie de “não-responsabilização” pelo que se reproduz, pelo que se afirma e se compartilha, resultando em discursos, opiniões e comentários que trilham o caminho da discriminação, desumanização e perseguição. É também alarmante constatar o aumento de figuras públicas e discursos públicos que se utilizam de retóricas e declarações inflamatórias, exacerbando o estigma, o racismo, a perseguição das minorias, mulheres, pessoas migrantes entre outros, colocando em ênfase tensões raciais e sociais e ameaçando os direitos humanos, os valores democráticos e a paz. De acordo com a Estratégia e Plano de Ação das Nações Unidas sobre o discurso de ódio, não há uma definição legal internacional deste “conceito”, mas é possível compreendê-lo como

qualquer tipo de comunicação na fala, escrita ou comportamento, que ataca ou usa linguagem pejorativa ou discriminatória com referência a uma

¹ Pedagoga e professora aposentada que desenvolve trabalho voluntário na alfabetização de adultos.

² Graduada em Ciências Políticas e das Relações Internacionais – Università di Bologna e mestre em Direito Internacional dos Direitos Humanos e Gerenciamento de Conflitos pela Sant’Anna Advanced Studies de Pisa – Itália.

peessoa ou grupo com base em quem eles são, em outras palavras, com base em sua religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, descendência, sexo ou outro fator de identidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019).³

Este tipo de discurso pode ser simplesmente replicado pela “leveza” ou falta de critérios e crítica sobre as informações recebidas e/ou compartilhadas, mas também é fruto de questões estruturais, que se encontram enraizadas em atitudes, políticas, relacionamentos e padrões que replicamos enquanto indivíduos e coletivo.

Na atual era digital em que vivemos e sua eficaz disseminação de informações, o combate ao discurso de ódio e ao incitamento à violência, à intolerância e à discriminação é sem dúvidas uma responsabilidade de todos/as. Ao refletir sobre o papel da escola, é inegável reconhecer que, embora a mesma tenha sempre tido um papel fundamental e de responsabilidade no combate ao preconceito e à discriminação, uma nova reflexão e abordagem sobre o exercício dos direitos à liberdade de expressão e opinião e seus limites existentes torna-se imperativo e mais necessário que nunca. A escola é um espaço privilegiado onde o indivíduo aprende, na dinâmica coletiva da sala de aula, a reconhecer outros indivíduos como sujeitos de direitos, a colaborar e compartilhar. E neste sentido, o uso das tecnologias como ferramentas didáticas, além de beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, favorece a análise e verificação de informações, colaborando para uma melhor compreensão do que realmente acontece e dos desafios das nossas sociedades atuais. Ao mesmo tempo, combater o ódio e o incitamento à violência, à intolerância e à discriminação pode ser muito mais perigoso e difícil do que prevenir o discurso de ódio, em ações continuadas que

³ Organização das Nações Unidas, Plano e Estratégia de Ação sobre o discurso de ódio, 2019.

reforcem o respeito e o valor da dignidade humana. As escolas devem, portanto, não somente desafiar e combater tais práticas, mas também buscar alternativas eficazes de abordagem, como, por exemplo, uma abordagem sobre o poder e os danos da “desinformação” que recebemos a todo o tempo, em mensagens de grupos de WhatsApp, em comentários que escutamos, em piadas reproduzidas, em posts do Twitter ou de outras redes sociais. Abordar questões/fatos reais, adotando práticas em relação aos danos que podem resultar de discursos e falas que parecem somente “expressar livremente opiniões e ideias” para um entendimento informado pode ser a chave para que o ódio e a intolerância não prosperem pela falta de conhecimento e passividade. Cabe aos/às professores/as⁴, diante de discursos de ódio, disseminadas nas redes sociais ou outros espaços, criar momentos de reflexão nas salas de aula, e não somente se opor a tais manifestações de ódio e incitamento à violência, à intolerância e à discriminação, desconstruindo tais narrativas, mas utilizando-se de uma abordagem propositiva, focada no diálogo, na igualdade e no respeito à diversidade. Combater a desinformação, apresentar dados sólidos e histórias humanas verdadeiras como forma de aprendizagem pode ser uma ferramenta eficaz na prevenção e combate do discurso de ódio, sobretudo em um momento em que o valor dos fatos, da ciência e da história parece estar tão ameaçado.

⁴ Para aprofundar sobre o tema, consulte: E. Keen e M. Georgescu. **Manual para o Combate do Discurso de Ódio Online através da Educação para os Direitos Humanos**, Edição revista, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Direitos_Humanos/documentos/refereencias_manual_para_o_combate_do_discurso_de_odio_online.pdf Último acesso em 08/04/2020.

41

AMAR, EDUCAR E RESPONSABILIZAR: VERBOS PARA A PRÁTICA COM NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Maria Ignez Costa Moreira ¹

Em 2020 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que resultou da luta de muitos e muitas pela defesa e garantia dos direitos humanos e de cidadania plena de crianças e adolescentes, completa trinta anos e, mais do que nunca, é preciso comemorar o seu aniversário. É urgente resgatar as nossas aprendizagens históricas, para prosseguir a luta, pois nesses tempos sombrios as políticas públicas de cuidado e proteção de crianças e adolescentes têm sido desconstruídas e o ECA desconsiderado, e em consequência as nossas crianças e adolescentes estão em situação de grave risco.

Por ocasião da nomeação do atual ministro da Educação, o pastor da Igreja Presbiteriana Milton Ribeiro, foram amplamente divulgadas pela mídia algumas de suas declarações feitas em 2016, durante um ato religioso em sua Igreja. Ele pregava o uso da “vara da disciplina” como instrumento pretensamente pedagógico a ser usado com as crianças, amparando-se em textos bíblicos do Antigo Testamento. Ao defender os castigos físicos como prática corretiva e educativa, o hoje ministro da Educação argumentou não ser possível dialogar com as crianças, pois elas não seriam capazes de compreender uma advertência ou

¹ Professora da Faculdade de Psicologia/Programa de Pós-graduação em Psicologia PUC Minas.

estabelecer um diálogo com pais, mães, educadores e educadoras e refletirem sobre as suas atitudes. Ele fez a ressalva de que “apenas” e “talvez” uma porcentagem de crianças muito pequena, aquelas consideradas por ele como precoces ou superdotadas, seria capaz de compreender um argumento. Portanto, os castigos físicos seriam justificáveis e necessários. A mídia também noticiou que o atual presidente da República defendeu recentemente o trabalho infantil em uma reunião com empresários, tendo sido aplaudido por eles.

Essas declarações de duas figuras constituídas de autoridade naturalizam duas violações de direitos das crianças e dos adolescentes representadas pelas práticas dos castigos físicos e da exploração do trabalho infantil. Não se pode esquecer que o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Quanto ao trabalho infantil, o Brasil incorporou em seu arcabouço jurídico as normas da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no que se refere à erradicação do trabalho infantil. Portanto, essas declarações são de extrema gravidade, pois partiram de autoridades constituídas que, ao tomarem posse de seus cargos, assumiram o dever constitucional de defender os direitos das crianças e dos adolescentes.

No processo de elaboração do ECA problematizamos e desnaturalizamos a palavra “menor” e a substituímos pela palavra “sujeito”, pois entendemos que crianças e adolescentes são sujeitos portadores de direitos. Ultrapassamos a ideia de enfant no sentido do “não falante”, para compreender que crianças e adolescentes são falantes. Assim, nos dispusemos à escuta ativa desses sujeitos e nos

comprometemos a não os converter mais em objetos. Isso quer dizer que consideramos as crianças e os adolescentes como pessoas capazes de diálogo e de compreensão e que os adultos significativos com os quais eles convivem na família e na escola têm um papel importantíssimo de mediação desse diálogo, pois é a palavra que nos humaniza.

Comprendemos que crianças e adolescentes são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e decidimos que seriam tratados como prioridade absoluta pelo Estado brasileiro, que deve promover políticas públicas de educação, saúde e assistência social, de modo a garantir o seu desenvolvimento pleno e saudável. Entre as definições do ECA está o direito à convivência familiar, social e comunitária das crianças e adolescentes e, para que tal direito pudesse ser concretizado, estabeleceu-se também que o Estado tem o dever de destinar às famílias em situação de precariedade políticas públicas de proteção social para que fossem amparadas e pudessem exercer seus deveres de cuidado, educação e proteção de seus filhos e filhas, e desfrutar com eles e elas o direito da convivência familiar. É preciso ressaltar que desde a Constituição Cidadã de 1988 a assistência social passa a ser tratada como um direito e não como uma dádiva.

O ECA (1990) mostra uma sociedade que foi capaz de celebrar esse pacto civilizatório e de colocar em comum seus compromissos e utopias por uma vida transformada. Evidentemente, nesses trinta anos a luta continuou, com avanços e recuos, com desafios, com acertos e desacertos, de modo que entre a intenção e o gesto encontramos múltiplas contradições, retrocessos, repetições de antigas práticas, mas caminhamos ainda que às vezes por caminhos tortos. Mas podemos e

devemos nos congregar na vontade potente da mudança e da construção de uma sociedade pautada na equidade, na justiça e na paz.

A violência cometida contra as crianças e adolescentes, manifestada de diversas formas nos castigos físicos, na ameaça, no abuso sexual, no abandono emocional e moral, na exploração do trabalho infantil e na exclusão do acesso à escola, à cultura, ao lazer, ao esporte, às tecnologias digitais, origina-se nas relações assimétricas de poder e ao mesmo tempo revela tais relações de dominação. A violência é pedagógica no sentido de estar a serviço de uma forma de organização da vida, de um modelo de sociabilidade que reafirma relações de subalternidade e que naturaliza a desigualdade.

Não se pode educar crianças e adolescentes sem amá-los e é por amá-los que nos tornamos responsáveis por eles e por elas. Responsáveis, somos coautores do Estatuto da Criança e do Adolescente e defensores dos direitos das crianças e dos adolescentes, e mais uma vez responsáveis por combater toda e qualquer forma de violência. A violência dos castigos físicos e a exploração do trabalho infantil não formam sujeitos livres, capazes de formação de vínculos afetivos e do exercício da solidariedade.

42

O DEVER DE ESCREVER SOBRE DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE RETROCESSOS

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

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

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art. II).

Esta edição de nº 300 do Jornal Pensar a Educação em Pauta nos convoca a uma reflexão sobre a relevância e os sentidos do ato de escrever sobre Direitos Humanos neste momento da história e nesta publicação dirigida às educadoras e educadores que atuam na Educação Básica.

Os dias que se seguiram logo após o fim da 2ª Grande Guerra foram de espanto e perplexidade sobre a ausência de limites para a maldade humana. Lideranças políticas e religiosas, intelectuais e trabalhadores(as) dos quatro cantos do mundo se indagavam sobre o que fazer para assegurar o respeito à dignidade e à integridade física, psíquica e moral de toda pessoa humana em qualquer lugar do planeta. O que restou da Europa devastada e de um Japão humilhado foi um sentimento generalizado de desesperança e descrédito no humano e nas instituições, que se revelaram incapazes de construção do consenso pela

¹ Pedagogo e Mestre em Psicologia Social pela UFMG. Coordenador da Ágora dos Habitantes da Terra no Brasil. Ativista do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

palavra. Havia uma dificuldade imensa de se explicar os fatos dos bastidores da guerra que aos poucos vinham à tona, pois fugiam ao crivo da razão e dos argumentos teóricos disponíveis. A Declaração Universal dos Direitos Humanos emerge nesse contexto como um sinal de esperança e um apelo para que a humanidade retomasse seu projeto civilizatório colocando a promoção e a proteção da vida de homens e a mulheres no valor inegociável: “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (Artigo III da DUDH,1948).

O compromisso com um projeto de civilização pressupunha também um pacto de reconhecimento da igualdade que nos caracteriza como espécie. Era preciso superar a ideia de que alguns humanos eram mais humanos que os outros e a falácia das sub-raças que justificaram por séculos a subjugação de povos inteiros. O discurso eurocêntrico da superioridade branca não se sustentava mais: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Artigo I da DUDH, 1948).

Passados 72 anos do ato formal de assinatura da Declaração pelos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU é possível afirmar que ainda há muito trabalho pela frente no sentido de traduzir os 30 artigos da DUDH em políticas públicas, em programas de Estado, em práticas institucionais das organizações e em atitudes dos cidadãos e das cidadãs desse imenso e belo planeta Terra. Hoje, o tempo da história é marcado pela imposição da lógica do mercado que transforma tudo em mercadoria; pela radicalização dos ideais do neoliberalismo que coloca os interesses individuais acima das necessidades coletivas; pelo aprofundamento do individualismo dificultando os processos coletivos e um absoluto desrespeito à natureza que já se revela exaurida por uma exploração predatória. A incorporação da DUDH como

componentes das diversas culturas espalhadas pelo mundo é trabalho para mais de uma ou duas gerações, e portanto, mais do que nunca educar para os Direitos Humanos é preciso e urgente.

Se pensarmos no cenário da escola, mesmo em tempos de pandemia, a educação para os Direitos Humanos poderia iluminar o Projeto Político-pedagógico, tornando-se eixo transversal de todas as disciplinas do currículo. A DUDH dialoga com os conteúdos de todas as áreas do conhecimento e permite uma abordagem inter e transdisciplinar dos fatos e fenômenos que alcançam a todos e todas neste momento presente da nossa história. Não há como negar que a sala de aula da Educação Básica é um lugar privilegiado para apresentação da DUDH às crianças e adolescentes. Ninguém acolhe aquilo que não conhece; ninguém defende aquilo que não compreende como direito; ninguém protege a si e aos outros se não houver compromisso com o direito à vida. Educadores e educadoras conscientes da sua função social têm o dever ético de incluir os artigos da DUDH como pontos do seu programa ou como interface com aspectos do conteúdo que lhe cabe compartilhar com os e as estudantes. Promover a consciência cidadã, afirmando o direito de ter direitos é uma tarefa política que faz de cada educador(a) um ativista dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, resistindo a cada movimento de retrocesso que se anuncia.

Aceitamos o desafio de escrever sobre Educação e Direitos Humanos, semanalmente, nesta coluna por que acreditamos que o ato de escrever sobre Direitos Humanos é uma oportunidade valiosa de provocar aqueles e aquelas que ainda não se comprometeram com a tarefa de tratar dos Direitos Humanos em suas aulas. Mas, para quem já

incorporou a Declaração no seu planejamento e na sua prática didática cotidiana, as reflexões dessa coluna poderão contribuir com seu trabalho docente, oferecendo perspectivas diferentes para determinados assuntos, pistas de abordagem e possibilidades de interface com o conteúdo. É essa certeza de que estamos contribuindo com a Educação para os Direitos Humanos na sala de aula e fora dela que nos sustenta nesse compromisso com os e as leitores(as) e com a Editoria deste jornal.

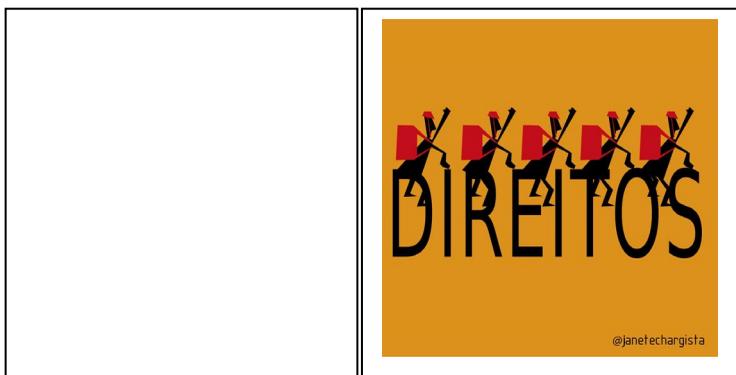
Ao celebrarmos a edição 300 do “*Jornal Pensar a Educação em Pauta*” queremos convidar leitores e leitoras a contribuir com nosso trabalho enviando sugestões de pautas, temas e relatos de experiências vividas na escola.

43

PELO DIREITO DE TER DIREITOS

Janete Chargista

As recentes manifestações organizadas pelos trabalhadores dos serviços de delivery ou entregadores de apps foi mais uma demonstração de que muitas vezes o “DIREITO” se aprende na rua.



44

O DESCASO DE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO DIREITO HUMANO

Lucas da Silva Reis ¹
Sebastião Everton de Oliveira ²

Um caso de estupro de vulnerável chamou atenção no último mês, quando mais uma criança viveu essa experiência e teve como consequência uma gravidez. O fato chamou a atenção da opinião pública, sendo um dos quase 180 estupros que acontecem diariamente no Brasil, conforme divulgado pelo 13^a Anuário Brasileiro de Segurança Pública, tendo em 2018 o registro de 66 mil vítimas desta mesma violência, sendo 53,8% delas meninas de até 13 anos.

Essa fatalidade, que ganhou super projeção, infelizmente se apresentou como uma cena trágica de nossa história, principalmente diante da proteção do Estado. Uma situação que violou o sigilo da criança, trouxe intimidação de grupos neopentecostais, que ameaçaram a família e pressionaram para não interrupção da gravidez, levando-os a mudar de endereço. Diante dessa situação, mesmo com a interrupção já sendo permitida desde 1940, muitos governistas atuaram buscando dificultar essa possibilidade de interrupção de gravidez indevida, uma situação que merece atenção.

¹ Professor de História da Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino, especialista em Gestão Estratégica em Políticas Públicas, pela UNICAMP, integrante do Instituto de Promoção e Desenvolvimento Social Tucum – E-mail: lucasluk10@hotmail.com

² Educador Social, Gestor Público, Doutorando em Educação e Integrante do Fórum das juventudes da RMBH e Observatório da Juventude da UFMG - E-mail sebastianpj06@gmail.com

Portanto, ao observar essas iniciativas vemos que essas tragédias ainda trazem consigo uma série de valores morais e um amorismo sobre as informações e sobre como proceder. Diante deste complexo cenário, qual o melhor caminho a seguir? Que traumas estão envolvidos? Como as vítimas participam das decisões necessárias? Como tornar essa tragédia uma agenda política nas instituições sociais e educativas, para que situações como essas não voltem a acontecer?

Pelo alto grau de recorrência, observamos uma banalização e naturalização deste tipo de crime. Muitas são as posturas indesejadas para o tratamento da questão que, além de equivocadas, reforçam uma grave culpabilização da vítima. Diante disso, também precisamos garantir que essas crianças e adolescentes não se sintam culpadas. Afinal, foram vítimas de uma violência e ainda que queira se justificar, isso não é possível já que existem argumentos consolidados juridicamente.

Como se sabe, a ideia de infância foi e ainda é negada, sendo que seguimos a passos lentos a noção de que ser criança é diferente de ser adulto. Recorrentemente não apenas negamos a sua humanidade, como a sua voz, os seus enigmas, suas dúvidas e seu curso de vida em desenvolvimento. Por isso, apesar dessa situação de enquadramento da criança como um adulto em miniatura, como objeto dos adultos, precisamos lembrar que crianças possuem sexualidade. Porém, ela acontece de outra maneira. Uma construção que ainda passa pela imaginação, pelas descobertas dos afetos e sentimentos. Uma vivência que se dá na transmissão de carinhos, na descoberta do corpo, nos prazeres da convivência, na observação sobre a distinção de gênero, o que se opõe radicalmente do estágio dos adultos, já que estão

impregnados da experiência fundada no ato sexual, tendo o corpo, o outro e a afetividade com significados mais bem desenvolvidos.

Neste sentido, é importante enfatizar que as crianças e adolescentes têm direito de viver uma sexualidade saudável, segura e livre de toda forma de violência. Caso contrário, os efeitos podem ser desoladores. Podem existir, sequelas e traumas que poderão perseguir essas crianças e adolescentes ao longo de toda a sua vida, resultando, por exemplo, em bloqueios ou dificuldades em se relacionar com outras pessoas, sentimento de culpa e depressão, isolamento social, além de outras manifestações e expressões de alterações comportamentais.

Ao considerar os direitos sexuais como direitos humanos, torna-se fundamental eliminar toda forma de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação da vida para a garantia da liberdade sexual. Com isso, as pessoas têm o direito à saúde sexual, buscando cuidado sobre os problemas, desordens e precauções que este tema mobiliza. E, portanto, precisa existir informações popularizadas e confiáveis, que favoreçam bem estar e consciência segura sobre suas possibilidades.

No caso das violências sexuais, pela repetição cultural que se perpetua e se não for induzida uma intervenção e uma problematização sobre essa realidade ela não será interrompida. Infelizmente, muitas políticas só passam a existir depois de grande repercussão dessas tragédias, que, aliás, pela sua recorrência poderiam ser evitadas.

Como sabemos, essas crianças não podem ser expostas, devem ter acompanhamento especializado e precisam ser consideradas em suas especificidades enquanto fase da vida. Além disso, precisa ser assegurada a sua participação naquilo que lhes diz respeito, sendo que em hipótese nenhuma existam possibilidades de reincidência.

Se a gente não quebra o padrão, ele se mantém. É urgente que pautemos essas realidades junto aos estudantes e à comunidade escolar. Mas, precisamos estar bem preparados para lidar com essa abordagem, já que geralmente esses assuntos são mal tratados, o que colabora para o reforço de tabus; produz certa conivência com a tradição opressora; e, conseqüentemente, reforça a manutenção de ciclos violentos. Sendo assim, precisamos assegurar essa discussão nos espaços educativos, no sentido de permitir o aprimoramento da temática, praticar os modos de desenvolvê-la e trazer visibilidade e qualificação sobre essa necessidade social.

45

O "ENTRA E SAI" NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E O DESPREZO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

*Sebastião Everton de Oliveira*¹

Essa discussão sobre a entrada e saída das pessoas das políticas públicas ou instituições sociais não é novidade. Este é um movimento contínuo que desafia a gestão pública e a administração dos interesses coletivos. Porém, como se sabe, nunca se teve tanta troca de gestores, em pastas significativas e estruturais da organização social brasileira, com tanta velocidade e circunstâncias envolvidas, como tem acontecido agora durante o Governo de Jair Bolsonaro.

Sabemos que, no âmbito democrático, a existência do revezamento de poder é fundamental, principalmente diante das representações eletivas e necessidade de se gerar novas tecnologias sociais. Desta forma, a continuidade da estabilidade das instituições públicas acaba ficando a cargo do funcionalismo e das normativas que regem essa funcionalidade.

Fato é, que, por mais que existam esses princípios democráticos, no campo político há um fomento grandioso ao emprego de cargos de confiança, suscitando a entrada de novos atores no ordenamento dos trabalhos, especialmente por interesses particulares constituídos, que muitas vezes são controversos ou tratam unicamente de empenhos corporativistas.

¹ Educador Social e Doutorando em Educação na FAE/UFMG.

Nesta perspectiva, vivemos hoje mais uma situação que se encontra diante desta problemática. Vimos acontecer, pela opinião pública, mais uma forte rejeição à indicação de cargo de Ministério no governo Bolsonaro. Desta vez, dizendo respeito ao novo Ministro da educação Carlos Alberto Decotelli.

Pelo que se sabe, essa rejeição e queda antes da posse do Ministro da Educação, como também essa discussão, em sua forma mais ampla, está articulada a pelo menos quatro aspectos inseparáveis:

- apresentação pelo governo de uma biografia deflagrada, com informações falseadas, culminando em evidências sobre discurso de ódio, práticas antiéticas e/ ou comportamentos pessoais desviantes de uma conduta no campo dos direitos humanos;
- uma ascensão discursiva deste Governo na defesa da anticidência e antidemocracia;
- uma grave prática de desconstrução conceitual e estrutural das Políticas sociais, que estavam em curso no cenário brasileiro;
- uma declarada opção do Governo Federal em (co)ordenar ações de desenvolvimento econômico na contramão de medidas para a promoção e defesa da vida da população, que neste momento está em condições de efetiva ameaça pela situação da pandemia; sobretudo, os mais pobres e vulneráveis.

Por isso, neste “entra e sai” do governo, especialmente de gestores do Ministério da Educação, o que permanece? Tudo tem se alterado? Como lidamos com isso? O que essa situação tem nos ensinado?

Diante dessas constantes nomeações e renomeações (Composição dos Ministérios, Diretorias estratégicas, Presidências de Fundações, dentre outros), vemos acontecer uma incidência política distorcida e incabível, num momento que requer grande esforço para administrar as situações que se agravam no contexto da crise sanitária, social,

econômica e política, pela circunstância do COVID-19. Mas, como se sabe, uma incapacidade que já se perpetuava mesmo antes desta condição de saúde pública.

Esse troca-troca sinaliza não apenas uma insegurança, uma imaturidade gerencial, e uma incapacidade de boas escolhas dos gestores públicos do MEC, como também nos chamam a atenção para aquilo que está por detrás dessas decisões, contextualizadas e sempre em disputa.

De maneira geral, percebemos a negação dos interesses coletivos e uma ingerência que se expressa em forma de desgoverno. E essa instabilidade afeta as prospecções e esperança de dias melhores, além das faculdades mentais e emocionais das pessoas, que além das peculiaridades do isolamento social, se reverberam, se expressam e deságuam, de modo geral, na qualidade de vida da população e enfraquecimento da crença de que a dimensão política seja positiva e necessária para mudança social.

Essa discussão também suscita sentimentos sobre a dimensão pessoal das experiências humanas (viver- “ser”), frente ao reconhecimento das relações de poder e os privilégios envolvidos na tomada de decisões sobre o curso do desenvolvimento, da formação humana e emancipação social (“poder” ser). Nesta perspectiva, a autonomia de nomeação nos cargos políticos, com poucos critérios e muitos interesses, faz de alguns, valorosos colaboradores do bem comum, sujeitos descartáveis e, de outros, de afinidade destrutiva do bem de todos, como perenes e infundáveis pedras no caminho.

Neste contexto, parece-nos que a biografia dos envolvidos e as divergências ali encontradas funcionam como desvios morais, que

reforçam a própria ideologia que mantém o discurso do governo aceso, como dispositivos que são testados para dispersão das lutas sociais, que encobrem processos decisórios de maior proporção e colaboram para certa “miopia social”. Assim, ao mesmo tempo que podem estar desprendidas de uma responsabilidade e ideologia coerente com o bem viver, podem estar propositalmente sendo arquitetadas.

Diante dessas questões, voltando à pergunta inicial, podemos dizer que o que fica pra nós é a certeza que a luta por direitos é constante. Que a mídia tem ainda grande poder de suscitar narrativas e desmobilizar decisões do poder governamental. Uma situação que deve retornar no sentido de pensar sua democratização e fiscalização popular. Além disso, fica latente a importância de novos mecanismos de controle social e de articulação entre os poderes públicos brasileiros, sobretudo, colaborando para processos duradouros e de desenvolvimento mais abundantes no “estado de coisas” que se deseja alterar.

Por fim, é considerável reconhecer as contranarrativas que se perpetuam desestabilizando um todo, uma universalidade de ideias, que acontece em movimento no dia-a-dia e em pequenos grupos. São nesses movimentos, que também se manifestam a pressão popular, mesmo que limitada e desarticulada, produzindo forte interferência nos poderes decisórios, como acontecido recentemente no embate sobre a manutenção do calendário do Exame Nacional de Ensino Médio e a revogação das cotas raciais na pós-graduação. Portanto, pelo que se compreende a “condicionalidade histórica”, a “paciência histórica” e a “história como tempo de possibilidade” estão aí para nos animar. Por isso, educadores e educadoras, e demais corpos invisíveis na operação da educação pública, laica, democrática, de direito universal, subjetivo

e intransferível: “esperancemos”! Como sugerido por Dom Helder Câmara: há mil razões para viver! e nossas razões podem ser encontradas no desejo de nos transformar e acreditar na transformação dos outros, por essa experiência singular “formativa-deformativa” da humanidade.

46

RISCOS DE VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ISOLAMENTO SOCIAL

*Sebastião Everton de Oliveira*¹

É consenso que a educação se constitui como uma importante política para o enfrentamento das violências humanas. É uma das esferas públicas privilegiadas para proteção e para um respaldo do Estado a tais situações, que extrapolam o ambiente escolar; colaborando para identificar, notificar maus-tratos e buscar caminhos para proteger vítimas e apoiar pessoas envolvidas e seus familiares. De modo geral, essas demandas sobre violação de direitos eclodem na rede pública e é importante lembrar que essas situações trazem responsabilidades e desafios aos servidores públicos no âmbito de suas atuações, com normativas e dispositivos para garantia dessa proteção.

Se a escola se configura como lugar de proteção, com as alterações das relações sociais pela pandemia, com os olhares para fora de casa, essa condição se agrava? Sem instituições protetivas a convivência positiva e segura está ameaçada? Como aprofundar essa discussão?

Como se sabe, o Estatuto da Criança do Adolescente prevê a prioridade na proteção e socorro de crianças e adolescentes, isso em quaisquer circunstâncias (art. 4º, parágrafo único). Enfatiza, portanto, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão,

¹ Educador Social e Doutorando em Educação na FAE/UFMG.

punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Art. 5º). Este estatuto orienta que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos devem ser obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da localidade de moradia da vítima (art. 13). E define ainda processos administrativos diante da não comunicação, sendo infração sujeita à multa de três a vinte salários de referência (art. 245).

Todavia, sabemos que muitas vezes os profissionais que trabalham no atendimento desses casos não se sentem seguros ou preparados para lidar com tais situações. Acerca disso, existem projetos em tramitação (ex: PL 4753/2012), que tentam colaborar para que essa lente seja aplicada à formação pedagógica das licenciaturas, garantindo conteúdos programáticos, referentes à identificação de maus-tratos, negligência e de abuso sexual praticados contra crianças e adolescentes. Mas, de maneira geral, ainda é um desafio promover capacitação teórica e metodológica aos profissionais e agentes públicos, além de educar crianças e adolescentes sobre seus direitos, para um desenvolvimento da autoestima e defesa contra as violências. Nos PCN’s, por exemplo, essa pauta aparece nos temas transversais de maneira muito frágil, com orientações genéricas e dispersas; além de estar muito mais relacionadas a questões biológicas do que sobre os comportamentos e interações sociais seguras e protegidas.

Em tempo de isolamento social, alguns fatores de risco colaboram para uma possibilidade maior de violência dentro de casa e nos convidam a pensar o papel da educação neste contexto. Longe do controle social e de instituições que contribuem para uma estabilidade social, existe um aumento de vulnerabilidade e maior probabilidade de

situações de desproteção, que em alguma medida podem passar despercebidas aos nossos olhos. Tudo isso pode ser favorecido por um ambiente de tensão, de novas relações, precariedade e ausência de renda, dentre outros, que são práticas interativas que vão na contramão do ambiente de proteção. Então, esses espaços acabam ficando mais suscetíveis à vivência de diferentes naturezas de violência (física, psicológica, sexual, etc.), sobretudo no caso das pessoas mais vulneráveis, como crianças e adolescentes.

Sabemos que essa discussão é extensa e sugere muitas reflexões, mas também pode suscitar o engajamento de crianças e adolescentes para minimizar riscos, fortalecer a proteção e medidas de controle em ambientes privados. Por isso, discutir e olhar para essa pauta pode resultar em muitos benefícios:

- produção de informação como fator preventivo;
- oferecer caminhos para tratar suspeita de um caso de violência;
- pensar alternativas quando existe a confirmação de um caso;
- pensar estratégias para lidar com as situações de urgência.

A princípio é importante lembrar que existem muitos mitos em torno de violências, sobretudo nas modalidades que envolvem crianças e adolescentes em ambiente privado. De antemão, é necessário reconhecer que existe uma cultura de posse e de consideração da criança como um “adulto pequeno”, negando suas humanidades, silenciando suas vozes e descaracterizando suas identidades, como uma prática enraizada e naturalizada em nossa cultura. Este é um ponto de partida fundamental.

Desses mitos, também precisamos lembrar que nem sempre o estranho representa um perigo maior para crianças e adolescentes, uma vez que na maioria dos casos de violência, como abuso sexual, tortura ou trabalho infantil, por exemplo, isso geralmente acontece dentro da família ou com pessoas muito próxima a ela (amigo íntimo, ou alguém de convívio afetivo).

Outra dimensão importante é perceber que muitas vezes a criança não terá uma autodefesa, já que infelizmente essa aproximação e o vínculo com o adulto é utilizado como condição de opressão. Assim, geralmente são pessoas em que as crianças confiam e estão amorosamente bem envolvidas. Situações como essas, além de perversas, fazem com que crime possa ficar ainda mais encoberto, assustando e mantendo essa criança em sofrimento.

Como se sabe, nem sempre as violências serão visíveis ou estarão apresentadas em lesões corporais. Algumas são sutis e passam pelo uso da palavra, pelo uso do corpo, por produção de fotografias, pelas interações nas redes sociais, por trocas de favores em troca de alguma materialidade e, com frequência, podem não ser reconhecidas como violência. Mas, independentemente do que cada um pensa, essas situações são crimes e deixam marcas e traumas para a vida toda de quem passa por essas experiências.

Quando há envolvimento familiar, essa situação fica ainda mais complexa. E, de forma geral, apesar de um aumento nas denúncias, infelizmente essas práticas não são comuns. Isso acontece por uma descrença na solução do problema; falta de conhecimento sobre como proceder; falta de credibilidade nas autoridades policiais ou agentes das

políticas sociais do estado; pelos constrangimentos; ou, até mesmo, por medo de perder relações e pessoas envolvidas nas situações.

Vale a pena lembrar também que a classe social, a escolaridade e a condição de pobreza, não eximem crianças e adolescentes de ficarem vulneráveis e expostas a essas violências e violações de direitos. Porém, como se sabe, os que têm uma condição financeira mais favorável, pode produzir estratégias mais sofisticadas para encobrir ou abafar com mais facilidade o ato cometido.

Contudo, acreditar na vítima e no que ela relata e sente é fundamental. Crianças e adolescentes raramente mente e precisam ser levadas à sério, ainda que o que trazem possa não se configurar uma situação criminal. É importante enfatizar que elas nunca são culpadas pelas violências que vivem, pela roupa que estavam, pelo lugar que foram, pela forma como responderam a tal demanda ou por não ter conseguido corresponder a uma expectativa do adulto.

Crianças e adolescentes estão em pleno desenvolvimento e precisam de proteção, o Estado tem responsabilidade nisso, e enquanto adultos, precisamos estar atentos e preparados para romper esses ciclos de violência. Ainda que as situações relatadas se apresentem como imaginárias ou suspeitas, esses casos precisam e devem ser denunciados. Não precisamos esperar a coisa acontecer para tomar alguma providência.

PORQUE DENUNCIAR:

- para evitar que a mesma criança ou adolescente seja novamente vítima;
- para evitar que outras crianças sejam vítimas;

- para prevenir que crianças e adolescentes repitam na vida adulta a violência sofrida.

Levar o autor a ser responsabilizado e, ao mesmo tempo, receber ajuda profissional para não reincidir no ato; Pelas novas interações, diante das medidas de isolamento, é necessário reincorporar o procedimento de notificação à rotina das atividades de atendimento da Política Educacional; É necessário permanecer em diálogo com os demais pontos da Rede de Proteção às crianças e adolescentes, e buscar formas de diagnosticar e de colaborar para modificação deste quadro social.

Além disso, é fundamental trabalhar a participação de crianças e adolescentes no enfrentamento a essas violências, suscitando novos olhares e possibilidades encobertas pela adulcentralidade (o adulto no centro das decisões). Por fim, sugerimos algumas formas de comunicação (anônimas ou identificadas) para colaborar com esses caminhos

[Presencial] - Procurar uma pessoa de confiança; comunicar a agentes de segurança, assistência social, educação, saúde; ir à sede do Conselho Tutelar em período de menor trânsito social; procurar uma autoridade policial (guarda municipal, polícia militar, etc.)

[Por Internet] - acessar os sites <https://new.safernet.org.br/denuncie#> ; ou [>>](https://new.safernet.org.br/content/delegacias-ciber Crimes#)

[Por Telefone] - Disque 100; Conselhos tutelares (telefones de plantão); Disque 190.

[Em casos de urgência] - Postos de saúde; Hospitais de referência da sua cidade; Delegacias da Polícia Civil.

PARTE III:
2021: DIREITOS HUMANOS EM LUTA PELA
INFORMAÇÃO E RESPIRAÇÃO

Aline Choucair Vaz
Camila Zucon Ramos de Siqueira

No ano de 2021, a coluna trouxe diversos textos que se subdividiram nos gritos por respiração e informação nos vários cantos do país com o governo negacionista: denúncias e reflexões pela importância do conhecimento, da Ciência e da vacina. A educação escolar - de suma importância para o processo da cidadania - também era aquela que pactuaria nos muros da resistência o lema: “vamos nos cuidar, vamos vacinar e depois voltamos a uma nova ordem”. Os textos enumeravam a importância da saúde em um período grave do mundo, em que muitas e muitos perdiam os entes queridos pelo vírus devastador - conhecido e ampliado pelo egoísmo humano e pelo discurso capitalista que a economia não podia parar.

As diversas etnias indígenas, grupos afro-brasileiros, assim como as camadas populares de forma geral foram aqueles(as) vítimas de um assassinato orquestrado pelo governo, que atrasou vacinas e deformou a informação. Palavras como "gripezinha" foram disseminadas contra o “fique em casa”. O papel social da coluna em tempos nefastos de negação vem como um grito à comunidade escolar de que os direitos humanos não podiam ser esquecidos: todos e todas tinham direito a respirar! A necropolítica precisava ser combatida com Ciência, coragem e cautela.

Nesse caminho, nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire completava 100 anos de uma contribuição tão atual e urgente para o Brasil e o mundo. A coluna contou com uma gama de textos e homenagens a ele. Eleito como inimigo do governo genocida, então no poder, retornando às mesmas premissas da Ditadura Civil-Militar de 1964, Paulo Freire foi novamente caluniado, perseguido e injuriado, porém, agora pós-morte. O educador brasileiro foi vítima de inúmeras *fake news* nas redes sociais, deturpando o seu pensamento e legado.

A coluna foi rápida e audaz para colocar a informação na mesa: trouxe as contribuições do autor para a História e para os coletivos educativos. Não se ausentou de uma discussão que mostrasse os livros, os pensamentos e a *práxis* proposta pelo autor. Denunciou os processos de opressão e militarismo na escola, o pensamento autoritário e o ataque aos que pensam diferente. A coluna no ano de 2021 trouxe o conhecimento e a informação como forma de dizer da importância máxima de respirar e viver e para isso são fundamentais os Direitos Humanos.

Hoje publicamos essa obra com a certeza da necessidade de manutenção da oposição às perspectivas reacionárias que ainda rondam o pensamento público brasileiro, precisamos encarar novamente com coragem todo pensamento que vise atrasar a implementação dos Direitos Humanos. Paulo Freire nos recomendou que a leitura seja um ato de amor. Façamos desses textos uma caminhada coletiva para a construção de percursos com a boniteza e a braveza necessárias para transformar o mundo que temos no que queremos.

47

A EDUCAÇÃO E O IMAGINÁRIO

*Flávio Alves Barbosa*¹

Por que escrever sobre educação e o imaginário? Porque o imaginário é um campo de possibilidades cognitivas e afetivas ainda não aprisionado pelo sistema simbólico capitalista que, cotidianamente, mercantiliza a vida, a natureza, a educação, a escola, as alegrias e as esperanças da pessoa humana.

O imaginário é campo fértil de significação. Nele, não há espaço para a instituição de um pensamento único que tudo normaliza, pois o movimento da imaginação vai em sentido contrário. O pensamento único é fechado, predeterminado, prefixado; a imaginação é aberta, indeterminada, dialética e expansiva, o que é diferente de progressivo. A educação que o imaginário faz nascer está em oposição àquela que hierarquiza, generaliza e unifica, porque não é funcional.

E por não ser funcional é campo para humanizar a educação que, nos últimos anos, tem sido engessada por um excessivo pragmatismo focado no ensinar a aprender, sempre mais necessitado de resultados estatísticos ampliados do que de humanização.

Imaginar é questionar a educação técnico-operativa, estruturada em competências e habilidades, feita de relações padronizadas, para a qual não tem sentido o pensar, mas tão somente o saber fazer, que é simples treinamento. Este a tudo reveste pelo valor de troca, impondo-

¹ Cientista social, educador popular e professor da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: flavio.barbosa@ueg.br

nos o medo de nossos conhecimentos e saberes tornarem-se obsoletos e descartáveis.

Atualmente, ronda-nos, como um fantasma, a pergunta: será que alguém se interessará pelo que sei ensinar? E o medo de ouvir um não, nos faz submissos à ânsia de adaptação às rápidas transformações tecnológicas cantadas em verso e prosa pela turma do progresso, em especial neste tempo de pandemia. E esta adaptação, ao contrário do prometido, nos faz vítima da mais cruel condição imposta pelo capital, isto é, a transformação radical de homens e mulheres em mercadoria.

Faz bem não esquecer que no modo de produção capitalista o interesse é o labirinto e o ferrolho que nos aprisiona. Pelo interesse, as singularidades humanas são reduzidas ao múltiplo. E no múltiplo, somos simples repetição com cara de diversidade, brutal homogeneização.

Como antídoto, imaginar é desinteressar. No desinteresse, há gratuidade, bondade, generosidade, gentileza, esperança, fraternidade. No imaginário, a educação é partilha e comunhão entre os muitos que o habitam. Imaginar é promover uma educação sensível e responsável pela vida violentada e jogada às margens do mundo.

O trabalho educativo a partir do imaginário permite inventar novos modos de ser e estar no mundo, para além do quantificável e organizável. É fonte geradora de (inter)subjetividades inconformistas. Um inconformismo de quem deseja promover um giro ético que faz ressurgir todos os sentidos humanos subjugados pelo sentido do ter.

Uma pedagogia do imaginário é a pedagogia da não nomeação, porque quem nomeia impõe ao outro a sua identidade, deixando de recebê-lo de modo desinteressado. O ser humano é devir, por isso se

sente tão bem quando tem a liberdade de imaginar. A imaginação nutre o cérebro, a alma, o corpo, a vida. O que acreditamos ser também missão da educação.

Educar pelo imaginário é fazer da educação um “território livre”, para que as pessoas possam pronunciar as razões de se ter esperança, dar sentido ao humano e ao mundo. Uma educação que instaure crises, que nos leva a ver o mundo em sua transparência, devaneios e transgressões ante os padrões estabelecidos. Uma educação de experiências éticas e estéticas que amplia as nossas clarividências, paixões, afirmando a polissemia e ambiguidades que nos move como uma jangada no mar do mundo-da-vida.

O imaginário nos brinda com a possibilidade de viver de um modo semelhante ao das crianças e dos denominados “loucos”. Estes orientam e reorientam seu universo desde o desejo e desinteresse e não das necessidades. Estas nos aprisionam na eterna insatisfação ao passo que aqueles nos libertam e nos fazem humanos.

Promover o acampamento da educação no imaginário é promover um movimento que nos liberta da assimilação, simulacro de liberdade a que temos sido submetidos contemporaneamente. Os sujeitos do simulacro trabalham com a ideia de fronteira, de horizonte, e transformam o humano numa ilha, incapaz de perceber quem foi colocado para fora, violentados em seus Direitos Humanos. A pedagogia do imaginário é inteiramente transbordamento. Ela traz para o centro o que é dado como impossível, como fazem as crianças e os ditos “loucos”.

Num mundo mergulhado por alguns numa trama de violência, os Direitos Humanos para todos e todas tem sido declarado como uma

impossibilidade. E um bom caminho para superar isso é trabalhar com a Educação em direitos humanos, pois nos permite imaginar, criar, pessoas autônomas, livres, sensíveis e responsáveis por si mesmas e pelos outros que estão excluídos da Casa Comum.

48

INDIGNAÇÃO, CORAGEM E ESPERANÇA

*Fabiana Vilas Boas*¹

*Gleice Emerick*²

A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.

(Santo Agostinho)

Talvez, ao ler a frase célebre de Agostinho, não imaginemos que ele viveu uma fase de grande ceticismo e incredulidade. Esse foi um período marcado por dificuldades pessoais e espirituais, pois as respostas do maniqueísmo e do hedonismo não o satisfaziam e ele sentia-se desamparado na busca incessante pela compreensão e mudança.

É possível que estejamos vivendo novos tempos que rememoram antigos desamparos e aflições. Nesse contexto atual, a modernidade expõe o contraditório, em um ambiente com tantas vozes, o emudecimento reina ainda soberano. É tão antagonístico que numa era altamente tecnológica, com tantas possibilidades de comunicação, pontos de vista, perspectivas que acenam liberdades, direitos e empoderamento, nos apercebermos, por tantas vezes violados, prisioneiros e silenciados.

¹ Pós-graduada em Psicopedagogia e neurolinguística, Licenciatura, professora de Ensino Religioso e pedagoga do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de Betim há 25 anos, idealizadora do projeto Mude sua mente, mude o mundo. Ex-presidente do Conselho Municipal de Educação (gestão 2008-2011).

² Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Minas Gerais. Pedagoga efetiva da Prefeitura Municipal de Betim-MG desde 1997. Consultora na área de gestão, planejamento, avaliação educacionais nos dois níveis da educação brasileira, incluindo a educação profissional técnica de nível médio e educação à distância (nível médio e educação superior).

Lembremos, sobretudo, que a contradição é poderosa. O silêncio pode ser muitas coisas: a secura da alma que se perdeu ou a dor que calou o espírito, como também a consciência da indignação que faz renascer a esperança.

De acordo com o dicionário a palavra indignação vem do latim “indignari”, que significa indignar-se, sentir-se irado por algo que foi percebido como ofensivo, injusto ou incorreto, no campo individual e coletivo, como que por empatia e/ou identificação sente a dor da separação que gera desigualdade. A indignação pode manifestar-se de várias formas: movimentos de mobilização e apoio mútuo que envolvem as pessoas atraídas pelos mesmos sentimentos e crenças. A indignação pode, inclusive, se materializar pelo silêncio e recuo conscientes, como na dança, em que sincronicamente se dá um passo para trás para pegar impulso dos dois passos à frente. Ela pode ser manifesta no uso inteligente de nossas vontades para alcançarmos objetivos maiores e mais amplos, ela se efetiva em liberdade quando consegue transitar principalmente no caminho da autonomia e autorresponsabilidade.

Em tempos de tantas violações dos Direitos Humanos dentro e fora da escola, esses três sentimentos são indispensáveis: indignação, coragem e esperança. E nos perguntamos: quem somos, nessa cena da educação que busca construção pela indignação, coragem e esperança? Nossa perspectiva é daquele que parecia com o outro na igualdade do direito de e do ser humano. Nossa força reside na arma do propósito forjado na resiliência.

Por vezes, mais do que gostaríamos, vivenciamos momentos desafiadores, vivemos mais do nunca no cotidiano, o princípio da contradição, em nossas lutas e mobilizações, no campo individual e

coletivo, material e abstrato. Nossa força roubada se transforma em choro, cansaço e pausa. Mas temos pressa, porque as mesmas lágrimas que fazem o trilho salgado da face regam a terra fértil do coração. Precisa fazer sentido para nascer.

A lágrima que brota dos olhos é naturalmente a mesma, a diferença se dá na finalidade almejada, na troca dos “porquês” pelos “pra quês”. Nessa reflexão fica a questão: Coragem pra quê? Para transformar. De dentro pra fora, do micro para macro, do individual para o coletivo, do nada para o todo. Indignação gera coragem e resulta na ação que pela esperança existe antes de existir.

Assim, num processo dialético, a indignação, sentimento que denuncia nossa humanidade e capacidade de empatia, se torna o motor que impulsiona à coragem de agir em novas possibilidades por novas realidades.

Despertamos diariamente esperançados pelos raios do amanhecer, respirando fundo, enfrentamos o desafio de cada dia com a certeza de que vale a pena investir na vida, na humanidade, em nós, porque somos, humanos em evolução. Nossa natureza é transgressora por essência, para cada movimento cíclico do crescimento, demandamos transformação, a mudança é inexorável, os ritmos contudo são pessoais. Resistir a essa lei, por medo ou controle, faz parte da experiência também, mas naturalmente gera separação e logo dor.

A biografia de Agostinho revela que ele possuía um espírito transgressor e ansioso pela transformação. Talvez, assim como nós, ele temeu, controlou e sofreu as contradições e separações e com as dores de ser humano nessa dualidade construiu alguns dos mais respeitados

tratados teológicos publicados na história da humanidade. Isso de fato nos faz esperar na confiança da mudança.

Concluimos por fim, que a indignação, coragem e esperança compõem uma família forte porque se desdobram num cordão de três dobras. São inquebráveis assim como o espírito humano que acredita na vida.

Ser educador e educadora nesse contexto, é no terreno mais árido, se nutrir da convicção de que lá no fundo tem água e mesmo que não seja agora ela vai brotar.

49

AS CENAS PÚBLICAS NOS ENSINAM SOBRE DIREITOS HUMANOS

*Sebastião Everton de Oliveira*¹

As imagens produzidas nas interações públicas são recursos pedagógicos por excelência. Diante dos enquadramentos e recursos de registro, no reconhecimento da desigualdade envolvida na produção e no seu acesso, fica possível analisar contextos, perceber intenções ou até mesmo detectar descuidos, descontinuidades e contranarrativas de fatos e situações que constroem as nossas histórias. Isso, por exemplo, aconteceu nas jornadas de junho de 2013, em que as práticas de midiativismo conseguiram incidir numa estrutura de criminalização dos movimentos sociais e mobilizar pontos de vistas diferentes daqueles veiculados pelas grandes mídias de nosso país. Por essa razão, essas imagens públicas, ao produzir códigos e sentidos, produzem também pontos de vistas diferentes, nos mobilizando para algum posicionamento diante deles.

Neste tempo de isolamento social também vimos muitas cenas, mundo afora, que expressaram situações local e globalmente atravessadas pelo direito de viver, de manifestar, de ir e vir, e até mesmo com efeito de nos silenciar.

Essas cenas acessadas trouxeram, por exemplo, posturas de rejeição, negação e desconfiança ao vírus da Covid-19, como aquelas

¹ Educador Social, Gestor Público, Doutorando em Educação e Integrante do Fórum das juventudes da RMBH e Observatório da Juventude da UFMG - E-mail sebastianpj06@gmail.com

assistidas nas nossas comunidades em que são expressas na masculinidade, quando principalmente os homens (para não afetar sua virilidade) rejeitavam o uso da máscara.

Nessas imagens do cotidiano, vimos dolorosas relações que jamais serão esquecidas, caixões e corações em apuros (ou sufocados). Neste sentido, também assistimos nos noticiários à perpetuação de uma proliferada e contraditória política institucional, que esteve a todo tempo na contramão das vias de proteção do povo. Mas, ao interagir com elas, também temos a oportunidade de romper com leituras alienadas e ampliar tantas outras leituras de mundo. É aí que enxergamos também as denúncias, o repúdio, os improvisos e as resistências pelo direito de respirar, de viver o luto e de se vacinar. Assim concretamente a esperança ganha novas imagens e lugares.

Assim, entre a miopia, a disfunção das vistas, e o uso dos óculos, temos a oportunidade de desenvolver outras consciências, quem sabe mais coletivizadas e mais favoráveis à humanização dos processos sociais.

Nessa perspectiva, as *selfs* que antes representavam certo narcisismo no culto à própria imagem e socialização no ambiente virtual, agora denotam esperança e testemunhos positivos, que podem e devem estar presentes nas narrativas coletivas.

A exemplo disso, tirar uma foto tomando vacina no Brasil passou a significar muita coisa. Sua significação tem tido valor positivo, reinsertando novas interpretações, conforme revelam as representações que vêm sendo disputadas no cotidiano brasileiro.

Passamos lentamente por uma situação de rejeição ao acesso à vacina. Ser vacinado hoje significa usufruto do direito que se faz

presente no “aqui” e “agora”, sendo o recurso fotográfico a garantia da memória e reconhecimento da participação, numa história que constitui nossa identidade e que pode ser apagada, e que se fabrica como testemunho de uma experiência viva, registrada e difundida para além de cada pessoa.

Por essa razão, as imagens capturadas são educadoras. Assim como na pandemia, a visão oficial de um massacre planejado e autorizado pelo Estado, na comunidade do Jacarezinho, no Rio de Janeiro, fica contrastada com outras vozes silenciadas, que trazem múltiplas evidências de uma postura genocida e inadequada por parte do Estado. Essas imagens são mecanismos de reflexão e ação, no qual, em cenas que se contrapõem aos discursos oficiais e negacionistas, em que, por exemplo, podem construir novos pontos de vista na composição do cenário complexo vivido, como no caso da Pandemia no Brasil.

Nessa reflexão, podemos dizer que essas imagens são recursos fundamentais para acalantar e pautar sobre os traumas, as perdas, as saídas possíveis desta grande crise humana. São elas que podem ser também suporte para acalantar a comunidade escolar, em suas vitalidades e generosidades, na esperança do reencontro presencial (seguro) e necessário.

Sem dúvidas ao olhar para as imagens e, conseqüentemente, para nós mesmos, trabalhamos nossa memória e fundamos uma proposta de identidade coletiva, com perspectiva de melhorias e superação de cenas, fatos que jamais gostaríamos que se repetissem. Que este estímulo, de contar histórias a partir das imagens, possa se fazer cada vez mais presente em nossos processos educativos.

50

DAS MARGENS, BROTA O NOVO: AS LUTAS DO POVO KAXIXÓ PELO DIREITO À MEMÓRIA, À VIDA E À EDUCAÇÃO ¹

José Heleno Ferreira ²

O direito à memória e à identidade cultural estão estreitamente vinculados à luta dos povos e comunidades tradicionais pela sobrevivência e pelo respeito às suas histórias. São também pilares importantes das lutas pelo direito à terra. Por isso, faz-se necessário compreender a relação entre patrimônio cultural e direitos humanos e o papel da educação formal e informal na garantia desses direitos.

O artigo 216 da Constituição Federal de 1988 define que “*constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira*”. Da mesma forma, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da UNESCO, de 2003, estabelece o vínculo entre memória, identidade e patrimônio cultural. Tais documentos dialogam com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que em seu artigo XXVII estabelece que “*todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da*

¹ Professoras(es) e estudantes da UEMG – Unidade de Cláudio e lideranças do Povo Kaxixó vêm trabalhando, desde 2020, em um projeto de extensão que tem como objetivo a reelaboração de um currículo intercultural para a escola da aldeia.

² Docente na Educação Básica, atuando na área de Ciências Humanas, na Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis. Docente da UEMG.

comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”.

No entanto, a defesa do direito à memória e ao reconhecimento de seu patrimônio cultural encontra barreiras numa sociedade que vincula os povos tradicionais ao atraso, ao não saber e nega os conhecimentos historicamente produzidos pelas comunidades ribeirinhas, pelos quilombolas, pelos indígenas e tantos outros. Quando as relações humanas são regidas pelo princípio do lucro e do acúmulo de bens materiais, os povos tradicionais são vistos como empecilhos ao progresso e ao avanço tecnológico e científico. Mas os sucessivos crimes e desastres ambientais, a crescente desigualdade social, o agravamento dos problemas de saúde (da qual a crise sanitária, política e econômica causada pela pandemia de Covid-19 é mais uma das evidências) têm mostrado a importância de reconhecer e dialogar com os povos tradicionais em busca de outros paradigmas para a vida humana.

E, neste sentido, as alternativas para um novo amanhã vêm da sabedoria e da resistência dos povos que estão à margem do capital, seja nos espaços urbanos, seja nos espaços rurais. É das favelas, dos quilombos, das aldeias indígenas, dos povos da floresta que surgem os prenúncios de um mundo novo, de uma nova terra onde “os povos todos irmanados, com sua cultura e direitos respeitados, farão da vida um bonito amanhecer com igualdade do direito de viver”, como nos diz a canção de Paulo Roberto que embalou os sonhos e os trabalhos das Comunidades Eclesiais de Base e das pastorais sociais nas décadas de 1980 e 1990.

Entre as várias histórias que entrelaçam a luta pelo direito à memória e o direito à vida está a trajetória do Povo Kaxixó, originário

da região Centro-Oeste de Minas Gerais e que vive atualmente na aldeia do Capão do Zezinho, às margens do rio Pará, no distrito de Ibitira, município de Martinho Campos – MG. Durante muitos anos foram obrigados a negar a própria identidade como forma de se defender da violência daqueles que invadiram suas terras. Apenas nos anos finais do século XX, sob a liderança do Cacique Djalma, esse povo se reorganiza e busca, na reconstrução de sua própria história, forças para resistir à aculturação imposta durante séculos, rompendo, assim, com o “*segredo encapado*” – uma referência à identidade Kaxixó no longo período em que assumi-la significava risco à vida. O reconhecimento da etnicidade Kaxixó foi conquistado em 2003 e a demarcação de suas terras segue na justiça, enfrentando os diversos recursos interpostos pelos fazendeiros da região.

As lutas pelos direitos desse povo entrelaçam aspectos da educação informal – na valorização e reconhecimento do patrimônio cultural material e imaterial – e educação formal, na construção de um currículo intercultural para a Escola Estadual Indígena Kaxixó Taoca Sérgia.

O Memorial Cacique Djalma, construído na casa em que ele morou os últimos anos de sua vida, o antigo Cruzeiro, o trabalho de reconstrução da própria língua, a Pedra Encantada são referências culturais que fortalecem o Povo Kaxixó na batalha incessante pelo reconhecimento de seus direitos à terra e à própria história. As festas populares, como o Festival do Pequi, realizado anualmente, e a festa de São Pedro são momentos de encontro da comunidade que contribuem para a manutenção dos vínculos entre todos os membros da etnia Kaxixó.

Por outro lado, a educação para o uso do território, para a preservação ambiental e para (re)conhecimento e valorização do cerrado – seus frutos, flores e raízes – anunciam a vida que se busca organizar na aldeia a partir da reconquista das terras que lhes foram usurpadas.

A experiência do Povo Kaxixó evidencia a relação vital entre a construção identitária e a efetivação dos direitos fundamentais do Povo Indígena. E evidencia também o papel da educação neste processo.

51

AS MULHERES INDÍGENAS EM MARCHA: EDUCANDO-NOS PARA OS DIREITOS HUMANOS

*José Heleno Ferreira*¹

Um dos últimos textos escritos por Paulo Freire, poucos dias antes de sua morte, foi “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos”*. Galdino foi queimado por cinco adolescentes em Brasília, no dia 20 de abril de 1997. Seu texto manifesta a indignação diante do fato de os adolescentes terem dito à polícia que estavam brincando e a estranheza quanto a esse jeito de brincar: “brincar de matar”. E acrescenta:

Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto de morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo*, aquela *coisa* ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva.

(FREIRE, 2000).

Tal como os colonizadores portugueses que colocaram em questão a humanidade dos povos indígenas, os adolescentes em Brasília, há 24 anos atrás, julgavam-se no direito de brincar de colocar fogo num corpo indígena. Infelizmente, este não é um fato isolado em nossa história. Há mais de cinco séculos os povos indígenas vêm enfrentando todos os tipos de violência, da aculturação à escravização, da negação de suas línguas e etnicidade ao genocídio.

¹ Docente na Educação Básica, atuando na área de Ciências Humanas, na Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis. Docente da UEMG.

Mas durante este longo processo de tentativa de extermínio, as resistências dos povos indígenas se sobrepuseram às forças do capital. Exatamente por isso afirmamos, aqui, que, para além de todos saberes, de todas as riquezas que os povos originários nos legaram, para além tudo que compartilharam e compartilham conosco, a capacidade de organização e a capacidade de resistir são os principais ensinamentos destes povos que teimam em viver, apesar de todo um sistema opressor que busca sua morte.

Nos anos de 1980, durante o processo de elaboração da atual Constituição Federal, os povos indígenas obtiveram uma série de conquistas, sendo, a mais importante delas, o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, o direito a uma educação bilíngue, o direito à saúde indígena, o reconhecimento da etnicidade de diversos povos até então silenciados pela violência da aculturação foram conquistas que os povos originários alcançaram. Conquistas e não benesses, é preciso que se diga o óbvio. Conquistas construídas a partir da luta de várias lideranças indígenas naquele momento histórico, tais como Ailton Krenak e muitos outros e outras.

Nestes tempos tão difíceis que se abateram sobre a nação brasileira, em que mulheres, negras e negros, trabalhadores e trabalhadoras vêm tendo seus direitos negados, as conquistas dos povos indígenas também estão sob ameaça constante. Os interesses do agronegócio, dos garimpeiros e dos madeireiros buscam se sobrepor ao direito à terra e à vida de diversos povos. A tentativa de estabelecer o ano de 1988 como marco temporal para a demarcação de terras indígenas – negando qualquer outro avanço a partir de então – é, no momento atual, a principal manifestação da sanha destruidora do

capital sobre os povos indígenas – bem como sobre todas os grupos em condição de vulnerabilidade social.

Mas os povos indígenas continuam resistindo e, neste processo, continuam nos educando. Educando-nos quanto ao significado mais profundo do que seja “direitos humanos”, ensinando-nos que o respeito à Terra e à vida que nela se faz presente é condição para a garantia da dignidade humana, anunciando o bem viver a partir das relações comunitárias e da negação da lógica do acúmulo de bens materiais que orienta a sociedade capitalista.

No centenário de Paulo Freire, relembramos seu texto que denuncia o assassinato de Galdino Pataxó. Mas trazemos também à tona a resistência dos povos originários. Neste mês de setembro, mais de cinco mil mulheres indígenas de 172 diferentes povos realizaram a II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas, em Brasília (do dia 07 a 11 de setembro). O tema da marcha foi “Mulheres originárias: reflorestando mentes para a cura da Terra”. As marchas – dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, de todas e todos os despossuídos do mundo – foram louvadas por Paulo Freire nos últimos textos que ele nos deixou.

Por isso, queremos celebrar aqui a II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas, a memória de Paulo Freire e a luta incansável em defesa dos direitos humanos. E assim, com as mulheres indígenas, que denunciam em sua marcha a violência de gênero e todas as violências que os povos originários vêm sofrendo, educamo-nos para os direitos humanos.

Ver mais:

52

DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DA NATUREZA: UMA PERSPECTIVA BIOCÊNTRICA

*Carlos Alberto de Moraes*¹

O final do século passado e o início do século XXI impuseram à humanidade duas constatações inevitáveis. Primeira: somos parte integrante da Natureza. Não estamos fora da Natureza, como a modernidade apregoou. *Somos Natureza*. Formamos, com ela, uma totalidade, uma integralidade, uma completude. Por isso, deveríamos consolidar alianças e construir formas harmônicas de convivência com todos os seres vivos. Vista do espaço, a Terra não tem fronteiras, nem distinção de pessoas, nem divisões geopolíticas. É um grande organismo, vivo e pulsante, que respira, transforma-se, renova-se, sente. Segunda constatação: a Natureza não é infinita, não é inesgotável. Os efeitos produzidos pelas mega mineradoras, pela atividade petrolífera, pela contaminação dos recursos hídricos, pela destruição de florestas, pela agropecuária, pela monocultura, pelo uso indiscriminado de agrotóxicos e de alimentos geneticamente modificados, são devastadores. O surgimento e a consolidação das sociedades capitalistas estão envoltos na ideia de que a Natureza deve ser dominada, submetida e explorada ao máximo. Uma economia insensata e um estilo de vida baseados na visão ideológica da acumulação de bens nos conduzirão, inexoravelmente, ao colapso do planeta. A Terra não conseguirá

¹ Professor, pedagogo, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim-MG.

absorver e resistir ao impacto voraz e aniquilador que ronda nosso futuro. Ferida pelas políticas neoextrativistas predatórias, a Natureza grita seus limites e reclama atenção e respeito.

Nesse contexto é que se localiza a concepção da Natureza como sujeito de direitos, que se constrói uma alternativa à narrativa desenvolvimentista e que se questiona o antropocentrismo estruturante das sociedades ocidentais. Rejeita-se, portanto, o uso utilitarista da Natureza e advoga-se uma ética biocêntrica que consiga salvar o planeta, nossa Casa Comum, com a adoção e implementação de políticas ambientais que permitam a convivência fraternal, a justiça ecossocial e o desenvolvimento sustentável.

Assim, o caminho que temos pela frente é o de nos desvestirmos da pretensa autossuficiência civilizatória, do endeusamento que erigimos de nós mesmos enquanto seres soberanos e conquistadores, e de, humildemente, delinear o reencontro e a reconciliação com a Natureza, tentando atingir a completa e absoluta integração. Para alcançar tal objetivo, temos que aplainar as veredas do paradigma civilizatório ocidental e subvertê-lo revolucionariamente, mantendo-nos sensíveis à aprendizagem libertadora que as culturas ancestrais de diálogo fecundo e respeitoso com a Natureza podem nos trazer. Em outras palavras, deveríamos desmercantilizar a Natureza. A economia e os programas de desenvolvimento dos povos têm que considerar e se subordinar aos direitos à dignidade humana e à dignidade da Natureza. Sem negar as individualidades, o novo paradigma estabelece que, juntos, seres humanos e natureza, formamos uma comunidade de vida e que o valor da vida se sobrepõe a qualquer sistema que, amparando-

se na produção e no progresso, despreze os riscos iminentes de destruição da existência humana na face do planeta.

Urge, portanto, que a conscientização e as ações ocorram em várias esferas na busca de soluções ambientais dignas e de sobrevivência do grande organismo que é Gaia, nossa mãe-Terra. Países que se enriqueceram à custa da exploração de colônias devem ser exemplo de políticas sustentáveis internas e devem se penitenciar e assumir a responsabilidade na restauração dos danos ecológicos que causaram devido à exploração desmedida. Países empobrecidos e despojados de suas riquezas naturais durante séculos devem voltar-se para escolhas políticas e econômicas que considerem a sustentabilidade como eixo de seus projetos de sociedade. Ativistas em direitos e movimentos sociais necessitam re-unir forças, entusiasmo e inteligência para questionar a organização sociopolítica ocidental antropocêntrica e consumista em que nos movemos e existimos. Diante do espectro da ultradireita mundial que assoma no horizonte desta primeira década do milênio e diante do dissimulado neoliberalismo excludente e criador de desigualdades, um novo mundo possível não pode ser sonhado sem que desencadeemos esforços para que todos e todas tenham vida e a tenham em abundância. Somente uma nova organização social que considere que os direitos humanos estão intimamente entrelaçados aos direitos da Natureza conseguirá preservar o planeta, nossa Arca comum, e, conseqüentemente, toda a humanidade da total extinção.

É direito da Natureza ser preservada. É direito da Natureza ser restaurada quando sofrer qualquer processo de destruição. É direito da Natureza que haja controle do capital financeiro internacionalizado, a fim de que o Estado não seja manipulado, fazendo sangrar a terra,

fazendo chorar os rios e oceanos, fazendo queimar flora e fauna, fazendo biomas inteiros definharem.

Na perspectiva biocêntrica, as religiões não desconsideraram mais os direitos da Natureza e as ciências humanas não conseguem mais desvincular os seres sociopolíticos dos direitos da Natureza. É fundamental, pois, que atuemos com direitos humanos sem negligenciar os direitos da Natureza e sem negar as evidentes interconexões. Talvez, um novo olhar sobre a centralidade da vida em todas as suas dimensões seja um pequeno passo para uma grande mudança.

53

EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

*Flávio Alves Barbosa*¹

Águas passadas movem moinhos. Leitor, fique tranquilo, não está faltando nada na frase que abre este texto. Recordo, de início, o que escreveu James Joyce: “o passado não só não morreu como ainda não passou”. Com as águas passadas, os moinhos aprenderam a se mover. E as águas que passam abrem caminhos para as novas águas. E assim os moinhos mantêm vivo o seu movimento e sua força. As águas passadas foram um dia águas do presente. E é nessa dialética entre presente e passado, que a memória enraíza a educação no chão do vivido e a põe a caminho para gerar o futuro.

A memória é águas que movem e dão sentido à existência da educação. Fazer memória é lembrar o que a educação deve ser, dizer, viver e o que não deve voltar a acontecer. A memória não deixa submergir o vivido. Ela o mantém aflorado. Mas não somente no sentido de estar na superfície, e sim de estar aberto, viçoso, para ser refeito, reconstruído e repensado, a partir de tudo que acontece nos dias de hoje.

Educar e deixar-se educar pela memória é perguntar pelas razões de tantas ausências, silêncios, submissão e dominação, que acabam por estabelecer formas de existir esvaziadas de sentidos. Não só perguntar, mas trabalhar para acessar a verdade. E, a partir dela, promover a reconstrução. Memória e verdade são fundamentais para a educação

¹ Cientista social, educador popular e professor da Universidade Estadual de Goiás.

promover possibilidades de se escapar das narrativas estabelecidas, que aprisionam ao conformismo e a um futuro incerto.

A memória é, para a educação, simultaneamente, uma força subjetiva e objetiva. Ela não coloca em movimento somente o sujeito em sua interioridade. A memória reconfigura, ressignifica o contexto e as relações onde se vive a educação. Portanto, é fundamental educar para o direito à memória. Exercitar esse direito é trabalhar para que crimes como os de Mariana, Brumadinho, não se repitam. É trabalhar para que homens, mulheres e crianças, não sejam mais traficados e escravizados.

Neste sentido, a memória impulsiona a educação a pensar e agir contra o esquecimento, com o objetivo investigar e dar visibilidade às históricas e presentes violações de Direitos Humanos e às estruturas que as possibilitaram e ainda as mantêm atualmente. A memória leva a educação a instaurar um processo de educação em Direitos Humanos, a promover coletivos que estão comprometidos com a promoção e defesa da verdade e dos Direitos Humanos sociais, econômicos, políticos, ambientais e sexuais. Memória e pensamento são irmãs gêmeas.

Outra dimensão importante dos laços entre educação e memória é que esta liberta a educação do aprisionamento ao imediato e à fragmentação, muitas vezes apresentado a nós com a mesma força encantadora do canto das sereias na Odisseia, de Homero. Um exemplo de canto sedutor das sereias é o discurso dos agentes educacionais financiados pelos banqueiros ao apresentar para a sociedade uma proposta de educação fragmentada em competências, habilidades cujo cordão umbilical está preso ao mercado de trabalho. Então, quem alimenta essa educação são os interesses dos empresários e banqueiros. Eles talvez até falem de memória, mas o farão transformando-a em

mercadoria atrelada a uma competente assepsia para retirar-lhe a sua dimensão subversiva.

Memória não subversiva é apenas registro oficial dos acontecimentos a serviço dos interesses de quem está no poder, é um exercício de produção da amnésia. É um ato que se reduz cerimônias pomposas, pura perfumaria, cuja finalidade é simplesmente falar sobre, para não ouvir a palavra de homens e mulheres que não puderam e continuam impedidos de aparecer na história pronunciando a sua própria palavra.

Um caminho para lutar no campo da educação contra toda assepsia e esvaziamento da memória é nos amarrar ao mastro do direito à verdade, discernir e escutar, sob o som dos estrondosos fogos, os gemidos, clamores e a palavra das vítimas de todos os tipos de violação.

Para não concluir, é importante dizer que a memória fecunda a educação quando esta se põe e se desafia a pensar as relações de poder nas histórias de ontem e de hoje, a fim de tornar possível na história o que foi dado como historicamente impossível. A memória é a condição de toda educação.

54

EDUCAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DA COMUNICAÇÃO

*Robson Sávio Reis Souza*¹

Um dos grandes desafios dos(as) educadores(as) na contemporaneidade é lidar com a comunicação de massa da mídia empresarial e a novidade das mídias sociais. Há inúmeros desafios metodológicos, pedagógicos, didáticos, teórico-práticos para os(as) educadores(as). Mas, é preciso considerar que tais mídias fazem parte do cotidiano de nossos(as) educandos(as) e não há como eliminá-las, criminalizá-las ou descartá-las, inclusive do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, estão totalmente incorporadas aos modos de vida de todos(as) nós.

E para os(as) educadores(as) que trabalham a partir da perspectiva da educação em direitos humanos: quais os desafios se apresentam no enfrentamento ao que se denomina de manipulação de conteúdo (as tentativas de produção de narrativas de “voz única”) e, também, as “fake news”? Propomos problematizar, mesmo que sucintamente, a relação entre a educação e as mídias (em geral) e as redes sociais (em particular).

As informações da mídia empresarial, eivadas de interesses (políticos, econômicos), e as notícias falsas deslegitimam os processos científicos, educacionais, de construção da cidadania; enfim, se constituem num dos principais dilemas para os(as) educadores(as) contemporâneos. Principalmente, se pensarmos a educação como um

¹ Coordenador do Núcleo de Estudos Sociopolíticos da PUC Minas e presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos de MG.

processo amoroso de trocas de saberes que objetivam a construção de uma cidadania ativa e ética.

Por isso, pensamos na necessidade cada vez mais premente de os educadores(as) se capacitarem para trabalhar, de forma multi e interdisciplinar, com noções de leitura crítica da comunicação, com vistas a um processo educativo ético e como forma de possibilitar aos(às) educandos(as) modos autônomos, racionais e criativos no discernimento de conteúdos das redes sociais, principalmente das “fake news”.

Nas décadas de 1970 e 1980, a Igreja Católica, por meio da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), investiu numa metodologia denominada Leitura Crítica da Comunicação (LCC). Essa metodologia tinha como base alguns princípios éticos e de cidadania. Eram oferecidos cursos de comunicação de curta duração a agentes pastorais, religiosos e estudantes secundaristas. O Programa LCC se concentrava na análise dos excessos da televisão, como a violência, a exploração do sexo, a estereotipagem de grupos sociais. Com o auxílio de cursos práticos de produção em comunicação, o objetivo da LCC era que os estudantes do método tomassem consciência da contradição entre os seus valores e os valores propostos pela mídia.

Recentemente, a organização não-governamental Repórteres Sem Fronteiras denunciou a situação de concentração de poder midiático existente no Brasil. Definindo o quadro brasileiro como o “país dos 30 Berlusconi”, a ONG alertou para o perigo que sofre a independência da informação, por meio do poder concentrado dos grandes grupos de mídia no Brasil. Segundo a ONG, um dos problemas endêmicos do setor da informação no Brasil é a figura do magnata da imprensa, que “está

na origem da grande dependência da mídia em relação aos centros [principalmente estrangeiros] de poder”.

Ora, para contrapor um discurso quase hegemônico produzido pela chamada grande mídia ou a mídia empresarial, seja nos programas de entretenimento ou nos jornalísticos, cujas fontes são as grandes agências de notícias que ditam normas de comportamento e modos de vida, é preciso criar espaços novos, dialógicos, plurais, de contrainformação e que possibilitem a produção de novas narrativas, interpretações e interações entre os cidadãos.

Há uma nova realidade: a internet e as redes sociais vêm se constituindo como espaços mais democráticos, horizontais e plurais, capazes de suportar a diversidade criadora dos cidadãos e de coletivos e, mais que isso, vocalizar as preferências e as múltiplas vozes que são ocultadas pela mídia empresarial.

Antes éramos apenas receptores de mensagens; agora podemos ser produtores, emissores e também manipularmos conteúdos para transmiti-los e/ou retransmiti-los. Somos atores comunicacionais. Mas, esse novo posicionamento do cidadão em relação à comunicação não impede o fenômeno da manipulação de massas e a passividade imobilizadora frente a uma avalanche informacional. Podemos alterar, para o bem ou para o mal, toda a compreensão dos fatos divulgados pela mídia empresarial. Mas, podemos continuar como sujeitos passivos, impotentes e, inclusive, replicadores de comunicação duvidosa, como por exemplo, as fake news, que recebemos em doses cavalares.

Não podemos desconsiderar que as redes sociais se transformaram numa espécie de “coliseu romano do século XXI”, onde se matam reputações e disseminam-se os discursos de ódio. Mais do que nunca se

faz necessária a formação dos cidadãos para a leitura crítica da comunicação.

Apesar dos perigos, as redes sociais podem se constituir, progressivamente, numa poderosa ferramenta capaz de levar informações diferenciadas daquelas produzidas pelos veículos tradicionais de comunicação. Ademais, podem problematizar, questionar e aprofundar as notícias veiculadas pelos grandes meios; mostrar quais os interesses ocultos na divulgação das informações e criar condições para que a mídia empresarial se repositone em termos de única fonte capaz de determinar verdades pretensiosamente uníssonas.

A utilização das redes sociais como uma forma de mídia alternativa e potencialmente comunitária possibilita o estabelecimento de “novas esferas públicas alternativas” baseadas no diálogo e na superação de estereótipos, preconceitos e tabus, uma vez que o processo de vinculação comunitária está relacionado ao resgate da memória coletiva, sem interesse econômico.

Porém, como produtores de informação devemos ter uma apurada consciência ética e política do nosso papel social, político, religioso. E aqui entra a ação imprescindível dos(as) educadores.

Portanto, antes de comunicadores precisamos estimular os nossos educandos(as) a serem bons receptores, leitores e avaliadores da comunicação que recebem ininterruptamente. Analisar criteriosamente os conteúdos recebidos, checar as fontes, pesquisar as origens das mensagens e quais interesses motivam determinados conteúdos, principalmente conteúdos “sensíveis”, como temas morais,

religiosos, etc. torna-se fundamental para o estabelecimento de novos modos de comunicação.

Nada mais importante que retomarmos, como parte de um processo de educação política e à cidadania, os princípios que forjaram, no passado, o projeto da Leitura Crítica da Comunicação.

55

A HISTÓRIA DE LÁZARO: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art.10).

“Tá lá o corpo estendido no chão, em vez de rosto, uma foto de um gol, em vez de reza, uma praga de alguém e um silêncio servindo de amém” (João Bosco). No caso de Lázaro Barbosa, cravejado por 38 balas, não houve “um silêncio servindo de amém”, como canta João Bosco, o poeta de Ponte Nova. Ao contrário, as cenas que se seguiram à captura do homem perseguido nos lembravam um final de campeonato. Machos devidamente paramentados para a guerra estampavam um sorriso no rosto e se abraçavam celebrando a vitória das forças de (in)segurança depois de jogar um corpo sem vida dentro de uma ambulância do SAMU. É no mínimo estranho ver o SAMU fazendo transporte de cadáver. Concordo com Malu Aires: “Não comemorem. A festa é dos assassinos.”

O homem branco engravatado, “cidadão de bem”, por hora investido da autoridade do cargo de secretário da segurança pública, bradou aliviado: “missão cumprida”. Não, Sr. Secretário!!! A missão dada

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Professor voluntário na Rede Educafro Minas, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim/MG.

a mais de duas centenas de policiais fortemente armados e muito bem equipados foi um fracasso porque terminou vinte dias depois com a execução de um homem. O senhor da necropolítica encastelado no Palácio do Planalto fez piada com a “presa abatida” e nas redes sociais celebrou mais um CPF cancelado. Como se não lhe bastassem os 516.100 CPFs cancelados pelo seu negacionismo e sua política de “imunidade de rebanho” no enfrentamento da Covid-19.

Os órgãos de imprensa e outras mídias encarregadas de produzir a imagem de “serial killer” do sertão goiano rapidamente reverberaram os gritos da vitória dos pelotões desafiados pelo fugitivo que não se deixou alcançar tão facilmente. Uma vitória com gosto de vingança daquele que ousou afrontar as forças policiais, provocou desavenças entre governadores e preocupou até a família imperial que está no poder. Era preciso utilizar esse caso para dar uma lição e reafirmar o poder das armas. Dos 120 tiros, trinta e oito alcançaram o corpo de Lázaro e ao permitir o registro fotográfico do cadáver perfurado e a circulação das imagens essa intenção pedagógica ficou evidente.

O povo de Cocalzinho e Águas Lindas, convencido pelo discurso de ódio, que levou à invasão do território sagrado dos Terreiros, torcia pela prisão de Lázaro. O campo de guerra montado para enfrentar o perigosíssimo representante de forças das trevas contribuiu para aumentar o pânico de um povo acuado em suas casas. A notícia do fim da caçada trouxe o povo às ruas para festejar e agradecer os “heróis” que lhes devolveram a sensação de segurança e abraçaram a teoria do “justiçamento”, da justiça com as próprias mãos, que nos devolve para o tempo da barbárie. A mãe aflita tentou convencer o filho a se entregar,

sem sucesso. A família não irá buscar o corpo de Lázaro. Não haverá velório e nem os rituais do sepultamento.

Diante de tudo isso é preciso repetir e responder a pergunta postada nas redes sociais pelo jovem filósofo Lucas Lamancusa Pereira: *“Que mundo é esse que gestou Lázaro?”*

Ninguém pode negar que Lázaro carregava uma história de delitos e crimes. É indiscutível que alguém assim deveria responder pelos seus crimes, conforme previsto na lei. Não podemos esquecer as pessoas lesadas ou a dor das famílias alcançadas pelos atos de delinquência de Lázaro. Portanto, não se trata de fazer a defesa do malfeito ou da ação criminosa. O que chama a atenção na história deste homem negro e pobre é a sentença definitiva da pena de morte, irrevogável e absolutamente à revelia do Estado de Direito. O Artigo XI da DUDH foi absolutamente pisoteado pelos agentes públicos neste caso.

A pergunta do jovem filósofo nos coloca a pensar sobre as condicionantes que produziram esse personagem das páginas policiais. Só os ingênuos acreditam que o caminho da criminalidade seja fruto de uma escolha pessoal. Como se em determinado dia alguém despertasse pela manhã e dissesse prá si mesmo: hoje me transformarei num homem violento e criminoso. Só os racistas explicam toda essa trajetória de violência de um homem pela teoria genética. A naturalização do comportamento violento está na base do argumento que defende a eliminação do sujeito como única alternativa para assegurar segurança às comunidades.

Para quem está comprometido com a educação é impossível acolher este argumento. O determinismo biológico nos deixa de mãos atadas, imobilizados diante dos desafios inerentes à construção do

sujeito. O que sustenta nossa ação como educadores e educadoras é justamente a convicção de que as subjetividades são produzidas nas relações com a cultura. Uma cultura que sabota projetos de vida já na infância, abortando sonhos de adolescentes desalentados não deveria se surpreender com personagens como Lázaro. Quantos Lázaros estão circulando entre nós à espera das circunstâncias para devolver o que aprendeu na escola da vida?

Teria Lázaro passado pela escola? Ou será que esse direito fundamental lhe foi negado? Não sabemos e talvez jamais teremos essa informação.

A Escola seria uma das ferramentas fundamentais para oferecer ao sujeito os recursos cognitivos, emocionais e sociais necessários à sustentação de um projeto de vida que o integrasse na comunidade como cidadão, que agregasse valor à vida em sociedade e não uma ameaça à vida. A execução de Lázaro e de tantos outros homens alcançados pelo “justiçamento” nos tira a oportunidade de escutá-los, resgatar suas trajetórias de vida buscando compreender os fatores e as condições sócio-históricas que os produziram. O antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) já nos alertava há décadas: *“Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios”*. Ou estabelecemos políticas robustas de acesso e manutenção de crianças e adolescentes às escolas ou veremos muitos Lázaros trilharem os caminhos da criminalidade e serem brutalmente executados. A escola sozinha não resolve o problema da criminalidade, mas é inegável que ela tem um papel chave na promoção de uma cultura de paz e de respeito aos Direitos Humanos.

Em tempos de redes sociais onde crianças e adolescentes têm acesso às notícias em tempo real é impossível que Lázaro não se torne assunto na sala de aula. Caberá aos educadores e educadoras escutar os educandos(as), acolher as diferentes perspectivas e sentimentos que emergem dos fatos noticiados transformando tudo isso em conteúdo para uma boa conversa equilibrada, apoiada na ciência e na Constituição Federal sobre Direitos Humanos, sistema de justiça, segurança pública, fatores da criminalidade, Estado de Direito entre outras dimensões e aspectos fundamentais de uma sociedade que se quer civilizada e, sobretudo, cada vez mais humanizada.

56

COMUNICAÇÃO AUTORRESPONSÁVEL E AS RELAÇÕES HUMANAS

*Fabiana Vilas Boas Borges*¹

Começo partilhando o dilema que é tema deste artigo. Tantos ensaios e pautas priorizei para dialogar por aqui; busquei parcerias e inspiração para falar de variados assuntos pedagógicos no contexto da pandemia ligados aos direitos humanos; me perdi e me achei na busca algumas vezes pela urgência de tudo e no vácuo da inspiração. Na angústia do excesso das questões contraposto pela falta de respostas, fui arrebatada a reformular o foco, intencionando colocar o dedo nessa ferida que me assombra, mas que também me cura. A boa comunicação ou a falta dela pode ser entendida por vezes como causa raiz da saúde ou doença nas relações que estabelecemos com o outro e com nós mesmos. E nesse devaneio literal, lhe convido à reflexão e interlocução.

Há alguns dias, parei tudo para ouvir a professora Lúcia Helena Galvão num minicurso ofertado gratuitamente pela organização Nova Acrópole por meio da plataforma YouTube. Nele, ela apresenta um estudo mais aprofundado sobre o livro "A Guerra da Arte"², do escritor americano Steven Pressfield. Na obra, o autor descreve, com muita propriedade e clareza, limites internos que nos prejudicam na autoescuta consciente por meio da qual nos responsabilizamos como

¹ Especialista em Pedagogia pela PUC/MG. Professora e pedagoga da rede municipal de Betim, Ensino Fundamental, com ampla experiência na docência e gestão de projetos pedagógicos. Atuou como Presidente do Conselho Municipal de Educação de Betim de 2009 a 2012.

² Pressfield, Steven. **A Guerra da Arte**. Tradução de Geni Hirata. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

autores da própria vida, no campo profissional e pessoal. O autor discorre sobre as resistências que criamos para nos conhecer e manifestar os nossos sonhos mais sagrados, sobre como tornar a vida plena de manifestação e significado; enfim, sobre conhecer a verdade interior para crescer como seres humanos comprometidos dignamente com seu propósito.

Na urgência do novo, a convite da professora Lúcia Helena e da filosofia, me convidei a pensar sobre este precioso conteúdo, obstinada a transformar crenças limitantes e ressignificar minha ação no mundo com outro foco, para dentro. E aí são muitos movimentos internos e externos nessa jornada. Um deles é o compromisso consciente que fiz, há algumas semanas, de observar com atenção multiplicada e com certa angústia, confesso, o fluxo da minha comunicação comigo mesma e com todos os “outros” com que me relaciono. Conclusão: perplexa (suspiros). Quanto ruído, excesso, fracasso; quanta sobreposição, omissão, incoerência, ausência. Por meio de tantos meios ampliados com a pandemia, nos desdobramos em infinitas vozes e estratégias linguísticas. Em formas de letras, áudios, *pixels*, *bits*, redes, grupos, energias, comandamos imperativos: “Fala, cala, ignora, declara, invoca, decreta, consulta” e por aí vai. E até aí tudo bem. A questão destacada aqui é o balizamento para a manifestação desses comandos. Vêm de onde? Da verdade/escolha e observação interna? Da nossa presença na interlocução? Presumo que, na maioria das vezes, não é.

Estamos ausentes quase sempre, vídeo e áudio internos fechados e naturalmente vamos nos intoxicando e adoecendo fora e dentro, simplesmente por insistir em nos afastar da condição básica da nossa humanidade, a conexão entre o sentir e o sentido (*sensu*). Sem escuta

responsável e presente consigo e com o outro não há fluxo que conduza aos resultados esperados. A sanidade emocional e psíquica fica comprometida pelo não compromisso. Sócrates disse que “o indivíduo realmente livre somente o é até o ponto de seu próprio autodomínio. Enquanto que aqueles que não governam a si mesmos estão condenados a encontrar senhores que os governem.”

No livro “A Guerra da Arte”, Pressfield nos convida a nos tornar “um profissional” da vida, partindo da premissa de que o “amador” joga por diversão. O profissional joga para valer. O profissional ama tanto sua vocação que dedica sua vida a ela. Compromete-se integralmente consigo, com seu propósito, e nesse movimento se realinha pelos fios da transparência, integridade, impecabilidade, responsabilidade, autonomia, do respeito. Uma comunicação efetiva que envolve adultos autorresponsáveis, no meu ponto de vista, precisa essencialmente desse alinhamento e concluo isso não no lugar do julgamento entre o certo e o errado, o bom e o ruim, mas pela autoanálise e observação externa dos resultados, sobre o tanto que a ausência ou a presença desses aspectos gera dor ou amor, escassez ou abundância nas nossas relações HUMANAS. O destaque em caixa alta é para manifestar a elevação da voz da alma mesmo. Somos humanos. Essa condição é inexoravelmente expressa pela vida, pela experiência. “Uma coisa é estudar a guerra e outra é viver a vida de um guerreiro” disse Telamon da Arcádia.

Paulo Freire também muito nos provocou para tais questionamentos. *Qual a nossa responsabilidade em construir uma educação como prática de liberdade? Quais escolhas estamos conscientes a fazer para ser educador mediador conectado com nossa verdade?* Aprender a dialogar é condição essencial para nos assumir e nos reconhecer nesse

lugar e papel no mundo. Por meio da sua obra, ele sistematizou propostas de diversas Pedagogias, do Oprimido, da Autonomia, da Esperança, da Indignação, dos Sonhos possíveis, colocando como condição de humanização e, em especial, do trabalho docente, a comunicação efetiva, o diálogo pela presença e consciência.

Todos os dias a vida, pessoal e profissional, material e abstrata, nos convoca a estar presentes, na presença consciente por meio da forma que nos comunicamos com tudo, como expressamos o que faz sentido no nosso sentir. De fato, há meios políticos, econômicos e sociais cada vez mais especializados na separação e distorção dessa consciência a fim de assegurar meios de poder para manipulação dessa expressão humana que implica a sua dignidade. Nessa lógica, não me resta outra escolha senão trabalhar constantemente, sem pressa e sem pausa, por essa liberdade, a qual, quando conquistada internamente, não há nada que a roube. É esse estado que me autoriza com legitimidade a manifestar o que penso e sinto para o outro, me ajuda a me desidentificar com o seu julgamento para ser e agir. Sem medo e com resistência, fica muito mais possível escolher viver com dignidade e propósito. Portanto, sem querer ser redundante, reitero o convite: Mude sua mente, mude o mundo.

57

CENTENÁRIO PAULO FREIRE E A LUTA PELA DEMOCRACIA

*Aline Choucair Vaz*¹

*Daniel Ribeiro de Almeida Chacon*²

*Beatriz Barbosa Gomes*³

*Daniela de Moura Ferreira*⁴

*Luana Alves dos Santos*⁵

Uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática

(FREIRE, 2021, p.49).⁶

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife/PE no dia 19 de setembro de 1921, e se estivesse vivo completaria, no ano de 2021, 100 anos. O legado deste autor para as Humanidades de forma geral é inequívoco, sendo uma referência para o debate sobre a transformação social por meio da educação e de uma *práxis* com base no diálogo. Patrono da educação brasileira, Paulo Freire tem 29 títulos de *Doutor Honoris Causa* por Universidades da Europa e da América, e várias outras menções

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: prof.danielchacon@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: beatriz.0293205@discente.uemg.br

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: danimouraf16@gmail.com

⁵ Graduada em Letras pela Faculdade Pedro II. Pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: luana-alv@hotmail.com

⁶ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 43 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 49.

e prêmios, como Educação pela Paz, da UNESCO, que recebeu em 1986. Além disso, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz no ano de 1993. Também de acordo com a ferramenta da *Google Scholar*, que é usada para pesquisa no meio acadêmico, Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado do mundo em trabalhos acadêmicos na área das Humanidades.

Em suas obras sempre destacava o papel do diálogo e das lutas históricas para a superação do(a) oprimido(a) de sua condição, também nas lides educativas. Nesse cenário, gostaríamos de pontuar a sua preocupação democrática e sua rejeição radical à cultura do silenciamento. É de conhecimento comum que Paulo Freire foi perseguido pela Ditadura Civil-Militar de 1964, sendo preso e exilado. Em um programa televisivo com o entrevistador Serginho Groisman, no ano de 1990, foi questionado por uma jovem sobre o que significou a Ditadura Militar para a Educação Brasileira. Com efeito, reproduzimos aqui parte de sua resposta:

Eu acho que muitos de vocês devem ficar curiosos com relação, por exemplo, o que aconteceu em 64 com um cara que porque estava preocupadíssimo em desenvolver um Plano, um Programa de Alfabetização de Adultos para o país, fui preso por causa disso. Quer dizer... eu realmente me lembro de que quando fui para o exílio e comecei a discutir na América Latina, na Europa e nos Estados Unidos as razões do meu exílio, as razões por que fui preso e expulso da Universidade. Os caras não podiam entender e nem compreender. Eu fui preso e exilado por causa da Ditadura. A Ditadura Militar de 64 considerou e não só considerou, mas disse por escrito, publicou, que eu era um perigoso, subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e inimigo de Deus, ainda arranjaram essa carga para mim de ser inimigo de Deus. Poxa, acho que a Ditadura estragou esse país da gente durante muito tempo e continua estragando hoje. Quer dizer... evidentemente que a Ditadura Militar não inaugurou no Brasil o autoritarismo. O autoritarismo está entranhado na natureza mesma da

nossa sociedade. O Brasil foi inventado autoritariamente, mas os militares deram uma indiscutível contribuição ao autoritarismo. Eles ajudaram muito a crescer o autoritarismo, a violência, a mentira, foi uma coisa trágica isso. Eu acho que esse período de Ditadura no Brasil, Deus queira, agora diria eu, que jamais se reinvente. O meu gosto que nós todos, brasileiras e brasileiros, meninos, meninas, velhos, maduros, que nós todos tomemos tal gosto pela liberdade, tal gosto pela presença no mundo, pela pergunta, pela criatividade, pela ação, pela denúncia, pelo anúncio, que jamais seja possível no Brasil a gente voltar aquela experiência do pesado silêncio sobre nós (GROISMAN, 2021) ⁷.

Na atualidade brasileira, não são escassos os ataques virulentos aos direitos coletivos e à própria democracia. Segundo o site BBC News Brasil,⁸ somos o quarto país que mais se afastou da democracia no ano de 2020. O saudosismo de um passado triste, afirmado como uma fantasia romanesca de ordem e progresso constitui-se, assim, como um ideal continuamente defendido por uma extrema direita odiosa e próxima do fascismo. Destacamos aqui que a luta em prol da democracia é sempre uma necessidade, sobretudo, em um cenário difícil e de crescente tensão social como o que vivenciamos atualmente. Desse modo, rememorar o centenário de Paulo Freire é reavivar o seu compromisso ético e histórico de construção de uma sociedade democrática e humanizadora. É reafirmar a educação como prática da liberdade, essencialmente oposta à cultura do silêncio, à negação do outro(a), de sua própria humanidade. A educação em perspectiva freiriana é, pois, um ato político e democrático em favor da dignidade humana.

⁷ Serginho Groisman entrevista Paulo Freire. Paulo Freire entrevistado no programa *Matéria Prima* da TV Cultura, 1990. Acessado em 19 de agosto de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>. Canal no YouTube Cecierj.

⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56724695>. Acessado em 06 de setembro de 2021.

58

DIREITOS HUMANOS SEGUNDO PAULO FREIRE

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Artigo 1 Existência

Toda pessoa tem direito à existência livre de qualquer amarra que a impeça de ser feliz em sintonia com seu tempo e em comunidade.

Artigo 2 Humanização

Toda pessoa tem direito à plena humanização marcada pela permanente procura e que só se realiza na parceria generosa com outra pessoa humana no contexto da comunidade de vida. O penoso e indispensável trabalho de reconhecer que “eu sou porque nós somos”.

Artigo 3 Sujeito Histórico

Toda pessoa tem direito à singularidade e como sujeito histórico ser protagonista na construção de seu projeto de vida em diálogo com as necessidades de seu povo.

Artigo 4 Cultura

Toda pessoa tem direito a ser acolhida nas culturas que a rodeiam e a usufruir de seus patrimônios como bem de todas as pessoas preservado pela memória.

Artigo 5 Liberdade

Toda pessoa tem direito à liberdade e às oportunidades, libertando-se- do opressor que o habita.

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Professor voluntário na Rede Educafro Minas, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim/MG.

Artigo 6 Ética

Toda pessoa tem direito a compartilhar de uma ética, abraçando livremente os valores que sustentam suas escolhas.

Artigo 7 Cuidado

Toda pessoa tem direito ao cuidado, bem como o dever de cuidar de outras pessoas como prática da solidariedade.

Artigo 8 Boniteza

Toda pessoa tem direito a desfrutar das bonitezas da vida, da história e dos bens comuns da natureza generosamente ofertados pela Mãe Terra.

Artigo 9 Alegria

Toda pessoa tem direito à alegria vivida na intimidade e como experiência compartilhada na comunidade.

Artigo 10 Afeto

Toda pessoa tem direito aos vínculos de afeto, afetando e se deixando afetar pela solidariedade pessoal e de classe com as outras.

Artigo 11 Trabalho

Toda pessoa tem direito ao trabalho como gesto de transformação do mundo e de si mesmo, construindo seu pertencimento de classe a partir do lugar que ocupa nas estruturas de produção.

Artigo 12 Não-saber

Toda pessoa tem direito a não-saber como ser inconcluso sempre aberto a outros saberes, inclusive aqueles que vêm da memória dos povos originários.

Artigo 13 Conhecimento

Toda pessoa tem direito de acesso aos saberes e de apropriação do conhecimento já produzido por outras gerações ao longo da história.

Artigo 14 Escola

Toda pessoa, sem qualquer distinção de sexo, raça, gênero, classe social, credo ou ideologia tem direito a frequentar a escola e nela compartilhar a convivência com outros seres humanos.

Artigo 15 Leitura do Mundo

Toda pessoa tem direito a ler o mundo e perceber nele suas contradições de classe, de gênero, de sexualidade, de religiosidade, de raça/cor, etárias, de territorialidade.

Artigo 16 Escrita

Toda pessoa tem direito à escrita e por ela expressar seus sonhos e sua visão do mundo.

Artigo 17 Pergunta

Toda pessoa tem direito a perguntar, indagar, questionar, exercitando a curiosidade como força mobilizadora para novas descobertas e renovação do conhecimento.

Artigo 18 Consciência

Toda pessoa tem direito de refletir sobre sua realidade e exercitar a consciência crítica entendendo e problematizando o mundo em que vive.

Artigo 19 Educando

Toda pessoa tem direito de ser, ao mesmo tempo, aprendiz e mestre, tornando-se educando parceiro do educador na aventura da construção do conhecimento, se apropriando e compartilhando-o com a comunidade.

Artigo 20 Palavra

Toda pessoa tem direito a dizer a sua palavra, a romper com a cultura do silêncio e fazer o próprio discurso na relação dialógica com os outros e com o mundo.

Artigo 21 Comunicação

Toda pessoa tem direito ao exercício da comunicação como experiência de diálogo que envolve todos os seus sentidos e nesta dialogicidade apurar seu olhar sobre o passado, o presente e o futuro.

Artigo 22 Autonomia

Toda pessoa tem direito a assumir-se dependente e finita enquanto constrói sua trajetória de autonomia solidária na experiência da liberdade.

Artigo 23 Participação

Toda pessoa tem direito a fazer parte dos processos de decisão da comunidade em que está inserida, com direito à voz, ao voto e à discordância.

Artigo 24 Responsabilidade Cidadã

Toda pessoa tem direito à cidadania como pertencimento de um povo, assumindo as responsabilidades advindas de sua participação na comunidade.

Artigo 25 Emancipação

Toda pessoa tem direito a se emancipar, se apropriando das ferramentas de sobrevivência e construindo os recursos subjetivos para uma relação não subalternizada com as outras pessoas.

Artigo 26 Justiça Social

Toda pessoa tem direito a condições concretas de vida digna que lhe garantam o necessário para viver juntas, eliminando-se as injustiças que ferem a dignidade humana.

Artigo 27 Indignação

Toda pessoa tem direito de se indignar, sentindo raiva, repudiando o mal feito, denunciando-o e anunciando alternativas diante das

práticas totalitárias e excludentes que a desumanizem ou retirem a humanidade de outra pessoa.

Artigo 28 Resistência

Toda pessoa tem direito a resistir sempre que a vida em si mesma ou em suas diversas expressões estiverem ameaçadas ou submetidas a sofrimento e opressão.

Artigo 29 Utopia

Toda pessoa tem direito a sonhar com o futuro, cultivando utopias que deem sentido à sua existência como enfrentamento do contexto que gerou o sonho.

Artigo 30 Esperança

Toda pessoa tem o direito de esperar como movimento pessoal e coletivo capaz de interferir na história em busca de “um outro mundo possível”.

59

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, PEDAGOGIA PELA VIDA: O LEGADO DE UMA OBRA

*Aline Choucair Vaz*¹

*Daniel Ribeiro de Almeida Chacon*²

*Eliana Eduardo Gomes*³

*Matheus Pimenta da Silva*⁴

*Raquel Tereza de Faria Campos Zarahi*⁵

“Querer bem ao educando significa que o educador permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar, politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo com seus alunos”. (FREIRE, Paulo)

Pedagogia do Oprimido, livro escrito pelo educador Paulo Freire no Chile, quando se encontrava exilado em razão da Ditadura Militar no Brasil, no ano de 1968, só foi possível ser publicado em nosso país em 1974, por ser considerada uma obra “proibida” naquele momento. O que temer em relação aos escritos que já rodaram o mundo, convidando seus leitores e leitoras a assumirem uma perspectiva ativa e crítica diante da impiedosa realidade opressora? Para o sistema de opressão, de fato,

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: daniel.chacon@uemg.br

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: elianaeduardogomes@gmail.com

⁴ Graduado em História pela UFMG e em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. Professor da Educação Básica na Escola Municipal Lúcia Viana Paiva – SME/Santa Luzia – MG. E-mail: ma.pimenta@hotmail.com

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: raquel.zarahi@hotmail.com

é um livro “perigoso”. Porém, para uma sociedade que se pretenda mais justa e igualitária, sobretudo nas relações educativas, as provocações presentes na obra são indeclináveis. A *Pedagogia do Oprimido* estabelece um convite ao compromisso ético entre os sujeitos, à luta das professoras e professores que em consonância com os(as) estudantes almejam romper com a chamada “educação bancária”. Sim, Paulo Freire, denunciava em seu livro, o “bancarismo” das relações educativas, em que estudantes eram pensados(as) como “depósitos” de um saber pronto e acabado. Tal educação bancária é, indubitavelmente, construtora desse perverso modo de opressão. O rompimento da educação bancária, substituída pela dialogicidade e pela valorização do sujeito em sua dignidade e historicidade, dinamizam o lugar de homens e mulheres que foram envoltos(as) em culturas desiguais e de silenciamento, em estruturas econômicas de exploração e do abismo na distribuição de oportunidades.

Os desafios históricos que o livro oportuniza são múltiplos e não teríamos espaço aqui para enumerá-los. Desse modo, escolhemos um ponto que consideramos central: a pedagogia do(a) oprimido(a), não apenas como um livro, mas antes como visão de mundo marcada pela amorosidade e paixão pela vida, num entrelaçar dialético da razão e emoção, da estética e ética, da revolta e esperança, do ensino e *práxis* que visam ao compromisso coletivo de luta histórica por mudanças sociais, começando nas práticas educativas. Neste mister, a pedagogia do(a) oprimido(a), como pedagogia da vida, diz respeito à luta pela dignidade humana, razão primeira dos Direitos Humanos.

A dignidade humana proposta por Freire é, em certa medida, aquela em que os sujeitos conseguem vivenciar sua vocação de

gentilidade. Conquanto, conscientes das atuais condições precárias para tanto, saem amorosamente na luta coletiva por transformação. Os Direitos Humanos preconizam a importância dos coletivos de seus direitos e saberes, principalmente em um país injusto como o nosso. Ana Maria Araújo Freire salienta: “Somos um país cuja formação político-social se baseou por séculos na exclusão e na opressão determinadas pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de gentes que em tudo e em todos mandava; na precariedade dos bens de consumo para o bem-estar da sociedade em geral. Assim, herdamos na própria carne e em nossa mente, como classe privilegiada, ou apenas dita ‘superior’, a prática da desumanização, que nega a própria *existência humana*: a humanidade em processo permanente de humanização, que pode fazer dos indivíduos *Seres Mais*. Fizemo-nos assim um povo sem a capacidade de ver o outro e a outra, de lhes assistir na garantia de ter todos os Direitos Humanos respeitados, consagrados” (p. 17). A autora aponta os traços viscerais de uma sociedade colonizada e marcada por culturas autoritárias. Desse modo, a pedagogia freiriana nos convida para sermos diferentes.

A vocação ontológica do “ser mais”, isto é, de ser gente, de ser plenamente humanizado(a), enfatizada por Freire, está em consonância com as questões históricas propostas sob a égide da Educação em Direitos Humanos, ainda que nosso autor não tenha comumente se valido de tal expressão. Alteridade, prática amorosa, luta e busca de uma educação plural e libertadora somam-se às várias formas de resistência: os(as) educadores(as) se colocam, assim, em prol de “ser mais”, revirando a História tradicional do avesso para outras narrativas e

sentidos. Viva a pedagogia do(a) oprimido(a), como narrativa amorosa e propulsora de outras pedagogias!

Para saber mais:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

60

PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DIREITOS HUMANOS

*Alfredo Johnson Rodríguez*¹

No atual contexto da “condição pós-moderna” (HARVEY, 1992) ou da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2010), a incerteza, a instabilidade, a violência, a insegurança e a “colonização do mundo da vida” (HABERMAS, 1981) pela lógica instrumental, competitiva e individualista do mercado assumem um avanço devastador com um viés desumanizante da convivência humana.

Portanto, mais do que nunca, a adoção de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares do currículo escolar e dos processos de ensino/aprendizagem, aliada a atitudes críticas, face aos conteúdos e práticas escolares, por um lado, e às ações e aos movimentos solidários e democrático-participativos da escola, por outro, constituem estratégias sólidas e politicamente vigorosas para subverter a ordem conservadora, autoritária e violenta que assola as instituições.

Numa visão complementar, o grande pensador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) sustenta em sua obra seminal “Pedagogia do Oprimido” (1970) que o objetivo precípua da educação é conscientizar os/as educandos/as, especialmente, aqueles/as que vêm das camadas

¹ Mestre em Ciência Política e Doutor em Ciências Humanas (FAFICH/UFMG). Pedagogo da Rede Municipal de Betim e Professor universitário.

desfavorecidas da sociedade, a fim de levá-los/las a entender sua situação de oprimidos/as e agir politicamente em favor da própria libertação.

Freire propõe uma interação dialética com a realidade, em contraposição àquela por ele denominada “*educação bancária*”, tecnicista e alienante, na expectativa de que o/a educando/a seja protagonista de sua própria formação educacional, trilhando seu próprio caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de chavões alienantes. Nesse percurso, o/a educando/a seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado à medida que milita na conquista de direitos humanos.

Em termos práticos, a pedagogia libertadora freiriana propugna uma prática de sala de aula capaz de desenvolver a criticidade dos/das estudantes. Para tanto, a missão do/a professor/a seria, a partir de uma abordagem analítico-sintética do mundo real, possibilitar a criação ou a produção de saberes, conhecimentos e linhas de ação política, assumindo um papel diretivo e informativo.

Contudo, o/a educador/a não pode renunciar a exercer sua autoridade e, nessa posição, deve orientar os/as educandos/as a abordar conteúdos, mas não como verdade absoluta. Segundo Freire, ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas, “os homens se educam entre si mediados pelo mundo”, dizia (1970).

Essa perspectiva exprime o princípio segundo o qual o/a estudante, alfabetizado/a ou não, traz à escola uma cultura que não é melhor nem pior do que a do/da professor/a, são iguais/diferentes, ambos aprendem interativamente, num clima democrático e afetivo, com o direito garantido à livre expressão e ao diálogo.

Em suma, na pedagogia freiriana, o sujeito da aprendizagem e “da criação cultural não é individual, mas coletivo” (ROMÃO, 2008). Aqui, a valorização da cultura do/a estudante é crucial no processo de conscientização e tem destaque no método dialético de alfabetização preconizado pelo pensador pernambucano, inicialmente visando os adultos.

A teoria educacional crítica de Paula Freira, até aqui sucintamente esboçada, cimentou seu notável trabalho no que se convencionou chamar de “educação popular”, voltada tanto para a escolarização como para a formação da *consciência* política dos/das oprimidos/as, na perspectiva de um projeto emancipatório e de empoderamento, frente às mazelas do capitalismo, alicerçado numa robusta dinâmica de constituição de direitos imprescindíveis para o pleno desenvolvimento humano sustentável e para a efetiva participação política no contexto da democracia.

Referenciada numa perspectiva filosófica mais ampla, a concepção de Freire corresponde, em última instância, a uma estratégia política de empoderamento e luta dos/as oprimidos/as para subverter o capitalismo e a educação bancária, num movimento de fora para dentro desse sistema opressor.

Nesse sentido, os/as educadores/as tornam-se atores sociais, concomitantemente, iguais aos/às discentes, na medida em que os primeiros são também impactados pelas disparidades socioeconômicas e pela opressão, mas diferentes por dominarem experiências, saberes e habilidades pedagógicas ainda fora do alcance dos/das estudantes. No fulcro desse entendimento, as práticas educativas tendem a ser efetivadas numa interação sociocultural horizontal, tendo em vista que

o conteúdo do ensino e da aprendizagem emerge da realidade existencial dos atores educacionais, configurando processos complementares e de mão dupla, ou seja, todos/as ensinam e todos/as aprendem coletivamente numa relação dialógica e democrática.

Considerando a natureza disruptiva do programa pedagógico aventado por Freire, face à realidade sistêmica opressiva, a coordenação do percurso educativo, de construção e avaliação do conhecimento, cabe aos/às educadores/as, que assumem também a posição de lideranças políticas na realização do projeto mais amplo de emancipação popular das mazelas e da lógica do capitalismo.

Certamente, todo esse percurso transformador do cotidiano escolar precisa estar consistentemente articulado e planejado num projeto político-pedagógico coletivamente concebido e deliberado, vislumbrando a instauração de um novo modelo de democracia que, transcendendo a colonialidade, garante o bem-viver de todos/as, no usufruto integral, irrestrito e amplo dos direitos humanos. Eis o sentido da emancipação!

Para saber mais:

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1970.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **“Dicionário Paulo Freire”**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 150-152.

61

PAULO FREIRE: EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

NAS PEGADAS DO MESTRE

Foi na saída da escola
Em noite fria
De mil novecentos e setenta e seis.
Quando os fardados com seus coturnos
Ainda pisavam sobre nós.
Que ela me entregou o livro
Embalado em papel de pão.
E sentenciou...
Só abra quando chegar em casa.

Ao desfazer o embrulho
Num gesto de “Educação
Como Prática de Liberdade.”
O encontrei pela primeira vez.
Foi assim aos dezenove anos
Que pus meus pés nas suas pegadas
Me fazendo freiriano
A esperar pelos caminhos da história.
Gratidão Paulo Freire.

Neste 19 de setembro de 2021 celebramos os 100 anos de nascimento do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Reglus Neves Freire.

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Coordenador da Ágora dos Habitantes da Terra no Brasil. Professor da Rede EDUCAFRO, CDDH Betim.

Quando aceitamos, em maio de 2019, o convite para instituir neste Jornal uma coluna que acolhesse reflexões sobre a interface “Educação” e Direitos Humanos” tínhamos consciência de que esta decisão nos permitiria aprofundar nosso compromisso com o jeito freiriano de pensar a educação e o mundo. Para além de sua obra - uma imensa contribuição para a consolidação dos Direitos Humanos - Freire se implicou na ação política, em experiência de coletivos e grupos que atuavam na defesa, na proteção e na reparação dos Direitos Humanos. Na sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Freire mobilizou os trabalhadores da rede para o projeto “Educar para os Direitos Humanos”, desenvolvido pela Comissão [de Justiça e Paz/SP]. Foi um grande serviço prestado à rede municipal de ensino. Serviço que há vinte anos vem sendo dado aos injustiçados e oprimidos” (FREIRE, 1993).

Com Paulo Freire assumimos a responsabilidade de provocar educadores e educadoras a pensar sobre o lugar dos Direitos Humanos na sala de aula, no âmbito de suas práticas docentes e dos projetos político-pedagógicos das escolas. A educação libertadora que Freire propõe implica uma escola democrática que reconheça todos os atores da comunidade educativa como sujeitos de direitos, sobretudo, aqueles direitos fundamentais previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 1994, p. 192).

Para saber mais:

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Jornal 20 anos**: Comissão Justiça e Paz. São Paulo, 1993.

62

PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS

*Carlos Alberto de Moraes*¹

Era setembro quando Paulo Freire nasceu. O calendário, debulhando o tempo, anunciou: dia 19. Ano de 1921.

A infância de Paulo Freire transcorreu na Rua do Encanamento, 724, Bairro da Casa Amarela, Recife, Pernambuco. No terreiro da casa em que morava, sob os afetos e os cuidados da mãe, começou a escrever palavras com gravetos de mangueiras.

A partir daí, em outras escolas, em outras cidades, com outras pessoas, ampliando percepções e esticando olhares, esse nordestino, esse brasileiro, esse latino-americano, esse cidadão sem fronteiras, dedicou-se a ler o mundo e a escrevê-lo com a vida.

Decifrando a sociedade, com suas belezas e mazelas, avanços e retrocessos, contradições e singularidades, caos e cosmos, Paulo Freire mergulhou no que há de mais humano nas pessoas, compreendendo as dores e sofrimentos dos seus companheiros e companheiras de caminhada e a dualidade que persistia em habitar a consciência do oprimido: de um lado, as correntes ideológicas impostas pelo opressor, e, de outro, a ânsia por libertação. Por isso, movido pela compaixão e pela reverência à sacralidade da vida, conseguia aspergir doçura e mansidão ao seu redor, mas mantinha-se obstinado, perseverante e incansável na cotidiana liturgia de pensar a pedagogia do oprimido.

¹ Professor, Pedagogo e membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

Porque sabia respirar a vida em plenitude, oxigenou gerações. Reside nele a fonte inspiradora de tantos de nós, educadores e educadoras populares, professores, pesquisadores, religiosos, acadêmicos, integrantes de movimentos comunitários e sociais, e seu pensamento está definitivamente inscrito na história das ideias pedagógicas.

Como um nazareno pernambucano, percorreu o universo das concepções educacionais, da reflexão e da crítica, firmando os pés na sua própria experiência, nas práticas que desenvolvia, na valorização da memória, na atenção à oralidade, na acolhida carinhosa à diversidade, na horizontalidade dialogal.

Colocou-se, humildemente, em oferenda à causa da educação como prática da liberdade.

Como educador popular, ele nos ajudou a resgatar o sentido da educação pública como direito de todas as pessoas. Para ele, educação é diálogo, é liberdade, é ato político, é autonomia e esperança, e tem que ser crítica, emancipadora e transformadora.

E é para recordar, cultivar e manter vivo o legado de Paulo Freire que celebramos, em 2021, seu aniversário e comemoramos o centenário de seu nascimento.

As comemorações organizam-se ao redor da defesa da educação pública, gratuita, laica, integral e emancipadora e das ações desveladoras da mercantilização, virtualização e privatização da educação.

Nesse nosso tempo ácido de ruptura institucional, de necropolítica, de genocídio, de racismo, homofobia, feminicídio, destruição da natureza, soterramento dos direitos dos povos indígenas,

do povo cigano, das religiões de matriz africana, urge conversar com Paulo Freire e reavivar a esperança. Urge posicionar-se e perfilar-se, teimosamente, na resistência e na luta pela garantia dos direitos humanos e da natureza, pela pluralidade cultural, pela justiça social, contra o racismo estrutural que engendrou a sociedade em que vivemos. Urge explicitar a alienação desumanizante a que somos submetidos, denunciar as falsas notícias que circulam na pandemia das redes sociais, desmascarar a pretensa neutralidade política da grande mídia e do judiciário.

É preciso que sonhemos - com as mãos - flores, diálogos e revoluções. Escutemos Paulo Freire! Caminhemos em sua companhia! Libertemo-nos em comunhão! Com ele, reafirmemos o direito à pedagogia dialógica e à educação problematizadora e libertadora. Só existe educação, verdadeira educação, quando sobrevivem o respeito, a confiança mútua e o amor.

63

PAULO FREIRE: 100 ANOS

Luiz Carlos Castello Branco Rena

Janete Chargista ¹



A coluna "Educação e Direitos Humanos" dessa semana receberia o texto do Prof. Francisco Douglas Fernandes da Cruz, docente do Departamento de Ciências da Religião da PUC Minas. Mas a Covid-19 o impediu de escrever. A estreia de Douglas na coluna fica adiada para quando ele voltar para casa. Nosso companheiro está entubado na UTI

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Professor da Rede EDUCAFRO, CDDH Betim.

de um hospital em Betim/MG na luta contra o coronavírus, que lhe ameaça a vida.

Gentilmente, Janete ofereceu seu trabalho homenageando aquele que nos deixou um legado de respeito à dignidade humana, colocando sua vida a serviço do Direito à Educação para todos e todas.

Douglas ficará feliz quando souber que Paulo Freire ocupou o seu lugar.

64

O BOM COMBATE DE EDUCADORES E EDUCADORAS FREIRIANAS

*Ruan Debian*¹

O que seria da educação popular sem as contribuições do pensamento de nosso querido Paulo Freire? Apesar da morte de seu corpo, em 2 de maio de 1997, suas ideias continuam vivas nas práticas pedagógicas de incontáveis educadores e educadoras espalhados não somente no Brasil, mas em vários outros países.

A vida de Freire resume e transcende o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que, em uma de suas premissas, afirma que a educação é um direito de todos. Ora, por meio de uma educação emancipatória, Freire não somente alfabetizou incontáveis pessoas, mas proporcionou condições para que homens e mulheres, por meio da leitura do mundo, escrevessem suas próprias histórias.

Não por acaso, Paulo Freire foi exilado após o golpe que instaurou a Ditadura Militar brasileira (período marcado por intensa violação dos Direitos Humanos), em 1964. Educar para liberdade nunca foi bem visto pelos tiranos. Não é coincidência que, atualmente, em terras tupiniquins, as propostas do nordestino patrono da educação sofrem constantes ataques de certos governantes que exaltam, em rede nacional, torturadores.

¹ Educador popular e graduando em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

A biografia de Freire nos ensina que assumir a postura de professorar para emancipação dos sujeitos requer coragem. Ninguém é neutro neste mundo, aqueles que pensam assim, alguns sem saberem, já escolheram o lado dos opressores. Seria tola inocência, regada por uma exacerbada incoerência, conceber que existe neutralidade na educação.

Enquanto docentes, como não nos posicionarmos diante de um aluno que teve seus direitos violados? Todavia, a luta não deve somente ser direcionada à violação em si, mas, sim, contra toda lógica que permite a ocorrência da violação.

Vejam, poderia existir uma sociedade no porvir sem injustiça, homofobia, desigualdade socioeconômica, machismo, onde os Direitos Humanos seriam plenamente respeitados, sem antes travar árduas lutas no presente? Pois bem, não lutar e esperar o mundo se transformar num suposto paraíso equivale ao mesmo que acreditar em contos de fadas.

Queiramos ou não, a luta, neste exato momento, está acontecendo. E precisamos, minimamente, entender suas dinâmicas.

A reprodução do pensamento dominante distorce consideravelmente a compreensão da realidade social. Muitos acreditam plenamente que, garantido o acesso à educação, automaticamente, garantido estaria o sucesso do sujeito, grave erro. Não quer dizer que não sejam importantes os acessos, pelo contrário. Contudo, não são suficientes. François Dubet, no livro “O Que é Uma Escola Justa?”, demonstra brilhantemente como a universalização da educação contribuiu para um discurso de legitimação da desigualdade social. Afinal, se todos frequentam as escolas, não conseguirão vencer

na vida somente aqueles que não se esforçaram. Será mesmo? de qual escola estamos falando? Será que tantas pessoas não se esforçam assim?

Provocando um pouco mais: quem poderia denunciar certas contradições? Obviamente não seriam aqueles professores que estão de acordo com a lógica do sistema. Mas, certamente, os Educadores progressistas, implicados com a prática educativa que possibilita a transformação social.

Espero que este simples texto seja o fôlego esperançoso, para que continuemos professorando em prol de uma educação emancipatória.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

65

O ATO DE ESTUDAR EM PERSPECTIVA FREIREANA

*Aline Choucair Vaz*¹

*Daniel Ribeiro de Almeida Chacon*²

*Eliana Eduardo Gomes da Silva*³

*Matheus Pimenta da Silva*⁴

*Raquel Tereza de Faria Campos Zarahi*⁵

Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude frente ao mundo. (FREIRE, Paulo).

Paulo Freire pontua em seu livro “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” que o ato de estudar não é simplesmente memorizar, mas recriar o mundo do(a) leitor(a) e do próprio autor e autora em questão. Para Freire, o fundamental da prática do estudo não é propriamente o número de páginas ou de referências lidas, mas o processo de problematização que o(a) leitor(a) faz com o texto lido, de desafiar a leitura, sem a intenção de mera cópia ou pura memorização mecânica. Um texto é um conjunto de letras e palavras que significa um mundo próprio e em permanente construção. Estudar, nessa

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: prof.danielchacon@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: elianaeduardogomes@gmail.com

⁴ Graduado em História pela UFMG e em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. Professor da Educação Básica na Escola Municipal Lúcia Viana Paiva – SME/Santa Luzia – MG. E-mail: ma.pimenta@hotmail.com

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: raquel.zarahi@hotmail.com

perspectiva, é algo complexo, pois exige disciplina e um processo sistemático e contínuo de imersão nos saberes propostos. Não é possível aprender a estudar sem praticar, sem fazer esse exercício permanente que não é da ordem do natural, mas do social. As pessoas não nascem estudiosas, elas se fazem como tal. Nesse sentido, é importante lembrarmos que o estudo e a leitura são direitos, fazendo parte do acesso à Educação, como bem preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ademais, Freire também destaca que o modelo tradicional de educação, denominado por ele de educação bancária, é extremamente problemático, pois não estimula o ato de estudar. Desse modo, advertimos que o bancarismo na educação mata a curiosidade, o estímulo, a criatividade da educanda e do educando, tornando a leitura dos textos puramente mecânica. O(a) educando e educanda não é estimulado(a) a compreender e indagar as relações do texto com o próprio mundo. É necessário que o sujeito assuma o seu papel no ato de estudar, e isso é fornecido no plano da cultura e do acesso. Por que muitos e muitas não colocam o estudo como um valor intrínseco? Porque não foram, assim, estimulados(as), não foram incentivados(as) e/ou não tiveram oportunidade. A desigualdade de oportunidades na educação começa na infância, quando a escola não é inclusiva e acolhedora; quando não acredita no potencial do(a) educando(a) e não rompe o bancarismo; quando a criança não é estimulada pela própria família a estudar e a questionar-se no mundo e a indagar também sobre o seu próprio universo. O imperativo de sobrevivência e da priorização de matar a fome pelas famílias, de ter onde morar, e da luta pelas necessidades básicas do ser humano, sobretudo dos(as) mais desafortunados(as),

entram nessa perspectiva do que deve ser considerado importante na formação.

É imperioso que as políticas públicas e a sociedade deem conta dessas questões e tratem de pensar a equidade e o combate à desigualdade de oportunidades e de acesso aos bens culturais e ao próprio estudo. Contudo, parece-nos que, atualmente, a preocupação tem sido oposta, vale lembrar aqui a proposta de taxação de livros. Recentemente, Marisa Midori Deaecto, historiadora da USP, ao comentar tal proposta, declarou que “taxar livros é imoral e inconstitucional”, referindo-se à Reforma Tributária do atual Governo Federal proposta no Congresso Nacional. Segundo ela, o atual discurso contribui para a piora do acesso à leitura no Brasil. Ela ainda atesta que a economia referente ao livro no Brasil é pequena, assim como nos recursos disponibilizados, inquirindo o processo desigual de acesso aos bens culturais e ao conhecimento.

Essa questão resvala na formação dos educadores(as) de forma geral. Soma-se ainda a sobrecarga de trabalho do(a) professor(a), as condições precárias no ambiente que leciona e o pouco estímulo à formação continuada, pois não somente educandos e educandas sofrem com a precarização do acesso à leitura em nosso país. Na carta de Paulo Freire aos(as) professores(as), ele pontua: “se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever”. Isso ocorre também no contexto dos(as) professores(as), que foram e são alunos(as).

A escrita e a leitura não podem ser consideradas um fardo, uma “obrigação amarga”, mas sim a possibilidade crítica de ver o mundo e configurar a própria mudança nesse processo. E a educação, assim como a leitura e a escrita que dela faz parte, é um direito universal.

Para saber mais:

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Paz e Terra, 1981. p. 9.

Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/taxar-livros-%C3%A9-imoral-e-anticonstitucional/a-57252043>. Acessado em 27 de maio de 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: **Estudos avançados**. 15 (n. 42), 2001. p. 267.

66

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: A FALSIDADE DE UMA PRETENSA EDUCAÇÃO NEUTRA

*Aline Choucair Vaz*¹

*Daniel Ribeiro de Almeida Chacon*²

*Ana Carolina de Souza*³

*Isabelle Rachi Vartuli*⁴

“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, Paulo)

Recentemente, foi amplamente noticiada pelos principais veículos midiáticos do país uma crise no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referente ao conteúdo da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que provocou a saída de técnicos gestores do órgão. O referido episódio, que narra uma intervenção de caráter ideológico por parte do Governo Federal, é um exemplo inequívoco da natureza política do fenômeno educativo, isto é, de que historicamente a educação é alvo de intensa disputa entre grupos de poder. A efetivação de uma educação politicamente neutra seria possível apenas em um mundo que não fosse humano. Ainda na Grécia

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: prof.danielchacon@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: carolinasouza305@gmail.com

⁴ Graduanda em Serviço Social pelo Centro Universitário UNA. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: vartuliisabelle@gmail.com

antiga, Aristóteles já havia destacado a dimensão política do ser humano. O existir historicamente no mundo, o relacionar-se com outrem, o desenvolver-se numa comunidade sócio-cultural, são dimensões da politicidade intrínseca à humanidade. A educação, então, como processo de formação humana, implica, necessariamente, o caráter histórico, social, cultural e político deste complexo fenômeno e da nossa própria constituição no mundo. Consequentemente, a questão fundamental que nos desafia não diz da possibilidade ou não da neutralidade política da educação, mas do seu caráter inclusivo ou excludente, isto é, interessa-nos, pois, compreender se os modelos políticos e ideológicos educacionais contribuem diretamente para a libertação ou para a exploração, para a conscientização das formas de opressão ou para a alienação da classe marginalizada.

A educação formal objetiva o desenvolvimento da cidadania, da atuação humana na vida social. Os conteúdos estudados estão, assim, diretamente vinculados aos modelos de cidadania que se pretende instituir. Há, portanto, muitos modos de ser na vida social, e não apenas um único padrão de cidadania. O debate sobre a dimensão política da educação aponta, desse modo, para a natureza da formação cidadã e seus fins. No currículo, o peso que se efetiva em determinados conteúdos e disciplinas traduz um objetivo maior que pode estar a serviço da conscientização ou da subserviência. Desse modo, os conteúdos curriculares não são neutros, a própria seleção deles na matriz curricular revela qual ou quais ideologias estão presentes e que tipo de cidadã/cidadão se pretende formar.

Remetemos, aqui, pois, nossa argumentação à proposta filosófico-pedagógica de Paulo Freire. Segundo ele, o conhecimento deve

contribuir para a transformação social, para o processo de libertação da classe oprimida. Freire denuncia, desse modo, a ideia da educação como mera descrição da realidade, numa inegável opção político-ideológica que se faz alheia à existência dos(as) educandos(as). A dimensão política inclusiva e revolucionária a que ele se dedica consiste, ao contrário, em: “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Desse modo, uma educação marcada por uma dimensão política inclusiva e libertadora implica, *a priori*, a luta pela dignidade humana, isto é, o salvaguardar dos direitos humanos como um compromisso atual na formação da práxis cidadã.

Para saber mais:

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Paz e Terra, 1981.

Para saber mais: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/11/19/crise-no-inep-servidores-reunem-denuncias-de-assedio-e-intervencao-e-entregam-ao-tcu-e-cgu.shtml>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 146.

67

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS, A ELIMINAÇÃO DA ALTERIDADE

*Carlos Alberto de Moraes*¹

*Danilo Carlos de Moraes*²

Sob a égide de governos municipais, estaduais e federal, ganha ênfase um movimento que pretende impingir a militarização das escolas públicas. Nada de novo num país transversalizado historicamente pelo militarismo, seja na conquista e colonização, seja na manutenção da escravidão, ou, ainda, no belicismo que sufocou rebeliões e revoltas, subscrevendo a república e garantindo golpes e ditaduras.

O contexto de uma sociedade conjunturalmente autoritária favorece a adoção de medidas que intentam impor a militarização, compactuando com o desmonte educacional e com a guerra cultural programados para nosso país: “escola sem partido”, negacionismo, revisionismo histórico, *fake news*, ensino domiciliar.

O que significa, precisamente, “militarização de escolas”? Significa que os governos podem repassar a gestão das escolas civis públicas para os militares. Ou seja, o governo pode operar diligências no sentido de autorizar que a gestão administrativa ou pedagógica ou disciplinar (ou mesmo administrativa, pedagógica e disciplinar) seja realizada pela polícia.

¹ Professor e pedagogo, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

² Professor do Ensino Fundamental na rede municipal de Betim, professor do Ensino Médio na rede estadual, membro do Ebó-Núcleo Ativo de Resistência e Estudos Afro-Brasileiros.

Os defensores da militarização trazem argumentos relacionados às questões da segurança, da ordem, da disciplina interna e dos elevados índices nas avaliações.

No entanto, se considerarmos a educação escolar como um direito humano fundamental consagrado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constatamos que todo o arcabouço que sustenta a militarização das escolas públicas contraria a legislação federal, pois fere a liberdade de aprender e ensinar, e nega o pluralismo de ideias, o pleno desenvolvimento de crianças e jovens, a formação crítico-reflexiva, a igualdade de condições para o acesso e permanência, a gestão democrática e a integração com a comunidade.

Quando a gestão educacional é assumida pelos militares, enraíza-se nela a mesma lógica que preside as corporações militares: a padronização, a homogeneização, o ajustamento.

Pensem juntos: a escola pública é o espaço de todos os saberes, de todas as crenças, de todas as manifestações culturais, de todos os grupos étnico-raciais. É ali que interagem e dialogam com as diversas identidades das crianças, das juventudes das periferias, do povo marginalizado e do povo que sofre diariamente as opressões do cotidiano.

Então, se a escola pública é o território do acolhimento da diversidade e da pluralidade cultural, militarizá-la redundará no banimento das diferenças e dos diferentes, porque a lógica militar que engendra as relações interpessoais, as relações com o conhecimento e as relações com outras instituições sociais visa controlar mentes e corpos.

E o controle dos estudantes (de seus corpos e mentes) é exercido tal como nas corporações: uso obrigatório do fardamento, bater continência, caminhar marchando, proibição de gírias, de chicletes,

batom e esmalte, corte de cabelo padronizado, rigidez dos horários, não-existência de grêmios estudantis, processo decisório verticalizado, castigos, coerção, severidade disciplinar.

A militarização é o eclipse total das identidades das crianças e das juventudes, do seu jeito cultural, do seu modo de vestir-se, dos seus gestos, das suas músicas, dos seus comportamentos, das suas convenções. Inexiste a liberdade de expressão ou de contestação.

Ao mesmo tempo, os debates constitutivos de uma sociedade democrática não encontram guarida para emergir. Uma neblina espessa oculta as discussões sobre gênero, orientação sexual, patriarcalismo, ditadura, machismo, feminicídio, racismo, luta de classes.

Assim, sem espaço para o contraditório, para o debate democrático, para a construção da cidadania, temos uma escola que deixa de ser “pública”. Sem espaço para os que não se adaptam às regras e ao comportamento desejado, temos uma escola que expulsa e que exclui. Sem espaço para os que manifestam dificuldades quanto à aprendizagem ou quanto ao modo de ensinar, temos uma escola que convoca os familiares e simplesmente transfere os estudantes. Sem espaço para as famílias mais pobres que não podem arcar com os valores de aquisição e manutenção do fardamento, temos uma escola que se notabiliza pela seletividade.

Nesse sentido, imprimindo em uma escola pública as marcas dos códigos militares, da forte hierarquia, da obediência cega, da passividade diante dos acontecimentos sociais, da meritocracia, da exclusão e da seletividade, não é de se admirar que os índices de avaliação sistêmica das escolas militarizadas sejam elevados. Tais índices não apontam para qualidade na educação. Não é possível

conceber qualidade sem democracia. A qualidade é uma construção democrática e tem a ver com direito à liberdade de expressão e de práticas pedagógicas.

A militarização das escolas públicas, na perspectiva do direito à educação, viola, portanto, princípios consagrados na legislação, anula subjetividades e se configura como um retrocesso no que diz respeito à autonomia das escolas.

Para saber mais:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 06 jul 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 jul 2021.

68

EDUCAÇÃO: POR “EL DERECHO DE VIVIR EM PAZ”

*Alfredo Johnson Rodríguez*¹

O título desta coluna faz alusão à canção que o “cantautor” chileno Victor Jara (1932-1973) fizera célebre em 1971, como manifesto contra violência da “Guerra do Vietnã”. Curiosamente, esse tema poético-musical, numa versão renovada, se tornou emblemático nas intensas e amplas mobilizações políticas da sociedade civil que eclodiram no Chile, em outubro de 2019, tendo como protagonista coletivo o movimento estudantil.

Sem prejuízo das análises mais complexas, afirmaria que esse acontecimento notável, exprime a indignação da população chilena com o crescente aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e da injustiça social, sistematicamente ativadas pelas instituições do Estado, em benefício e sob a tutela das elites econômicas. Em última instância, o povo ocupou as ruas para exigir que os governantes e suas aliadas, as corporações empresariais, garantam a todos/as o direito de viver e, mais ainda, de viver em paz, implementando urgentemente programas e políticas públicas de inclusão e bem-estar social, condizentes com o estado de direito democrático.

Talvez, a configuração social do Brasil esteja prestes a uma disrupção similar à do Chile. Desde a deflagração da “Operação Lava Jato, em março de 2014, passando pelo *impeachment* sem crime da Ex-

¹ Doutor em Ciência Humanas (FAFICH/UFMG). Pedagogo da Rede Municipal de Educação e Professor Adjunto da Faculdade Pitágoras – Betim/MG

Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, pela condenação sem provas do Ex-Presidente Lula, em 2018, pela controversa eleição de Bolsonaro, também em 2018, agravando-se nos últimos doze meses, desde que a pandemia do Coronavírus, atingiu também a população brasileira, o Brasil vivencia a pior tragédia de sua história.

Produto de uma confabulação infame costurada por setores que integram a direita oligárquica, a “nova direita”, as Forças Armadas e a elite empresarial, o Governo Bolsonaro, foi eleito sob o *slogan* da “nova política”, contanto, ainda, com o apoio maciço e cego de camadas sociais heterogêneas de eleitores/as, adeptos/as a preceitos e preconceitos conservadores.

Sob tais circunstâncias, o lema adotado pelo clã bolsonarista no governo faz jus à sua natureza política, na medida em que impõe à população seu autoritarismo e os interesses de seus patrocinadores, valendo-se de métodos de persuasão e dominação que primem pelo uso e abuso da “violência simbólica”.

O regime veicula cotidianamente toda sorte de componentes discursivos e audiovisuais, por meio dos canais oficiais e alternativos da mídia. Esses conteúdos midiáticos insultam, escandalizam, ofendem e destilam ódio no público-alvo, tensionando a opinião pública e a oposição. O povo brasileiro tem se tornado, nesse contexto, um receptáculo de conteúdos contraditórios, mentiras, informações infundadas, notícias falsas, factóides, enfim das mais diversas formas de distorção e negação do saber científico e do bom senso, deflagrando uma inédita dinâmica de mitificação exacerbada da realidade e produção institucional da ignorância.

O bolsonarismo, como argumentam alguns analistas, instaurou no Brasil uma “guerra cultural” sem precedentes, plantada no seio do que Vladimir Safatle alega ser a “mais nova invenção” brasileira: “um regime militar sem golpe”, que configuraria, portanto, a “segunda fase do regime militar”.

Pelo exposto, fica evidente a gravidade dessa nefasta violência simbólica operada pelo regime autoritário de plantão. O bolsonarismo incorre numa frontal violação dos direitos humanos, posto que mina e destrói gradativamente os fundamentos da convivência humana, os valores existenciais, a esperança e a própria vida das pessoas. É justamente esse o cerne do genocídio catastrófico em curso na pandemia - com mais de 300 mil vidas sacrificadas até hoje e que segue em ascensão descontrolada -, do doloso aumento das desigualdades sociais e da miséria, do trágico crescimento do extermínio de jovens e mulheres vulneráveis e do desolador abandono da educação nacional, entre outras mazelas.

Todavia, esse complexo arranjo institucional de poder autoritário é instável, precisamente pela heterogeneidade das forças políticas que o sustentam. Ora, o Governo pode contar com o suporte político das instituições do Estado e de seus padrinhos de mercado em suas ações. Ora, pode ser pressionado e/ou censurado por eles, dependendo da qualidade da repercussão política dos atos governamentais. Eis uma das fragilidades internas desse regime que tende a potencializar-se e a fertilizar desgastes e recuos em situações singulares que agucem a insatisfação e a contrariedade dos amigos (sic) do “mito”.

Pois bem, imersos em tão conturbada configuração, é imperativo, como o fizera o povo chileno, retomar as rédeas da mudança histórica,

restaurando nossa dignidade e qualidade de vida. Precisamos urgentemente construir ações coletivas de contestação e confronto com o poder instituído em nossas redes de interação social.

Dado o teor cultural que guia a estratégia autoritária basilar do atual regime, o campo educacional emerge como espaço/tempo mais propício e profícuo para protagonizar uma ampla frente de mobilização democrático-progressista, capaz de exigir e promover grandes transformações.

Considerando a magnitude, o domínio de saberes e a capacidade de intervenção e inserção social dos coletivos de educadores e educadoras por todo o Brasil, temos à disposição um poderoso arsenal cultural e humano para confrontar, mesmo via “ensino remoto”, a violência simbólica institucional e, como propunha Norbert Elias para os sociólogos, nos tornarmos “destruidores de mitos”. Como educadores/as, além de termos acesso privilegiado aos conteúdos culturais, historicamente acumulados, dominamos bons métodos e técnicas de formação humana e mantemos relações estreitas com os milhões de estudantes e suas famílias que integram as comunidades escolares. São essas nossas verdadeiras e eficazes armas para combater a opressão, os mitos e a ignorância que desintegram nossa existência.

Pelo direito de viver em paz! Neste momento, não basta só “resistir”. Faça minha a máxima de Mariategui: “Combato, logo existo”.

69

NAS RUAS, NAS PRAÇAS, QUEM DISSE QUE SUMIU?

*Ruan Debian*¹

Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.

Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art.20)

As inquietações perante as injustiças sociais fazem nascer utopias de um porvir em que as desigualdades e malvadezas do Mundo somente existirão nos livros de História. Dentro do espaço universitário, tal euforia é organizada pelos movimentos estudantis, que historicamente possuem singular papel nas principais lutas sociais enfrentadas pelo povo desde o Estado-Novo.

Todavia, faz-se necessário desconstruir um ponto que paira no imaginário da imensa maioria sobre os movimentos estudantis: que todas as organizações discentes são de esquerdas e, principalmente, compostas apenas por grupos socialistas e comunistas. Devido ao profundo equívoco, citaremos os seguintes exemplos.

Antes da fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 11 de agosto de 1937, encontram-se registros de organização estudantil no Brasil que remetem ao início do século XX. Em 1901 surgiu, com durabilidade efêmera, a Federação dos Estudantes Brasileiros. Nove anos depois ocorreu, em São Paulo, o I congresso de estudantes. Muitos discentes participaram da “Revolução” de 30 e, posteriormente,

¹ Educador popular, graduando em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e membro do CDDH de Betim.

passaram a integrar as fileiras de lutas tanto de organizações Comunistas quanto de Integralistas. (BITTAR; BITTAR, 2014). Cabe ressaltar que o movimento integralista foi o maior partido fascista fora da Europa.

Em 1964, iniciou mais um momento trágico da história brasileira, a Ditadura Civil-Militar, que perdurou por dolorosos 21 anos. Além do Estado ser uma máquina sanguinária de repressão, contava também com forças paramilitares surgidas no seio do movimento estudantil de extrema-direita. O Comando de Caça aos Comunistas (CCC) teve sua gênese nas escolas superiores de Direito da USP e da Mackenzie, em 1963. Suas atuações, num primeiro momento, estavam restritas ao ambiente acadêmico. Estiveram presente na famosa passeata em defesa do golpe, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. (LOPES, 2014, p.223).

Esses dois exemplos supracitados, fazem parte do fascismo estudantil em nossa história. Porém, mesmo na ala à esquerda, não existe uma hegemonia ideológica. Muito pelo contrário, proliferam incontáveis organizações que vão do espectro reformista ao revolucionário.

Elucidada a contradição mencionada poucas linhas acima, rememoramos a célebre frase de Paulo Freire: “*Aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam.*” (FREIRE, 1987, p.12), não podemos deixar de exaltar aquelas e aqueles sujeitos das fileiras dos movimentos estudantis categorizados como radicais pelo fato de optarem pelo óbvio, lutar ao lado dos oprimidos. Essa radicalidade se faz indispensável e está ascendente no Brasil atual.

Desde o início do mandato de Jair Bolsonaro, as manifestações populares estavam sendo preconizadas pelos estudantes e trabalhadores indignados com as políticas desastrosas deferidas pela sua gestão. Em 2019 as ruas foram tomadas pelo movimento carinhosamente batizado como “Tsunami da Educação” que atuou em defesa da Universidade pública. Devido à pandemia do Covid-19, houve uma trégua por parte dos Movimentos Estudantis, e de outros setores organizados da sociedade, nos atos de rua. Entretanto, diante da situação lastimável do Brasil, a negligência de Bolsonaro resultou na marca trágica de mais de 500 milhões de mortos. Quando um governo é mais letal que o vírus, as ruas passam a ser a única alternativa.

Por fim, a juventude radicalizada dos Movimentos Estudantis, no espectro da esquerda, continua se organizando em toda sua fúria e formando incontáveis gerações de combatentes que estarão em todas as trincheiras de lutas em prol de um Brasil melhor para todos e todas. Guiados pelas teorias, vamos para a prática ecoando aos quatros cantos: “Nas ruas, nas praças, quem disse que sumiu? Aqui está presente o Movimento Estudantil.”

REFERÊNCIAS:

BIZZAR, Marisa; BIZZAR, Mariluce. **Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade brasileira.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 34, p. 143-159, maio/ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, Gustavo Esteves. **Ensaio de terrorismo: história oral de atuação do Comando de Caça aos Comunistas.** Salvador: Editora Pontocom, 2014.

70

“NENHUM PASSO ATRÁS, DITADURA NUNCA MAIS!”

Ruan Debian ¹

Os ventos gélidos de março de 1964 trouxeram para o Brasil uma nefasta tempestade que, lamentavelmente, perdurou por longos e dolorosos 21 anos. “Comunista!”, era o termo, visto como “xingamento”, esbravejado pela cúpula militar para todos aqueles que eram contrários ao sistema ditatorial. Curiosamente, tal cenário remete ao inverno europeu de 1848, quando dois jovens revolucionários escreveram: “Qual partido de oposição, por sua vez, não lançou a seus adversários de esquerda e de direita a pecha infamante de comunista?” (MARX, 2010, p.39). Ou seja, adjetivar alguém por “comunista” fora a esfarrapada desculpa para legitimar as piores barbaridades acometidas nos porões do DOI-CODI.

Em defesa de uma suposta liberdade, inimigos são criados e fomentados no imaginário popular. No Brasil pré-golpe de 64, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) se empenhou na construção de uma narrativa anticomunista e antigoulart. À guisa de comparação da função do IPES em espalhar mentiras, temos alguns programas atualmente sobre a história do Brasil que se dizem "Paralelos" cujo protagonista é um astrólogo metido a filósofo e não podemos nos esquecer do gabinete do ódio. Em síntese, *fake news* não é um fenômeno novo.

¹ Educador popular e graduando em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e membro do CDDH Betim.

Para compreendermos de forma mais sólida a atuação e a força ideológica que o IPES desempenhou, podemos rememorar os acontecimentos do dia 19 de março de 1964, em que aproximadamente 500 mil pessoas pararam São Paulo na Marcha da Família com Deus pela Liberdade. O órgão replicador de *fake news* dos anos 60 era composto por militares, intelectuais e principalmente empresários, que financiaram incontáveis grupos para atuarem diretamente com a população para legitimação do golpe. Dentre esses, a União Cívica Feminina que estava à frente da organização da passeata mencionada há pouco. A construção da narrativa golpista perpassou pelas publicações de livros, cursos, filmes o que contribuíram substancialmente para eleger deputados estaduais, federais e governadores na eleição de 1962. (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Mas quais são as consequências quando a burguesia resolve apoiar grupos extremistas? A extinção da liberdade do povo, direito básico de todo ser humano. Vejamos alguns poucos exemplos.

Embalados pelas comemorações golpistas após 31 de março, que ocorreram em várias cidades do país, a sede da União Nacional dos Estudantes ficou completamente destruída por um incêndio criminoso (BARROS,1994). Os movimentos estudantis, que no tempo presente travam árduas lutas para defender a democracia e a ciência, não se abalaram e protagonizaram grandes manifestações durante o regime militar. Em contrapartida, as universidades passaram a ser foco de represálias e inumeráveis discentes e docentes foram presos e torturados. O assassinato do secundarista Edson Luiz numa manifestação no restaurante Calabouço causou comoção nacional. Em sua missa de sétimo dia, 15 padres deram as mãos formando uma

corrente para garantir a saída em segurança dos fiéis da igreja. Apesar do apoio por parte considerável da Igreja Católica ao golpe, muitos de seus setores empenharam-se em denunciar internacionalmente as violações contínuas dos direitos humanos. Entretanto, nem todos aqueles que se levantaram dentro da igreja contra o regime conseguiram escapar de suas arbitrariedades sanguinárias, como foi o caso do padre Antônio Henrique Pereira Neto, auxiliar de Dom Helder Câmara - referência na defesa dos Direitos Humanos - sequestrado e executado em Recife. (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

A tragédia social não era exclusividade dos centros urbanos. A situação era ainda mais mórbida longe dos holofotes da cidade. Sem sombra de dúvida, o requinte de crueldade deferido contra os índios por agentes do Estado e proprietários de terra deixariam com inveja qualquer carrasco da inquisição. Um documento produzido pelo próprio Estado em 1967 (encontrado apenas em 2013) registrou as horripilantes práticas de violência: matança de tribos inteiras, torturas, caçadas humanas, prostituição, propagação de varíola e doações de açúcar misturado estriçnina (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Cabe ressaltar que não foram pontuadas aqui sequer um terço do que ocorreu nos anos entre 1964-1985 (as práticas de torturas etc.). Existe uma vasta literatura sobre a temática. Nosso objetivo é chamar a atenção para que os leitores interessados em se aprofundar no assunto evitem cair em novas narrativas golpistas pesquisando desse modo estudiosos conceituados, como Carlos Fico e Marco Napolitano. Claro, além dos já referenciados.

Por fim, diante do sinistro cenário exposto, questionamos o porquê de brasileiros e brasileiras desejarem fervorosamente pelo retorno da

ditadura. Não conseguiremos dedicar a merecida atenção neste texto a essa resposta, mas frisamos que a elite possui um projeto respaldado em novos IPES para o país, como mencionados linhas acima. Quando vemos pessoas pauperizadas pelo sistema defendendo a lógica do próprio sistema devemos ter em mente que isso, infelizmente, é resultado de uma ação pensada e elaborada e não um mero acidente do acaso. Por isso, educadores populares, professores e professoras progressistas devem sempre frisar aos seus alunos: “Nenhum passo atrás, ditadura nunca mais!”.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Luiz de. **Os Governos militares**. São Paulo: Contexto, 1994.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

71

O NEGACIONISMO E O DIREITO À VERDADE

*José Heleno Ferreira*¹

No ano em que celebramos o centenário de Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, vivemos também o luto pela morte de mais de meio milhão de brasileiros e brasileiras vítimas de uma doença para a qual já existe vacina. Vemos também o Brasil voltar ao mapa da fome e mais de 110 milhões de pessoas vivendo em situação de insegurança alimentar. Para além disso, assistimos ao crescimento da violência, principalmente contra as pessoas mais pobres, aos negros e negras e à população LGBTQIA+.

Paralelamente, num período em que a nação vive um apagão educacional, com milhões de crianças e adolescentes sem acesso à escola, uma vez que não têm acesso à tecnologia necessária para acompanhar as atividades de ensino remoto, vemos também uma série de projetos no legislativo – nas esferas municipais, estaduais e federal – que, de alguma forma, buscam negar o direito à educação. A situação torna-se mais grave diante dos cortes de verbas públicas destinadas à educação básica, ao ensino superior e ao desenvolvimento de pesquisas científicas.

Temos ainda projetos que buscam amordaçar professores e professoras, como, por exemplo, o Projeto Escola Sem Partido. Em nível nacional, vemos também o Movimento Mães do Agro que reivindica que

¹ Docente na Educação Básica, atuando na área de Ciências Humanas, na Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis. Docente da UEMG.

os livros didáticos não apresentem termos considerados – de acordo com a liderança do Movimento – ultrapassados, tais como “latifúndio” e “proletariado”. A defesa do *homeschooling*, já aprovado em alguns estados e em discussão na Câmara dos Deputados, busca subverter a lógica do direito que todas as crianças e adolescentes têm à escola como espaço de aprendizagem e também como espaço de convivência social. Em diversos municípios brasileiros, vêm sendo apresentadas propostas no sentido de proibir o uso e o ensino de uma linguagem inclusiva e neutra.

Tudo isso é coroado, ainda, por discursos e práticas políticas que buscam negar a ciência e o saber científico. Nega-se a eficácia da vacina e do uso de máscaras contra a Covid-19, nega-se o conhecimento histórico sobre a escravização de negras e negros no Brasil, nega-se a história e os saberes dos povos originários. Chega-se mesmo a negar que o planeta Terra tenha uma forma arredondada...

Qual a relação entre o negacionismo, o combate ao direito à educação e o genocídio e a violência que vêm sendo vivenciados pelo brasileiro? Em que sentido a memória e a história de Paulo Freire podem contribuir para que possamos enfrentar tão grandes desafios?

Paulo Freire nos deixou um legado de compromisso com o conhecimento emancipador e com a necessidade de que o saber seja contextualizado. Para o patrono da educação brasileira, as palavras geradoras devem ser o ponto de partida para que educandos e educandas possam ler o mundo, antes de ler a palavra em si. Um processo educativo que leve ao compromisso ético de transformação social e defesa da dignidade humana. E o compromisso com uma educação emancipadora pressupõe a rigorosidade nos processos de

ensino e de aprendizagem e a vivência democrática do princípio da autoridade – que nada tem a ver com autoritarismo – nas relações entre aqueles e aquelas que educam (e que também são educados e educadas) e seus educandos e educandas.

E é a partir da contribuição de Paulo Freire, a partir da leitura rigorosa e atenta de suas obras, que podemos compreender a estreita relação entre o negacionismo científico, o combate ao direito à educação e o cenário de violência e miséria que se abate sobre o povo brasileiro neste momento tão triste de nossa história.

Uma educação para a emancipação requer dos sujeitos um compromisso com a verdade e com a transformação de uma realidade injusta, requer o compromisso com o combate à desigualdade social, uma vez que possibilita a compreensão dos processos históricos que levaram à construção dessa desigualdade. O conhecimento científico proporcionará a homens e mulheres os argumentos necessários para combater o racismo, por evidenciar a inexistência de raças entre os seres humanos, para combater o machismo, a misoginia, a lgbtfobia por colocar em questão os processos históricos de construção de uma sociedade estruturada no patriarcado. Um processo educativo que supere os limites de uma educação bancária nos levará a questionar todo e qualquer tipo de fanatismo e de verdades absolutas que se busca impor negando a possibilidade do debate.

Compreende-se, pois, a estreita relação entre as políticas econômicas que promovem a concentração de renda e condenam milhões à miséria e o negacionismo científico. Trata-se de um articulado projeto político: o negacionismo sustenta o apoio às políticas

econômicas liberais. A necropolítica – que promove a morte – alimenta-se da negação do conhecimento.

É gigantesco o desafio que temos pela frente! E neste enfrentamento há que se reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo XXVI defende o direito à educação. E o legado histórico de Paulo Freire pode ser nosso farol, nosso guia.

72

O DIREITO À VIDA EM TEMPOS REMOTOS

*Amauri Carlos Ferreira*¹

*Luzia Maria de Jesus Werneck*²

Sobre o retorno às aulas presenciais, somos convocados a pensar em nós mesmos, no outro e sobre a nossa presença no mundo. Tal reflexão conduz ao campo da ação do sujeito a partir de princípios e não a partir de regras. Na primeira ação, o sujeito tem em seu horizonte a liberdade inscrita em sua conquista, que pressupõe de imediato a autonomia do pensar. Na segunda, o sujeito tem em seu horizonte a servidão inscrita na obediência, que pressupõe de imediato a heteronomia de servir. Tanto uma ação quanto a outra são legítimas e movimentam o mundo.

Pensar a partir de princípios é sempre um desafio. A ação ética convoca-nos a tomar uma posição quando o outro nos interpela, nos indaga, nos convoca. Um outro independente de sua cor, escolhas políticas, pessoais, sociais e sexuais. Um outro que tem direito a pertencer e a viver nesse mundo que escolhemos defender, quando o reino da liberdade é ameaçado.

Defender o ser humano em sua dignidade foi e é uma conquista da modernidade. Agora é a vez de aprendermos com os dilemas das experiências em relação à liberdade de se fazer pertencer ao mundo. É no lastro de uma herança dos direitos humanos que a liberdade,

¹ Professor da PUC Minas e do Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA).

² Professora da PUC Minas.

alicerçada com outros princípios, lega-nos a dignidade humana. E, sobre esse princípio de se tornar livre no campo do processo educativo, há a necessidade de afirmá-lo para não o relegar ao esquecimento. A liberdade é um legado dos direitos humanos e está reservado ao sujeito em sua autonomia.

Na história dos direitos humanos, o direito à vida é uma conquista. É preciso preservá-lo, o que nos remete à seguinte pergunta: Por que há a necessidade de se declarar um direito humano?

Marilena Chauí responde de forma contundente.

O ato de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é óbvio para todos os humanos o fato de serem portadores de direitos e, em segundo, que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos, uma vez que a existência da divisão social das classes permite supor que alguns possuem direitos e outros não. (CHAUÍ, 2019, p. 47).

As pessoas que são educadas para o outro nessa dimensão humanitária sabem que suas ações são marcadas por princípios religiosos, do campo da conquista humana ou na interação entre ambos. Nada as impede de agir por regras políticas que envolvem as ideologias que excluem, dilaceram, impossibilitam que o outro seja ele.

Nos sistemas político/econômico que regem as sociedades, nem sempre o outro é respeitado em seu pertencimento ao mundo. No sistema capitalista, o outro não está em cena. E na reflexão vinda da lógica do capital, deve-se retornar às aulas de forma imediata. Não importa as vidas perdidas, pois são repostas no cargo ocupado pelo trabalho imposto em seu processo cruel de segregação social.

A humanidade já passou por outras epidemias. Aqueles que sobreviveram narram suas experiências e proporcionam aprendizados.

Harari (2020, p.13) afirma que “o verdadeiro antídoto para epidemias não é a segregação, mas a cooperação”. Ele chama a atenção que, para entender sobre a atividade dos vírus e combatê-lo, nada melhor que a informação. Acrescentamos a necessidade de uma boa formação advinda da educação.

O retorno às aulas presenciais tem sido propagado como um direito à educação, o que é legítimo. A argumentação é de que existe uma perda irreparável no processo da socialização e do desenvolvimento cognitivo. Nós, professores, concordamos. Mas o modo instituído com que esse retorno tem sido proposto à comunidade escolar não considera o direito que o sobrepõe: o direito à vida, na esteira dos direitos de primeira geração.

Já aceitamos esse direito à vida reservado a uma conquista. A exigência do retorno imediato às aulas, condenando a comunidade escolar à configuração da própria sorte, deve por princípio ser negada. Em tempos de pandemia, a situação real é que a vida não está sendo garantida e está configurada como um processo de não imunização da comunidade escolar. Tem-se deixado para o *ethos* legal o que é da esfera do *ethos* ético.

Não há consultas aos profissionais das áreas da educação e da saúde. Tudo é decidido como se os sujeitos da comunidade escolar fossem objetos substituíveis. Quando são escutados e indagados sobre o retorno das aulas presenciais, eles se posicionam contrários, demarcando o princípio essencial de defesa da vida com argumentos que trazem em cena o outro.

A informação e a formação sobre os vírus, as pandemias, o processo educativo, eles sabem. Acreditam na ciência. Eles não são

contrários ao retorno às aulas, mas, nessas condições, consideram um risco. Os mais politizados denunciam a lógica da dominação, a perda de direitos, o silêncio da família frente à vida.

Nesses tempos sombrios, uma boa parcela desses professores educa a partir de princípios, mas a espada de Dâmoles está colocada sobre suas cabeças.

REFERÊNCIAS:

CHAUI, Marilena. Utopia, revolução, distopia e democracia. In: Novaes, Adauto (Org).

Mutações: outra margem da política. São Paulo: Edições SESC, 2019.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia:** breves lições para o mundo pós-coronavírus (artigos e entrevistas). São Paulo: Cia das Letras, 2020.

73

A LIQUEFAÇÃO DA VIDA, DA EDUCAÇÃO E DOS DIREITOS HUMANOS

*Alfredo Johnson Rodríguez*¹

(...) Não estamos alegres, é certo, mas também por que razão haveríamos de ficar tristes? O mar da história é agitado. As ameaças e as guerras havemos de atravessá-las, rompê-las ao meio, cortando-as como uma quilha corta as ondas.

(Vladimir Maiakovski)

O tema da Pandemia do Coronavírus e a consequente configuração de uma avassaladora crise sanitária no Brasil, passaram a ocupar, nesta coluna e em outros veículos de comunicação científica, o centro dos mais recentes estudos e análises, especialmente no que tange aos impactos adversos dessa dramática condição contemporânea no processo educacional.

Como revelam os célebres versos de Maiakovski, reproduzidos na epígrafe, efetivamente, neste agitado mar da história, ameaças, guerras simbólicas, atitudes negacionistas e falácias, arquitetadas sistematicamente pelas elites conservadoras e despóticas e operadas por seus lacaios gestores governamentais, invadem nosso cotidiano e atentam contra os direitos humanos e as instituições democráticas, almejando o clímax do nefasto ideário neoliberal, a plena vigência da tirania do mercado e a privatização do Estado democrático de direito, em detrimento do desenvolvimento humano, justo e sustentável.

¹ Mestre em Ciência Política e Doutor em Ciências Humanas (FAFICH/UFMG). Pedagogo da Rede Municipal de Betim e Professor universitário.

Recentemente, essa desumanizadora doutrina política vem assombrando a vida e a educação pública, especialmente das camadas sociais subalternas, na medida em que, ao avaliar, de forma frívola e inconsequente, a queda gradual e insegura dos indicadores de contaminação e óbitos causados pela Covid-19 e o incremento, ainda que muito lento, da população - parcial ou completamente - vacinada, os governos locais de certas jurisdições estaduais e municipais exercem desmedida pressão política para que, a qualquer custo, os/as profissionais da educação retomem o trabalho presencial em suas respectivas escolas e os/as estudantes retornem às aulas, organizados em “bolhas”, num ciclo aleatório de revezamento.

Essa volta forçada à escola, geralmente imposta via decretos arbitrários, constitui um frontal e deplorável atentado à vida e ao direito de viver bem, pois fatalmente ocorre:

- apesar da desproteção dos/das discentes - ainda não imunizados/as - e da maioria dos(as) trabalhadores(as) da educação - parcialmente vacinados/as;
- não obstante a inexistência de condições satisfatórias de biossegurança e de manuais com protocolos sanitários cientificamente consistentes confiáveis, exequíveis e coletivamente construídos e
- malgrado a infraestrutura deficitária das unidades escolares, inaptas para atender as demandas de prevenção, proteção e integridade da vida dos atores educacionais.

Agravando ainda mais esse perigoso empreendimento institucional, os gestores, pretendendo uma inovação do ensino tradicional, preconizam a aplicação de um modelo metodológico ainda experimental, denominado de “ensino híbrido” (*blended learning*). Esta nova modalidade educativa consiste, em linhas gerais, numa interseção

equitativa entre aulas presenciais e aulas virtuais (*online*), valendo-se predominantemente das mais avançadas técnicas cibernéticas de informação e comunicação (TIC's) e de sofisticados dispositivos eletrônicos, tendo em vista a formação de competências cognitivas e comportamentais dos(as) educandos(as), supostamente aptos(as) e instrumentalizados(as) para performances educativas individualizadas e autônomas.

Lamentavelmente, à luz da realidade das escolas públicas e de seus usuários(as), esse experimento metodológico proposto é uma fantasia pedagógica e está fadado ao fracasso, uma vez que emerge num contexto de:

- ausência de um projeto sólido de reorganização do tempo, do espaço e do trabalho escolares;
- carência de condições e equipamentos imprescindíveis para sua operacionalização;
- desleixo institucional com a formação continuada dos(das) educadores(as);
- déficit do quadro de profissionais - docentes e técnico-administrativos;
- a situação de empobrecimento e exclusão social da maioria do público-alvo da escola, impossibilita o acesso à rede mundial de informação e comunicação virtual.

O pano de fundo de tais desatinos institucionais condensa a plena ativação de mecanismos destrutivos da realidade, que correspondem ao que o pensador polonês Zygmunt Bauman (2003)² concebera como “liquefação”, no seio da modernidade tardia. Com efeito, os arautos do neoliberalismo e do despotismo primam pela desintegração da vida, da subjetividade, dos direitos e das instituições democráticas. Buscam

² BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.

liquefazer ou liquidificar tudo o que é sólido, justo, bom e belo, gerando desapego, provisoriedade falta de segurança, de certeza e de garantia e acelerado o processo da individualização. A existência e as interações humanas, nessa lógica, exprimem uma crise do estatuto do real³.

Sob a hegemonia das elites mercantilistas, o mundo da vida é colonizado pela racionalidade instrumental, o genocídio impera, as interações de solidariedade humana são dissolvidas os(as) educadores são suplantados pela tecnologia, a educação se desqualifica tonando-se mercadoria, o “ensino híbrido” se consubstancia como ensino líquido, o processo ensino/aprendizagem enseja relações de consumo, enfim, o direito a aprendizagem se derrete para dar passo à ignorância e a escola pública, esvaziada de sentido, justifica sua privatização.

Imersos nesse mórbido contexto, coletivos de educadores(as) em diversas localidades do Brasil têm respondido lançando mão da “greve sanitária”, como recurso legal e legítimo para defender a vida, a integridade humana, os direitos e a qualidade social da educação pública, construindo trincheiras de resistência e lutando contra a violência e a liquefação da democracia. Desafortunadamente, cegos e obcecados pelos seus delírios reacionários, os gestores do neoliberalismo disseminam tiranicamente o medo e o terror, reprimindo, cassando e caluniando os protagonistas do bom combate. Mesmo assim, continua flamejante a chama da esperança de que, retomando Maiakovski, como uma quilha, na resistência e na luta, cortemos no meio as ondas da liquefação da realidade para, enfim, vivermos bem.

³ TFOUNI V, Fábio e SILVA DA, Nilce. “A modernidade líquida: o sujeito e a interface com a fantasia”, Ver. **Mal-Estar e Subjetividade**, v. 8, nº 1, Fortaleza, mar, 2008.

74

O DIREITO À VIDA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Luiz Carlos Castello Branco Rena

Janete Chargista ¹



Estamos na semana da volta às aulas... mas...!!!! É hora de reabrir as escolas?

Vemo-nos todos e todas confrontados(as) pelo duro dilema que, perigosamente, instala uma oposição entre o direito fundamental à vida e o direito à educação. Gestores públicos e privados, famílias, trabalhadores da educação e estudantes num diálogo, nem sempre fácil, precisam construir uma resposta a este imenso desafio que emerge da pandemia do novo coronavírus: retomar a educação escolar nas salas de aula ou manter os comportamentos indispensáveis ao enfrentamento

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

da Covid-19? Com mais de 226 mil óbitos, índices crescentes de contaminação na maioria dos Estados brasileiros e os serviços de saúde entrando em colapso em algumas cidades é indiscutível que o direito à vida está ameaçado em alguns lugares e em outros está sendo violado.

Por outro lado, também é fato que o fechamento das escolas por quase um ano, privando crianças, adolescentes e jovens do convívio escolar e da interação face-a-face com educadores se configura como uma tragédia paralela. Mesmo com a alternativa de diferentes modalidades de ensino remoto, é evidente que o prejuízo para a atividade acadêmica é grande e para uma grande parte dos estudantes que se encontram excluídos dos recursos tecnológicos é imensa. Quase um ano perdido.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é inequívoca em seu terceiro artigo: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” A manutenção e proteção da vida deveria ser uma referência ética que sustente escolhas e decisões no plano pessoal e nos processos coletivos e na gestão pública. No entanto, o que se constata nas primeiras décadas deste século XXI é uma constante e perigosa banalização da vida. O desprezo pela vida ficou mais evidente ainda nestes últimos 12 meses de pandemia com autoridades e cidadãos comuns descumprindo as normas de prevenção e incitando comportamentos de alto risco.

O direito à educação é fundamental, uma educação em que o direito à vida é respeitado e protegido. Só por meio da educação em todas suas modalidades é que se constrói uma consciência da vida como um valor universal e inalienável. O cuidado de si e dos outros é uma atitude permanente que só pode ser incorporada com o exercício constante da

cidadania, em que somos reconhecidos como sujeitos de direitos e de deveres para com a comunidade. A decisão de reabrir as escolas deveria ser sustentada no consenso de vários atores diretamente envolvidos, nos dados epidemiológicos que indicam o comportamento do vírus e nas orientações consolidadas pela pesquisa científica recente.

Não basta o desejo do gestor local que acabou de tomar posse, os argumentos de ordem econômica das entidades patronais da educação ou a pressão das famílias que querem gozar da comodidade de um espaço diário de cuidado dos filhos. O debate sobre a reabertura das escolas deveria incluir a discussão sobre outras possibilidades de percursos educativos para além dos muros da escola e obrigação do poder público dotar as famílias dos recursos tecnológicos para o acesso aos conteúdos e a interação dos educandos com seus educadores e seus colegas enquanto durar o isolamento sanitário. Temos inteligência necessária e capacidade criativa suficiente para produzir soluções e apontar caminhos novos para a educação em tempos de pandemia. O que nos falta é vontade política para mobilizar recursos e esforços para garantir o direito a educação sem colocar em risco o direito à vida.

A reabertura das salas de aula só poderá ocorrer quando as condições de biossegurança forem asseguradas. A ocupação de uma carteira escolar no momento atual da pandemia poderá significar a ocupação de várias sepulturas nos meses seguintes.

Coração de estudante

Há que se cuidar da vida

Há que se cuidar do mundo [...]

(Milton Nascimento)

75

ENSINAR E APRENDER COM SENTIDO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Ana Cláudia Gomes*¹

*Fabiana Vilas Boas*²

Aqui estamos novamente, problematizando algumas reflexões acerca desse fluxo de adaptações do Ensino Remoto em tempos de Pandemia. Já vimos tecendo percepções acerca desse tema considerando também nossas experiências como mães de estudantes da rede privada/pública e educadoras da rede pública.

Recentemente, em uma publicação intitulada “Os erros pedagógicos que estamos cometendo durante a pandemia”, o companheiro Rudá Ricci nos inspirou a continuar o debate por aqui, permanecendo na mesma pauta: desafios da transformação do ensino presencial, que estava, inclusive, já saturado, na oferta do que estamos chamando “Ensino Remoto”.

Nesse artigo, Rudá elenca problemas como organização da carga horária compartimentada, relação verticalizada e passiva na entrega dos conteúdos/atividades pelos *drives* das escolas/secretarias aos estudantes, foco nos resultados sistêmicos, ignorando os desequilíbrios emocionais e intelectuais instalados etc. Erros gerados por uma

¹ Mestre em História pela UFMG. Professora da rede municipal de Betim com ampla experiência em formação de educadores.

² Especialista em Pedagogia pela PUC/MG. Professora e Pedagoga da rede municipal de Betim, Ensino Fundamental, com ampla experiência na docência e gestão de projetos pedagógicos, atuou como Presidente do Conselho Municipal de Educação de Betim de 2009 a 2012.

ansiedade pedagógica que resiste em compreender e contextualizar-se com a realidade dos seus estudantes e educadores.

Calma, muita calma nessa hora. É preciso respirar e ressignificar tudo isso, aproveitando a potência das circunstâncias, para ativarmos mudanças necessárias de paradigmas no nosso sistema educacional. Todos nós estamos sendo convidados a adaptações, contudo podemos escolher fazê-las com reflexão, buscando sentidos, ou nos rendermos de novo e de novo, num *loop* eterno, aos automatismos e permanecendo na zona de conforto.

O que gostaríamos de trazer aqui é o convite freiriano reinventado, de reconstruir novos fazeres pedagógicos pela autonomia e sentido nosso de cada dia, que pulsa latente para ser o que se é, sentindo o que sente. Esse convite traz como premissa a humanização da nossa comunicação pedagógica, e a potência do ensinar e aprender pela interação, pelos relacionamentos que dialogam com empatia nos colocando em lugar de prioridade, frente a qualquer outro numeral. Somos humanos e como tal precisamos ser vistos, esse direito já foi preconizado há bom tempo e precisa ser sustentado na nossa capacidade de nos reinventar nas relações pedagógicas.

Em primeiro lugar, a gestão do tempo na pandemia não deveria ser "industrial", como ocorre em geral nas escolas, com uma imposição massificante de conteúdos, especialmente na forma de longos textos e concentrada na fala do professor. A qualidade da interação, o enfrentamento dos obstáculos em relação aos meios tecnológicos, a aposta na afetividade e uma relação mais personificada com os estudantes poderiam ser princípios.

Domenico De Masi tratou disso com relação à Itália. Ele sugeriu, por exemplo, que a educação escolar aproveitasse a ocasião para aceder à vida cotidiana dos estudantes em casa. O que os estudantes fazem em casa envolve saberes que podem ser conectados à educação escolar. Um exemplo do filósofo foi a alimentação. Sugerir aos estudantes que ajudem seus familiares na preparação das refeições e escrevam receitas. E como é hábito na educação pensar por meio de disciplinas, aqui temos língua materna, Ciências, Matemática, Geografia, História, Artes...

Nós diríamos que a escrita das receitas pode ser orientada, conforme o gênero textual correspondente e depois corrigida pelos professores. Os professores deveriam, não se preocupar logo em passar ao próximo passo, mas analisar as receitas do ponto de vista da qualidade da alimentação. Sugerir enriquecimento e diversidade das refeições com base em alimentos de época, que são mais baratos. Escolher receitas saudáveis e saborosas, na produção dos próprios estudantes e sugeri-las aos demais.

Orientar a feitura de hortas seria uma unidade de estudos irresistível. Hortas podem ser feitas em quintais, mas também em pequenos espaços, utilizando materiais descartáveis, como as garrafas de plástico. Podem ser feitas nos muros, com ajuda de madeiras que estejam ociosas nas comunidades. Cuidar de plantas envolve influências culturais e aqui se pode lembrar da necessidade de ensinar matrizes afro-indígenas, conforme determinado pela legislação educacional brasileira. Uma perspectiva mais ecológica aqui também se pode fazer presente.

Da mesma forma, os animais domésticos podem ser pontos de partida. Quais os estudantes têm? Cachorros, gatos, galinhas, talvez

passarinhos presos (infelizmente). Quem cuida e como cuida? Como alimentar, imunizar, harmonizar com hábitos de higiene?

Uma unidade de estudos de gênero poderia partir do estímulo a que todos, garotos e garotas, tivessem trabalhos domésticos sob sua responsabilidade e deles fizessem relatos. Posso imaginar o quanto mais saberiam de seus estudantes os professores...

Os modos-de-fazer docentes precisariam se reorientar, mobilizando os recursos disponíveis para que o maior número possível de estudantes tivesse acesso aos estudos remotos: aplicativos de comunicação, rádio, como cita Ricci, no caso de Alagoas, atuação sindical para garantir a aquisição de dispositivos tecnológicos e acesso à internet pelos estudantes, participação em programas de formação de educadores, com atenção, pois há propostas conservadoras em andamento em algumas instâncias federativas etc.

Há 73 anos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) manifesta que a educação é direito, mas também meio para o acessar. Isso nos lembra que já é hora de mudar as estruturas do sistema atual que, por si só, muitas vezes, desqualifica esse fluxo. E essa é a hora, mesmo com o lamento de que tenha sido preciso o freio de uma pandemia pra esse despertar. Ansiamos por uma educação presencial, virtual ou híbrida focada na missão inexorável de mediar processos na formação de cidadãos responsáveis com direito a seus direitos.

Enfim, aqui apenas apresentamos elementares contribuições ao debate, fartamente alimentado por professores e pesquisadores nas circunstâncias atuais. É produtivo pensar que a educação talvez não volte a se dar nos moldes de 2019. O protagonismo dos educadores urge,

para não serem levados na esteira de propostas mercadológicas e não-comprometidas com as reais condições da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS:

<https://jornalistaslivres.org/os-erros-pedagogicos-que-estamos-cometendo-durante-a-pandemia>

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 10 de dezembro de 1948.

76

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: AVENTURAS E DESVENTURAS

*Maria Ignez Costa Moreira*¹

*Juliana Gonzaga Jayme*²

Os Programas de Pós-graduação em Psicologia e em Ciências Sociais, articulados à Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas, desenvolvem, desde 2015, uma parceria com o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania/DEID/SME/PBH - nessa época denominado Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Gerência de Articulação da Política Educacional (SMED) - com o objetivo de promover a formação continuada de professoras/es da Rede Municipal de Ensino sobre o campo teórico-metodológico das relações de gênero. A participação das/dos docentes é voluntária e certificada pela PROEX-PUC Minas. Essa atividade tem possibilitado não só divulgar e compartilhar o conhecimento produzido e sistematizado nas pesquisas acadêmicas, mas também a necessária articulação entre a teoria e a prática. Integram a equipe professoras filiadas aos Programas de Pós-graduação citados e alunas de graduação em Psicologia e Ciências Sociais e pós-graduação em Psicologia. A formação docente continuada é promissora e positiva como terreno de aprendizagem coletiva e, por meio de

¹ Professora Faculdade de Psicologia/ Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pesquisadora do CNPq.

² Professora Graduação e Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pesquisadora do CNPq 3.

metodologias ativas, tem permitido, às/aos educadoras/es compartilharem situações escolares cotidianas que revelam a desigualdade e a naturalização dos estereótipos de gênero, que produzem assimetrias generificadas de aprendizagem, intolerância e violência entre meninos e meninas, que também são dirigidas a meninos e meninas cujos corpos escapam do padrão heteronormativo. As avaliações processuais realizadas durante todo o período mostraram-se positivas e as/os participantes declararam o interesse pela continuidade do Processo.

Em 2017, o prefeito Alexandre Kalil assinou a adesão à Plataforma Cidade 50/50 da ONU Mulheres que visa a igualdade entre homens e mulheres em todos os setores das cidades, comprometendo-se com promoção de políticas públicas em defesa da equidade de gênero. No ano seguinte foi elaborado o Plano Municipal de Equidade de Gênero, coordenado pela Diretoria de Políticas para as Mulheres (SMSAC), que prevê ações de promoção da equidade de gênero em todos os equipamentos municipais da cidade, inclusive nas escolas municipais. Em 2019 foi assinado um acordo de Cooperação entre a PUC Minas e o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania/DEID/SME/PBH com vigência até 2021. Esse acordo referenda o projeto de formação continuada, a realização de uma pesquisa com o corpo docente municipal, visando avaliação dos impactos do trabalho já realizado e o levantamento de novas demandas. Além disso, a nossa equipe passou a participar ativamente do Comitê de Monitoramento de Equidade de Gênero – COMEG.

Entendemos que a educação tem um papel fundamental para a promoção da equidade de gênero, para o reconhecimento das diferenças

e para a formação cidadã de meninas e meninos. Gênero é uma categoria analítica que nos permite compreender a distorção que converteu as diferenças, entre homens e mulheres, entre pessoas heterossexuais, homossexuais e trans, em desigualdades. Entre os desiguais se estabelecem relações hierárquicas de dominação e submissão. O construto teórico-metodológico de gênero também elucidou que as diferenças percebidas entre o sexo, a orientação sexual e os corpos das pessoas não são naturais, ou seja, reduzidas às determinações biológicas e nem produzidas por imutáveis processos de socialização, as diferenças percebidas são construídas e aprendidas – porque reiteradas cotidianamente – nas e pelas relações sociais.

Vivemos em uma sociedade que se pauta hegemonicamente pela heteronormatividade. A perspectiva interseccional mostra que a desigualdade é sustentada em três pilares: o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo, de modo que a opressão de gênero, o racismo estrutural e a exclusão de classe, se entrelaçam e fortalecem a subalternidade, mas contraditoriamente potencializam a resistência.

Tratar das relações de gênero no espaço escolar, portanto, significa problematizar relações assimétricas de poder e defender um projeto de sociedade: plural, inclusiva e democrática. Discutir as relações de gênero no cotidiano de professoras e professores, de alunas e alunos e de suas famílias significa também abrir espaço para a expressão e a reflexão sobre os processos de subjetivação, sobre os afetos, sobre os valores morais e éticos.

A trajetória de seis anos do projeto não foi realizada sem tensões, pois desde 2016 quando os grupos políticos e religiosos fundamentalistas, identificados com a extrema-direita, lograram a

retirada das temáticas transversais sobre a sexualidade e as relações de gênero do Plano Nacional de Educação, o termo gênero foi remetido ao “index” e tratado como “ideologia de gênero”. Podemos compreender que

O slogan ideologia de gênero revela temores pela destruição das diferenças e suas consequências. Chega-se a temer a destruição das famílias e, em manifestações mais extremadas, o fim da humanidade, pois a ditadura da homossexualidade não permitiria a reprodução humana. Essa formulação caricata pretende instaurar uma provocação: seria mesmo possível destruir as diferenças? Não seria outro o medo: o medo da equidade, que pressupõe a universalidade dos direitos, dos quais seres humanos são portadores por serem humanos? Além disso, o medo diante da exigência de convivência com o diverso e o reconhecimento da diversidade humana? (MOREIRA, 2020, p. 282-283).

Devido à pandemia de Covid-19 nossas atividades prosseguiram por via remota e realizamos seminários formativos tanto com docentes quando com as/os participantes do COMEG, e também uma conferência por ocasião da posse do novo Conselho Municipal dos Direitos da Mulher. No entanto, embora tivéssemos reconhecimento e apoio institucional traduzido, inclusive, por um acordo formal de cooperação e avaliações positivas de todas e todos participantes, que declararam que pela primeira vez puderam se aproximar das teorias de gênero, fomos surpreendidas/os com a censura de um *podcast*.

No primeiro episódio desse *podcast* enfatizamos a generificação dos espaços escolares, que contribuem para a naturalização dos estereótipos de gênero, pautados pela heteronormatividade. A quadra de esportes é tratada como espaço “naturalmente” reservado aos meninos para as suas partidas de futebol, mesmo quando as meninas formaram um time de futebol a elas foi concedida uma quadra menor,

não utilizada pelos meninos. O subtexto é o de que futebol não é assunto de meninas, ainda que tenhamos uma seleção brasileira de futebol feminino reconhecida internacionalmente. No entanto, também trouxemos o depoimento de uma diretora que utiliza o espaço esportivo como sala de aula, no qual podem se reunir os meninos e as meninas, quebrando assim a lógica do estereótipo de gênero. Outra experiência discutida é a das filas “rosa” e “azul” para o uso do refeitório da escola. A explicação dada é a de que se na fila mista os meninos assediariam as meninas e daria “muita bagunça”; em contrapartida, as meninas são muito organizadas e deixam o espaço limpo após o uso. Encontramos aqui a afirmação dos estereótipos: é natural que os meninos sejam impulsivos e violentos com as meninas e também que não sejam cuidadosos. No entanto, a diretora entrevistada traz elementos de que essa situação não é imutável, ela observou que em um primeiro momento a separação de meninos e meninas nas filas “era natural”, pois elas/eles mesmos se organizavam dessa forma, mas a fila separada deixou de existir e isso não foi nenhum problema, meninos e meninas conversam amigavelmente durante o lanche.

É interessante observar que os relatos trazidos no *podcast*, articulados à categoria analítica de gênero, reafirmaram que os sentidos atribuídos às diferenças não são naturais, mas produzidos nas relações sociais e essas são dinâmicas, transformam-se cotidianamente. Esse *podcast* disponível em <https://anchor.fm/cludio-eduardo-resende-alves/episodes/Podcast-Mltiplas-prticas-de-equidade-de-gnero-na-educacao---Episdio-1-e14er64> foi censurado, não sendo permitida sua vinculação ao acordo de cooperação citado acima. Não recebemos formalmente as razões para a censura, e suspeitamos que o motivo

tenha sido a mensagem veiculada pelo episódio, vista como perigosa: diferença não é desigualdade, é possível transformar as relações entre meninos e meninas, e conviver reconhecendo as diferenças de sexo, sexualidade e corpo sem violência e sem exclusão. Mas seguimos, pois se “... você corta um verso, eu escrevo outro...”

REFERÊNCIAS:

MOREIRA, Maria Ignez Costa. As Relações de gênero: naturalização da desigualdade e medo das diferenças. In: SOUZA, Tatiana M. C.; OLIVEIRA, Érika C.S; MESQUITA, Marcos R. (Orgs.). **Psicologia e feminismos: experiências de resistência em tempos neoconservadores**. Maceió: UFAL, 2020, p. 279-318.

Tapajós, Maurício & Pinheiro, Paulo Sérgio. **Pesadelo** (1972) (Música)

77

INFÂNCIAS E SEXUALIDADES: PERGUNTAS E RESPOSTAS INSUFICIENTES NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

*Marco Antônio Torres*¹

Durante uma aula de Psicologia da Educação, num curso de formação de professores(as) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), uma estudante perguntou-me timidamente: **“qual o tempo que um homossexual leva para se tornar uma mulher ou uma transexual?”**. Como podem perceber era uma aula sobre processos de subjetivação e a questão de gênero. A pergunta não duvidava que uma “criança homossexual” se tornaria uma transexual, sua dúvida era o tempo que isto levava para ocorrer. Sempre explico às turmas que não existe pergunta tola ou equivocada, pois uma questão é sempre uma janela aberta numa sala de aula. Houve alguns risinhos abafados entre a turma e, confesso, estranhei um pouco aquela dúvida. Falei: “boa pergunta, mas podemos aprofundar um pouco mais”. Aos poucos compreendi que nesse tempo, na compreensão de quem perguntava, poderiam estar incluídas as “influências” que produziram a transformação do homossexual para transexual. Isto se deu há quase dez anos atrás. Registro a temporalidade, pois uma década nesse no tempo de “saberes digitais” é incomensurável para quaisquer assuntos.

¹ Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pesquisador do Grupo Caleidoscópio (CNPq). marcoatorres@edu.ufop.br

Abro um parêntese aqui para afirmar que é importante considerar que instituições como a UFOP, localizadas mais no interior dos estados, têm recebido nos cursos de licenciaturas muitos(as) estudantes da região em que estas se localizam. Em nosso caso, na UFOP, estudantes de licenciaturas trazem, com certa frequência, um forte pertencimento religioso, sendo em grande parte trabalhadores(as) que possuem família para sustentar e, não raro, jovens mães que se desdobram para permanecerem no ensino superior. Digo isto para sentirmos a especificidade das pessoas com as quais dialogamos, diferente daquela figura, muitas vezes idealizada, de um(a) “universitário(a) da federal” que vive por conta dos estudos, mora ou se desloca para uma grande cidade e possui outros circuitos sócio-afetivos para transitar. Não sou especialista nesse assunto, talvez, outras universidades de grandes centros possam experimentar questões semelhantes, mas creio importante essa caracterização para nosso relato.

Retornando à pergunta da estudante, inicialmente pensei que pudesse ser uma chacota da parte dela, algo que faz parte dos debates provocadores de tensões. Porém, com um pouco de diálogo, percebi que era legítima sua questão e não era nenhuma brincadeira. Ela relatou que teve um amigo de infância que era “homossexual” e na cidade as outras crianças o chamavam de “viadinho”, “mariquinha”, “bichinha”, dentro de uma semântica cruel das infâncias, própria de uma sociedade que infelizmente ainda rega os brotos da inteligência humana com lgbtfobia e desrespeito pela diferença. Parafraseando Martin Luther King (1929-1968), ninguém nasce odiando o outro, o ódio a gays, lésbicas, travestis, transexuais, entre outras pessoas, é produto de uma sociedade ainda injusta.

Aquela estudante permitiu-me uma ponderação inicial com a turma: **como esse ódio ao menino “viadinho” tem sido ensinado nas infâncias? Quais efeitos esse ódio pode produzir na criança que se torna alvo desses ataques?** Algumas pessoas da turma colocaram uma objeção à minha ponderação, as crianças poderiam estar “apenas brincando”, afirmavam que é comum entre coleguinhas certas brincadeiras.

Argumentei que o relato da estudante não era de um evento isolado, mas dizia da reiteração de palavras que ofendiam e maltratavam uma criança! Inclusive, foi acrescentado no relato que aquele menino saiu da escola e de casa muito cedo para residir numa cidade grande e depois ela soube que ele se tornara uma transexual. Diante da oposição ao termo ódio, usado por mim, mudei a questão para contemplar quem achava que era ódio e quem entendia aquilo como simples brincadeira, assim perguntei novamente: **como esse ódio/brincadeira ao menino “viadinho” tem sido ensinado nas infâncias? Quais efeitos que esse ódio pode produzir na criança que se torna alvo desses ataques?**

As questões anteriores não desmereciam a pergunta inicial da estudante, todavia deslocavam o foco para uma compreensão muito cara à perspectiva psicológica à qual me filio, isto é, um olhar que busca analisar os processos de desenvolvimento e aprendizagem na tensão das relações entre sujeito e sociedade. A partir desta compreensão, é possível entender que as posições discursivas das infâncias nos informam sobre essas tensões nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Considero que essas questões precisam reverberar entre

professores(as), familiares e outros(as) que se envolvem com a educação em nossa sociedade.

Às vezes não é a resposta o melhor caminho para uma questão, afinal uma sala de aula é diferente de outros contextos em que se trabalha com as informações e análises mais apressadas. Na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, ou seja, quando se utiliza dos contextos educacionais para divulgação e reiteração das conquistas de lutas humanas em favor de uma sociedade mais democrática, participativa e justa, considero que o melhor caminho nesses momentos é ser como uma “chuva fina” que cai sobre a terra sem destruir as paisagens locais e quem ali habita. Aprendi essa metáfora em 2010, em Madrid, na Espanha, com um grupo de mães e pais que defendia a diversidade sexual nas escolas. Ainda que em alguns momentos e situações as “tempestades” possam ser necessárias, no contexto da formação docente acredito muito em saber como ser “chuva fina”, principalmente quando tratamos de temas como as sexualidades.

Ao fim e ao cabo daquele debate, muitas percepções ficaram fora do lugar, porém um bom número de estudantes ainda continuava intrigado com a pergunta inicial, algo que revelou que não era uma pergunta estranha a muitos e muitas ali. Naquela altura do debate havia muito interesse e participação e perguntei como poderíamos responder as perguntas que surgiram naquela aula. Como de praxe, surgiram muitos casos da internet, com diferentes gradientes de LGBTfobia e outros com posições de reconhecimento das diferenças. Numa certa altura das discussões um rapaz disse que sempre foi gay, “com seus jeitos”, e não tinha desejo e/ou objetivo de “virar mulher travesti”; também disse que o mais importante não era saber se o menino seria

“bicha ou travesti”, mas pensar formas de proteção às crianças que se tornam “alvo do preconceito”. Depois ele apresentou relatos de sua infância e outros rapazes se animaram a falar sobre algumas de suas experiências. Para mim, esse rapaz indicou a melhor questão: **o que temos feito para combater o preconceito (podemos compreender no contexto da fala preconceito como homofobia, pois se refere ao caso específico de gays) que atinge as infâncias?** É uma pergunta que instaura a dúvida sobre a eticidade de nossas relações com as infâncias. De algum modo vivi a experiência dessa ausência de proteção, sendo uma “criança viadinha”, um menino que muitas vezes era cobrado para engrossar a voz, era intimidado para não “dançar” como menina e que aprendeu a se esconder bem cedo no armário das sexualidades.

Em relação às perguntas que eu formulei, posso dizer que elas ainda estão em aberto! Pesquisadores têm se debruçado sobre elas, às vezes como “chuva fina”, outras vezes como “tempestades”. Nas políticas públicas em educação e nas políticas de direitos humanos, entre outros domínios, as disputas têm sido muitas. Um anacronismo moral mesclado com má-fé articula elementos religiosos e morais que silenciam as infâncias quando elas querem relatar sobre si, quando a expressão de seus corpos não se restringe aos limites anacrônicos de uma moral cis heteronormativa (leia-se cis heteronormativa). Alguns pontos dessas nossas colocações são aprofundados em outro texto com colegas de pesquisa. Narro essa história em minhas turmas na universidade, ela ainda provoca risos, ainda produz dúvidas, ainda denuncia a insuficiência de políticas, de ações, de redes de apoio que se voltem para essas infâncias. Como homem gay ainda me pergunto sobre

a ética em relação às infâncias, nos domínios das sexualidades e considero que as respostas ainda são insuficientes.

REFERÊNCIA:

TORRES, Marco Antonio; SARAIVA, Izabella Marina Martinho; GONZAGA, Rubens Modesto. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25 [Acessado 10 Junho 2021], e250049. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>>.

78

ZUMBI E QUILOMBOS IMPLÍCITOS NOS ATORES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS

*Vanessa Barbosa Guimarães*¹
*Rubens Ferreira do Nascimento*²

Existem controvérsias importantes em torno da lendária figura de Zumbi dos Palmares que permeiam o imaginário e memória do Brasil. Conforme Gomes (2019), encontram-se disponíveis diversas narrativas sobre quem foi Zumbi. Algumas, sob perspectivas dos grupos sociais dominantes, o desenham como perigoso ou não exemplar e outras destacam seus ideais de luta e resistência atrelados à liberdade e sobrevivência dos quilombos. Há, portanto, versões que o evocam como herói dos colonos, do Brasil independente, da classe trabalhadora, dos negros oprimidos e também como representante gay. Assim, são preenchidas, ideologicamente, lacunas históricas que apresentam Zumbi como referência ou não para a identidade brasileira a partir de distintos grupos políticos e movimentos sociais. Na versão assumida pela Fundação Palmares, que também é discutível, Zumbi nasceu livre, em 1665, na Serra da Barriga, União dos Palmares, em Alagoas. Foi criado por um padre e aos quinze anos foge de casa para dedicar sua vida à luta contra a submissão de seu povo. Tendo se tornado líder

¹ Graduanda em Psicologia, pesquisadora e extensionista. Experiências discentes em atendimentos clínico e psicossocial e em temáticas relativas à saúde mental, álcool e outras drogas, política pública de segurança, orientação profissional e história de vida de lideranças comunitárias quilombolas. e-mail: vguimaraesmj@gmail.com

² Professor de Psicologia Social na PUC Minas. Coordenador de projeto de extensão em Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa. Mestre em Psicologia (UFMG) e Doutorando em Educação (UFMG).

quilombola, foi ferido quando a capital Palmares foi destruída em 1694, sendo morto e decapitado no ano seguinte.

As lacunas e distintas versões da história nos autorizariam a falar de Zumbi dos Palmares e a legitimarmos o 20 de novembro como dia da morte do líder quilombola? Elaboramos esta escrita nos valendo do fato de que a figura histórica e/ou imaginária de Zumbi tem ligação com a realidade dos quilombos no Brasil e, esta, muito comunica sobre as relações étnico-raciais em nosso país, como também de outros países colonizados que compõem a América Negra, ou seja, países que receberam pessoas negras com a finalidade da escravização e que, atualmente, educam juntas, principalmente nas camadas populares, crianças e jovens de diferentes raças e etnias. Nosso propósito é propor uma discussão que direcione para relações e experiências étnico-raciais nas escolas, objetivando sensibilizar e mobilizar educadoras/es para potencializarem suas práticas educativas emancipatórias. Queremos estabelecer na produção um tom dialogal e provocativo. Por isto, desde já convidamos você a permitir-se a revisitação das suas origens e advertimos para que isto ocorra nos moldes de uma (auto)análise subjetiva e social da sua práxis.

Nós, autora e autor, somos uma mulher preta e um homem preto. Talvez você pergunte: qual a necessidade destas informações? Sem querer sermos chatos, queremos responder com outras questões: como você se olha no espelho? Como se autodeclara? Como você é identificada(o) pelos outros? Que lugares seu corpo ocupa na sociedade e em sala de aula? No país onde ainda impera o mito da democracia racial, essas questões podem parecer banais. Convictos sobre a existência das assimetrias raciais e do racismo no Brasil,

compreendemos que seu corpo e o modo como você se apresenta comunica muito além da sua condição institucional como docente de uma ou mais escolas, situada(s) em determinada(s) região(ões) etc. Afinal de contas, racismo, hierarquia racial, discriminação e preconceito raciais não são problemas de negros e indígenas. Comunicam sobre as relações étnico-raciais e envolvem a todos, principalmente as pessoas e grupos sociais brancos. Não se pode negar ou minimizar o fato de que foram grupos sociais brancos que inventaram o conceito de raça no contexto das colonizações, sequestros e escravizações de pessoas e povos africanos, seguidos de outras violações de direitos, como torturas e estupros. Observa-se que por meio de omissão, silenciamento ou na menção superficial e pouco comprometida com a temática – naquele fazer “para cumprir tabela” – adotam-se, nas escolas e fora delas, diferentes caminhos favorecedores da falta de reflexão, dentre outras coisas, sobre o papel e a responsabilidade das pessoas e grupos brancos. Colocando em relevo a necessidade de contemplar a questão racial em suas dimensões relacionais e de poder e, conseqüentemente, se estudar a branquitude, a pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento afirma que se reitera persistentemente as desigualdades sociais no Brasil como um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (BENTO, 2002).

O 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, consta no calendário nacional por força da Lei 12.519 de 2011 e é considerado feriado facultativo (GOMES, 2019). Mencionar a lei pode nos remeter às obrigações de nossas práticas que nos chegam, muitas vezes, de forma arbitrária. Nesse sentido, pensemos na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de

2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Convidamos, então, para pensar no cotidiano da escola. Como sua prática se organiza e situa-se, certamente, para além do cumprimento obrigatório das leis, regras e normas institucionais e organizacionais na escola?

Para participar das suas reflexões apresentamos brevemente reflexões nossas a partir de duas práticas de extensão universitária da PUC Minas com nossa participação: a) um estudo sobre relações étnico raciais no campo da justiça restaurativa e mediação de conflitos; b) uma intervenção psicossocial realizada nos quilombos de Brumadinho-MG. Iremos nos restringir aqui a dois pontos. O primeiro é a relação entre sujeitos no ato educativo. Isso porque em todo processo relacional, partimos de lugares e identificações. O que me fez optar por esse campo? Como esse grupo me recebe? Como enxergo essa realidade? Pretendo colocar-me de forma imparcial, com a justificativa de que profissional e pessoal não se misturam? Por mais aleatório que possa ser o processo de designação, o que move seu fazer? Pode parecer óbvio, mas para pensar a dimensão étnico-racial e atuar em uma via antirracista é preciso falar do corpo, não apenas dos outros, mas, sobretudo, do seu. É reconhecer a identidade brasileira que constituiu seus traços e localizar-se politicamente rumo a uma prática minimamente emancipatória. Nas nossas experiências temos compreendido o quanto nossos corpos, papéis sociais, identidades e subjetividades enquanto mulher negra e homem negro, nos conduzem *"a uma experiência de nacionalidade diferenciada"* (EVARISTO, 2009).

O segundo ponto relevante é o lugar, toda atuação é contextualizada em um dado momento histórico, motivações para a prática e um território. Onde sua escola se situa? A quem atende e a qual lógica serve? Nesses questionamentos, trazemos o imprescindível para nosso fazer com perguntas do tipo: o que é um quilombo? Como o Brasil multirracial é visto de fora e por seus povos? O que sabemos com consistência e sem motivações preconceituosas sobre a religiosidade e a cultura afro-brasileira e indígena? Temos boas reflexões críticas e autocríticas sobre o sexismo e o racismo no Brasil.

Estudar, dialogar e refletir a partir de perguntas como estas pode ampliar nossas capacidades de compreensão e gerar conscientizações. Algo de semelhante pode se dar na atuação da educadora e do educador. Pergunte-se e aos outros (pares, alunos, familiares) o que você sabe sobre a realidade que lhe rodeia, qual posicionamento construiu a partir dos conteúdos de sua formação e o que a experiência, que é sempre social, tem lhe ensinado? Essa intersecção de saberes é capaz de tecer um novo tipo de conhecimento, que chamamos de transdisciplinar. Conhecimentos, práticas, ética e inventividade, levam-nos a concluirmos que estamos no caminho de nos tornarmos sujeitos.

Esse texto, quer ser um mediador do encontro seu, leitora e leitor, consigo mesma(o) e com o cotidiano da sala de aula. Zumbi e o Dia da Consciência Negra se oferecem como motivações para a reflexão sobre a história e a nacionalidade brasileira, enraizada no movimento de lutas e conquistas na direção da igualdade e da equidade humanas. Professora(o), você vê isso? Destacar e valorizar a diversidade presente em si, nas suas relações e na escola é buscar romper com elementos conservadores e injustos que fizeram parte da nossa trajetória

formativa, ampliando seu repertório e favorecendo processos de ensino-aprendizagem emancipatórios nos quais as pessoas participantes da comunidade escolar, alunos e educadoras/es, se reconheçam e gozem de uma convivência produtiva e saudável.

REFERÊNCIAS:

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Branqueamento no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. (Ótimo texto e livro para conhecimentos e reflexões sobre branquitude e branqueamento)

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**: Belo Horizonte, 2009. (A autora é uma referência atual e muito competente em termos de qualidade literária e para se contemplar a experiência de mulheres e pessoas negras no Brasil).

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Globo Livros: Rio de Janeiro, 2019. (Livro com uma versão crítica interessante e com linguagem acessível e agradável, apesar de usar termos naturalizantes como “escravidão” e “escravo” que não são recomendáveis).

PARTE IV: 2022: A DENÚNCIA DA VIOLÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA

José Heleno Ferreira

Muito provavelmente, aqueles e aquelas que se dedicarem, num futuro próximo, à análise da história do Brasil perceberão o ano de 2022 como um tempo marcado por violentos combates nos espaços públicos e privados. Tal situação pode ser percebida nos textos enviados pelos autores e autoras que contribuíram com a coluna Educação e Direitos Humanos durante o período.

A violência contra educadores e educadoras, contra crianças e adolescentes e todas as pessoas que se dedicavam às lutas populares, à defesa dos direitos humanos está presente no conjunto destes textos. Também se pode notar as tentativas, no campo das políticas públicas, de impedir que as escolas cumpram o seu papel de contribuir para a construção do diálogo, para o respeito e valorização das diferenças, com a negação do obscurantismo e a afirmação da ciência. Neste sentido, os textos denunciam as propostas de implementação do ensino domiciliar, de diretrizes pedagógicas centradas no pragmatismo e no empreendedorismo liberal em detrimento da reflexão e da formação integral do ser humano.

Por outro lado, o ano de 2022 foi também marcado pela resistência às atrocidades que se buscava impor ao povo brasileiro. Tal resistência se materializa nas lutas das e dos profissionais da educação, na

construção de propostas pedagógicas que tenham como referência a educação em Direitos Humanos, na afirmação da escola como espaço para sonhar um outro mundo possível.

O processo eleitoral também marcou o ano de 2022 e, por isso, faz-se presente nos textos publicados durante o período. De um lado, a utilização, em escala industrial, de mentiras e de processos de desinformação. Por outro, a reflexão sobre o papel da escola diante de tal situação.

Chega-se ao final do ano com a certeza de que muito se fez, mas mais importante é o que se fará! Se o final do ano de 2022 nos permite vislumbrar uma luz no fim do túnel – com a derrota eleitoral das forças nazifascistas – também nos aponta os enormes desafios que precisamos enfrentar. Entre estes, a construção/reconstrução de laços de solidariedade, a construção/reconstrução de relações – nos espaços públicos em geral – de respeito à diversidade, além de, obviamente, enfrentar os desafios relacionados à miséria, à fome, à destruição do meio ambiente, à desigualdade social.

Enfim, o conjunto de textos aqui reunidos apresenta um mosaico a partir do qual o(a) leitor(a) poderão compreender um pouco as questões que estiveram em debate durante o ano de 2022 no campo educacional.

Boa leitura a todes!

79

PARA ALÉM DAS MAZELAS DA COLONIALIDADE

*Alfredo Johnson Rodríguez*¹

Desde o abominável golpe promovido pelas elites ultraconservadoras deste país, em detrimento da estabilidade das instituições políticas e da dignidade humana do povo brasileiro, sucedem-se experiências violentas e dramáticas que atentam contra a integridade de todos/as, na medida em que os pilares da democracia, da cidadania e do sistema de direitos vêm sendo deliberadamente demolidos e obliterados pelo clã tirânico que usurpou o governo em 2019.

Com efeito, além das investidas genocidas, misóginas e racistas ativadas pelos atuais donos do poder, são notáveis o misticismo, o anticientificismo, o negacionismo e o fanatismo que permeiam a narrativa e as práticas políticas desses déspotas sombrios, protagonizando um nefasto processo de produção da ignorância e da farsa, que potencializa ainda mais o longo percurso de desumanização que os colonizadores europeus nos impuseram desde o final do século XV.

Nunca, na história do Brasil e da América Latina, as mazelas da colonialidade (“do poder”, “do saber” e “do ser”), componentes basilares da famigerada modernidade, ficaram tão evidentes e pungentes em nosso cotidiano, como neste último quinquênio.

Com imenso pesar, constatamos, nesse período, a ampliação da assimetria social nas relações de poder e, conseqüentemente, o

¹ Doutor em Ciências Humanas. Pedagogo da Rede Municipal de Betim e Professor da Faculdade Pitágoras.

incremento da subalternização, da opressão e da exclusão sociocultural da maioria da população local, que, enfim, consubstancia um intenso e injusto sofrimento humano, que as elites, cinicamente, negam se tratar de uma violação explícita dos direitos humanos.

Os atos governamentais alusivos ao “Bicentenário da Independência do Brasil” neste ano são a mais viva prova dessa lógica perversa, na medida em que tais eventos assumiram um teor eminentemente antidemocrático e indecoroso, configurando um ostensivo sequestro do Estado, da cultura, dos valores e da dignidade nacionais, que redundou na apologia de toda sorte de preconceitos, da violência, da falácia e no oportunismo eleitoreiro do Presidente-candidato.

Lamentavelmente, essa deplorável postura aniquilou a inédita chance histórica de deflagrar um vigoroso debate democrático sobre a realidade e as possibilidades de transformação social da nação, em perspectiva decolonial.

Considero, portanto, que o cerne da disputa política que permeia o processo eleitoral em curso no Brasil jaz, em primeira instância, na inequívoca controvérsia a respeito do posicionamento dos adversários frente ao crescente fluxo de perturbações que ameaçam nossa existência coletiva e nossa convivência democrática e, por conseguinte, ao projeto de sociedade que se pretende realizar.

Imersos/as nessa desafiante e decisiva condição de escolha política, temos em nossas mãos, por meio do voto, a extraordinária possibilidade e a responsabilidade contra-hegemônica de banir os inimigos da democracia e da paz, que invadiram nosso lar, e retomar a trilha do desenvolvimento humano integral e a construção efetiva e solidária da dignidade e do bem-viver.

80

VIOLÊNCIA POLÍTICA: DIREITOS HUMANOS AMEAÇADOS

*Ruan Debian*¹
*Douglas Tomácio*²

Há algum tempo, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), decidimos elencar enquanto objeto de estudo um grupo do movimento estudantil de extrema-direita, nomeado de Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que atuou tanto em favor quanto para manter o golpe civil-militar de 1964. Com práticas corriqueiras de violação dos direitos humanos em seu tempo de existência no âmbito ditatorial, pensávamos, lamentavelmente nos enganamos, que o grupo não mais existisse enquanto força opressora atuante; apesar de encontrarmos raras ações isoladas, como pichações contendo a sigla CCC.

No entanto, no último dia 15 de setembro, uma candidata ao cargo de deputada estadual, Andréia de Jesus, que se alinha ideologicamente à esquerda, recebeu um *e-mail* que continha como título: “Estamos contando as balas”, e encerrava o texto dizendo que “Marielle te espera”³. Ou seja, uma mensagem de ameaça de morte. Mas quem foi esse tal de CCC? Neste texto nos dedicaremos a, sumariamente, explicar

¹ Educador popular, graduando em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), militante do coletivo Juntos e membro do CDDH de Betim.

² Historiador, Pedagogo. Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais – DECH/UEMG-Ibirité. Professor do Instituto DH – Pesquisa, Promoção e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania.

³ <https://www.instagram.com/p/CiIA9OOyQB/>

quem foi o Comando de Caça aos Comunistas e a que fins se voltava/volta enquanto organização extremista.

Fundado em 1963 por alunos da faculdade de Direito da USP e do Mackenzie, o CCC emerge como um grupo extremamente violento. Seus registros na mídia se iniciaram em 1964, quando João Marcos Flaquer (um dos fundadores do CCC) agrediu uma estudante que panfletava para uma chapa de oposição nas eleições do “Centro Acadêmico XI de Agosto”, na USP. Após isso, foram, entre 1964 e 1980, mais 474 reportagens em jornais e 45 em revistas a abordarem as nefastas ações do grupo (LIMA, 2021).

São inúmeros os crimes praticados pelo CCC, mas, reconhecendo os necessários limites deste diálogo, iremos elencar apenas alguns; e o fazemos também como convite a conversas outras. Afinal, é história que, nossa, aponta para a importância de se reconhecer as pinceladas de horror e sangue que, há muito, intentam sobrepor-se à experiência democrática brasileira.

O primeiro crime praticado pelo CCC ocorreu um dia após o golpe civil-militar, no fatídico 01 de abril de 1964, quando a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) amanheceu incendiada por integrantes que compunham o CCC, em parceria com a organização de cunho terrorista conhecida como Movimento Anticomunista (MAC). Outro momento epicamente trágico, talvez seja um dos mais conhecidos, foi o desferido ataque aos atores e atrizes que encenavam a peça *Roda Viva*, de autoria de Chico Buarque de Holanda (GASPARI, 2022).

As supracitadas ações se dão em um momento da história do grupo em que seus membros são exclusivamente discentes, ou seja, eram jovens estudantes universitários de extrema-direita. A partir de 1968, a

sigla CCC passa a ser usada por outros grupos além daqueles que estavam inseridos no movimento estudantil. E, a exemplo de seus precursores, assinalavam a violência e extermínio como práticas de existência e defesa de seus valores.

Assim o foi o hediondo sequestro, seguido de tortura e assassinato, do Padre Henrique Pereira Neto, auxiliar de Dom Helder Câmara – grande nome na defesa dos Direitos Humanos –, que escancarava o fato de o CCC pouco se importar com quem eram as pessoas atacadas; bastava taxá-las de comunistas para se acharem no direito de ceifar vidas inocentes. (SCHWARCZ, STARLING, 2015). Há ainda outro caso que, estando em perspectiva, parece similar ao da deputada que recebeu o *e-mail* contendo ameaças de morte. Em dezembro de 1978, várias pessoas receberam um cartão de natal que desejava um péssimo final de ano para os remetentes e desejava que o ano seguinte, em 1979, fosse o ano do confronto final contra a “canalhada comunista” (LIMA, 2021).

Tais acontecimentos, sumariamente expostos, dão-nos indicativos dos horrores que compõem nossa história e as lutas nela travadas. Por vezes, diante estamos daquilo que aparenta ser a lata de lixo da história! Entretanto, se em nós causa horror, a algumas pessoas cabe o gozo sádico. Gostam de resgatar dejetos da latrina de um período tão horrendo para nós brasileiros e brasileiras e invocam-no como suposta salvação.

Esperamos que as autoridades competentes tomem providências e que os responsáveis pelo mais recente ataque arquem com suas atitudes no hoje, afinal o que a história nos mostra é que nenhum crime praticado pelo CCC no período ditatorial teve punição. Ficamos ainda na expectativa, embora sob vigilância mais acertada, que tais aparições

sejam apenas iniciativas isoladas de pouquíssimas pessoas. Quiçá de apenas uma que leu sobre o grupo e, identificando-se, criou em sua mente uma fantasia que ecoa arditosamente em mente desavisadas sobre a suposta ameaça comunista. Fica o aviso...

REFERÊNCIAS:

GASPARI, Elio. **A Ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIMA, Danielle Barreto. **Comando de Caça aos Comunistas (CCC):** dos estudantes aos terroristas. Edições 70, 2021.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

81

UM OLHAR DESROMANTIZADO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO PERÍODO DITATORIAL

*Ruan Debian*¹

Poucos dias se faziam da chegada do outono de 1964 quando uma juventude reacionária banhara a pena da história num tinteiro composto pelo ódio e, através de suas lastimáveis ações, contribuiu para escrita de mais um nefasto capítulo de intensa violação dos Direitos Humanos da nossa recente história. Período “avermelhado”, não pela ameaça comunista, como esperneavam alguns, não!, mas, sim, pelo vermelho sangue. Sangue que jorrara das inumeráveis vítimas que tiveram suas vozes sufocadas nos porões do DOI-CODI. Referimos a juventude que lutou, não contra, mas a favor da Ditadura Militar.

Não muito explorada pela literatura que estuda o regime ditatorial, essa juventude se organizara enquanto movimento estudantil de extrema-direita e era apontada pela imprensa da época como “Estudantes Democráticos” (BRAGHINI e CAMESKI, 2015). Discentes autoritários maquiados como defensores da democracia compunham organizações estudantis como o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que afirmavam ter a missão de combater os comunistas, aqueles alunos e alunas subversivos, que estavam infiltrados no meio estudantil.

A existência do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) explicitamente demonstrou a contradição dos movimentos estudantis

¹ Educador popular, graduando em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), militante do coletivo Juntos e membro do CDDH de Betim.

no período ditatorial, isto é, nem toda organização era de esquerda ou a favor de uma revolução que levasse o Brasil para uma nova organização social, no caso a socialista. Voltar nossos olhares investigativos para esses jovens nos leva ao processo de desromantização da juventude que, não raras vezes, são considerados erroneamente sinônimos de renovações. Pois bem, não o são! Muito pelo contrário, podem ser morbidamente reacionárias.

Tais ações mórbidas foram definidas por LOPES (2014); GASPARI (2020) enquanto terroristas. O terrorismo político adentra na década de 1960 no cenário político através da direita, como no caso das ações da Facção Anticomunista (FAC) que alvejaram a tiros um congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962. Cabe sempre ressaltar que o CCC não era o único grupo de extrema-direita formado por uma juventude anticomunista, assim o foi com o Grupo de Ação Patriótica (GAP) que estavam envolvidos em contrabando de armas e, o que tudo indica, mantinham relações com o Movimento Anticomunista (MAC) (GASPARI, 2000).

Levado pelos ventos que sopravam a favor do golpe, o CCC foi se sentindo cada vez mais à vontade para cometer seus crimes, sabendo que não teriam represálias e tão pouco seriam punidos. É o que observamos quando, por exemplo, de sua primeira destacada aparição, na qual impediu, inclusive por meio de agressões físicas, a fala de João Pinheiro Neto, responsável no governo de Goulart pela reforma agrária, na USP, em 1963. A ação acabou por gerar um confronto que “terminou em pancadaria generalizada e destruição” (MOTTA, 2020).

Tantas e tantas outras atitudes que feriram pessoas, seja na dimensão psicológica, seja na dimensão física, poderiam ser relatadas

neste escrito. Para se ter uma ideia, o CCC foi mencionado em 475 reportagens e em 45 revistas entre 1963 à 1980 com ações que gravitavam entre agressões de alunos e professores até sequestro e assassinato. Cabe ressaltar que a partir de 1968 a sigla passa a ser usada por outros grupos paramilitares que não estavam vinculados com o CCC de caráter estudantil. Contudo, a organização nunca deixou de atuar nos redutos da universidade.

Por fim, gostaríamos somente de chamar atenção de que grupos que semearam ódio e transgrediram os Direitos Humanos no passado não estão na lata de lixo da história. Eles se encontram no aqui, no agora, no tempo presente, com novas roupagens, novas siglas. Devemos atentar-nos, para que organizações estudantis de extrema-direita mais uma vez não se apropriem da pena da história para contribuir com a redação de outro capítulo...

REFERÊNCIAS:

- BRAGHINI, Katya Zuquim Braghini & CAMESKI, Andrezza Silva. “Estudantes democráticos”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 945-962, out.-dez., 2015.
- GASPARI, Elio. **A Ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LIMA, Danielle Barreto. **Comando de Caça aos Comunistas (Ccc):** dos estudantes aos terroristas. Edições 70, 2021.
- LOPES, Gustavo Esteves. **Ensaio de terrorismo:** história oral da atuação do Comando de Caça aos Comunistas. Salvador: Editora Pontocom, 2014.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em Guarda Contra o Perigo Vermelho:** o anticomunismo no Brasil (1917-1964). Niterói: Eduff, 2020.

82

ATAQUES ARMADOS EM ESCOLAS E DIREITOS HUMANOS

Carlos Alberto de Moraes ¹

Recentemente, a população brasileira viu-se novamente enredada nos cordões brutais e anavalhados do assombro e da perplexidade quando notícias de ataques armados em escolas foram alardeadas pela mídia. A sensação incômoda de repetição, de fragilidade, de insegurança, de tristeza, germinou mais uma vez abrindo fissuras dolorosas em nosso cotidiano. Que normalidade pode ser reivindicada após feridas tão desconcertantes serem re-abertas? Especialmente para os familiares das vítimas e para os sobreviventes, não há mais normalidade possível a ser readquirida. Os traumas esculpido por ataques a escolas acarretam cicatrizes físicas, mentais, emocionais, sociais e psicológicas em todas e todos os envolvidos. Há comprometimento da saúde mental, ressonância no desempenho educacional, influência no absenteísmo crônico, majoração no uso de antidepressivos, desenvolvimento de fobias.

Ao lado disso, eleva-se um clamor de mães, pais, diretores/as, autoridades legislativas e dos executivos, de parcela da sociedade que pode ter sua voz repercutida, para que sejam implementadas medidas cada vez mais drásticas para contenção de casos, para prevenção de ataques armados e para a proteção das escolas. No entanto, evidencia-

¹ *Carlos Alberto de Moraes é professor, pedagogo e membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

se que as medidas requeridas apenas tangenciam a superfície da questão, ao sugerirem que haja, nas unidades escolares, reforço no policiamento, presença constante de seguranças contratados ou funcionários autorizados a portar armas, detectores de metal na entrada das escolas, máquinas de raio-X, treinamento defensivo dos profissionais da educação, militarização das escolas, mais câmeras de monitoramento, mais muros, mais arame farpado, mais grades.

Tais fórmulas redentoras saciam demandas por maior grau de repressão (e, certamente, por mais violência), mas ocultam conteúdos cruciais que deveriam vir à tona e serem considerados e investigados pela sociedade brasileira. É relevante observar que, apesar da comoção gerada por chacinas e apesar das aflições e angústias impingidas à vida de estudantes, professoras, professores e famílias, os tiroteios não foram capazes de instigar significativamente a opinião pública sobre o controle de armas e de munição, já que políticos e eleitoras/es ainda defendem a compra, a posse e a circulação de armamento. Nesse contexto, não podemos obliterar o fato de que houve investimento intencional na facilitação do acesso à compra de armas, na proliferação dos CACs (coleccionadores, atiradores e caçadores), na cumplicidade com milícias militares e paramilitares, no incremento de células neonazistas. O certo é que armas de fogo (e brancas) ficam guardadas ou expostas no ambiente familiar doméstico, *locus* predominante da procedência do arsenal utilizado nos ataques ocorridos em escolas.

A frequência dos ataques às escolas e a superexposição midiática não podem redundar na naturalização do fenômeno e nem tampouco na insensibilização individual e social diante da dor, da violência, do

trauma, da morte, anestesiando a capacidade da sociedade em estudar, analisar, compreender e propor ações para lidar com o problema.

Como não estamos à frente de um filme, de uma ficção ou de um jogo, urge não desconhecermos o assunto e abordarmos a questão na sua inteireza e concretude, tratando os meandros de tal complexidade com austeridade e equilíbrio, tendo em vista que direitos humanos estão sendo desrespeitados em todas as pluridimensões do problema.

Uma das interrogações que persiste é: por que escolas? A violência, mesmo quando associada à total indiferença às alteridades beirando a psicopatia, ocorre em qualquer âmbito e é vivenciada por indígenas, negros, mulheres, crianças, idosos, pessoas com deficiência, homossexuais, nordestinos, rotineiramente. Ainda estamos engolfados por um tipo de humanidade que hipercultua a guerra, o extermínio do outro, a devastação da natureza, a morte. Produzimos destruição. Produzimos aniquilação. Produzimos sofrimentos, humilhações, inferiorizações, pisoteando os mais basilares direitos humanos. No entanto, ainda assim, surpreende-nos (e deve surpreender mesmo) o fato de que ataques armados ocorram em escolas.

O palco para um atirador pode ser qualquer espaço: uma praça, um shopping, um espetáculo de rock ou de música sertaneja em ambiente aberto. Em alguns casos, e isso está sendo cada vez mais estudado devido à frequência e à idade dos atiradores, o local deliberadamente escolhido é a escola em que estudam ou estudaram. Provavelmente, porque a escola é o território que eles “dominam”, que conhecem topograficamente, que constitui seu espaço de mobilidade, que eles carregam na memória, que faz parte de sua trajetória de crescimento, que permite o contraponto, a troca de ideias, que evidencia conflitos

interpessoais e possibilita a emergência de problemas. Daí, talvez, a opção por esse lugar de entrecruzamentos de desejos.

Se, por um lado, a escola ainda se apresenta como um signo, como um elemento simbólico essencial à nossa formação humana, como lugar do acolhimento, da escuta, do cuidado, por outro, ela sofre o peso do protagonismo que lhe é destinado na organização social. E não pode ser culpabilizada por acontecimentos tão trágicos.

E o que leva um adolescente ou um jovem a enveredar pelos descaminhos de ataques e agressões? Ora, como o ser humano, na sua esfericidade, é um nó complexo de relações, os múltiplos fatores que conduzem uma pessoa a dedicar tempo, planejamento e energias para perpetrar um atentado estão intimamente entrelaçados. Aqui, apenas uma lista de algumas circunstâncias que podem fazer explodir harmonias interiores e suscitando eventos dramáticos na exterioridade relacional: racismo, xenofobia, misoginia, machismo, patriarcalismo, desigualdade social, ausência de políticas públicas, isolamento, negligência ou abandono familiar, extremismo, exibicionismo, revanche, ódio às minorias, bolha virtual, bullying, exclusão social, autoexclusão social, deep web, terrorismo, competitividade, apologia à violência, narcisismo, ausência de empatia, desemprego, vingança, abuso doméstico, obsessão por armas. Tão amplo é o inventário de causas que os atiradores, apesar de serem, na maioria, brancos, homens e utilizarem armamento acessado na própria casa, apresentam perfis psicológicos diferentes entre si, condições de vida diversas e motivações diversas.

Porém, pode haver um elemento comum que merece ser enfatizado: diante de tamanha complexidade e, sem desconsiderar os

fatores subjetivos e responsabilidades individuais, é inegável que vivemos em uma sociedade adoecida, marcada pela seta envenenada da indiferença, instauradora de uma cultura de violência e que cria constantemente condições adoecedoras que submetem cidadãos e cidadãs ao derretimento ético da convivialidade saudável. Nesse sentido, é que podemos compreender mais profundamente este fenômeno. Assim, ao lado de comportamentos individuais sinuosos e labirínticos, é preciso refletir sobre a responsabilidade da escola no trato com o afeto e as relações humanizadoras, sobre a nossa responsabilidade cidadã na escolha de projeto de país, sobre a imprescindibilidade da resistência à cultura da enfermidade, e sobre o desvelamento de atos/palavras/omissões de autoridades governamentais que adubam, com seu discurso bélico e com suas ações perversas, o menosprezo pelos Direitos Humanos, a tortura, a violência e o armamento como solução de conflitos internos/externos.

Se as causas são muitas e completamente intrincadas, as possíveis soluções também passam por uma série de atitudes a serem tomadas por parte dos que anseiam por sendas mais humanizadoras. Alguns passos podem ser empreendidos desde já.

A escola precisa refazer-se. Precisa repensar sua arquitetura, dialogando com a arquitetura do entorno, com o povo, com a história, com o clima, com o relevo e com a natureza onde está inserida. Deve redimensionar seus espaços internos de mobilidade transformando-os em espaços de encontro e não apenas em corredores de passagem. A cronotopologia da sala de aula necessita ser redimensionada para o trabalho em grupo e para a aprendizagem coletiva. Para tanto, a disposição de carteiras/mesas/cadeiras tem que optar pela

circularidade, pela preponderância das atividades grupais cooperativas, permitindo ao educadora/educador movimentar-se por entre os grupos, prestando assistência ativa e criativa a todas/os e a cada uma/um. O planejamento pedagógico tem que obrigatoriamente ser coletivo. Sem coletivo de educadoras/es, não ganham raízes as práticas educativas. Tudo fica diluído, enevoado, disperso. Só conseguimos educar em comunhão, em coparticipação. Currículos precisam estar em plena conexão com as culturas infantil e juvenil (e com a adultície, no caso da EJA). A educação deve ser integral e integradora. Deve-se desejar ardentemente e viabilizar processos de formação permanente em resolução de conflitos, em história e cultura afro-brasileira, indígena e africana. A avaliação deve ser libertadora, fora dos padrões coercitivos, limitados e meritocráticos adotados pelos sistemas de ensino.

O poder público tem que oferecer condições para que as escolas, em sua autonomia didático-pedagógica, avancem no sentido da formação emancipadora, crítica e dialógica. Deve ofertar programas de formação permanente para os educadoras e educadores. E ir além, conectar a Educação com políticas públicas consistentes, abrangentes e integradas, especialmente no âmbito da saúde, do lazer, do esporte, da assistência social, da cultura e da arte.

Há que se rever o papel importante que a comunidade no entorno da escola desempenha. Por isso, deve-se promover atividades integralizadas entre os estudantes, profissionais da escola, familiares, pessoas que moram e vivem naquela comunidade.

Há que se estabelecer uma parceria com universidades, erigindo observatórios locais, regionais e nacional a fim de levantar dados,

compor estatísticas, e construir mecanismos preventivos adequados e viáveis.

Ainda há tempo. Nada está perdido. É necessário nutrir a esperança. Não há outro caminho. Para sobrevivermos ao caos vivenciado nos últimos anos, em que o fascismo e a violência foram utilizados para a produção da verdade, nossos pulmões devem respirar o **“tempo da delicadeza”** (canção *“Todo o sentimento”*, de Chico Buarque e Cristóvão Bastos, 1987).

A matriz da aprendizagem é a delicadeza. Só a delicadeza reverenciará os Direitos Humanos. Só a delicadeza desmobilizará exércitos e canhões. Só a delicadeza converterá pólvora em pétalas. Só a delicadeza conseguirá mediar relações interpessoais. Só a delicadeza nos salvará de nós mesmos!

83

A QUEM INTERESSA O ENSINO DOMICILIAR?

José Heleno Ferreira ¹

Vivemos tempos difíceis, marcados pelo ataque aos direitos humanos e pela criminalização daqueles e daquelas que lutam pela garantia do bem-estar, do bem viver para todas as pessoas. A educação, mais especificamente a educação pública, tem sido alvo constante destes ataques.

A redução drástica de investimentos que busca sucatear as universidades e as escolas de educação básica, o negacionismo científico, as tentativas de amordaçar profissionais docentes são algumas das faces desta moeda perversa. No que diz respeito à educação básica um dos ataques que neste momento se faz é através do projeto de lei 2401/19, em tramitação no Senado Federal, que dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar. O referido projeto de lei, no seu artigo 2º, determina “a plena liberdade de opção dos pais ou responsáveis entre a educação escolar e a educação domiciliar”. Determina ainda que as crianças e adolescentes cujas famílias optarem pelo ensino domiciliar serão submetidas a uma avaliação anual, na qual buscar-se-á verificar a aprendizagem a partir dos conteúdos, habilidades e competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada ano de escolaridade.

¹ Doutor em Educação (PUC MG). Professor da Rede Municipal de Ensino de Divinópolis. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis.

São muitos os questionamentos que precisam ser feitos em relação à proposta. A escola não pode ser compreendida exclusivamente como uma instituição responsável pela transmissão de informações. Seu papel vai muito além disso. A socialização da criança e do adolescente passa pela escola, pelas salas de aula: é ali, muitas vezes, que o menino e a menina têm, pela primeira vez, a oportunidade de conviver com um grupo extrafamiliar. Tal processo é, sem dúvida, muito importante para a construção de sua autonomia.

Além disso, é preciso reconhecer que a escola pública, no Brasil, é, muitas vezes, o único equipamento público ao qual muitas comunidades têm acesso. É neste espaço também que as e os estudantes poderão se reconhecer como sujeitos de direito, poderão aprender a dialogar com aqueles e aquelas que têm opiniões e compreensões de mundo distintas de seus núcleos familiares. Trata-se, pois, de uma experiência fundamental para que desenvolvam o senso crítico, sendo confrontados e confrontadas com pontos de vista distintos, com experiências que lhes permitam ampliar seus horizontes.

Há que se questionar também o fato de que pais, mães e responsáveis pelas crianças e adolescentes não podem ser transformados(as) em tutores(as) ou professores(as). O exercício da profissão docente requer uma formação acadêmica e científica. Neste sentido, no bojo da proposta percebe-se a presença do negacionismo científico tão presente nas medidas governamentais no momento em que vivemos no Brasil. E, obviamente, a proposta traz em si também a desvalorização da docência e de todas e todos que se dedicam a esta tarefa.

Ainda mais: é preciso reconhecer que a escola básica exerce um papel fundamental quanto à proteção da infância e da adolescência.

Para ficarmos em apenas um ponto, podemos lembrar que estudos e pesquisas diversos afirmam que grande parte dos casos de pedofilia acontecem no âmbito familiar e que muitos só vêm à tona a partir da observação de um professor ou professora ou a partir da denúncia feita pela criança no espaço escolar.

Por que, então, defender o ensino domiciliar?

O texto de justificativa do projeto de lei afirma que o ensino domiciliar é também uma medida de economia: “tendo em conta que, segundo estudos, o reconhecimento do *homeschooling* poderia reduzir os gastos públicos com a educação”. Ora, como se já não bastasse definir o investimento em educação como gasto, afirma-se o ensino domiciliar como uma forma de reduzir o custeio da educação escolar. Mas para além disso é preciso perceber os interesses econômicos dos grupos que veem no ensino domiciliar uma fonte de lucro, haja vista os anúncios de materiais destinados às famílias que optarem por manterem seus filhos e filhas em casa que começam a ser veiculados na imprensa. Ou seja: são muitos os que vislumbram, no ensino domiciliar, uma oportunidade de ampliação de seus lucros num processo de mercantilização da educação.

O direito à escolarização é uma conquista da sociedade brasileira – conquista esta ainda não plenamente efetivada. Foram muitas as lutas populares, a partir dos anos 1980, para que conseguíssemos ampliar o acesso à educação básica. A defesa do ensino domiciliar fragiliza o direito à escola. A escola pública vem se construindo, nas últimas décadas, como um espaço aberto à diversidade à medida em que as pessoas com deficiência, as crianças pobres, as negritudes, os povos originários, adolescentes que não se enquadram nos padrões heteronormativos se percebem como sujeitos de direito e reivindicam a

presença no espaço escolar. Não podemos retroceder – pelo contrário, há muito que avançar na luta em defesa de uma escola pública laica, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada, onde caibam todas e todos! Há que se perceber que a escola pública é um instrumento importante para que se efetive o que determina o artigo segundo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: o direito a ter direitos, “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”.

84

ENSINO DOMICILIAR FLERTA COM O QUE HÁ DE MAIS PERVERSO NO PENSAMENTO CONSERVADOR

*Fabiana Vilas Boas*¹

Estamos testemunhando um momento histórico onde censuras perversas disfarçadas de democracias viáveis se entranham nas nossas relações sociais e profissionais. E assim vamos, dia-a-dia perdendo direitos, espaços e conquistas. Vamos sendo silenciados e pausados pelo cansaço e muitas vezes desânimo de discutir o óbvio ululante². Pouco a pouco distorções bizarras vão desqualificando e destruindo histórias de lutas sociais pelos direitos humanos e construção de um estado democrático de direito. Discursos esvaziados de fundamentação e contextualização histórica, inflamados de palavras de ordem em nome de “Deus, da ordem e da família” culminam em nomeações, destituições, processos administrativos, perseguições e decisões em todas as instâncias instituídas e que ferem drasticamente preceitos básicos da Constituição Federal, essencialmente o prescrito no caput do seu quinto artigo.³

Poderia aqui discorrer sobre vários exemplos desse momento dramático que vivemos, nas esferas micro e macro, inclusive trazendo

¹ Mestre em História pela UFMG. Professora da rede municipal de Betim com ampla experiência em formação de educadores.

² O termo ululante se popularizou através do escritor brasileiro Nelson Rodrigues, que escreveu o livro **“O Óbvio Ululante”**, em 1950. A expressão “óbvio ululante” é usada para algo excessivamente óbvio e que dispensa explicações devido a sua clareza.

³ “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

testemunhos pessoais, contudo vou colocar foco na notícia que nos impactou nos últimos dias. Em dezoito de maio a Câmara dos Deputados aprovou o texto-base de um projeto de lei que regulamenta a prática da educação básica domiciliar, também conhecido como *homeschooling*, que permite que pais eduquem os filhos em casa, desde que cumpram as recomendações exigidas e informem o Ministério da Educação. Esse projeto faz parte de uma pauta de costumes defendida pelo presidente Jair Bolsonaro desde o início do seu mandato e retomada agora com bastante ênfase pelos seus apoiadores mais conservadores e deve seguir para tentativa de aprovação no Senado. Essa prática existe em outros países como Estados Unidos, e é aplicada para minorias em caráter de exceção. No Brasil é proibida porque implica abandono intelectual do discente, entendendo o acesso ao Ensino escolar como direito básico e fundamental da criança e do adolescente para o seu integral desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

De acordo com o projeto, o *homeschooling* poderia ser adotado com as seguintes condições: **Pelo menos um dos pais ou um preceptor, ou seja, a pessoa indicada para educar, apresente diploma de ensino superior ou educação tecnológica; se os pais ou tutores não tiverem condenações por crimes hediondos, contra crianças e adolescentes ou casos de violência doméstica; se as crianças estiverem registradas em escolas que ofereçam a modalidade de educação domiciliar; se os estudantes se submeterem a avaliações anuais; se o aluno for reprovado duas vezes nessas provas, os pais não poderão mais optar pelo sistema.**

Reitero que atualmente, o ensino domiciliar não é permitido no país por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). Os ministros, na

ocasião dessa decisão, argumentaram que, conforme a Constituição, o dever de educar implica cooperação entre Estado e família, sem exclusividade dos pais. Países que são muitos fortes na área da Educação como **Alemanha, Holanda e Coreia do Sul**, rejeitam veemente esse movimento e defendem sistemas educacionais organizados institucionalmente.

Mário Sérgio Cortella,⁴ em entrevista recente sobre o assunto, destacou

A questão central, quando se pensa em ensino domiciliar, é que ele deveria ser a alternativa última na impossibilidade de frequência à escola. Como acontece com pessoas que participam de famílias circenses, ou de famílias ciganas, em que a legislação garante que ela possa ser educada com a comunidade familiar, dado que há uma mobilidade contínua e isso prejudicaria a frequência à escola. Se a gente supusesse que a escola serve só para aprender um conteúdo, se diria 'bom, então a educação em casa pode ajudar muito', mas uma das partes da educação escolar é o aprendizado de conteúdos. No conjunto, ela é uma experiência de convivência, de possibilidades e de colocar-se junto a outras pessoas [...] (CORTELLA).

A pauta priorizada por esse projeto de lei configura um absurdo retrocesso e distorção na discussão sobre Educação no Brasil. É importante destacar alguns aspectos muito relevantes ligados aos direitos humanos que salientam o caráter perverso desse movimento, que desconsidera as desigualdades existentes nas condições sociais de acesso à educação e direitos básicos preconizados pelo ECA. Um deles é o fato de que a escola atua como um espaço fundamental de rede de proteção social contra violências diversas muitas vezes vivenciadas dentro de casa pela criança e adolescente.

⁴ Filósofo, escritor, educador, palestrante e professor universitário brasileiro.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o conjunto de habilidades envolvidas na fundamentação legal e política para construção do sistema educacional brasileiro, a premissa continua sendo a oferta de educação regular, formal, integral, pública, democrática e de qualidade para todos. A habilidade cognitiva, que envolve transmissão de um conhecimento curricular e desenvolvimento intelectual básico até a formação profissional é uma das habilidades desenvolvidas no ambiente escolar, contudo existem várias outras fundamentais e também preconizadas para esse acesso, como a habilidade social e emocional.

O desenvolvimento das habilidades sócio emocionais no ambiente escolar é demandado pelo processo educacional desde os primórdios. Vivências e aprendizagens sobre heterogeneidade, diferenças, antagonismo, protagonismo, autonomia, liberdade, coletividade são matéria prima da escola e a família precisa inexoravelmente dessa parceria para promover o desenvolvimento integral dos seus filhos. Como a escola também demanda essencialmente da família para o desenvolvimento da sociedade. Essa deve ser uma relação complementar e de total reciprocidade.

Portanto, discursos que defendem projetos como esse, como também o famigerado “Escola sem partido” que caberia outra dissertação, se disfarçam das melhores intenções para despolitizar e roubar do sujeito aquilo que lhe é mais caro e essencial, a consciência dos seus direitos e exercício das suas liberdades. Tudo fechado para a manutenção *ad aeternum* do poder financeiro e político nas mãos das minorias elitistas e conservadoras. Banir Paulo Freire e construções político pedagógicas democráticas do ambiente escolar é só uma das

estratégias para esse plano em que está bem claro que os fins justificam os meios.

“Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.” (FREIRE, Paulo).

85

A ESCOLA E A FORMAÇÃO PARA A ÉTICA NA POLÍTICA: UM CASO DA SALA DE AULA

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Todo ser humano tem o direito de fazer parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art.21)

Entre os anos de 1996 e 2001 atuei na Educação Básica em uma grande escola privada de Belo Horizonte que ainda hoje atende famílias de classe média-alta. Era da minha responsabilidade o desenvolvimento do Projeto Casulo como educação afetivo-sexual entre o 4º e 6º ano do Ensino Fundamental. Além do Projeto Casulo, me coube fazer o acompanhamento das turmas de 5ª ano com atividades de “Acompanhamento Paralelo” - AP. Esse trabalho, que ocupava uma hora-aula por semana na grade, se constituía como espaço de discussão das dificuldades pedagógicas e sobretudo das relações interpessoais na turma. Foi uma das boas experiências que coloquei na minha bagagem de professor-educador ao longo dessa trajetória que já dura quarenta e dois anos.

Uma entre muitas das ações didáticas que desenvolvi nas turmas de 5º ano dentro da disciplina AP foi o Projeto Eleições de Representantes de Turma. O projeto implicava um processo de

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Professor voluntário na Rede Educafro Minas, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

<https://www.instagram.com/luiz.rena>/<https://www.facebook.com/luiz.rena>.3<https://twitter.com/LuizRena58>

discussão nas turmas sobre o perfil dos candidatos, critérios de escolha do(a) representante, funções do(a) representante e as habilidades necessárias para assumir esse serviço. O processo se encerrava com a identificação dos candidatos(as), a votação, apuração dos votos e posse do(a) eleito(a). Nesta oportunidade, em parceria com os colegas do ensino da história, resgatava-se a importância histórica do voto como um dos fundamentos da sociedade democrática e como direito humano reconhecido na DUDH.

Certa vez, numa das turmas, após a abertura da urna e contagem dos votos, constatou-se que havia dois ou três votos a mais para o candidato vencedor. O fato colocava docente e estudantes diante de um caso concreto de fraude no processo eleitoral. Neste momento eram votos em papel e perfeitamente auditáveis.

Diante da situação, o docente teria duas opções: a do avestruz que enterra a cabeça na areia e não enxerga o que acontece à sua volta ou denunciar a fraude e abrir uma investigação para identificar o(a) autor(a) da fraude. Numa opção pela ética na política escolhi denunciar o fato à turma e decidindo com eles e elas o encaminhamento necessário. A notícia produziu um alvoroço na turma e custei a retomar as condições para um diálogo reflexivo e crítico que produzisse se possível uma decisão de consenso. Uma parte da turma não quis se posicionar. Outra propunha anular o pleito e fazer um segundo turno de votação. E, um terceiro grupo defendia a apuração e a identificação de quem fraudou a eleição. Ninguém falou em punição para o delito. Na impossibilidade do consenso, a decisão foi construída pelo voto e a maioria decidiu pela apuração da fraude.

Estávamos no último horário do turno da manhã. Mesmo assim decidimos permanecer na sala de aula até que o estudante que fraudou a eleição fosse até a mesa e recolhesse os votos a mais que tinha depositado na urna. Depois de longos minutos e já tendo expirado o horário da aula, um dos meninos se levantou, foi até a mesa, se desculpou e retirou os votos que havia acrescentado. Mesmo assim, o candidato eleito foi confirmado como representante da turma. A turma foi liberada uns quinze minutos após o encerramento das aulas para o desespero dos motoristas de transporte escolar e a aflição dos pais que sempre estavam com horário pressionado pelos compromissos de trabalho. Nos dias seguintes a escola recebeu muitas mensagens de protesto pelo atraso na liberação da turma. Mas a reclamação que teve desdobramentos mais sérios foi da família do estudante que fraudou o processo eleitoral. A família afirmava que eu havia extrapolado da minha função e havia submetido o menino a um constrangimento desnecessário. Com o importante e necessário apoio da Escola refleti junto com os pais que é função da Escola e do educador(a) preparar para a vida em sociedade e para o respeito às regras da convivência democrática. Demonstrei com meus argumentos que se abria para mim e para a turma uma rara janela de oportunidade pedagógica para formação para a cidadania, exercitando a consciência crítica e reforçando a cultura da transparência sem pactuar com a impunidade. Reconheci que a experiência foi muito forte para o estudante e sua turma. Mas acreditava que essa lição seria levada na memória de cada um(a) para o resto da vida.

Esse ano estamos vivendo uma das eleições mais tensas e polarizadas da história de nossa jovem e imatura democracia. A

comunidade escolar não tem o direito de atuar nessa encruzilhada da nossa história como avestruz. Cumprir sua missão de educar para a cidadania ativa e responsável através do voto consciente e autônomo, como oportunidade de expressão do país que queremos, é a única escolha coerente e digna neste momento.

O que você está planejando fazer para contribuir no processo eleitoral?

Como sua Escola poderia contribuir para qualificar o voto para além de sediar uma seção eleitoral em 2022?

86

QUEM TEM MEDO DA EDUCAÇÃO?

José Heleno Ferreira ¹

Dia 25 de março, Belo Horizonte (MG): em frente à sede da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG), professoras e professores são agredidos pela Guarda Municipal.

Dia 31 de março, Goiânia: guarda civil dá um soco no rosto de uma professora durante protesto.

Dia 31 de março, Feira de Santana (BA): professoras e professores são trancados no prédio da Prefeitura e agredidos pela Guarda Municipal.

Nos últimos dias, cenas como estas tornaram-se corriqueiras. Muitas outras poderiam ser citadas. Em diversas cidades do país docentes são agredidas(os) com socos, pontapés, balas de borracha, jatos d'água, spray de pimenta... São professores e professoras em greve ou realizando manifestações na luta por reajustes salariais, pela recomposição de suas perdas e, na maioria das vezes, para que os governos – municipais e estaduais – cumpram aquilo que a lei estabelece: o Piso Salarial da categoria. São trabalhadores e trabalhadoras enfrentando a fúria das guardas municipais e de outros agentes em defesa da “ordem”.

Mas que “ordem” seria esta se, na grande maioria dos casos, as reivindicações das(os) professoras(es) é a de que o Estado cumpra a lei?

¹ Doutor em Educação (PUC MG). Professor da Rede Municipal de Ensino de Divinópolis. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis.

Se a lei não vem sendo cumprida, não seriam os governos – nas diferentes esferas do Estado – aqueles que estão subvertendo a “ordem”? Não seria ainda o Estado que deveria ser responsabilizado por não cumprir a legislação e ainda violar a Declaração Universal de Direitos Humanos que, em seu artigo 3º determina que todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal? Ou ainda violando o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 que estabelece o direito à manifestação e que ninguém será tratado de forma degradante?

A violência contra educadores e educadoras é também a violência contra a educação – há muito os ataques contra a escola e às(aos) profissionais da educação têm crescido assustadoramente. A tentativa de amordaçar professores e professoras através de projetos como o “Escola sem Partido”, o incentivo às famílias e aos(às) estudantes para que gravem as aulas e denunciem o professor ou a professora que fizer a defesa de princípios relacionados às lutas populares, aos direitos humanos, à diversidade e contra os preconceitos e estereótipos machistas, misóginos e sexistas... Somam-se a tudo isso as reformas que fragmentam os currículos e buscam imprimir um viés técnico e pragmático à educação escolar...

O ano de 2022 traz grandes desafios àqueles e aquelas que se dedicam à educação escolar. Vivenciamos um longo período em que as escolas estiveram fechadas, em que o ensino remoto e híbrido substituíram o presencial, muitas vezes com o esforço e até mesmo o investimento dos(as) próprios(as) educadores(as) para garantir os recursos tecnológicos para que pudessem trabalhar, uma vez que o Estado, via de regra, não disponibilizou o acesso à Internet e os dispositivos eletrônicos necessários, em que milhões de crianças e

adolescentes ficaram fora da escola. O início de um novo período letivo, o retorno às salas de aula, às aulas presenciais, ao contato direto com crianças e adolescentes representaram a possibilidade e a necessidade de um grande investimento pedagógico para restabelecer os laços com a comunidade escolar, para ajudar meninas e meninos a superarem as defasagens acumuladas durante os anos anteriores, a reconstruir os vínculos afetivos necessários para que a educação de fato aconteça.

Mas além de enfrentar todos esses desafios pertinentes ao trabalho docente, professores e professoras precisam enfrentar também a defasagem salarial, o desrespeito à profissão, a não efetivação dos direitos estabelecidos por lei e, em muitos casos, a perseguição política ao trabalho docente e a truculência do Estado e das forças de segurança.

É esta realidade que nos faz perguntar: quem tem medo da educação? Por que a escola e o trabalho docente vêm sendo criminalizados? Por que professoras e professores em luta vêm sendo tratados com tanta violência?

A resposta não é muito difícil. Aqueles que defendem o império da mentira e do ódio, aqueles que se sustentam através da divulgação de notícias falsas, aqueles que cultuam a violência e o medo para encobrir suas próprias fraquezas, aqueles que, não tendo argumentos para o debate usam a força como argumento temem a escola e a educação. Para esses grupos uma educação emancipatória representa um grande perigo. Representa a possibilidade de que sejam questionados, a possibilidade de que seus impérios – que têm pés de barro – desmoronem.

Mas as lutas são também educativas. Professores e professoras da educação básica continuarão nas ruas e nas escolas, ensinando e aprendendo. Anunciando o mundo que queremos construir!

87

E QUANDO A DISPUTA PARTIDÁRIA INVADE A ESCOLA?

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Artigo XIX

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo XXI

A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Nos dias seguintes ao segundo turno das recentes eleições presidenciais assistimos inúmeros eventos de protesto de uma parcela da população que se recusa a ouvir a voz das urnas. Lideranças e apoiadores do candidato derrotado passaram a mobilizar os seus seguidores para o movimento de bloqueio das principais rodovias do país. O longo silêncio do próprio candidato derrotado foi interpretado como apoio à atitude antidemocrática de recusa dos resultados proclamados na noite do domingo, 30 de outubro.

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG; assessor da Secretaria Municipal de Educação de Contagem; membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim; coordenador do Projeto Fala Comigo: masculinidades em debate; Diretor da Casulo Oficina de Conhecimento.

<https://www.instagram.com/luiz.rena>/<https://www.facebook.com/luiz.rena.3><https://twitter.com/LuizRena58>

Uma cena em especial, que viralizou nas redes sociais, chamou a atenção por ter uma escola tradicional como cenário desse gesto de agressão ao candidato eleito e de rejeição das regras do jogo democrático. Um grande contingente de estudantes de Ensino Médio ocupara o pátio central do Colégio Marista de Curitiba, para proferir insultos contra o Presidente eleito e bradar contra a Democracia.

Ao longo da campanha eleitoral foram muitos os relatos de colegas da Educação Infantil e da Educação Básica sobre situações de conflito envolvendo crianças e adolescentes nas Escolas motivadas pela disputa eleitoral. Algumas dessas situações evoluindo para violência, refletindo o clima de intolerância e radicalização evidentes nas famílias e na sociedade.

Os artigos XIX e XXI da DUDH asseguram a todos e todas o direito de organizar e manifestar livremente suas posições políticas-ideológicas sem risco à sua segurança e liberdade. Aqueles e aquelas que viveram os 21 anos da Ditadura Civil-militar (1964-1985) sabem muito bem o que é sobreviver numa sociedade governada pelas forças autoritárias de orientação fascista. Portanto, é preciso reconhecer como saudável esse interesse dos e das estudantes pela disputa partidária. É desejável e muito importante que essa discussão sobre candidaturas incluísse também o debate sobre os modelos de sociedade e de governança que as candidaturas representavam. Fazer do debate eleitoral uma janela de oportunidade para educar para a cidadania, para a consciência de pertença à um povo e uma nação que não se traduza num sentimento patriótico pueril e oportunista.

Num ambiente de muita radicalização e ânimos inflamados a tendência é reprimir, e em alguns casos, punir as crianças e

adolescentes que se confrontam, às vezes, de forma pouco civilizada. Como educadores e educadoras precisamos reconhecer que a via da repressão ou da indiferença, deixando acontecer, não são as melhores respostas para o problema. Seria mais ético e pedagogicamente responsável se a Comunidade Escolar se antecipasse aos conflitos e oferecesse momentos de debate sobre as diferentes dimensões do processo eleitoral e sua função na consolidação da Democracia e do Estado de Direito.

A democracia brasileira é muito jovem e revelou nestes últimos anos uma fragilidade preocupante, bem como é evidente que há segmentos da sociedade brasileira saudoso dos tempos sombrios da Ditadura. Numa sociedade cada vez mais plural, cabe à Escola a tarefa político-pedagógica de oferecer aos estudantes uma formação teórico-prática para a cidadania e para a convivência com os diferentes. É pela via da educação que poderemos fortalecer o projeto de uma sociedade em que adversários não sejam transformados em inimigos e o conflito das ideias não evolua para atos de violência sem limites.

O processo eleitoral se encerrará com a posse do Presidente eleito em 01 de janeiro de 2023. Mas, o processo político de consolidação da Democracia, de fortalecimento das políticas públicas e de formação de sujeitos críticos, autônomos, livres e criativos continua. Cabe a cada educador ou educadora, individualmente ou coletivamente, descobrir o melhor jeito de participar dessa empreitada que é de todos e todas.

88

TRISTES LEMBRANÇAS, MAS NECESSÁRIAS DE SEREM REVISITADAS

*Ruan Debian*¹

Numa tarde trágica no início de outubro de 1969, para uma plateia de aproximadamente cem pessoas, dez seres humanos seriam parte principal de um show de horrores. Contrariando o Artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em que afirma: “Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes”, na 1ª Companhia da Polícia do Exército, o Tenente Ailton ministrava uma macabra aula cujo objetivo fora ensinar como cometer atrocidades. Nas palavras de Elio Gaspari: “O exército brasileiro tinha aprendido a torturar.” (GASPARI, 2002, p.362).

Lamentavelmente, no mês de abril rememoramos tristes acontecimentos de nossa história recente. Na madrugada do dia 31 de março para 1º de abril de 1964 foi desferido mais um golpe na frágil democracia brasileira, que não havia completado sequer 20 anos de existência. Queríamos que fosse apenas uma brincadeira de mal gosto, desagradável, aquelas piadas mórbidas, porém falsas, contadas por algumas pessoas de má fé no dia da mentira, mas a triste realidade foi que em 1964 o Brasil passou a escrever mais uma fétida página de sua história.

¹ Educador popular, graduando em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), militante do coletivo Juntos e membro do CDDH de Betim.

Com a Ditadura Civil-Militar, que perdurou por 21 anos, os movimentos estudantis à esquerda foram os primeiros a sofrerem diretamente com o regime instaurado. O Comando de Caça aos Comunistas (CCC), pertencentes ao movimento estudantil de extrema-direita, em conjunto com o Movimento Anticomunista (MAC), atearam fogo na sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), localizada no Rio de Janeiro, destruindo-a completamente. Não era a primeira vez que o MAC investia contra a UNE, em 1962 cometeram um atentado a tiros na sua sede. (LOPES, 2014). Enquanto o fogaréu ardia na antiga capital do país, dois estudantes foram assassinados pelo exército em Pernambuco enquanto manifestavam pacificamente contra o sistema instaurado. Foram sete vidas perdidas naquele 1º dia de golpe. (GASPARI, 2002).

O CCC possui singular papel no terrorismo de direita no país. Como mencionado, oriundos do movimento estudantil de extrema-direita, ficaram nacionalmente conhecidos quando invadiram a peça Roda Viva, escrita por Chico Buarque (LOPES, 2014).

Os fatos comprovam o receio que os militares nutriam dos movimentos estudantis. Em Belo Horizonte, a Polícia Militar, Aeronáutica e Exército mobilizaram em média de 5.000 homens para impedir um congresso da UNE que aconteceria num convento franciscano. Em São Paulo, atuaram arduamente para impedir que a nova direção da União Estadual dos Estudantes fosse eleita. No Rio de Janeiro, na Universidade do Brasil, em 23 de setembro de 1966, por volta de seiscentos estudantes foram espancados, humilhados e levados para um campo de futebol próximo. (GASPARI, 2002).

Por fim, neste mês de abril, devemos sempre refletir o quão cruel foi para o povo brasileiro, principalmente para aqueles que se opunham

ao Regime, a Ditadura Civil-Militar. Os movimentos estudantis de esquerda foram, e são até os dias de hoje, exemplos de resistência. Sem nenhuma dúvida, educação não se faz apenas dentro das salas de aula. Desejamos intensamente, com este breve escrito, que tempos sombrios jamais voltem a assolar nestas terras tupiniquins.

REFERÊNCIAS:

LOPES, Gustavo Esteves. **Ensaio de terrorismo**: história oral da atuação do Comando de Caça aos Comunistas. 1. ed. Salvador: Editora Pontocom, 2014.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

MORRA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**: o anticomunismo no Brasil (1917-164). Niterói: Eduff, 2020.

89

O DIREITO HUMANO AO ESPAÇO PÚBLICO

*Flávio Alves Barbosa*¹

Ao longo da história, muitas foram as formas de cerceamento do Direito Humano ao espaço público. Nas ditaduras, o espaço público foi fechado e, contemporaneamente, por meio das privatizações, ele tem sido reduzido cada vez mais. Portanto, penso que é urgente e necessária uma educação que promova e defenda o Direito Humano ao espaço público. Sem ele, a vida se torna um simulacro de vida, sem espanto, sem a mediação de algo que é comum a toda a sociedade.

Em primeiro lugar, importa dizer que espaço público é o meio que nos possibilita coexistir. Nele descobrimos que não somos somente indivíduos e também que não estamos sós, que não somos uma ilha, por mais que a política do ódio e do armamento queira nos fazer sentir e assumir que, para além dos limites de nossos casos, estamos imersos num campo de guerra e em cada esquina se encontra um inimigo e não um(a) companheiro(a) com quem se pode compartilhar o pão.

O espaço público é como uma placenta que nos alimenta, nos protege, possibilita visibilidade, liberdade e trocas de experiências. Ele nos constitui como seres sociais. É um ambiente antropológico. E é nesse ponto que espaço público e educação se interseccionam, porque etimologicamente a palavra educação vem de *educare*, que significa criar, nutrir, e também de *educere* que quer dizer dar à luz. Ambos são

¹ Professor da Universidade Estadual de Goiás e educador popular.

lugares que fazem nascer e proporcionam encontros vitais com o outro no mundo. Precisamos de uma educação que nos leve ao espaço público, mas, também, devemos nos deixar ser educados e educadas pelo espaço público.

A educação que promove o Direito Humano ao espaço público é aquela que exige de nós abertura, disposição e desejo de promover aproximações, construir redes, partilhar saberes e lutar para que todos os direitos sejam para todas e todos. Para tanto, é preciso ocupar, resistir e revitalizar praças, ruas e parques com teatro, feiras de economia solidária, poesia, música, dança, brincadeiras, rodas de conversa e debates. Nestes espaços, aprende-se a organizar a vida a partir dos direitos coletivos, do bem comum, a organizar a cidadania coletiva que faz de nós pessoas mais e melhores para nós mesmos e o mundo.

A educação que promove o direito humano ao espaço público é aquela que leva ao envolvimento com o espaço público. E um bom método, caminho, para isso é aquele indicado por Paulo Freire, começar pela leitura de mundo, para reconhecer-se como sendo parte do espaço público. Ler o mundo exige a ruptura com a lógica privatista que nos aprisiona em um labirinto de independência a ponto de nada desejar receber do outro. Ler o mundo é aprender a prestar atenção no contexto e no pretexto das e para as diferentes configurações sociais, políticas e econômicas como estruturas de poder, de violência, de invisibilização.

Sem negar a importância das redes virtuais, penso que nesta hora em que vive a humanidade é preciso construir e consolidar redes sociais. Incentivar a ocupação de espaços, públicos, para afastar de vez as perversas a tentativas de cercamento, é um jeito de criar oportunidades

para surgir redes sociais, pois neles as pessoas poderão estar a face a face, se encontrar livremente para as atividades culturais, o lazer, o diálogo e a construção de projetos comuns que as humanizarão.

Depois de quase dois anos de isolamento social uma tarefa se nos impõe: repensar a nossa presença no espaço público e ver como torná-la cada vez mais capilarizada. Quem sabe se poderia começar fazendo piqueniques, saraus ou performances culturais, inspirando-se no Teatro do Oprimido, que possibilita transformar o espectador em sujeito.

Para construir e avançar na consolidação o direito humano ao espaço público, é preciso estar nele como que num mirante, lugar alto, aberto, que nos proporciona uma visão muito além de nossas particularidades. O espaço público nos desafia a ver o mundo em sua amplitude e a nos apresentarmos como seres de relações que fala em nome do bem comum e está comprometido com ele. Para não abrir mão de nossa vida em sociedade, penso que devemos colocar como centro de nossas lutas o Direito Humano ao espaço público, para mim um direito que precede a todos os outros direitos.

90

A ESCOLA E O DESAFIO DE COMBATER A DESINFORMAÇÃO

*Cláudia Maria Abreu Cruz*¹

Durante a pandemia do Covid-19, as escolas foram fechadas e professores(as), às vezes resistentes ao uso da tecnologia, tiveram que se reinventar, assumindo o ensino remoto e à distância e, para isso, tiveram que trabalhar com inúmeros equipamentos digitais.

Neste novo cenário, o(a) professor(a) lançou mão de diversas ferramentas disponíveis na Internet. Desde as mais usadas como o Facebook, WhatsApp, Instagram, Youtube, blogs até as plataformas próprias de aprendizagem como Google Classroom, Moodle, entre outras.

Foi grande o desafio de ensinar neste formato e maior ainda foi o desafio dos(das) alunos(as) de aprender.

A conjuntura digital trouxe uma abundância de novidades, e muitos de nós fomos mergulhados neste universo. A escola aderiu a tendência, antecipando sua inserção na era digital.

Assim, a escola hoje se encontra no meio de uma realidade sobre a qual ainda se adapta e enfrenta escassez de recursos.

Neste contexto desafiador, se apresenta mais uma demanda, que é a multiplicação e circulação de informações que nem sempre são confiáveis.

¹ Pedagoga e professora aposentada que desenvolve trabalho voluntário na alfabetização de adultos. Idealizadora do Projeto Pedacos de Cor. Sugiro a leitura do texto A Escola e o Ensino de Leitura em tempos de Fake News: Uma Proposta para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Disponível em:file:///C:/Users/Claudia/Downloads/12673-Texto%20do%20Artigo-53647-1-10-20220427.pdf.

As mídias digitais, em especial as redes sociais, nos sobrecarregam com mensagens de fontes não confiáveis, que acabam desinformando. O termo Fake News é novo e tem sido utilizado com frequência; entretanto, a prática de desinformação não é uma novidade da era digital.

De acordo com Opera Mundi², em 25 de agosto de 1835, no jornal New York Sun³, muitos artigos foram publicados anunciando a descoberta de vida na Lua. A Farsa da Lua Cheia (The Great Moon Hoax), como ficou conhecida a série de artigos, dizia das evidências de formas de vida na Lua, inclusive de animais fantásticos como unicórnios, castores de duas pernas, humanoides dotados de asas, entre outras falsas informações. Posteriormente tais artigos foram desmentidos.

Destaco, conforme portal, que desde o dia em que o primeiro dos artigos da série foi publicado, as vendas do periódico dispararam e os leitores o aprovaram com forte entusiasmo. O problema era que nada do seu conteúdo tinha comprovação, ou seja, tudo era falso.

Dito isso, penso que a escola tem, além dos históricos desafios, mais um grande obstáculo para transpor, que é o de levar o(a) aluno(a) a compreender as faces da (des)informação, as causas e consequências desse fenômeno contemporâneo de degradação informacional a que estamos todos expostos.

Acredito que a escola terá que promover, mais do que nunca, a prática habitual da leitura crítica, cuidadosa e reflexiva; instigar o

² Opera Mundi é um portal de notícias brasileiro segmentado, especializado na cobertura de temas internacionais, com foco em política, economia e cultura. Foi fundado em 2008 pelo jornalista Breno Altman, com uma linha editorial progressista. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/37590/hoje-na-historia-1835-jornal-dos-eua-divulga-descoberta-de-vida-na-lua> Acesso em: novembro de 2022.

³ O New York Sun, fundado em 1833 era um jornal em formato tabloide, de baixo preço e com estilo de jornalismo mais narrativo que tinha como alvo um público muito mais amplo.

hábito de questionar a informação e de não apenas consumi-la; avaliar o propósito e a qualidade das informações e utilizar de mecanismos básicos de checagem. E, é claro, trabalhar para que o(a) aluno(a) reflita sobre seu importante papel na luta contra a desinformação.

Ressalto que vale pensar que a escola terá que discutir também sobre o fato de que, com a inserção nas redes sociais, passamos a ser consumidores (as) e produtores (as) de informação e que as tecnologias para criar e publicar estão cada vez mais acessíveis a todos.

Outro aspecto que a escola terá que refletir é sobre como e o porquê das plataformas “selecionarem” o que vamos ver, oferecendo aquilo que nos emociona, acabando por influenciar o que acreditamos e o que, posteriormente, compartilhamos.

Sabemos que a escola é o espaço legítimo de formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, informados, com papel importante na transformação da sociedade, uma vez que quanto mais a gente sabe, melhor a gente decide, melhor temos condição de escolher e de enxergar a realidade que nos cerca. Informados, somos também capazes de combater a desinformação, tomando para cada um de nós esta necessária tarefa.

Neste sentido, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), União Internacional de Telecomunicações (ITU) e Conselho da Europa, reconhecem a relevância da Internet e das novas tecnologias da informação e comunicação na sociedade como ferramentas habilitadoras do desenvolvimento humano, na perspectiva de obter acesso a informações que resultem na melhora da qualidade de vida, no exercício da cidadania, ampliando a participação na vida comunitária como garantia de efetivação de direitos humanos.

Ressalto que a pandemia do Covid, ainda em curso e com aumento recente de casos, pode novamente impactar o trabalho na escola.

O meu desejo é que, a sociedade e o poder público reconheçam a importância da educação como um investimento e que o acesso de alunos (as) e professores(as) aos recursos digitais e à Internet de qualidade seja uma realidade breve em nosso país, gigante e desigual.

91

SOBRE – E SOB – CONTOS DE FARDA

*Michele Lopes*¹

*José Heleno Ferreira*²

Em um tempo não muito distante, existia um monstro chamado de “bicho-papão”. De aparência horripilante, escondia-se no quarto das crianças teimosas para assustá-las no meio da noite. Conta a lenda que comiam crianças desobedientes e mentirosas, causando terror e choradeira na hora de dormir.

Atualmente, as crianças deixaram de acreditar no “bicho-papão”. Mas o monstro sofreu mutações e se adaptou ao novo tempo. O bicho-papão moderno não se esconde mais no escuro, perdeu toda vergonha de exibir sua forma grotesca e sua feiura existencial. Ao contrário, busca constantemente mostrar-se, ser visto e ouvido. Exibem-se aos bandos, à luz do dia, com suas couraças amarelas. Comunicam-se com constantes grunhidos, ameaças e agressões.

Não comem mais crianças teimosas e mentirosas, pois sobrevivem da mentira. Acéfalos, alimentam-se dos sonhos e pensamentos. Alheios ao conhecimento, devoram liberdades. Não se interessam mais em assustar durante o sono, procuram as pessoas que estão alertas, aterrorizando-as em nome de Deus ou de qualquer outra verdade (por

¹ Pedagoga (UEMG) e especialista em Orientação e Supervisão, Psicopedagogia e Gestão de Projetos. Coordenadora da Rede de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente em Divinópolis MG.

² Doutor em Educação (PUC MG). Professor da rede municipal de ensino e presidente do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis MG.

eles) estabelecida. Tudo podem, são *cidadãos de bem!* Matam, roubam, abusam e ferem.

Quanto maior a ignorância, maior ficam, por isso detestam as ciências, livros, a arte, fatos e dados. Até mesmo as vacinas. Procriam-se rapidamente através de fake news, sermões e negociatas. Infiltraram-se em incontáveis instituições e serviços que deveriam garantir, promover e proteger, mas violam direitos através da falácia da defesa da moral e dos bons costumes, da segurança. Sobrevivem da miséria, da desgraça, da desesperança, da desigualdade e do medo. Ganharam força e espaço. Restabeleceram o terror!

Resta às crianças o medo cruel e real. Medo da morte, da fome, da violência, da falta de oportunidades. Medo de ser diferente, de amar diferente, de pensar diferente daquilo que o “bicho-papão” estabelece. Medo de viver e sonhar! E numa sociedade doente, nossas crianças choram, escondem-se, se automutilam, se isolam, se autoexterminam, matam e morrem...

Como não poderia deixar de ser, todo este contexto de violência e de violação de direitos interfere no cotidiano escolar. A escola, instituição que tem papel fundamental no processo de formação de crianças e adolescentes, convive com as consequências de uma sociedade na qual meninos e meninas são vítimas da violência e recebem uma formação para agir de forma violenta.

Pesquisa realizada pelo PUC RS, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), buscou compreender os efeitos da violência no cérebro de crianças de 10 a 12 anos. De acordo com Augusto Buchweitz, que coordenou este trabalho, a exposição constante à violência tem efeito negativo na capacidade de sentir

empatia. O cérebro, constantemente exposto à violência, não responde quando precisa decidir sobre sentimentos de outras pessoas. Numa situação de alerta para garantir a sobrevivência, a outra pessoa não importa – ou tem menos importância.

Os inúmeros casos de violência ocorridos nas escolas parecem confirmar os resultados da pesquisa. E diante destes casos é cada vez mais constante a presença de profissionais de segurança dentro das escolas. No entanto, esta é uma questão delicada... Qual é o papel das forças de segurança dentro das escolas?

Acreditamos – considerando a natureza do processo educacional – que é necessário ter cautela quanto a interferências externas no ambiente escolar. As forças de segurança, quando acionadas, precisam estar a serviço da proteção diante de ameaças externas e não de conflitos entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Afinal, a escola é um espaço de aprendizagem e faz-se necessário também aprender a lidar com os conflitos, a mediá-los, a construir processos de diálogo que possam superá-los.

Não se trata de tarefa simples. Mas sempre que a escola abre mão de mediar um conflito está também abrindo mão de exercer seu papel educativo.

Nesta história de terror e de “bichos-papões”, muitas perguntas precisam ser feitas. Muitas respostas precisam ser construídas. De quem é a responsabilidade de proteger os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos de todas as crianças e adolescentes em sua integralidade? Como garantir que sejam respeitadas como sujeitos de direitos e que sejam tratadas conforme sua condição peculiar de desenvolvimento? Quem colocará as crianças e

adolescentes a salvo das ameaças desse temido “bicho-papão”? Como garantir também os direitos das pessoas adultas que trabalham cotidianamente nas escolas?

Neste tempo difícil, em que tantas pessoas se sentem perdidas, e crianças e adolescentes, muitas vezes, estão entregues à própria sorte, muitos são os monstros, bem como os coadjuvantes, amedrontados. Há ainda aqueles e aquelas que acreditam não fazer parte da história.

Mas um conto de terror tem também seus heróis e heroínas. Neste conto, são aqueles e aquelas que não desistem, que amam! Não se dobram, sonham! Carregam bandeiras! Lutam e inspiram a lutar! Insistem incessantemente em esperar!

92

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR COM A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?

*Aline Choucair Vaz*¹

*Daniel Ribeiro de Almeida Chacon*²

Durante a pandemia da Covid-19 a desigualdade social aumentou em vários locais do mundo. No contexto brasileiro, ainda em virtude das ações nefastas do Governo Federal, a realidade se torna ainda mais desafiadora. A inflação se agiganta nos últimos meses, corroendo o salário do(a) cidadão(a), além da eclosão de uma crise aprofundada pelos altos índices de desemprego³. O que a educação tem para dizer sobre isso, alicerçada nos Direitos Humanos?

Segundo Paulo Freire,

quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: prof.danielchacon@gmail.com

³ Veja em <https://brasil.elpais.com/economia/2021-12-02/a-inflacao-corroi-a-renda-dos-brasileiros-mas-ela-e-mais-cruel-com-quem-tem-menos.html>.

na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida⁴. (FREIRE, 1987, p. 20).

Freire destaca o papel da conscientização para o(a) oprimido(a) compreender o seu lugar no mundo e a busca da transformação social. Desse modo, ao contrário de uma educação memorizadora, alienante e mantenedora do *status quo*, Freire anuncia uma educação libertadora para a mudança da condição social dos(as) sujeitos e dessa forma a ruptura das desigualdades sociais.

Freire destaca a questão humanista, em um sentido de conscientização para a vocação ontológica de *ser mais*, de ser gente, plenamente humanizado, como um desafio e aspecto fundante de um intento político-cultural. A dimensão política, histórica e cultural da educação tem na conscientização uma luta histórica. Para uma sociedade mais justa, igualitária e desprovida de desigualdade social, o autor sinaliza pensar os níveis de consciência críticos adquiridos e transpassados no decorrer das vivências dos(as) sujeitos.

Também indica a consolidação e afirmação da influência cultural no processo educativo. A ação cultural que propõe uma percepção histórica de si vai ao encontro da ideia de Freire de que "a conscientização é um tomar posse, uma ruptura da realidade"⁵. Diante disso, o processo educativo é político e de se posicionar no mundo de forma crítica e revolucionária.

No retorno às salas de aulas de forma presencial é importante além de pensar numa perspectiva formal da educação, analisar quem são

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987, p. 20.

⁵ FREIRE, Paulo. **Conscientização - Teoria e prática da libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 5.

aqueles(as) que adentram nas instituições educativas? O que passam e vivenciam? Como a escola pode ser um lugar de conscientização e luta histórica? Qual o papel da escola para lutar contra as imensas desigualdades sociais?

Não é possível pensar em conteúdos “neutros” e muito menos que não dão conta das questões mais aflitivas que vivem educandos(as) e educadores(as). Nesse sentido, é importante lembrar a dimensão da dignidade humana tão cara aos Direitos Humanos e que deve estar presente nas instituições educativas: “Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos”⁶.

⁶ SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001. p. 60.

93

REIMAGINAR A EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS- PANDEMIA: UMA NECESSIDADE URGENTE

*Cláudia Maria Abreu Cruz*¹

Em setembro de 2012, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); e a Organização Pan-americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) no Brasil lançaram o relatório "COVID-19 e Desenvolvimento Sustentável: avaliando a crise de olho na recuperação".² Para os pesquisadores, o documento objetiva contribuir com os esforços de diálogos e de recuperação dos impactos da COVID-19 no Brasil e estabelecer parâmetros para o devido acompanhamento do processo recuperativo ao longo dos próximos anos.

Conforme aponta o relatório, a pandemia da COVID-19 agravou ainda mais as desigualdades, afetando todos os aspectos da vida de populações no mundo inteiro. De maneira geral, embora todos os países tenham sido afetados, fica notório que nas sociedades mais desiguais e mais pobres as consequências da pandemia acabaram tendo um impacto muito maior.

Nas últimas décadas o Brasil apresentou, por exemplo, importantes progressos e significativo desenvolvimento, diminuindo a

¹ Pedagoga e professora aposentada, trabalho voluntário em alfabetização.

² Para saber mais, acesse o relatório na íntegra. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16086/file> Acesso em: junho de 2022.

desigualdade social. Entretanto, a partir do golpe parlamentar de 2016 e do desmonte de inúmeras políticas públicas, pode-se constatar que os efeitos da pandemia atingiram de maneira contundente a população mais vulnerável do nosso país, sobretudo no que tange os direitos econômicos, sociais, culturais, sanitários e ambientais.

Diante desta constatação, se torna necessário e urgente pensar no enfrentamento desses efeitos de modo a responder ao impacto da crise exacerbada pela COVID-19 às questões estruturais de desigualdade e distribuição de renda no Brasil.

O Relatório das Nações Unidas também apontou para a necessidade de uma resposta política à COVID-19 que equilibre as prioridades de saúde pública e as atividades econômicas e sociais, além de dispor de medidas de curto prazo para conter a propagação do vírus e seus efeitos.

Importante ressaltar a solidariedade e indignação pelas quase 700 mil vítimas fatais da COVID 19 no Brasil desde 2020, milhares de órfãos/ãs e de afetados/as espalhados/as em todo território nacional, pessoas que não tiveram seus direitos garantidos por um Governo que administrou a pandemia de maneira irresponsável, na contramão do que foi feito na maioria dos países.

Os impactos da pandemia apontados pelo relatório nas várias áreas - saúde, educação, economia, social podem nos ajudar, em alguma medida, a fomentar diálogos no sentido da diminuição dos mesmos e de possíveis ações devidamente analisadas e pensadas para uma necessária recuperação.

No âmbito dos impactos provocados na área da educação, destaca-se, de acordo com o Relatório, que pelo menos 147 países tiveram as escolas fechadas, o que resultou em mais de 1,4 bilhão de crianças e

jovens afetados/as, o correspondente a cerca de 86% da população estudantil mundial. Na educação primária os números variam de acordo com o nível de desenvolvimento do país e a taxa é maior nos países de baixo desenvolvimento humano.

No Brasil, dados do mês de junho de 2020 divulgados pelo Banco Mundial mostravam que mais de 47,9 milhões de crianças e adolescentes estavam sem aulas presenciais em abril de 2020. Os prejuízos foram enormes no processo de aprendizagem dos/as alunos/as em idade escolar, interrompendo o acesso a outros serviços básicos importantes, como alimentação escolar, atividades recreativas e extracurriculares, entre outras tantas que as instituições de ensino proporcionam.

A alternativa para a continuidade da aprendizagem após o fechamento das escolas foi o ensino remoto mediado por tecnologias. Entretanto, o acesso à tecnologia foi bastante desigual e as populações mais vulneráveis encontraram dificuldades em acessar o ensino remoto pela falta de acesso às tecnologias e à internet. Nos centros urbanos, as populações da periferia não tinham os recursos, equipamentos e internet adequados para acessar o ensino proposto. Em relação à população da zona rural a dificuldade de acesso também não foi diferente.

Neste contexto, grande parte das crianças e adolescentes no Brasil não tiveram acesso ao direito à educação adequada e de acordo com os parâmetros mínimos, apesar dos incansáveis esforços de professores/as que tiveram que se reinventar, com todas as dificuldades e desafios que tiveram que encarar. Além de enfrentarem uma política de desmonte da educação adotada durante a pandemia, o não investimento do MEC em

inclusão digital, cortes de recursos, entre outros. Tudo isso resultou em não aprendizagens com consequências incalculáveis.

Diante deste cenário precisamos reimaginar a educação no nosso país para garantir o direito de aprender de cada criança e adolescente, favorecendo o sucesso escolar de todos/as, começando pela valorização dos/as profissionais em educação, além de promover diferentes iniciativas e ações para reduzir a exclusão digital.

Os desafios são enormes. Terá que se realizar uma revolução na prática pedagógica, nos currículos escolares, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades para promoção de educação verdadeiramente emancipadora para todas as crianças e adolescentes. Garantindo a universalização do acesso à internet e a diminuição do abismo tecnológico, que é resultado de desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Neste contexto, serão necessárias novas políticas públicas para verdadeiramente promover transformações sociais que favoreçam a transição para uma sociedade mais igualitária, mais justa, mais inclusiva.

94

POR UMA ESCOLA QUE SEJA UM PORTO SEGURO PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA

*José Heleno Ferreira*¹

Conforme notícia veiculada na mídia durante esta semana, apresentando informações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, pelo menos 35.735 crianças e adolescentes de zero a 13 anos foram estuprados no Brasil em 2021. Os dados são alarmantes... A cada hora quatro crianças são estupradas no Brasil. A pesquisa revela também que a grande maioria das vítimas tinha algum tipo de vínculo com os autores dos crimes: 40% dos estupros e abusos foram praticados por pais ou padrastos; 37% por primos, irmãos ou tios; quase 9% por avós. Trata-se de uma situação que atinge crianças e adolescentes de diferentes camadas da sociedade: meninas e meninos pobres e também de classe média.

É relevante também a informação de que este número cresceu exponencialmente durante o período em que as escolas estiveram fechadas devido à pandemia de COVID-19. São dados que nos provocam e nos fazem pensar sobre a importância de a escola discutir as temáticas da educação sexual e da diversidade de gênero, buscando garantir que nossas crianças e adolescentes estejam seguros e tenham a quem recorrer em casos de abusos, uma vez que a grande maioria destes crimes vem à tona exatamente nas salas de aula, quando meninas e

¹ Doutor em Educação (PUC MG). Professor da Rede Municipal de Ensino de Divinópolis. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis.

meninos se sentem amparadas e amparados por professores e professoras atentos e com sensibilidade para a escuta, para a acolhida.

Como professor, trabalho na educação básica há mais de três décadas e os dados desta pesquisa me remeteram à lembrança – ao mesmo tempo dolorida e intensamente gratificante – de um fato vivenciado há aproximadamente dez anos. Trata-se da história de um jovem trans que, naquele momento de sua vida ainda se identificava como uma menina lésbica e era minha aluna no nono ano do ensino fundamental.

Numa determinada manhã esta então menina chegou à sala de aula com o corpo todo marcado por vergões: havia sido surrada pela mãe que descobrira que ela estava namorando uma garota. A primeira atitude, obviamente, foi ouvir a sua história, o seu choro, acarinhá-la para que tivesse segurança e tranquilidade para expor suas dores. Em seguida, conversando com as professoras que trabalhavam com a mesma turma, buscamos ouvir também a mãe da menina.

Moradora de um bairro periférico, mãe solo, morava com suas filhas (a segunda, mais nova que a minha aluna). Uma mulher trabalhadora e extremamente religiosa. Estabelecemos, então, um processo de escuta carinhosa com a mãe – que também estava sofrendo muito, sentindo-se culpada pelos “erros” da filha, atormentada pelo medo do “olhar” da vizinhança e das pessoas que frequentavam o mesmo templo religioso que ela. Foram muitos os momentos de diálogo, sendo necessário, inclusive, ir até a casa em que moravam, para que fosse possível o encontro, pois a mãe trabalhava durante todo o dia. Os primeiros encontros foram difíceis e tensos. Aos poucos, à medida que estabelecíamos um laço de confiança mútua, avançamos em torno do

debate a respeito da identidade de gênero e a mãe conseguiu se organizar para ir à escola algumas vezes. Nestes encontros, conseguimos ler pequenos textos e conversar sobre alguns filmes ou trechos de filmes previamente escolhidos para abordar a temática.

Aos poucos os ânimos entre mãe e filha foram serenando e a relação entre as duas foi evoluindo para a compreensão mútua, o carinho, a cumplicidade...

Ao final do ano letivo, a escola, como costumeiramente acontece, organizou um momento festivo para celebrar o encerramento do ensino fundamental. Era uma noite de dezembro e foi muito emocionante ver, chegando à escola, juntas, a mãe, a filha mais nova, a minha aluna e sua namorada. Uma família – que enfrenta dificuldades, que vivencia seus conflitos, mas que se une para celebrar a conquista de uma das pessoas que a compõe. Uma família formada por pessoas que têm diferentes pontos de vista sobre a realidade, mas que se respeitam e que se amam.

Lembrar desta história ainda hoje me emociona. E trazê-la à tona neste espaço em que se busca discutir a relação entre educação e direitos humanos é extremamente pertinente. Seja devido aos ataques que a educação básica vem sofrendo – como o projeto de lei que propõe o ensino domiciliar, seja o falso discurso moralista que busca impedir que professores e professoras exerçam com radicalidade a docência como processo de emancipação e libertação – seja devido aos números que o Fórum Brasileiro de Segurança Pública apresenta sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes.

Diante deste contexto, há que se afirmar a importância da escola como instituição que promova e contribua com a construção do conhecimento. E também há que se afirmar a importância da escola

como espaço de convivência, espaço em que meninos e meninas sejam livres e encontrem amparo para suas dores e para as violências a que são submetidas numa sociedade que ainda não aprendeu a respeitá-las.

95

EMPREENDEDORISMO SEM LUTA DE CLASSES? O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS SOBRE ESSE DEBATE

*Aline Choucair Vaz*¹

*Daniel Ribeiro de Almeida Chacon*²

*Beatriz Barbosa Gomes*³

*Caroline Gomes dos Santos*⁴

*Lúcia Cristina da Cruz Oliveira*⁵

Quais os sentidos da educação para a formação humana das pessoas? É uma pergunta feita e debatida ao longo da História e que, em nosso caso, não é possível desvincular das influências que o sistema econômico exerce sobre as escolas e na sociedade de modo geral. Paulo Freire⁶ analisa: “É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.” Nesse sentido é importante destacar que para o pensamento freiriano, a educação é uma forma de

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: alinechoucair@yahoo.com.br. Bolsista PQ/UEMG.

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: prof.danielchacon@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: beatriz.0293205@discente.uemg.br

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: caroline.1394018@discente.uemg.br

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG. E-mail: lucia.0294482@discente.uemg.br

⁶ FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

se comprometer com os desafios da realidade presente, com a práxis social que visa à transformação social, isto é, à superação da contradição de classes.

No entanto, o sistema educacional brasileiro historicamente não prioriza esse sentido. É perceptível a influência do capitalismo no discurso e nas práticas educacionais, que associa a noção de trabalho e lucro dos(as) donos(as) dos meios de produção como o imperativo educativo. Para as classes trabalhadoras cabe a tarefa de exercer um papel de núcleo do esforço e trabalho para a consolidação do capitalismo; mas, as classes abastadas, estariam na condução deste processo e na garantia de legitimação do *status quo*. Exemplo disso, na atualidade e com a força das redes sociais, proliferam-se cursos livres para atender apenas às demandas do mercado, desmobilizando a noção de classe social. Desse modo, a educação não é realizada para o sujeito e sim em uma perspectiva de “fazer dinheiro” em atendimento ao sistema econômico vigente, em que as pessoas são apenas “peças do tabuleiro” deste mercado econômico. A premissa de que todos(as) são livres é, nesse pano de fundo, que o capital é livre e, por conseguinte, também aquele(a) que o possuir. Nesse mister, a educação tem uma tendência desmotivadora e limitante; a mobilidade social é mínima e a perspectiva instrumental do papel educativo se materializa em uma discussão de uma escola tecnicista, sem compromisso em promover a dialogicidade. O cerne sobre “vencer na vida” já está centrado naqueles(as) que têm posição privilegiada de se manter no topo da pirâmide na ótica do capital, diferentemente de uma massa de trabalhadores(as) que continua no subemprego ou em condições precárias, ancorando-se, muitas vezes, no discurso religioso para explicar as diferenças sociais.

O desenvolvimento de projetos políticos educacionais voltados à formação para o empreendedorismo, como uma espécie de solução para parte dos problemas socioeconômicos brasileiros, carrega em si dilemas intransponíveis. Primeiramente, destacamos que a expressão empreendedorismo se tornou um eufemismo para o trabalho precarizado. Em recente reportagem, o Estadão noticiou que “quase 90% dos empreendedores não têm funcionários e metade ganha só um salário mínimo”⁷. Ademais, o aspecto ainda mais grave diz do deslocamento do problema social para a esfera privada, individual. A superação dos problemas sociais brasileiros passa, necessariamente, pela luta de classes, pelo combate socialmente organizado contra a concentração de renda e a propriedade privada dos meios de produção. A formação educacional voltada para o empreendedorismo é uma artimanha ideológica capitalista para deslocar a atenção dos problemas centrais do país e pulverizar a organização social da população, em um aprofundar das marcas da alienação sobre os(as) oprimidos(as).

Este panorama é aviltante em relação aos Direitos Humanos. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸: “Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social”. No entanto, esse cenário burguês - meritocrático, presentista e individualista - contraria frontalmente o exposto no referido documento. Esta ótica burguesa propaga dentro da classe trabalhadora, uma contradição de classe, em

⁷ <https://www.estadao.com.br/pme/empreendedor-solo-sebrae-mei-negocios/>

⁸ <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html>

que o(a) próprio(a) trabalhador(a) por não se ver como sujeito coletivo e histórico, e não saber de seus interesses como tal, acaba por se apegar e a defender interesses de outrem como se esses fossem o estado natural da realidade. Análogo ao posto por Paulo Freire, o objetivo da educação deve ser alcançar uma formação completa em que, os sujeitos não sejam considerados(as), como mero “capital humano”, mas sim como indivíduos plenos e conscientes de sua posição histórica e de sua força de ação, em consonância do que se apregoa os Direitos Humanos.

96

O RETORNO À ESCOLA E OS NOVOS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO

*Alfredo Johnson Rodríguez*¹

Encerrado o primeiro trimestre de aulas das escolas de Educação Básica em nível nacional, após dois anos consecutivos de suspensão das atividades escolares presenciais, é pertinente inventariar a práxis educativa até aqui desenvolvida, apreendendo os principais traços e evidências que caracterizam o revigoramento da dinâmica das interações sociais entre estudantes, educadores/as e famílias, a fim de refletir criticamente sobre os rumos, perspectivas e reptos do processo de escolarização ora em curso.

O retorno geral à vida escolar presencial neste ano obedece a uma determinação governamental referenciada no balanço sanitário oficial de que, controlada a propagação pandêmica da *Covid-19* e drasticamente reduzidos seus indicadores de óbitos e contaminação, principalmente em função da universalização da vacinação e de protocolos de biossegurança, as condições para a reativação da dinâmica social pré-pandêmica estariam dadas.

Ainda que permeada pela exaustão do confinamento social e das práticas educativas de natureza remota/virtual, além de uma certa expectativa de breve retomada do equilíbrio institucional, a volta massiva de estudantes e educadores/as, em todo o Brasil, às atividades

¹ Pedagogo na Rede Municipal de Betim/MG e Professor universitário. Doutor em Ciências Humanas e Mestre em Ciência Política (FAFICH/UFMG)

escolares efetivas e concretas ocorre num clima de tensão, medo e incerteza.

Efetivamente, o cotidiano escolar mostra-se muito mais conturbado e perturbador do que os prognósticos difundidos pelos especialistas. Inicialmente, o imperativo da manutenção dos protocolos de biossegurança interfere nas interações educativas rotineiras, gerando desconforto e apreensão constantes na operacionalização satisfatória das aulas e demais atividades didáticas. Nesse sentido, o processo ensino/aprendizagem torna-se enfadonho e improfícuo.

Todavia, no percurso do trabalho escolar emergem novos empecilhos, à medida que os/as educadores/as constatam que os/as estudantes apresentam significativos déficits de habilidades/competências esperadas em seus respectivos graus de escolarização, que redundam em sérias lacunas e limitações cognitivas no processamento adequado de informações e conteúdos nos diversos componentes curriculares. Os resultados dos testes diagnósticos que eventualmente são aplicados revelarão, inequivocamente, o dramático descompasso das reais condições e patamares de aprendizagem dos educandos, face ao referencial curricular correspondente. Configura-se aqui, portanto, o primeiro desafio pedagógico: equacionar o hiato entre os níveis de escolarização observável e escolarização desejável.

A esse quadro crítico de defasagem escolar soma-se uma gama de atitudes e comportamentos instigantes de um volume crescente de estudantes que impactam negativamente o desenvolvimento educacional. Concretamente, referimo-nos aqui à observação e ao atendimento de crianças com reiteradas manifestações e queixas, tais como: dores de cabeça, de garganta, de estômago e musculares,

tremores, sudorese, choro, coriza etc. A maioria dessas crianças solicita chamar os pais ou responsáveis para voltar à casa. Elas alegam se sentirem indispostas e inaptas para continuar assistindo as aulas e realizar as atividades. Ao lado dessas manifestações de teor patológico, os estudantes estão constantemente envolvidos em casos de atritos, brigas e agressões interpessoais; confronto com professores/as, saída intempestiva da sala de aula; infrequência; atrasos e desleixo com a realização dos tarefas didáticas e com o material escolar. O desafio neste campo é: superar os conflitos socioemocionais que afetam as interações das crianças na escola.

A esse respeito, resultados preliminares de pesquisa exploratória em curso, realizado por estudantes do quinto período do Curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras de Betim, com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da cidade, revelam que esses/essas estudantes, na sua maioria, lamentam imensamente a perda de familiares muito próximos, vítimas da covid-19; tiveram pouco ou nenhum aproveitamento educacional com as atividades de “ensino remoto”; sofreram muito com o confinamento e o distanciamento de amigos e familiares e testemunharam dolorosamente atritos, brigas e até atos de agressão e violência entre os progenitores e familiares mais próximos.

No que tange, mais especificamente, aos progenitores e/ou responsáveis pelas crianças, verificamos, nas interações comunicativas do dia-a-dia, que estes geralmente apresentam grandes e sérias limitações, insegurança e dificuldade para lidar com as novos, problemas e conflitos dos/das filhos/as, pós-pandemia, na expectativa

de que a escola ajude a suprir essa demanda. Eis o terceiro desafio: prover suporte sócio-educativo às famílias.

Por fim, mas não menos relevante, os/as educadores/as, além de enfrentarem enormes dificuldades para reorientar e/ou reinventar seus itinerários pedagógicos, à luz desse novo e complexo contexto sociocultural, amargam a perda recente e sistemática de direitos, o aviltamento salarial e a desvalorização profissional. O desafio nestas condições seria, então: a construção e implementação de propostas capazes de redimensionar a política pública de educação, bem como empoderar os/as educadores/as, de modo a promover a reativação dos direitos conquistados e a redemocratização da escola, tendo em vista a consolidação da qualidade social da educação

Considerando que os desafios acima elencados condensam a superação do processo de desumanização das relações sociais, que se intensificou no biênio de vigência da pandemia, é imperioso que os educadores e educadoras fortaleçam suas redes sociais de interdependência, impulsionando suas lutas contra a opressão das elites, resistindo e operando transformações cumulativas a partir da práxis escolar.

97

ERA UMA CRIANÇA - DE SEIS ANOS DE IDADE...

José Heleno Ferreira ¹

Todas as pessoas têm direito à integridade física. A violência, a tortura, os maus tratos são inadmissíveis nas relações humanas. Tudo isso é óbvio, encontra-se afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na nossa atual Constituição Federal..., mas vivemos um tempo em que o óbvio precisa ser dito.

A violência política que se instaurou nos espaços escolares, nas relações familiares, em todas as instâncias da sociedade brasileira tem, a cada dia, assumido contornos mais assustadores. Perdemos a capacidade de dialogar? Como restaurar a capacidade de debater e discutir diferentes pontos de vista sem agressões físicas ou verbais?

Nos últimos meses, seja na reta final do processo eleitoral, seja após a proclamação dos resultados das urnas, os casos de violência cresceram vertiginosamente. Alguns deles, incluindo agressão física a crianças e adolescentes. Um desses casos, noticiado em diversos veículos de comunicação (links ao final deste texto) teria ocorrido no centro-oeste mineiro, na cidade de Divinópolis, no último dia 30 de outubro.

De acordo com a denúncia feita pela mãe da criança, seu filho, de seis anos de idade, que estava passando o final de semana com o pai, foi à padaria, onde foi abordado por um policial militar reformado que

¹ Doutor em Educação (PUC MG). Professor da Rede Municipal de Ensino de Divinópolis. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis.

estava conversando com outras pessoas sobre as eleições presidenciais. Ao ser perguntada se ela era Bolsonaro, a criança teria respondido “sou Lula lá”! Diante disso, o policial reformado teria enforcado a criança. A agressão só parou quando o pai da criança chegou. O policial teria, então, soltado a criança, que chegou a perder a consciência e ficou com hematomas no pescoço. O policial teria dito, ainda, que estava brincando.

O caso em questão está sendo acompanhado pelo Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Mas, para além do caso em si, é preciso que nos coloquemos uma questão: como chegamos a tal ponto? Como enfrentar esta situação?

Ao longo da história da humanidade vivenciamos momentos críticos, nos quais os direitos fundamentais dos homens e das mulheres foram vilipendiados. Os horrores do holocausto nazifascista, a ditadura civil-militar no Brasil entre muitos outros poderiam ser citados como exemplos de um tempo em que a violência foi a regra e não a exceção.

O que estamos vivendo na sociedade brasileira nos últimos anos é também um tempo marcado pelo incentivo à violência, pela divulgação de notícias falsas, pelo uso da religião para manipular a consciência das pessoas, pelo culto às armas, pela negação da ciência, do conhecimento e do diálogo. Em abril de 2016, numa sessão transmitida em rede nacional para toda a nação, assistimos a um deputado federal exaltando um torturador confesso ao justificar seu voto favorável ao impeachment da então presidenta da República. Em seguida – e continuamente – acompanhamos o esgarçamento de todo o tecido social. A criminalização das pessoas envolvidas nas lutas populares, nas lutas em defesa dos direitos humanos, o crescimento do feminicídio, dos

ataques às religiões de matriz africana, os assassinatos de indígenas e pessoas LGBTQUIA+... As tentativas de amordaçar profissionais docentes, a desqualificação da escola pública e de todos os serviços públicos, a destruição de florestas e outros biomas, a criminalização da pobreza. Enfim, assistimos ao constante crescimento de um projeto político de contornos fascistas.

O caso da criança agredida na cidade de Divinópolis, esperamos, será devidamente esclarecido, uma vez que foi amplamente divulgado e vem sendo acompanhado pelas instâncias responsáveis pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Mas não se trata de um caso isolado.

Quando nos deparamos com esta situação, em que uma criança de seis anos é agredida fisicamente por manifestar sua opinião acerca do processo eleitoral, precisamos nos perguntar como chegamos a este ponto. E, principalmente, precisamos nos perguntar como sairemos desta situação.

Nos anos 1960, quando indagado sobre o papel da educação, o filósofo Theodor Adorno afirmou que o ensino precisa se constituir como uma arma de resistência à indústria cultural, contribuindo para a formação da consciência crítica. Afirmou ainda que a principal tarefa da educação é garantir que Auschwitz nunca mais se repita.

Precisamos nos orientar por este paradigma! Mais do que nunca se faz necessário um incessante trabalho que tenha como princípio uma educação libertadora nas comunidades, nas escolas, em todos os espaços públicos. O trabalho constante de construção de uma cultura da paz e de respeito aos direitos humanos. Há que se aprender, com Paulo Freire, que não existe imparcialidade, que todo trabalho educativo é orientado

por uma base ideológica. E que a questão fundamental é se a base ideológica que orienta nosso trabalho é excludente ou inclusiva.

Este é o desafio que o tempo presente nos coloca. Omitir-se diante deste imperativo ético pode nos tornar cúmplices do horror instaurado na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

<https://www.cartacapital.com.br/politica/policial-aposentado-enforca-crianca-de-6-anos-por-dizer-lula-la/https://g1.globo.com/mg/centrooeste/eleicoes/2022/noticia/2022/11/04/crianca-de-7-anos-e-enforcada-por-pm-veterano-apos-manifestar-apoio-a-lula-em-cidade-do-interior-de-mg.ghtml>

98

SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

*Cláudia Maria Abreu Cruz*¹

No Brasil, em 18 de maio, comemora-se o Dia Nacional da Luta Antimanicomial, uma conquista histórica, resultado da luta de trabalhadores/as da saúde, sindicatos, associações de familiares e de pessoas com longo histórico de internações psiquiátricas no país.

Inúmeros avanços foram registrados, entretanto nos últimos anos muitos retrocessos foram impostos pelas mudanças nas políticas públicas de saúde mental do país.

Em 2001, a Lei 10.216 determinou novas diretrizes para políticas de saúde mental, prevendo a substituição progressiva dos manicômios existentes por uma rede complexa de serviços de saúde, compreendendo como elemento terapêutico, o cuidado dos pacientes em liberdade. Esta lei estabeleceu em seu art. 1º “os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental,

[...] assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra”,

Bem como no art. 2º, no inciso II, que

¹ Pedagoga e professora aposentada, trabalho voluntário em alfabetização.

a pessoa com transtorno mental deveria “ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade. (BRASIL, 2016).

Em 2008, de forma a atender pessoas com deficiência, o MEC implementa a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal política definia princípios e ações que deveriam garantir a escolarização regular e o Atendimento Educacional Especializado para todos/as os/as alunos/as, inclusive com transtornos mentais.

Já em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 foi amplamente reconhecida no cenário internacional como referência de reestruturação da assistência em saúde mental no mundo.

Entretanto, no segundo semestre de 2021, mudanças significativas na Política Nacional de Saúde Mental foram apresentadas pelo Governo Federal, causando forte mobilização contrária, encabeçada pela Comissão Intersetorial de Saúde Mental do Conselho Nacional de Saúde (CISM-CNS) e acompanhada por dezenas de associações de usuárias/os dos serviços de saúde mental, trabalhadores/as, gestores/as, ONGs, movimentos sociais antimanicomiais, fóruns antiproibicionistas e órgãos de classe, como sindicatos e conselhos profissionais da área da saúde.

Segundo a ONU News em outubro de 2021, a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresentou um relatório alarmante sobre o acesso da população aos cuidados de saúde mental. Segundo o documento, com a pandemia do COVID-19 ficou mais perceptível o aumento do número de pessoas que necessitam de tratamento de saúde mental. De acordo com o Atlas da Saúde Mental publicado pela agência e que inclui dados de 171

países, é extremamente preocupante o aumento evidente pela necessidade de serviços de saúde mental. Além de que os investimentos financeiros dos governos para esta área não atendem a real demanda que se apresenta.

Conforme informa o Atlas da ONU, em média, apenas 2% dos orçamentos dos governos para o setor da saúde são reservados a serviços de saúde mental. Apenas 51% dos países-membros da OMS informaram que tinham políticas de saúde mental que estavam de acordo com normas internacionais de direitos humanos. Apenas 52% das 194 nações tinham programas de prevenção e de promoção da saúde mental e a única meta atingida foi uma redução de 10% no índice de suicídio, mas apenas 35 países confirmaram ter uma estratégia de prevenção.

No âmbito da educação, a questão da saúde mental continua a apresentar desafios, uma vez que o tema ainda pode ser considerado tabu neste ambiente. Além disso, sabe-se que problemas de saúde mental podem dificultar o desempenho dos/as aprendizes e ampliar de forma significativa a evasão escolar e a distorção ano/série/idade.

Uma pesquisa conduzida por cientistas brasileiros e britânicos publicada na revista *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, avaliou o peso e o impacto de diferentes tipos de condições psiquiátricas nos resultados educacionais, usando como base dados de 2014.

De forma resumida, a pesquisa apontou que pelo menos dez a cada cem meninas que estavam fora da série escolar adequada para sua idade poderiam ter acompanhado a turma, se transtornos mentais fossem prevenidos ou tratados. O impacto negativo dessas condições mentais também se reflete na repetência: cinco em cada cem alunas não teriam

reprovado. Para meninos, seriam prevenidos 5,3% dos casos de distorção idade-série e 4,8% das reprovações.

De acordo com a OMS os casos de problemas de saúde mental entre adolescentes cresceram de maneira exponencial nos últimos 25 anos. Um em cada cinco adolescentes enfrentará problemas de saúde mental, porém a maior parte destes casos não é diagnosticada ou tratada.

Para Rodrigo Bressan, autor de Saúde Mental na Escola e fundador do Y-Mind - Centro de Prevenção em Transtornos Mentais, estima-se que em uma turma de 30, entre 3 e 5 alunos terão algum problema de saúde mental, incluindo transtornos de ansiedade, depressão e déficit de atenção, transtornos de conduta e hiperatividade. (NOVA ESCOLA, s/d)

Por outro lado, o corpo docente também se apresenta bastante adoecido. Uma pesquisa realizada por NOVA ESCOLA revelou que “60% dos/as professores/as sofrem com ansiedade, estresse e dores de cabeça e 66% já sentiram fraqueza, incapacidade ou medo de ir trabalhar. Para 87%, os problemas de saúde são ocasionados ou intensificados pela profissão. Os resultados demonstram que saúde mental é um dos temas mais relevantes entre os professores e que precisa da nossa atenção”.

Desta forma, pelo breve exposto, fica clara a importância cada vez maior da capacitação de professores/as sobre saúde mental e seus impactos, uma vez que a temática ainda está ausente ou pouco aprofundada nas formações dos/as profissionais de educação. É primordial que os/as educadores/as se debruçam sobre a questão, analisem e discutem visando ampliar a qualificação profissional e ter um maior cuidado sobre a sua própria condição de saúde mental e de seus/suas alunos/as. Sabe-se que a base da prevenção é a informação, e

conhecer sobre o assunto é o primeiro passo para quebrar o estigma e ao mesmo tempo atentar-se para os sinais da doença no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, LEI Nº 10.216 DE 06 DE ABRIL DE 2001, Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10216&ano=2001&ato=b4foXWE5kMNpWT0b8> Acesso em: março de 2022.

CONSTANTINO, L., **Prevenir transtornos mentais pode evitar evasão escolar e repetência.** Veja Saúde, Agência Fapesp, 29 nov. 2021. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/familia/prevenir-transtornos-mentais-pode-evitar-evasao-escolar-e-repetencia/> Acesso em: maio de 2022.

OLIVEIRA, T. **Como está a saúde mental nas escolas?** NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17034/como-esta-a-saude-mental-nas-escolas>. Acesso em: abril de 2022.

PEREIRA, M. R. **Uma breve e recente história da Reforma Psiquiátrica brasileira** 8 de julho de 2021, Desinstitute, Disponível em: https://desinstitute.org.br/noticias/uma-breve-e-recente-historia-da-reforma-psiQuiatrica-brasileira/?gclid=CjwKCAjw682TBhATEiwA9crl31ScJOZHAGLIwPKfTZ5F1Vwb7UkCmj3HzGD5ss83RvvYsOvHMcDQYhoCD6EQAvD_BwE Acesso em: maio de 2022.

PERSPECTIVA GLOBAL REPORTAGENS HUMANAS, SAÚDE. **Sem investimentos, mundo não cumpre metas de serviços de saúde mental**, ONU News, 8 outubro 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/10/1765902> Acesso em: abril de 2022.

99

ELEIÇÕES 2022: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Luiz Carlos Castello Branco Rena ¹

Todo ser humano tem o direito de fazer parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art. 21)

Em 02 de outubro deste ano a população brasileira voltará às seções eleitorais para exercer o “sagrado” direito do voto como um dos fundamentos da democracia. Para aqueles e aquelas maiores de 18 anos a lei impõe a obrigatoriedade, sendo facultativo para analfabetos, maiores de 70 anos e pessoas com idade entre 16 e 18 anos. É sempre bom lembrar que, por mais de duas décadas (1964 – 1985), este direito fundamental inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos foi suspenso pelos militares através de Golpe de Estado, com o qual usurparam o poder pela força das armas. Recuperar este direito e tantos outros pisoteados pela Ditadura Militar deu muito trabalho e custou a vida de algumas centenas de brasileiros e brasileiras alcançados pela mão pesada da repressão militar. Portanto, mais que cumprir a lei se dirigindo à seção eleitoral é preciso preparar a população para um voto de qualidade na escolha do Presidente da República, dos Governadores de Estado, bem como dos deputados e senadores para os Paramentos.

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Professor voluntário na Rede Educafro Minas, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

Uma das tarefas político-educacionais mais urgentes em 2022 é oferecer elementos para o discernimento do eleitorado. Voto de qualidade é o voto que elegerá homens e mulheres que já se revelaram comprometidos com a vida, com a justiça, com a solidariedade, com a superação das desigualdades sociais, de gênero e de raça.

O que a Escola tem a ver com isso? Tudo!!!

O papel da Escola no processo eleitoral, do qual ninguém escapa, não deveria ser reduzido à condição de cenário. Não basta que cada sala de aula seja transformada em seção eleitoral onde as urnas e mesários são alocados no dia da eleição. Muito antes da chegada das urnas, a Comunidade Escolar precisa assumir sua responsabilidade de comunidade que educa para a cidadania, para a vida na cidade, em sociedade. Assumir conscientemente que é na “polis” que nos encontramos e a vida acontece politicamente com as contradições e tensões próprias de uma sociedade plural. O processo eleitoral se coloca como uma oportunidade valiosa de envolver os atores sociais presentes na Escola no grande debate sobre o projeto de sociedade que queremos hoje e para as próximas gerações no futuro.

Resgatar o ato de educar como ato político é outra urgência do nosso tempo. Nos últimos anos o discurso hegemônico que demonizou a política como espaço da criminalidade institucional, interditou a política como prática guiada pelo bem comum e gestão do cuidado de todos, todas e todxs. Qualquer educador que atuasse criticamente na sala de aula era denunciado como alguém a serviço de um partido. A ignorância conveniente que cega e anestesia não consegue perceber que a formação social e política extrapola os limites das fronteiras partidárias. Este mesmo discurso preparou o ambiente para as ameaças

e ataques cotidianos à democracia, ao sistema eleitoral brasileiro e à Justiça. Nossa jovem democracia está sob risco.

Neste momento crucial da história brasileira todo educador(a) é chamado(a) a exercer com absoluta liberdade sua tarefa ético-política de convocar a Comunidade Escolar para debate. É função de quem educa mobilizar a reflexão crítica que avalia a experiência vivida, sendo capaz de apontar pistas de superação dos desafios presentes na sociedade brasileira. Como você pretende contribuir?

Ninguém pode ficar de fora. A hora é de ser presença que sustente a utopia da democracia.

Samba da Utopia

Ceumar

Se o mundo ficar pesado

Eu vou pedir emprestado

A palavra poesia

Se o mundo emburrecer

Eu vou rezar pra chover

Palavra sabedoria

Se o mundo andar pra trás

Vou escrever num cartaz

A palavra rebeldia

Se a gente desanimar

Eu vou colher no pomar

A palavra teimosia

Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania

Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra utopia

<https://www.youtube.com/watch?v=KDXX7m3iBzc>

100

DESEUCANDO EM DIREITOS HUMANOS: BREVES REFLEXÕES SOBRE O TEMPO PRESENTE

*Ruan Debian*¹
*Douglas Tomácio*²

Há algum tempo, Freire (2007), Brandão (2007), Libânio (2012), dentre tantos outros e outras expoentes, dão-nos compreensões acerca de um educar que extrapola o ambiente escolar e/ou as estruturas rígidas da educação formal. Mais amplo, faz-se onde há o outro, na relação, no viver em sociedade de tantas faces, anseios e contradições.

Sim, educar é construção que transita pelas cidades nas mais variadas formas que podem elas adotar, diz da dinamicidade que ecoam e constituem “(...) através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas.” (FREIRE, 2007, p.19). Como tal, formam e deformam os sujeitos que a elas, concomitantemente, dão vida, sentido, significados. Fazemo-nos sujeitos e tal constituição se dá no todo que nos envolve, no bojo das relações sociais que estabelecemos, nos contextos diários que nos atravessam.

Disso cientes, parece-nos oportuno voltarmo-nos à realidade brasileira hodierna pós-pleito presidencial; em um tempo presente

¹ Ruan é educador popular, graduando em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), militante do coletivo Juntos e membro do CDDH de Betim.

² Douglas é historiador, Pedagogo. Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais – DECH/UEMG-Ibirité. Professor do Instituto DH – Pesquisa, Promoção e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania.

ainda cheio de nervuras latentes e que tanto impactam as miradas nossas.

Tomados por esse contexto e tendo em vista a discussão sobre o educar que se faz também nos cotidianos das ruas, deparamo-nos com sujeitos históricos que, fazendo-se endereçar inclusive a possíveis alienígenas interessados³, manifestam um educar preocupante: o fascismo como norma, o domínio como meta.

Pais, mães, líderes religiosos, e uma infinidade de opositores do jogo democrático, diuturnamente ocupam as ruas sob narrativas tresloucadas e amplamente difundidas na ilógica bolha que os fundamenta e que intentam amplamente difundir inclusive às crianças que, sem reservas, levam aos tais atos de patrióticos de “antidemocracia alienígena”.

Notem, o que elas estão aprendendo? Sem muitas reservas, poderíamos dizer: que as instituições que estruturam tanto as cidades quanto o país e, de alguma forma, garantem a democracia, não devem ser respeitadas. Que impactos colheremos dessa seara? Que consequências teremos, inclusive num futuro próximo, quanto a essas crianças que bebendo estão da água suja e fétida de uma ideologia de direita extremada?

Serão elas os adultos de bem? Aqueles ávidos por manter sua existência dita superior por meio da histórica supressão dos outros que “ameaçam” o plano divinal da sagrada família branca, cisheteronormativa, calcada nas posses que pelo “mérito” vieram? Serão eles a dizer do “medo” do perigo vermelho, das pessoas cotistas

³ A este respeito, ver: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/hashtag/2022/11/em-porto-alegre-patriotas-com-celulares-na-cabeca-pedem-socorro-a-luzes-que-surgiram-no-ceu.shtml>

que adentram a universidade “sem merecer”, daquelas do mesmo sexo que se amam e deturpam os sentidos de família, em intelectualidade inferior?” Que haja, pois, o golpe. Ou melhor, “a intervenção militar/federal”. Parece que (des)educamos aos moldes neonazistas nestas terras tupiniquins. E será trabalho hercúleo, sob danos que sentimos já hoje, educar em defesa da paz, da igualdade, da dignidade e do direito como elementos inalienáveis de todos.

Na atualidade, o trágico dá o tom. No processo de endeusamento do período da Ditadura Militar, inúmeros são os que compõem extremados grupos à direita. Fortalecendo-os, clamam pela volta de um regime intensamente marcado pela violação dos direitos humanos e pela democracia como ideia distante e subversiva, digna de morte.

Com tal ascensão da extrema direita, não é de se espantar que neonazistas estejam intensificando suas ações e se sentindo livres para cometer atrocidades variadas ⁵. Em uma escalada de horror e educando para o ódio nas ruas, têm em comum aquela que dizem ser a grande batalha: a luta contra o comunismo.

O anticomunismo brasileiro possui mórbida tradição de mais de 100 anos. Exercendo influência em momentos históricos importantes neste país, foi usado como desculpa para golpes que resultaram em tempos ditatoriais, como a Ditadura do Estado-Novo (1937) e Ditadura Militar (1964).

⁴ <https://www.extraclassa.org.br/justica/2022/10/mpf-analisa-denuncia-de-homofobia-em-audio-de-psicologa/>

⁵ BORGES, Caroline. UFSC pedirá informações à polícia sobre alunos presos em ação contra neonazismo para adotar medidas. G1, Santa Catarina, 24 de out. de 2022. Disponível em < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/10/24/ufsc-pedira-informacoes-a-policia-sobre-alunos-presos-em-acao-contra-neonazismo-para-adotar-medidas.ghtml> > Acesso em: 19 de nov. de 2022.

Também naqueles tempos, não nos esqueçamos, não faltaram os ditos manifestantes que em prol da ordem se colocavam, aqueles que defendiam a família, seus costumes e valores. Sujeitos, devidamente usados, trajados nas cores da bandeira pelas cidades afora, alimentavam um ufanismo capaz de enaltecer torturadores. Estes, já heróis nacionais, sem reservas, usaram as mesmas puras e defendidas crianças como objeto de tortura. Mas diziam: era para combater o comunismo.

Hoje, nas faces do pavoroso que forma tem de caminhão, de alienígena, de culto, de morte sacerdotal, de árvore centenária derrubada etc, vemos os ditos manifestantes a deseducarem seus filhos nas ruas, reeditando o louvor a Ustra; com quem intenta salvar o Brasil em melodia facínora. Mas não faz mal, ao menos não a eles. O entoar da morte não acomete “os cidadãos de bem”. A cidade deles ensina morte.

O fantasma (encarnado em cenas de circo sem graça) continua a sobrevoar. Comunismo... ora, Lula, que tem Geraldo Alckmin sendo seu vice, comunista? Cômico seria se não fosse trágico.

Mais uma vez, gerações mantidas numa tradição antidemocrática, anticomunista, que acreditam que Direitos Humanos não prestam, estão sendo formadas pelas ruas. Mas como contrapor a nefasta ascensão? Ocupando as cidades!

Que as praças sejam palcos abertos para realização das mais variadas formas artísticas democráticas, que as ruas recebam nossos poros em lutas dignas que sabem-se fazer coletividade! Que organizações, escolas (junto à comunidade escolar como um todo) e voluntários componham harmonia de combate ao horror! Que a educação emancipadora ocupe os bairros, os asfaltos e becos, que tome os espaços formais escolares, mas que a eles não se restrinja. Que

pintemos em cores de vida válida o horizonte que ansiamos habitar, até que seja ele nosso espaço de estada efetiva.

Enfim, que emancipemos! E que compreendemos ser emancipação a liberdade antirracista, antifascista, feminista, que preze pela vida e acredita que exista, sim, condições de existência numa organização socioeconômica em que suas cidades sejam estruturadas na plena e verdadeira democracia.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: para quê?. São Paulo: Cortez, 2002.

101

DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*Flávio Alves Barbosa*¹

Desde os anos de 1990, nos rondava o espectro de uma educação por competências e habilidades procurando gestores, professores e alunos para devorar. E, infelizmente, nos anos de 2017 e 2018, o espectro se corporificou com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) e a aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC estabelece que toda educação deve, obrigatoriamente, assumir as suas medidas como próprias. Aquelas de menor medida não poderão assim permanecer e devem ser esticadas, e as que a excederem devem ser cortadas, ambas devem atingir as mesmas dimensões da BNCC. Com isso, o que a educação por competências e habilidades nos conduz à produção mulheres e homens mutilados. E tudo será controlado por meio de uma avaliação educacional censitária, cabeça por cabeça, para que nada escape ao controle da reforma empresarial da educação.

A educação que tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades, na verdade, quer capacitar, treinar, os educandos para responder a demandas imediatas. O protagonismo que ela proclama é pura retórica, tão somente uma estratégia para

¹ Cientista social, professor da Universidade Estadual de Goiás e Doutorando em Educação na Universidade Federal de Goiás. As ideias trabalhadas neste texto são parte da dissertação de Mestrado do autor.

instrumentalizar e comandar. Os projetos que educam pelo desenvolvimento de competências e habilidades mantêm-nos sempre defasados, sem possibilidade de transcender a realidade existente, porque estamos retidos na preocupação de resolver os problemas de hoje, e não mais do que isto. Uma educação sem tempo, sem memória e que não abre perspectivas de futuro.

Uma educação preocupada em construir competências e desenvolver habilidades é altamente limitante, porque faz o educando se conformar com os grãos que recebe para ciscar, andando sempre em círculo, prisioneiro da insensibilidade que conduz à despersonalização. Centrada na capacidade performática, a prática educativa não vê sentido na emancipação, mas tão somente na adequação a um contexto previamente determinado. A educação performática alia transmissão de informações e aprendizagem de procedimentos para ampliar as condições de produzir mais do mesmo, sempre repaginado.

A educação por competências e habilidades nos conduz a um labirinto como aquele onde habitava Minotauro, criatura assustadora da mitologia grega que se alimentava de seres humanos. Essa educação também se alimenta do cerceamento da nossa autonomia e da liberdade de criar e cultivar a verdadeira vida coletiva e pessoal, que é o que nos humaniza e nos livra de ser meros dados numa contabilidade alheia.

Para escapar desse labirinto, penso que devemos trabalhar em rede, como o fez Ariadne e Teseu, e proponho que nosso fio seja a Educação em Direitos Humanos. A educação em direitos humanos é o convite para um caminho comum de errância cujo sentido está em passar de uma subjetividade fechada em si mesma a uma subjetividade aberta e relacional, a uma intersubjetividade. Ela me possibilita pensar

um sujeito e uma subjetividade à luz dos direitos humanos que me leva a uma verdadeira aproximação das experiências vitais de quem é diferente de mim.

Na educação em direitos humanos ou no trabalho da educação para os direitos humanos, não se deve ter a preocupação em institucionalizar metodologias, pois o mais importante é estar no caminho do Outro, aprender a escutar. Sem dúvida, para quem trabalha com direitos humanos é importante aprender sempre a escutar.

Educar em e para os direitos humanos implica na escolha do meu modo de vida, que deve ser um viver para o Outro. Para mim, uma vida para a alteridade implica sair do centro, considerar que existem milhões de pessoas sem documentos, sem casa, sem saúde, sem lazer, sem trabalho ou submetido ao trabalho escravo, sem educação, sem comida e sem água. A educação em direitos humanos é uma educação-mandamento. Esta educação não é de modo algum prescrição ou atribuição de tarefas em vista de um comportamento moral a ser assumido como forma de autopreservação neste labirinto que o modo de produção capitalista.

O paradigma da educação em direitos humanos, da educação na qual acredito, é o da gratuidade, da bondade, da sensibilidade, que transfigura a vida violentada e jogada às margens do mundo. Em um mundo que naturaliza a indiferença, a educação em direitos humanos é um caminho para devolver à educação a dignidade, possibilitando reconstruir o seu verdadeiro sentido, que é o sentido do humano, para que não percamos a sensibilidade, a capacidade de pensar, de se indignar, de amar e de agir diante dos apelos eloquentes dos viventes deste mundo, imersos num mar de mal-estar e com ânsias de libertação.

102

DIREITOS HUMANOS COMO EIXO ESTRATÉGICO E TEMA GERADOR DA APRENDIZAGEM

Alfredo Johnson Rodríguez ¹

Chegamos ao final do desastroso e tirânico ciclo de um governo ultraconservador, que minou a estrutura de direitos humanos e nos legou uma “herança maldita” na gestão das políticas públicas, sobretudo, de saúde, cultura, educação e meio ambiente, gerando um estrondoso “apagão” socioeconômico no país.

Afortunadamente, pese aos violentos ardis sistematicamente operados pelo bloco golpista, ao longo de seu mandato e da campanha, a maioria da população e as forças políticas democrático-progressistas tiveram êxito ao reposicionar o Brasil nos trilhos da democracia, elegendo novamente Lula para liderar o hercúleo movimento de retomada do desenvolvimento sustentável, de demolição das desigualdades sociais e de reconstrução do Estado de direito democrático. Enfim, renasce a esperança e a possibilidade de promover efetivamente o bem-viver.

Nessa nova e promissora configuração social, não podemos mais ficar reféns das vicissitudes do passado recente, é preciso aprender com ele e seguir adiante, agindo coletiva e articuladamente para restabelecermos o equilíbrio sociocultural e a satisfação subjetiva de aspirar uma vida melhor e realizar nossos sonhos e desejos. É

¹ Pedagogo na Rede Municipal de Betim/MG e Professor universitário. Doutor em Ciências Humanas e Mestre em Ciência Política (FAFICH/UFMG)

precisamente nessa perspectiva de ação coletiva e proativa que o vocábulo “esperançar” gestado por Paulo Freire, faz sentido: não se trata apenas de evidenciar os fatos e esperar passivamente por mudanças, mas, parafraseando o velho Marx, trata-se de transformar ativamente a realidade.

Portanto, não basta resistir, é imperioso sermos protagonistas na transgressão das adversidades. É vital estarmos cientes e conscientes de que o projeto de reconstrução da democracia e da justiça social não é responsabilidade exclusiva de Lula, de sua futura equipe de governo e dos organismos constituídos. Esse projeto é um compromisso coletivo instituinte da sociedade civil e de suas comunidades diversas, isto é, uma incumbência ética de todos/as e de cada um de nós.

Isso posto e considerando o caos social produzido pela necropolítica do inominável governo em declínio, cabe indagar: Qual é o cerne desse famigerado regresso civilizatório? Obviamente, a resposta consistente dessa questão envolve um empreendimento analítico rigoroso que extrapolaria os limites do espaço disponível nesta coluna, por isso, proponho aqui uma hipótese plausível para prosseguir na minha argumentação. Destarte, parto da suposição de que o âmago dessa dinâmica de “descivilização” em tela é justamente a violação ostensiva e reiterada dos direitos humanos.

Enquanto hipótese de trabalho, esse nefasto ultraje às normas e princípios fundamentais constituídos, que ordenam os processos sociais, exerce um impacto nefasto na vida cotidiana da nação, na medida em que gera nas pessoas medo, insegurança, desespero, perda de sentido e guerra desmedida. Por conseguinte, nessas circunstâncias, a sociabilidade tende ao caos e à instabilidade, está propensa a toda

sorte de mazelas, mal-estares e distúrbios que ameaçam e atentam contra a integridade e a dignidade humanas, esboçando um contexto que se aproxima ao imaginado “estado de natureza” hobbesiano (“a guerra de todos contra todos”), situação na qual a política cessa e cede espaço para a violência. Aqui, o autoritarismo, despótico ou tirânico, germina e subverte a democracia.

A corroboração dessa hipótese implicaria, certamente, assumir o tema dos direitos humanos como eixo estratégico prioritário da política a ser ativada pelo novo governo nos diversos níveis e âmbitos institucionais da federação, tornando-se o motor das políticas públicas e da democratização das instâncias sociais, políticas e econômicas (sociedade civil, Estado e mercado). Nesse patamar, os direitos humanos seriam ressignificados ao potencializar o teor emancipatório de sua institucionalização, empoderando os cidadãos/cidadãs para sua plena e qualificada participação na vida e nas esferas públicas, vislumbrando, além da consolidação da democracia, a de-colonização das redes de interação social e da cultura.

Retomando o argumento acima exposto da imprescindibilidade de nosso protagonismo social na realização do projeto político de consolidação da democracia, concebo a escola como espaço potencialmente propício e oportuno para deflagrar e fertilizar processos educativos de sensibilização, conscientização, proposição e disseminação dos direitos humanos. Avalio, em termos pedagógicos, que é urgente dialogar e mobilizar os/as educadores/as da educação básica e superior para defender e deliberar coletivamente a adoção dos direitos humanos como eixo gerador da aprendizagem e, por extensão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Vislumbrando tornar eficaz e exequível a dinamização desse movimento de base nas escolas brasileiras sobre o tema dos direitos humanos, considero ser crucial que as organizações ou instituições - governamentais ou não (conselhos, movimentos, coletivos etc. -, que focam essa pauta, participem ativamente, oferecendo suporte conceitual e operacional aos coletivos de educadores/as e aos/às estudantes, inclusive estimulando e reativando o funcionamento desejável das instituições que integram as redes locais de proteção da criança e do adolescente e promovendo o restabelecimento dos fóruns intersetoriais de debate.

Tudo leva a crer que essa militância de duas frentes, político-institucional e movimentos sociais, centradas na pauta dos direitos humanos e da potencialização de seu ímpeto emancipatória tende a impulsionar a grande transformação do Brasil, rumo à consolidação da democracia, ancorada nos princípios da igualdade, da dignidade humana e da fraternidade que sustentam a Declaração Universal do Direitos Humanos (1948).

103

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

*Flávio Alves Barbosa*¹

A proposta deste texto é dar continuidade à reflexão sobre a educação em direitos humanos iniciada no artigo publicado por mim na edição do Pensar a educação em pauta no dia 07 de outubro deste ano.

Em primeiro lugar, destaco que no trabalho da educação em direitos humanos o mais importante não é a preocupação em institucionalizar metodologias, mas colocar em questão todos os automatismos, seja no pensar, seja no dizer, institucionalizados na retórica pedagógica, que se assemelha aos corredores de um labirinto que aprisiona crianças, adolescentes e jovens no emaranhado de fios da lógica da carência cultural e do fracasso escolar e, conseqüentemente, os coloca em estado de invisibilidade no interior da escola ou os leva à evasão.

O questionamento da retórica pedagógica deve nos levar a buscar o rosto do outro em toda a sua concretude e estar face a face, que deve ser a placenta de todo ato educativo. Na educação em direitos humanos, sou ensinado de uma maneira não maiêutica, pois o princípio educativo não é o eu, e sim o Outro. Não interessa para ela manter a primazia da consciência, da autorreflexão, e a estabilidade de uma proposta pedagógica de cunho subjetivista, mas em uma pedagogia da

¹ Cientista social, professor da Universidade Estadual de Goiás e Doutorando em Educação na Universidade Federal de Goiás. As ideias trabalhadas neste texto são parte da dissertação de Mestrado do autor.

responsabilidade revelada na inquietude de um eu que vê, ouve, sente e responde aos apelos do Outro.

O sentido da educação em direitos humanos é pensar a liberdade, a autonomia e a subjetividade a partir da responsabilidade pelo Outro. Não há, pois, liberdade e subjetividade fora do compromisso ético estabelecido pela alteridade, uma vez que elas não são resultado do esforço pessoal e das boas intenções. Como escreveu Bauman (2004, p. 67), “a responsabilidade moral é a mais inalienável das propriedades humanas, e o mais precioso dos direitos humanos”.

Para mim, uma vida para a alteridade implica sair do centro, considerar que existem milhões de pessoas sem documentos, sem casa, sem saúde, sem lazer, sem trabalho ou submetido ao trabalho escravo, sem educação escolar, sem comida, sem água. Mais do que na crítica, educar em e para os direitos humanos se assenta na autocrítica imposta a cada um de nós pela condição (des)humana em que o Outro se encontra. Essa condição é decisiva para se pensar o ato educativo-pedagógico.

A educação em direitos humanos é um caminho para nos livrar de uma pedagogia do perito que sempre quer envolver a tudo e a todos em uma teia metodológica de técnicas e fazeres que faz de educadores e educandos pessoas homogêneas, domesticadas e cativas, sem nenhum espaço para a singularidade e sem condições de encontrar novos sentidos para a vida.

A educação em direitos humanos me ensina que não é possível ter outra educação e subjetividade senão aquelas habitadas pelo Outro que, por sua presença, transforma a educação em espaço de humanização a partir do face a face, encontro que me põe no caminho do bem, da ética,

para além do ser. E para ir além do ser, penso que se faz necessário estruturar o nosso viver a partir da cooperação. Cooperar pressupõe reconhecimento. Reconhecer não é só perceber a presença de alguém, mas, mais do que isso, é ver, abrir espaços, acolher e viver em comum as infindáveis possibilidades.

Nenhuma forma de vida é uma ilha. Ou somos cooperativos ou não somos. Protagonizar a educação em direitos humanos é abrir-se ao Outro, é responsabilizar-se por ele, é compartilhar da luta contra todos os ferrolhos e labirintos da competição, possibilitando a todas as formas de vida viver o seu kairós, tempo favorável para libertar e ser libertado, feitas inteiramente de imanência e transcendência.

REFERÊNCIA:

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

104

SETE DE SETEMBRO: “ESTOU VENDO UMA ESPERANÇA...”

*Luiz Carlos Castello Branco Rena*¹

Há 200 anos nos prometeram uma pátria independente para um povo livre, feliz, emancipado e capaz de conduzir os rumos da própria história. Anunciaram um *gigante pela própria natureza*, que se revelava *belo, forte, impávido colosso*, e cujo *futuro espelhava essa grandeza*, antevendo para as próximas gerações uma *mãe gentil* que proveria sustento e vida digna para todos os seus filhos e filhas.

Ao longo de dois séculos a *pátria amada* tem se revelado uma mãe por demais generosa para uma minoria e uma madrasta perversa, como as dos contos de fadas, para uma imensa maioria dos brasileiros e brasileiras. Ah!!!! *pátria amada, salve! salve!* que dívida imensa acumulastes com os excluídos e empobrecidos deste chão ao longo destes 200 anos de caminhos tão tortuosos

Depois de mandar de volta a Portugal o Imperador e sua corte passou a se chamar República, muitas vezes ultrajada, tantas vezes maltratada e quase sempre traída pela vil elite sem escrúpulos. A família real se foi deixando feridas abertas que ainda sangram... o patriarcado machista, o racismo estrutural, a intolerância religiosa, a concentração

¹ Pedagogo, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Diretor Executivo da Casulo CASULO - Oficina de Conhecimento, Intervenção Psicossocial e Consultoria Educacional, Professor voluntário na Rede EDUCAFRÓ Minas, membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Betim.

escandalosa da riqueza e a vocação autoritária de um pequeno grupo sempre disposto a sabotar nossa frágil democracia.

Foi preciso muita luta dos trabalhadores e seus aliados para fazer valer o direito de ter direitos. Direitos Humanos pomposamente anunciados em 10 de dezembro de 1948 que deveriam ser garantidos a todos e todas que reconhecemos como humanidade. A utopia francesa de liberdade, igualdade e fraternidade atravessou o oceano e alimentou por aqui o sonho de uma pátria menos pátria e, quem sabe, mais “mátria”, mais “frátria”. Sonho tantas vezes adiado pela mão pesada do estado autoritário: Inconfidência Mineira, Canudos, Cabanagem, Farrapos, Palmares foram ensaios de vida em liberdade.

Mas o projeto de uma nação livre, soberana e moderna projetado nas cabeças iluminadas dos donos do poder não combinava com um povinho iletrado e ignorante. Era preciso educar essa gente tosca e impura, fruto do encontro inevitável de indígenas e pretos que se reproduziam aos montes para garantir mão de obra barata para o senhor de engenho e depois para donos das fábricas e serviços. A escola, antes de uma minoria privilegiada, entra em cena como estratégia de refundação de uma nação de futuro promissor. Aos poucos o direito à educação deixou de ser uma concessão das elites dirigentes para entrar na pauta da luta dos trabalhadores, das mulheres e dos jovens. Nenhuma criança fora da escola; educação de qualidade; valorização dos professores(as); merenda nutritiva; transporte escolar. O direito a escola foi aos poucos deixando de ser uma reivindicação por mais vagas nas escolas para se tornar uma luta pelo direito humano a uma educação de qualidade da educação infantil ao ensino superior.

Durante os vinte e um anos da Ditadura Civil-militar os filhos e filhas dessa *pátria mãe gentil* experimentaram a mordada da censura, o exílio, o horror da ternura e morte nos porões dos quartéis, o empobrecimento e a fome. A Educação foi fortemente atingida e nestes tempos de escuridão a pátria amada pode ver que há entre nós aqueles e aquelas que *não fogem à luta*.

Em meados dos anos 1980 a Nova República trouxe de volta ao poder a velha elite com promessas de desenvolvimento e liberdade, sendo necessário refundar o país com a convocação de uma Assembleia Constituinte. A Constituição Cidadã de 1988 recolocava o trem da história nos trilhos e era preciso resgatar a utopia e organizar a esperança contra toda desesperança. Era o *sol da liberdade em raios fúlgidos brilhando no céu da pátria* novamente.

A chegada de um nordestino operário e de uma mulher ao poder rompeu com uma tradição secular de homens brancos engravatados comprometidos com o agronegócio ou com os barões do sistema financeiro. Neste período, a pátria *amada* Brasil incluiu os empobrecidos no orçamento e reconheceu que seu território vai muito além das fronteiras do Sul e Sudeste. A *pátria amada* revelou-se capaz de ouvir seus filhos tão fiéis nas milhares de conferências setoriais e organizar políticas públicas de grande alcance e uma abrangência nunca vista em sua história, oferecendo o cuidado como política e não como caridade. O direito à educação foi levado a sério como dever do Estado, as redes públicas foram ampliadas, programas de qualificação docente e de acesso à universidade saíram do papel. Mas, ainda havia muito que fazer para se alcançar a educação de qualidade, libertadora e emancipadora que Paulo Freire defendia.

Mas, como no passado, a *pátria amada* viu o trem da história descarrilar mais uma vez. As elites, as oligarquias e seus aliados não suportaram tanto tempo fora do poder. Numa conjuntura de esvaziamento e fragilidade dos Movimentos Sociais e dos setores mais progressistas da sociedade promoveram o golpe de Estado que derrubou a primeira presidenta do Brasil sem que ela cometesse qualquer crime. Esta ruptura com a Constituição fragilizou as instituições e estabeleceu as condições para que o extrema-direita, até então silenciosa, retornasse com seu discurso fascista, retomando o poder.

A extrema direita no poder que abandonou as políticas públicas de educação e tragédia da pandemia da Covid-19 que esvaziou as comunidades escolares foi a triste combinação que evidenciou o apartheid social e educacional que estamos a viver neste Bicentenário da Independência do Brasil. O pleno direito à educação de qualidade ficou mais distante ainda.

Com tudo isso fica a tarefa ética e política de sustentar a esperança e buscar a superação desse modelo burguês de educação e a construção de uma escola democrática aberta aos novos desafios colocados para o tempo presente. Como afirma Márcio Pochmann “*O Séc. 21 impõe três grandes desafios ao processo de ensino-aprendizagem. Será preciso olhar mais para o Oriente, lidar com desafios do Antropoceno e apostar nas potências da Era Digital, combatendo o fosso entre as maiorias e o acesso pleno à internet.*”

Esperancemos!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

POSFÁCIO

*João Victor da Fonseca Oliveira*¹

A publicação dessa obra reflete o grande envolvimento dos(as) autores(as) na disputa pelos sentidos de Educação que desejamos em prol dos Direitos Humanos. Parte significativa desse esforço esteve concentrada na publicação semanal de artigos no *Jornal Pensar a Educação em Pauta*, do Programa de ensino, pesquisa e extensão *Pensar a Educação Pensar o Brasil*, da Universidade Federal de Minas Gerais.

O Jornal se trata de uma iniciativa editorial inédita no Brasil, dedicada não só a publicação de textos que discutam os temas mais imediatos e emergentes da Educação nacional, como também a formação de dezenas de professores que traçam seus próprios processos de autoria e compartilhamento de tudo o que atravessa a condição docente. Podemos pensar, sem ter o medo de errar, que é um direito fundamental que as professoras e os professores sejam reconhecidas(os) como autoras e autores indispensáveis nas narrativas que tecem a Educação pública brasileira, sem as(os) quais não será possível pensar uma nação verdadeiramente livre, democrática e republicana.

Afinal, qual direito humano não atravessa a sala de aula? Qual direito humano não brota dos espaços onde frutificam tantas formas de viver e narrar a experiência de cada um(a)? Como você pode perceber,

¹ Editor-chefe do *Jornal Pensar a Educação Pensar o Brasil* e co-coordenador executivo do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão, *Pensar a Educação Pensar o Brasil*, da Faculdade de Educação/UFMG.

um livro é sempre feito de utopias. E poderíamos aprender e ensinar sem elas?

Entendemos, igualmente, que os Direitos Humanos também são matéria de ensino, para a qual nos educamos coletivamente. Se sua noção mais primordial está ligada ao reconhecimento do outro como sujeito de direitos, não podemos nos distanciar de sua mais nobre capacidade: a de nos educar. Nesse sentido, e como toda aula, precisamos inventar narrativas, reconstruir nossos textos, produzir outros roteiros que deem conta de descolonizar os sentidos de "ser humano" e de "humanidade", como nos ensinou Ailton Krenak em *Ideias para adiar o fim do mundo*. Desejamos colocar em questão não apenas "quem" cabe nesses conceitos, mas interrogar as fronteiras que continuam a pedir passaportes e a cobrar pedágios de grupos que foram subalternizados por essas operações de poder.

Com mais de uma centena de textos, a coluna Educação e Direitos Humanos, no Jornal, enfatizou a longa história de construção dessa noção e acompanhou seu deslocamento desde sua declaração na forma de um documento, até as lutas protagonizadas pelos movimentos sociais que continuam se atualizando nos dias de hoje. O pacto em torno a esses direitos, que originou a Declaração Universal dos Direitos Humanos escrita no século XX, ainda suscita debates urgentes e a necessidade de novos acordos à sua volta. Os direitos humanos incluem o direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à educação e à moradia. A dignidade de cada pessoa é vista como princípio e fundamento inegociável e, portanto, deve orientar toda e qualquer ação pública.

Se a forma mais conhecida dos direitos humanos veio através de um texto, não abrimos mão de reconhecer as outras narrativas que

mulheres, indígenas, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, camponeses, trabalhadoras e trabalhadores que, por todo o Brasil exigem formas mais autênticas e menos precárias de reconhecimento. Gritos que se somam às melodias que insurgem na cena pública, reivindicando novas cores e formas de existir. Afastando todo "cale-se", ou nos lembrando, como nas palavras de Lenine, que "focado no seu mundo qualquer homem imagina muito menos do que pode ver". No profetismo laico de Elza Soares, que sobre em "O meu Guri" lhe ouviu dizer que "na sua meninice ele um dia me disse que chegava lá". Continuemos a caminhar: chegaremos lá.

Este livro é resultado da tentativa de encarar os Direitos Humanos como uma invenção de outra sociedade, de outros vocabulários e novas sensibilidades que deem conta de libertar continuamente nossos projetos de Educação, o espaço público, e o elo que sempre volta na formação das comunidades que, também por um gesto poético de atrevimento, existem e resistem apesar de tudo.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

AQUI O LEITOR ENCONTRARÁ CENTO E CINCO TEXTOS ORGANIZADOS EM QUATRO SEÇÕES CONFORME O ANO EM QUE FORAM PUBLICADOS: 2019, 2020, 2021 E 2022 QUE COINCIDEM COM OS QUATRO ANOS DE OCUPAÇÃO DO ESTADO POR AQUELES E AQUELAS QUE AFRONTARAM AS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS, NEGARAM A CIÊNCIA, ATACARAM A EDUCAÇÃO, ESPALHARAM INVERDADES E DESMONTARAM AS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS. NESTE CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO, O ESFORÇO COLETIVO DE PENSAR E PUBLICAR SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO RESGATE E REAFIRMAÇÃO DO DIREITO DE TER DIREITOS FOI DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA.

-LUIZ CARLOS CASTELLO BRANCO RENA



editora *fi*.org

